

ARTIGOS

PESQUISA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O PIBID DO INSTITUTO DE ARTES DA UNESP

Eliane Bambini Gorgueira Bruno

RESUMO: Na condição de professora e pesquisadora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), pretendo abordar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do referido instituto como oportunidade de formação que alia ensino e pesquisa. Neste artigo, destaco a importância da pesquisa para a formação de professores, em espaço de formação inicial em artes, mais especificamente no interior do Pibid do Instituto de Artes da Unesp, que abarca estudantes de três licenciaturas: Artes Visuais, Teatro e Educação Musical. O Pibid é uma iniciativa do Governo Federal, criado em 2007, tendo a Unesp como um todo e o Instituto de Artes iniciado sua participação por meio do edital de 2009. Tendo como referências centrais as contribuições de Rancière (2011, 2012), Santos (1989), Cunha (1996), Demo (1991) e Freire (1996), destaco a importância da postura investigativa, bem como do registro minucioso das experiências de aula e da elaboração de questionamentos e referências teóricas para aprofundamento dos conhecimentos pertinentes à formação inicial de professores. O artigo desenvolve-se em três partes: na primeira, trago informações de contexto sobre o Pibid na Unesp; na segunda, apresento características e percepções sobre possíveis resultados do mesmo programa no Instituto de Artes; e, na terceira parte, enfatizo e faço considerações a respeito da importância da pesquisa no processo de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Formação. Docentes.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal, criado em 2007, tendo a Unesp como um todo e o Instituto de Artes iniciado sua participação por meio do edital de 2009.

Como professora e pesquisadora deste Instituto nas licenciaturas de Artes Visuais, Teatro e Educação Musical, encontro no PIBID a oportunidade de articular as três áreas de estudo, articular ensino e pesquisa e ainda a formação inicial e continuada de professores.

Este artigo tem como eixo norteador de toda reflexão a importância da pesquisa para a formação de professores, a partir da experiência que desenvolvemos no PIBID, tendo como referências centrais as contribuições de Rancière (2011, 2012), Santos (1989), Cunha (1996), Demo (1991) e Freire (1996).

As problematizações, a observação e o registro cuidadoso das aulas e atividades desenvolvidas junto aos alunos, a postura investigativa e as referências teóricas são consideradas essenciais para o estudo mais aprofundado sobre a formação inicial de professores.

O artigo desenvolve-se em três partes: na primeira, as informações de contexto sobre o PIBID na Unesp; na segunda, apresento características e percepções sobre possíveis resultados do mesmo programa no Instituto de Artes; e, na terceira parte, enfatizo e faço considerações a respeito da importância da pesquisa no processo de formação docente.

O PIBID E A INSERÇÃO DA UNESP

O Pibid é uma iniciativa do Governo Federal, que, a partir de 2007, publicou edital convidando universidades federais para participar. A partir de 2009, ampliou o convite para universidades estaduais e, atualmente, o programa é aberto também para instituições privadas. O programa concede bolsas a alunos de licenciaturas de instituições de educação superior, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos permitem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas durante sua formação acadêmica inicial, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. No site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) responsável pelo financiamento e supervisão nacional do programa, pode-se encontrar os seguintes objetivos publicados em 3 de setembro de 2008:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

As instituições de educação superior interessadas em participar apresentam à Capes seus projetos, conforme os editais de seleção publicados. As instituições aprovadas recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas são selecionados em cada unidade de ensino superior participante.

A Unesp ingressou no Pibid em 2009, entendendo-o como uma política pública de grande importância para qualificar a formação inicial de professores e como uma parceria com escolas básicas. Apresentou e desenvolveu 16 subprojetos, que abarcaram licenciaturas de diversas áreas do conhecimento, sendo dois deles interdisciplinares.

Os principais fatores considerados na elaboração dos subprojetos foram: a possibilidade de articulação entre a universidade e a escola de educação básica e as contribuições para a formação do licenciando, visando ao desenvolvimento de um trabalho satisfatório em sala de aula, considerando suas condições concretas. Os subprojetos incorporaram as experiências anteriormente desenvolvidas no Programa Núcleos de Ensino da Unesp, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, que há mais de 20 anos tem inserção significativa nas escolas públicas, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores. A partir dessas experiências, houve a possibilidade de articular subprojetos nos diferentes *campi* da universidade, abrangendo todas as licenciaturas oferecidas.

