

O PAPEL DO PROFESSOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA QUE RECEBE OS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE QUÍMICA

Andreia Francisco Afonso

Programa de Pós-Graduação em Química, Departamento de Química, Universidade Federal São Carlos. São Carlos, SP, Brasil

Rosebelly Nunes Marques

Departamento de Economia, Administração e Sociologia, LES/ESALQ, Universidade de São Paulo. Piracicaba, SP, Brasil

Clelia Mara de Paula Marques

Departamento de Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil

RESUMO: O presente trabalho discute resultados iniciais de uma pesquisa mais ampla, em desenvolvimento. O estudo tem por objetivo analisar a importância do papel da docente de uma escola pública, que recebe bolsistas do curso de Licenciatura em Química, e a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência sobre a formação inicial dos mesmos. Após a realização de trabalhos colaborativos envolvendo a professora e os licenciandos, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, que foram transcritas, categorizadas e analisadas. Os dados indicam que o Programa permite um novo olhar sobre a educação, diminuindo o «choque da realidade», e a reflexão dos licenciandos sobre a própria prática. A professora da escola passa a ser fundamental no processo de construção da identidade dos futuros docentes, à medida que, pode ser um modelo a ser seguido.

PALAVRAS CHAVE: PIBID – Formação Inicial - Química

OBJETIVO

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir resultados iniciais de uma pesquisa mais ampla, em desenvolvimento, sobre a importância do papel da professora de uma escola pública de educação básica, que recebe bolsistas do curso de Licenciatura em Química, e a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sobre a formação inicial dos mesmos.

MARCO TEÓRICO

A profissão docente é um tema estudado permanentemente, sendo a formação inicial, o núcleo das discussões, considerando a atuação desse profissional, o modo como ele produz, assimila e utiliza conhecimentos profissionais, e os incorpora na sua formação (Guimarães, 2010).

Não é uma tarefa simples formar professores por meio de práticas que sejam fundamentadas e refletidas para que os licenciandos adquiram e desenvolvam competências profissionais, que devem ser incorporadas ao longo da construção de sua identidade docente (Paquay et al, 2008). Todavia, uma formação inicial inadequada pode provocar prejuízos significativos no futuro escolar de crianças e jovens (Freitas, 1999).

O estágio tem sido apontado como um momento de grande importância do curso de licenciatura, pois é através dele que os licenciandos entram em contato com a realidade e conseguem perceber alguns aspectos da profissão docente. Esses momentos tornam-se também uma oportunidade de aprendizagem aos professores da escola (Marcelo, 1998). Contudo, as regências se dão de forma solitária (Silva e Abreu, 2012).

A prática é importante, à medida que, nesta é feita uma síntese dos conteúdos das disciplinas, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem quando se constitui um processo de reflexão-ação-reflexão, ultrapassando a experiência obtida nas escolas (Moraes apud Pimenta, 2002). Essa reflexão permite ao licenciando modificar suas ações com mais propriedade, resignificar suas teorias e compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador da sua ação, utilizando-a para identificar-se no contexto profissional (Klein apud Bannach et al., 2008).

O PIBID foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2008, e é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na forma de bolsas, material de apoio e participação em eventos científicos. Este Programa tem como objetivos: incentivar a formação inicial de docentes para a educação básica; elevar a qualidade dos cursos de licenciatura; inserir os licenciandos na escola, proporcionando-lhes vivenciar experiências inovadoras e interdisciplinares, mobilizar os professores das escolas e da Universidade a participarem no processo de formação dos bolsistas e contribuir para a articulação entre a teoria e prática (Capes, 2012). Assim, os licenciandos podem entrar em contato com a escola, logo nos anos iniciais dos cursos de licenciatura, tendo uma maior permanência, o que difere do estágio supervisionado tradicional.

O bolsista de iniciação à docência, além de acompanhar o professor da escola, elaborar e aplicar atividades, também participa de reuniões, quando se discutem os resultados de ações programadas, assim como a avaliação das propostas e objetivos alcançados, considerando aspectos como interdisciplinaridade e valorização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola.

Para compor os instrumentos para a reflexão nas reuniões da equipe, o licenciando elabora um portfólio com registros de observações feitas dentro e fora de sala de aula, assim como de momentos marcantes que podem contribuir para sua aprendizagem e do grupo.

O papel do professor que recebe os futuros docentes em sala de aula ainda é pouco investigado, visto que na literatura ainda destaca-se observações sobre a interação dos professores de estágio supervisionado e licenciandos. Mas é claramente reconhecida a importância deste profissional como auxiliar na formação inicial dos mesmos (Caires e Almeida, 2007).