A metodologia adotada nos subprojetos foi, e ainda tem sido, a da reflexão-ação-reflexão, que implica análise, discussão, reflexão, encaminhamentos e/ou redirecionamentos das ações e estratégias de trabalho empregadas na inserção do licenciando no contexto escolar.

Para atingir os objetivos propostos, foram assumidos compromissos por parte da instituição de ensino superior, das unidades escolares parceiras das redes públicas, dos alunos bolsistas e dos professores das escolas básicas, identificados como supervisores no Pibid. Esses últimos recebem os bolsistas da universidade e são também beneficiados com bolsas.

O PIBID NO INSTITUTO DE ARTES DA UNESP

O Instituto de Artes da Unesp iniciou sua participação por meio do edital de 2009, incluindo a Licenciatura em Educação Musical, uma vez que os estudantes do programa de Educação Tutorial de Música, PET – Música, tomaram a iniciativa de organizar o projeto sob a supervisão da Profa. Dra. Luiza Christov. Sendo assim, no período de 2009 a 2013, o Instituto de Artes contou com um projeto de educação musical, envolvendo a participação da referida professora como coordenadora local, a colaboração da educadora musical Dra. Jéssica Makino e da professora de artes da escola parceira, Profa. Rosangela Dantas, e a atuação em formação de dez bolsistas, alunos de Educação Musical.

Os estudantes bolsistas da Licenciatura Plena em Educação Musical atuaram como professores de música nas 14 turmas do Ensino Fundamental I, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Izac Silvério, em São

Paulo, com a supervisão da professora de artes da escola, da coordenadora do Instituto de Artes e de uma educadora musical, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música desse mesmo instituto da Unesp. Além das aulas ministradas e planejadas com a professora de artes, cinco duplas de bolsistas atuaram como coordenadores de projetos de educação musical em horário extraclasse, atendendo às expectativas de diferentes grupos de crianças que manifestaram interesse por canto coral, aprendizado de flauta e aprendizado de percussão. A musicalização foi entendida não como a formação de artistas, mas como possibilidade de acesso a essa linguagem por parte de todas as crianças do ensino fundamental da escola parceira.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Izac Silvério está situada na Vila Albertina, bairro da Zona Norte do distrito Tremembé, em São Paulo. Atualmente, a escola atende a cerca de 300 alunos, divididos em 13 salas. O corpo docente da escola consiste em 13 professores polivalentes das salas, um professor de educação física e uma professora de artes. Seu prédio passou por uma ampla reforma no ano de 2012, o que melhorou consideravelmente suas condições espaciais e de segurança, porém não a diversidade de espaços disponíveis para atividades fora de sala de aula.

Os trabalhos desenvolvidos na primeira fase do Pibid do Instituto de Artes permitem afirmar que as crianças apresentaram mudanças positivas em termos das habilidades chamadas psicossociais ou éticas, uma vez que a prática de negociação com fala e escuta oportuna, bem como o respeito às regras, foi ampliada e vivenciada por crianças que nos anos anteriores apresentavam dificuldades de relacionamento.

No que se refere aos aprendizados dos bolsistas, foi notório o crescimento em termos de produção acadêmica, com registros relativos ao Pibid transformados em artigos aprovados em três eventos científicos: II Encontro Pibid/Unesp; VIII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); e 22º Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil. O compromisso com essa produção permitiu o desenvolvimento de competências acadêmicas mais específicas e necessárias à pesquisa.

A segunda fase do Pibid do Instituto de Artes teve início em 2014, sob minha coordenação e com a ampliação de bolsas para os estudantes das três licenciaturas: Artes Visuais, Teatro e Educação Musical, de forma integrada com a formação inicial desenvolvida no Instituto de Artes da Unesp. Pretendeu desenvolver um trabalho interdisciplinar, integrador das três áreas (visuais, música e teatro) e campo de aquisição de leitura e escrita para ampliar habilidades de expressão e de reflexão junto aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para a construção da escola como espaço de cultura, em diálogo com a comunidade que a abriga. Contou com 12 bolsistas de Pibid e dois bolsistas supervisores, professores da educação básica da mesma escola da primeira fase.

Em 2014, desenvolvemos intenso processo de trabalho e pude identificar uma rica coleção de temas que merecem análise na perspectiva da aliança entre pesquisa e formação de professores. Destaco os resultados avaliativos, para depois registrar reflexões teóricas que venho elaborando a partir do Pibid que coordeno.

Os estudantes produziram registros relativos aos levantamentos sobre o universo cultural das crianças e o planejamento das sequências didáticas, além de relatos sobre as atividades realizadas, fundamentando as reflexões a partir dos estudos propostos nos encontros de formação. Aprofundamos, assim, as relações entre ensino e pesquisa, valorizando os procedimentos investigativos e seus resultados como suporte para o planejamento das aulas. Manifestaram compromisso com os objetivos do subprojeto e apresentaram

ao final do período uma avaliação sobre aprendizados, docência em artes e infância, refletindo sobre a importância do Pibid em sua formação inicial.

Uma das supervisoras bolsistas (professora da escola parceira) apresentou registros reflexivos sobre a experiência de trabalho com os alunos bolsistas e de todo o processo de construção e realização do projeto junto à coordenação e aos demais bolsistas, elucidando os avanços presentes na comunidade educativa e os novos desafios.

Os 12 bolsistas licenciandos apresentaram, como impacto decorrente de nossas ações, a descoberta de que é possível um trabalho de qualidade em artes na escola pública. Apresentaram em seus relatórios que a possibilidade de viver a experiência da docência, tendo como suporte um grupo de referência em que se possa estudar, compartilhar dúvidas, entraves e frustrações e, essencialmente, buscar soluções, exclui o mal-estar docente encontrado na fala dos professores com anos de trabalho, fruto da solidão cotidiana no enfrentamento dos desafios próprios da profissão.

Outro aspecto enfatizado pelos bolsistas licenciandos foi que a experiência de articular as diferentes áreas do projeto de artes, teatro, artes visuais e música, na elaboração do plano de sequências didáticas para o segundo semestre letivo e em sua vivência em cada sala de aula da educação básica, os fez superar a ideia de interdisciplinaridade tão divulgada apenas como soma de especificidades para uma construção de rede de sentidos e significados no processo de conhecer e de realizar. Ainda, ressaltou a motivação presente no grupo de futuros professores de artes, a partir dessa experiência no Pibid, legitimando a importância da área de artes, como uma área de conhecimento fundamental para a formação de alunos da educação básica mais autônomos, seguros e conscientes de suas possibilidades.

Para os bolsistas supervisores, professores da escola parceira, o projeto foi uma grande oportunidade de articulação entre a universidade e a escola pública. Afirmaram que a possibilidade de planejar e desenvolver aulas com os alunos das três áreas de artes trouxe uma ampliação de seu repertório e mesmo de saberes da área, que em muito os ajudou na realização de seu trabalho em 2014. Outro aspecto que os supervisores reforçaram como importante foi a construção coletiva, quebrando sua sensação de trabalho solitário e desafiador de fazer com que seus colegas professores percebam a importância das aulas de artes não como espaço de festas ou decoração da escola, mas como espaço de formação para as crianças. A supervisora valorizou muito o espaço de encontro semanal de quatro horas de formação, com sua presença contínua instigadora e problematizadora e sua disponibilidade.

A equipe de direção da Escola Estadual Izac Silvério manifestou a valorização que tem pelo Pibid, como um projeto que contribui para a qualidade do ensino das crianças da escola. Propôs a continuidade do projeto na escola e considerou que foi um avanço ampliá-lo em 2014 para as três áreas de artes, uma vez que, de 2009 a 2013, contou exclusivamente com educação musical. O acompanhamento do projeto na escola e nos espaços de formação, agregando a escola básica e a universidade, permitiu afirmar que o projeto cumpriu seus objetivos em 2014.

Sendo um projeto já vivido na escola desde 2010, mas novo como projeto que envolve as três áreas, não nos foi possível a produção mais acadêmica ou a participação em eventos/congressos para socializar nossa experiência, nesse primeiro ano. No entanto, as construções didático-pedagógicas, os estudos para fundamentá-las e as ações na escola foram muito consistentes, possibilitando-nos uma expectativa de participar em nível macro, compartilhando a experiência do Pibid no próximo ano. Um impacto importante

que já favorece essa perspectiva a que me refiro corresponde aos registros descritivos e reflexivos de todos os espaços do projeto, que constituem a formação do docente como pesquisador e propositor. Ademais, o projeto demandou uma priorização de investimentos e tempo nos encontros formativos e no melhor conhecimento da comunidade educativa, para que se efetivasse a estrutura de um trabalho integrado, consistente e construído coletivamente

Por ter sido 2014 um ano atípico em relação ao calendário escolar, em função da Copa do Mundo e das eleições, percebemos que as atividades planejadas a ser desenvolvidas junto aos alunos da escola básica ficaram muito prejudicadas, uma vez que muitos foram os dias com interrupção de aulas.