Em Portugal, o professor do ensino básico é um dos supervisores do estágio, tendo uma função definida e com participação no processo de formação inicial (Silva e Schnetzler, 2008). O objetivo principal dos professores que acompanham os licenciandos é o de ensinar a ensinar. Assim, para os autores, o docente que os recebe auxilia no processo de aprendizagem da profissão, através de intervenções contínuas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem o caráter qualitativo e utiliza como instrumento de coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com licenciandos do curso de Química da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e com a professora de uma das escolas estaduais da cidade de São Carlos, SP, Brasil, participantes do PIBID.

As entrevistas foram realizadas em momentos distintos, em 2011 e 2012. Os bolsistas que participavam do Programa foram entrevistados no início de sua participação e ao final, totalizando três entrevistas. A professora da escola foi entrevistada após a finalização das atividades planejadas para o ano de 2012.

Para a análise dos dados, as entrevistas foram transcritas, sendo os participantes identificados por códigos, mantendo-se sob sigilo suas identidades, atendendo aos preceitos éticos da pesquisa. A partir disso, as categorias foram criadas, agrupadas em temas, e os dados interpretados, de acordo com Creswell (2005).

RESULTADOS

Os bolsistas de iniciação à docência, ao acompanhar a professora, observam o que pode ser feito ou não em sala de sala. Entretanto, dois dos licenciandos entrevistados, e a própria professora, afirmam que, normalmente, formam-se modelos próprios, com características contrárias às observadas nas escolas em que atuam como futuros professores ou que já estudaram, quando alunos da educação básica. Pimenta e Lima (2009) afirmam que essa construção se dá a partir da análise crítica, separando o que consideram adequados e acrescentando novos modos, adaptando-os aos contextos em que se encontram.

O trabalho colaborativo entre os futuros professores e a docente foi facilitado, conforme a abertura e apoio que esta deu a eles, permitindo ao longo do processo, maior inserção dos bolsistas na escola. Assim, surgiram propostas dos mesmos para elaboração de diferentes atividades e utilização de metodologias diferenciadas, inclusive sugestões e observações significativas por parte da professora. Para Caires e Almeida (2007), abertura e confiança são fatores essenciais para que licenciandos tenham um bom desempenho nas escolas.

Entretanto, quando a docente não demonstra qualquer reação ou expressa opinião a respeito do desempenho dos bolsistas em sala de aula, estes se sentem inseguros, pois buscam na professora o apoio necessário para a atuação. Afinal, estão entrando em um espaço na escola, pertencente aos alunos e à professora. Segundo França (2009, p.3171):

Ê o professor da sala que está capacitado a atuar neste espaço; é ele quem domina os conhecimentos necessários ao bom andamento do ensino na sua sala de aula.

Assim, a professora da escola passa a ser fundamental no processo de construção da identidade do futuro professor.

O ambiente escolar também influencia no trabalho dos futuros docentes. A escola que os recebe é receptiva à comunidade, sendo este considerado um fator positivo para o desempenho dos bolsistas, que se sentiram acolhidos pelos membros da instituição escolar.

Como formadora, a docente exige responsabilidades dos licenciandos, já que, enquanto profissionais, terão prazos a cumprir. Assim, não bastam terem boas ideias, eles têm que colocá-las em prática. Marcelo (1998) afirma que os professores preocupam-se em serem modelos e contribuir positivamente na formação inicial dos mesmos.

Os entrevistados apontam também a preocupação da professora em cumprir o currículo escolar. É importante destacar que o número de aulas de Química totaliza uma hora e quarenta minutos semanais, o que faz com que o conteúdo curricular planejado seja transmitido em um curto intervalo de tempo. Assim, os bolsistas ficam limitados em relação à sua participação e contribuição em sala de aula.

Além disso, os licenciandos indicam que o fator mais importante, após o ingresso no PIBID, foi conhecer a realidade escolar, o que lhes proporcionou ter outra visão da educação, a reafirmação pela profissão ou não e diminuiu o «choque de realidade», no momento do estágio. Esta aprendizagem ainda não é proporcionada totalmente pelo currículo da Licenciatura, fazendo com que haja outras possibilidades através de programas e pesquisas isoladas na universidade. Galvão e Freire (2001) afir-

mam que as experiências que o licenciando traz, enquanto aluno, também podem facilitar ou inibir a entrada na profissão.