Um dos entraves apontados pelos bolsistas foi a falta de adesão ao projeto e de reconhecimento da importância da área de artes por parte de grande número de professores da escola. A partir de tal constatação, realizamos um processo de análise que abarcou o contexto histórico da presença das artes na educação básica. Tal conteúdo faz parte do currículo em diferentes disciplinas das licenciaturas, porém pode ser ressignificado e incorporado ao repertório dos estudantes a partir da constatação de que o ensino de artes é considerado supérfluo, como espaço de entretenimento e não de conhecimento pela maioria dos professores da escola parceira.

Apesar da valorização de nossa presença na escola, destacada nas avaliações da equipe de gestão e da professora de artes, vale dizer que o currículo escolar não está preparado para o ensino de artes. As aulas realizadas pelos bolsistas e pela professora de artes, por vezes, foram vistas com desconfiança pelos professores polivalentes, uma vez que optaram por um caminho dialógico com as crianças, buscando estimular seu senso coletivo e autonomia intelectual.

Inicialmente pensado como um projeto interdisciplinar, abarcando as três áreas que correspondem às licenciaturas do Instituto de Artes: Artes Visuais, Teatro e Educação Musical, o projeto em seu desenvolvimento foi assumindo uma configuração de pesquisa a respeito das possibilidades de relações entre as três áreas. Isso porque entendemos que a construção interdisciplinar requer aprofundamento quanto às partes que se entrecruzam.

Privilegiamos a produção didático-pedagógica e a construção de referencial teórico para as ações na escola, com destaque para Freire (1996) e Rancière (2011, 2012). Os autores estudados durante o percurso das disciplinas nas licenciaturas foram retomados e contextualizados, em diálogo com as questões que surgem no cotidiano da escola básica. Os estudantes puderam estabelecer um diálogo de apropriação aprofundada em termos das teorias analisadas nas aulas da universidade e das questões práticas vivenciadas na escola parceira.

Nos espaços de formação, cada subgrupo – representando cada uma das três linguagens da arte – desenvolveu reflexão sobre os princípios do ensino específicos à área, para conhecimento e debate com os demais. O objetivo era criar uma abordagem comum ao ensino de artes.

Foram elaboradas sequências didáticas, envolvendo as três áreas, para cada uma das 12 turmas do Ensino Fundamental I, considerando o levantamento do repertório e necessidades de formação de cada turma, realizado no primeiro semestre. Elaboramos um vídeo, com o objetivo de comunicar aos pais e aos demais professores o processo vivenciado em artes. A elaboração desse vídeo permitiu também que se colocassem em prática os saberes construídos nas aulas de audiovisual e mídias.

As conquistas, descritas em forma de produção, correspondem a processos densos de aprendizado, para os quais estamos ainda buscando formas de registro, mas podem ser anunciados: a aproximação da complexidade da escola pública; o desafio de fazer com que o ensino de artes seja respeitado na escola, principalmente pelos outros professores; a importância da disciplina para o registro das experiências de formação na Unesp e de aulas na escola parceira; a distinção entre um espaço de formação efetivo, como o instalado pelo Pibid, e um espaço apenas burocratizado, como a maioria dos estágios curriculares; e, por fim, a construção da relação entre teoria e prática, com a ressignificação dos aportes teóricos analisados em cada disciplina das licenciaturas no confronto com as questões do cotidiano da escola básica.

PESQUISA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A valorização da pesquisa como prática associada ao ensino na educação escolar assumiu maior ênfase no Brasil a partir dos anos 1980, sobretudo no interior dos processos de reformulação curricular na pós-ditadura, principalmente por ser um dos pilares de uma educação centrada na ideia de conhecimento como ação do sujeito que conhece, oriunda das teorias de Piaget (1987) e Vigotski (1988). Vale lembrar que não somente o campo da psicologia cognitiva ou do desenvolvimento e da aprendizagem colaborou para a ênfase ou o destaque do ensino baseado em pesquisa. No Brasil, temos a propagada referência centrada em Freire (1996) a respeito do entendimento de que a formação dos professores deve contemplar necessariamente a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, por meio do desenvolvimento da capacidade de questionar, analisar e formular perguntas cada vez mais aprofundadas sobre a realidade.

Refletindo sobre o ensino na universidade e na pós-graduação, Paoli (1988) distingue o ensino com pesquisa do ensino para pesquisa. Por meio do primeiro, são favorecidos a independência intelectual e o exercício do pensamento, sendo o encaminhamento adequado para a graduação. Mediante o segundo, na pós-graduação, temos a formação de pesquisadores compromissados com a produção do conhecimento sistematizado.

Demo (1991) reflete sobre o princípio educativo da pesquisa científica, pensando sua possibilidade desde a educação pré-escolar. Entende que no ambiente lúdico da criança é possível visualizar atitudes de pesquisa e fomentá-las via processo educativo, como postura de questionamento criativo, desafio de inventar soluções próprias, descoberta e criação de soluções. O autor apresenta cinco condições didáticas a ser cumpridas em um projeto de ensino pela pesquisa: contato com teorias por meio de leituras e interpretação própria, manuseio de produtos científicos, transmissão de ritos formais do trabalho científico, preocupação metodológica e cobrança de elaboração própria.

Demo (1991) não baseia suas sugestões em pesquisas sobre a relação ensino-pesquisa, mas em constatações de problemas do processo de ensino-aprendizagem, defendendo a ideia de um ensino baseado em estímulo ao questionamento e elaboração de hipóteses que possam ser investigadas a partir de registros e reflexões para compreensão ampliada do real. A radicalização proposta por ele de ampliar o conceito de pesquisa o suficiente para pensá-la na educação pré-escolar implica a necessidade de um delineamento dessa ampliação. Quero dizer que precisamos de uma reflexão sobre o conceito de pesquisa, uma reflexão para fundamentar investigações sobre o tema e uma reflexão para embasar projetos de capacitação continuada para professores dos três graus de ensino.

Tomando as contribuições dos autores aqui citados, temos como expressões associadas ao termo “pesquisa”: criatividade, problematização da realidade, contato com ciência já produzida e elaboração autônoma

de questões e respostas, categorias possíveis de ser postuladas para os objetivos de um currículo escolar desde a educação básica e intensificadas na educação superior.

O que está presente na argumentação dos que defendem a utilização de pesquisas em todos os graus de ensino é a ideia de que o método científico entendido como um conjunto de práticas que favorecem descobertas, explicações, compreensões e sistematizações acerca do real pode oferecer os procedimentos para um aprendizado mais afetivo.

Na experiência do Pibid em nosso Instituto de Artes, constatamos que a relação entre ensino e pesquisa não se coloca apenas como uma opção entre muitas para a formação dos futuros professores, mas representa o único caminho capaz de situar os estudantes como autores de sua trajetória docente, o caminho mais eficaz para a construção da autonomia intelectual dos estudantes. Quero dizer que, por meio das pesquisas realizadas, os estudantes das três licenciaturas que atuam no Pibid elaboram saberes sobre:

- a) o contexto específico de cada escola básica em que atuam;
- b) o repertório cultural das crianças do ensino fundamental, para planejar as aulas de artes em diálogo com seu universo cultural;
- c) os autores que oferecem fundamentação teórica para os caminhos pedagógicos escolhidos;
- d) a inserção do ensino de artes em escolas básicas;
- e) a docência propriamente dita que desenvolvem junto às crianças;
- f) as questões relacionais e cognitivas que surgem no processo de criação da docência em artes.

Tais pesquisas são essenciais para garantir os objetivos de formação inicial dos estudantes das licenciaturas – e penso que não apenas para as licenciaturas em artes. O professor que se constitui como autor de sua prática pedagógica precisa necessariamente constituir-se como pesquisador de contextos nos quais atua profissionalmente e pesquisador de autores que o ajudem a ampliar e aprofundar conhecimentos sobre a docência; sobretudo, precisa constituir-se como pesquisador de sua prática, para aperfeiçoá-la e aprender com ela.

Construir a postura de pesquisador sobre a própria prática tem sido uma das demandas mais propagadas em processos de educação continuada de professores, porém o que considero interessante é que tal postura ocupe um lugar privilegiado entre os conteúdos e objetivos da formação inicial tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas licenciaturas específicas. Para tanto, projetos como o Pibid configuram-se como oportunidades muito importantes para relacionar pesquisa e ensino na formação inicial.

Minha experiência como docente em diferentes instituições privadas e no interior da Unesp permite a constatação de que a educação superior ainda não assume de forma orgânica em seus projetos curriculares a pesquisa como aliada do ensino. Mesmo nas instituições de ensino superior cujo contrato dos professores prevê a função de pesquisador, as pesquisas docentes correm em paralelo ao ensino com os estudantes, de forma geral, ignorando o que é pesquisado. E o que é mais grave: as disciplinas não constituem projetos de pesquisa, sendo que apenas os estudantes que manifestam interesse em realizar pesquisa em nível de iniciação científica são atendidos pelo conjunto de saberes que fazem parte da prática do pesquisador.

Notamos um crescimento no número de projetos e financiamentos voltados à iniciação científica nos últimos dez anos, porém penso que a pesquisa e a formação do pesquisador devem ocupar papel central

no currículo do ensino superior, sobretudo nos cursos que formam professores. Se a atividade docente não está prevista em manuais e deve refazer-se e ser criada em cada contexto educacional, formal e não formal, é perfeitamente compreensível que se reivindique o preparo no que se refere às pesquisas que cercam e estruturam a prática autônoma dos educadores – professores e gestores nos cursos de formação inicial.

Não posso deixar de mencionar a questão de poder que envolve a produção e a divulgação de conhecimentos. Cunha (1996) faz interessante reflexão a respeito de diferentes visões que historicamente se enraizaram nas universidades sobre ciência, marcando a instalação de dicotomias que impedem a articulação entre ensino e pesquisa, por partirem do entendimento de que somente um grupo privilegiado de pesquisadores pode ser visto como produtor de conhecimentos.

A dicotomia entre saber do senso comum e saber da ciência, entre saber do cotidiano e saber escolar e entre saberes que os professores criam em seu cotidiano e saberes das ciências pedagógicas impede o diálogo entre tais saberes e a conseqüente consideração de que os saberes cotidianos constituem inicialmente os saberes mais aprofundados que dão origem às investigações de caráter mais acadêmico ou científico.

Se pretendemos o empoderamento de todos os professores, temos necessariamente que incluir em nossos currículos de formação inicial os pressupostos e procedimentos da investigação que capacitam para ler, questionar e escrever a realidade, fundamentos da autonomia intelectual. Temos, ainda, que considerar novos paradigmas para a pesquisa, que despontam com maiores condições de interpretação e compreensão do mundo como se apresenta em nossos dias, com potencialização da informação e da conexão com diferentes culturas e dilemas que se colocam para o planeta.

Santos (1989) apresenta importante proposta em termos de pensar a aplicação do conhecimento científico no contexto contemporâneo, identificado pelo autor como pós-moderno. Propõe a palavra “edificante” para distinguir a nova relação com aplicabilidade do conhecimento científico, de modo que possa se diferenciar da aplicação que o contexto moderno ou capitalista construiu.

Segundo a abordagem da aplicação edificante, proposta por Santos (1989), o pesquisador precisa lutar pelo equilíbrio de poder, cuidando dos que têm menos poder, de forma que todos conquistem igualdade em termos de construir conhecimentos, de divulgar e aplicar de acordo com o compromisso ético e social. Outra marca importante da aplicação edificante refere-se ao reforço de tendências emergentes e alternativas, deslegitimando formas institucionais que promovem violentas exclusões e se impõem de modo autoritário e impeditivo do aprendizado da argumentação. O compromisso com tal aprendizado embasa o sentido do uso da técnica subordinado à ética: know-how técnico se subordina ao know-how ético.

Em um contexto edificante de produção científica, os participantes não estão a salvo dos riscos de conflitos, mas são possíveis a análise e compreensão dos perfis de conflito. Santos (1989) defende a ideia de que a luta pela implantação da aplicação edificante da ciência se confunde com a luta por uma sociedade democrática, na qual são maximizadas as aplicações edificantes dos conhecimentos produzidos.

Alguns conteúdos relevantes para a formação inicial dos professores, que na maioria das vezes são deixados de lado, situam-se no campo da epistemologia e referem-se não apenas às correntes epistemológicas, mas, sobretudo, às concepções de conhecimentos e suas decorrências éticas, bem como a metodologias

mais contemporâneas que possam favorecer a investigação dos professores sobre suas práticas. Entre elas, destaco a história oral, a história de vida e a etnografia, como também a importância do aprendizado de procedimentos para o levantamento do universo cultural dos estudantes e de representações sociais sobre temas polêmicos da contemporaneidade: fundamentalismo, terrorismo, fluxo migratório em função de guerras e miséria, confrontos culturais e tantos outros.

Destaco, neste momento, como última referência que fundamenta a opção por enfatizarmos o aprendizado da pesquisa na formação inicial, a contribuição de Rancière, filósofo franco-argelino, nascido em 1940, professor da Universidade de Paris VIII de 1969 a 2000. Foi discípulo do filósofo marxista Louis Althusser e coautor deste no livro *Ler O capital*, publicado em 1965. Rancière afastou-se da abordagem de Althusser nos anos 1970, criticando a visão ortodoxa do marxismo. Sua obra vem contribuindo para a análise das relações que impedem a autonomia intelectual das crianças e jovens em formação e, no meu entender, pode ser generalizada para adultos, principalmente para professores.

No livro *O mestre ignorante*, Rancière (2011) apresenta uma nova forma de conceber a educação e a aprendizagem, a partir de experiência contextualizada no século XIX, trazendo uma reflexão importante a se fazer pelos mestres e educadores do século XXI, pois se trata da emancipação intelectual. O autor fundamenta sua crítica pedagógica na oposição entre o mestre emancipador e o mestre explicador.

O mestre explicador enraíza-se no entendimento de que o aprendiz não consegue construir sua trajetória de conhecimento sem as explicações oferecidas pelos mestres – ou seja, sem os organizadores prévios, que compõem o conjunto de referências teóricas selecionadas para orientar a trajetória intelectual dos estudantes –, sem os conceitos apresentados por eles para que enquadre seu olhar e sua escuta sobre o real, não correndo o risco de aventurar-se por hipóteses e respostas nunca antes formuladas. O mestre emancipador, ao contrário, é aquele que nada oferta anteriormente à experiência de hipóteses e descobertas do estudante; é aquele que se coloca como ignorante perante o conhecimento a ser elaborado pelo estudante (RANCIÈRE, 2011).

A emancipação do indivíduo, segundo Rancière (2011), preconiza a aprendizagem sem o mestre explicador, ou seja, excluindo as explicações minuciosas, base para a crença de que a criança ou o sujeito não é capaz de aprender por si mesmo. Na experiência relatada pelo autor, o mestre efetivamente ignora a língua que deve ensinar aos alunos, assim como eles. Essa situação radical exige que os estudantes acionem esforços e habilidades para aprender, defrontando-se unicamente com sua inteligência.

A emancipação pode se tornar efetiva pela vontade e desejo de aprender frente ao desafio proposto pelo mestre ignorante, relacionando-o ao saber aplicar o conhecimento em outros contextos e estabelecendo conexões com conhecimentos anteriores. É quando o mestre ou educador instiga o aluno a usar sua própria inteligência, quando a escola se oferece como oportunidade de o estudante perceber-se como ser inteligente.

O mestre ignorante é aquele que ensina o que ignora, buscando, assim, emancipar o aluno. Para isso, o educador também precisa se emancipar. Assim, ele não é apenas quem educa, mas é educado no encontro com seus diferentes alunos.

Não precisamos partir de conteúdos totalmente ignorados pelo professor para a instalação da postura do mestre emancipador, mas podemos considerar os conteúdos ignorados por todos os professores em qualquer contexto de ensino e aprendizagem. Efetivamente, os professores ignoram as histórias das relações de seus alunos com o conhecimento e os conteúdos a ser ensinados. Os professores ignoram as hipóteses a ser elaboradas por cada um dos estudantes no contato com alguma nova questão que possa introduzir um novo conteúdo. Os professores ignoram as dúvidas que surgem em sala de aula, bem como as dificuldades dos alunos e suas próprias no encontro com eles, além dos achados e novas perguntas que se colocam assim que se alcança o entendimento de um conceito ou a assimilação de uma informação. Nesse conjunto de ignorâncias, resta ao professor investigar, perguntar, registrar os achados e colocar-se como admirador da emancipação, da inteligência de cada um dos seus alunos.

Se pudermos abraçar essa perspectiva da ignorância, tal como apresenta Rancière (2011), como oportunidade de colocar o estudante e o próprio professor diante de sua capacidade de formular perguntas e buscar respostas, teremos caminhado em direção à articulação entre pesquisa e ensino de forma mais consequente e promissora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para não incorrer no equívoco de prescrever sem problematizar a formação inicial de professores, percorro brevemente alguns fatores que dificultam a associação entre ensino e pesquisa nas instituições de ensino superior.

Além da concepção de ciência ou de pesquisa que reputa a poucos o poder e a condição intelectual de pesquisar e de a tradição cultural e escolar na qual nos formamos tender para a visão de somente alguns serem capazes de pesquisar, questionar, analisar e aplicar conhecimentos em situações diversas e desafiadoras, temos inúmeros outros entraves que impedem a viabilização da pesquisa aliada ao ensino.

Um fator importante pode ser identificado no próprio desenho curricular predominante nos cursos de graduação em geral e nas licenciaturas em particular. Tal desenho acarreta a fragmentação dos saberes em disciplinas e muitas se organizam de forma isolada, com cada um dos professores exigindo um conjunto de tarefas que desafiam os estudantes a apresentar textos e exercícios, sem o devido tempo para que se convertam em problemas de pesquisa ou proporcionem o amadurecimento reflexivo que o trabalho intelectual requer. Os trabalhos escolares, mesmo no ensino superior, tornam-se, assim, tarefas burocratizadas, apresentadas para que se cumpra o controle institucional, sem se converterem necessariamente em projetos de conhecimento.

Outro fator que impede a pesquisa no ambiente do ensino superior diz respeito ao fato de a maioria dos estudantes, sobretudo nas instituições privadas, ser trabalhadora e não ter tempo para uma abordagem de ensino fundada em pesquisa. Para pensar apenas um dos lados dessa questão, pergunto se aqui também não temos um problema de desenho curricular e projeto pedagógico, uma vez que, se o estudante pode frequentar por um período do dia – em geral, à noite – o curso superior, não seria o caso de uma adequação para incluir a pesquisa nesse momento em que ele está em aula.

Outro impedimento refere-se a certos valores enraizados em nossa cultura escolar e social mais ampla e agora eu me refiro a uma relação displicente com o conhecimento como criação de cada um e como aplicação coletiva, porém com todos atuando como sujeitos reflexivos; mais ainda, a certa postura comodista de estudantes que cobram exposições dos seus professores, evitando o trabalho da busca e da articulação entre informações. Também nesse caso, o que temos na verdade é uma ambiência, um contexto social que coloca os jovens face a face com experiências de desvalorização da formação escolar expressivamente veiculadas pelos meios de comunicação de massa – funk ostentação, mercado da música sertaneja, produção midiática de celebridades, jogadores de futebol.

Como último destaque sobre fatores que podem impedir o incentivo à pesquisa, registro o preparo dos próprios professores do ensino superior, que não contaram em sua formação com a associação entre ensino e pesquisa, o que dificulta o planejamento de aulas – projeto para investigação da turma de estudantes. Apesar de serem pesquisadores, como doutores ou mestres e mesmo como especialistas que realizaram uma monografia para concluir os cursos de especialização, a transferência dessa condição para a proposição de pesquisas junto aos seus alunos exige aprofundamentos e preparo, superando a realização de uma pesquisa solitária.

A experiência do Pibid do Instituto de Artes da Unesp vem se mostrando como possibilidade de enfrentamento dos entraves citados. Algumas condições em termos de políticas públicas podem ser indicadas

para a construção de tal enfrentamento. A primeira é que tanto os estudantes das licenciaturas quanto os professores da educação básica da escola parceira são bolsistas, isto é, recebem um auxílio financeiro que os auxilia a não assumir outras atividades que não os estudos, as pesquisas e o processo de reflexão sobre a prática previstos no programa. A segunda é que o professor pesquisador que coordena o programa e orienta todo o processo também é bolsista e pode aliar sua pesquisa institucional ao Pibid. A terceira é que a abordagem assumida nessa prática, que alia planejamento de ensino, avaliação e reflexão constantes, funda-se no compromisso da emancipação, sem a qual não há formação efetiva, tampouco a construção de autonomia que possa garantir a atuação dos futuros professores, de modo a criar permanentemente sua prática pedagógica. Afinal, o mestre explicador não estará presente acompanhando cada um dos futuros professores.

Para finalizar, destaco:

- a) o Pibid apresenta todas as condições para a implantação do ensino aliado à pesquisa na formação inicial de professores;
- b) a aliança entre ensino e pesquisa é importante para emancipação intelectual e profissional dos futuros professores;
- c) ideias como a do mestre ignorante (RANCIÈRE, 2011) e de produção e aplicação edificantes de pesquisa (SANTOS, 1989) interessam ao educador que pretende favorecer a autonomia de seus estudantes em uma perspectiva ética.

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR (CAPES). Objetivos do PIBID publicado em setembro de 2008. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 31-46, 1996.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: o conhecimento necessário para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAOLI, P. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 22, 1988.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.