Um dos bolsistas, quando ingressou no PIBID, pensava em ajudar a melhorar a educação de alguma forma. Contudo, depois de certo tempo na escola, sentiu-se frustrado com a desmotivação dos alunos, mesmo diante de todo o esforço na elaboração e aplicação de atividades inovadoras e contextualizadas. Pozo (2002) afirma que para aprender, o aluno precisa ter um motivo para tal. Cabe ressaltar que a desmotivação dos discentes da educação básica é um tema bastante explorado na literatura e as causas ainda estão em discussão.

O Programa permite uma atuação mais efetiva dos futuros docentes, fazendo com que eles reflitam sobre a própria prática. Como eles afirmam nas entrevistas que, atuando em sala de aula, perceberam que: experimentos facilitam o aprendizado; o planejamento de aula é fundamental, a motivação dos alunos depende do professor e a aproximação de idade entre bolsistas e alunos permite uma melhor interação, facilitando o aprendizado de ambos, uma vez que estas ações poderão ser repetidas, quanto profissionais.

Entretanto, para dois licenciandos, os erros não remetem a aprendizagens, apenas ao fracasso, fazendo com que eles abandonem a ideia inicial, pensando em outras propostas, sem refletir o que pode ou deve ser modificado no planejamento inicial. Pelo menos para estes, o planejamento ainda não aparece como fundamental, assim, como o processo de evolução da aprendizagem profissional. Entretanto, o planejamento é uma «ação reflexiva, que exige do professor permanente investigação e atualização didático-pedagógica» (Leal, 2005, p.5). Além disso, Villani (1991) destaca que o planejamento escolar proporciona o crescimento intelectual do professor, tornando-se também um instrumento para que as atividades didáticas se tornem mais eficazes.

Através das respostas dos futuros professores, foi possível compreender também a razão da escolha do curso de licenciatura em Química. Ela se deu por considerarem que o trabalho dos bacharéis, com grande carga horária em laboratório, o torna rotineiro, onde é possível prever o que vai acontecer todos os dias.

CONCLUSÕES

O PIBID tem proporcionado aos bolsistas de iniciação à docência ter um maior contato com a escola, o que permite vivenciar experiências diversificadas em diferentes ambientes escolares e ter um maior contato com o professor de Química em atuação.

Alguns aspectos interessantes e importantes que permitiram aos licenciandos desenvolverem atividades na escola e que podem contribuir na sua formação profissional são: uma maior autonomia na elaboração e aplicação de atividades contextualizadas em sala de aula; atenção com o aprendizado dos estudantes; possibilidade de adaptação de materiais didáticos; e fundamentalmente, a reflexão sobre sua prática na escola.

O professor da escola passa a ser então, fundamental no processo de construção da identidade do futuro docente que está em formação, possibilitando que os mesmos iniciem a construção da sua própria identidade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bannach, G., Schnitzler, E. e Scheffer, E. W. (2008). Perspectivas para a formação inicial do professor pesquisador de Química e Ciências. *Publicatio UEPG Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias e Engenharia*, 14 (2), pp. 99-108.
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2012). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acessado em: 16 de dezembro de 2012.
- Caires, S. e Almeida, L. S. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European Journal of Psychology of Education*, XXII, 4, pp.515-528.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus: Pearson Merrill Prentice-Hall.
- França, D. S. (2009). Formação do pedagogo: A orientação dos estágios de ensino pelo professor da escola básica. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3064_1382.pdf Acessado em: 18 de abril de 2013.
- Freitas, C. V. (1999). Desafios para a formação de professores. In: Actas da I Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, CHALLENGES'99. Braga: CCUM do Programa Nónio Século XXI, 1999, pp.387-394.
- Galvão, C. & Freire, S. (2001). Tornar-se professora no ensino superior. *Revista de Educação*, X (1), pp.75-85.
- Guimarães, V. S. (2010). *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. São Paulo: Papirus.
- Leal, R. B. (2005). Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educação*, 49/7, pp.1-6. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf> Acessado em: 7 de abril de 2013.
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, pp. 51-75.
- Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M. e Charlier, É. (2008). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G. (2002). *O Estágio na Formação de Professores: unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Editora Cortez.
- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2009). *Estágio e Docência*. São Paulo: Editora Cortez.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, R. M. G. e Schnetzler, R. P. (2008). Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. *Química Nova*, v.34, n.3, pp.2174-2183.
- Silva, S. C. e Abreu, D. G. (2012). Aulas coletivas na Escola Pública: Interação entre Universidade-Escola. *Química Nova na Escola*, 34(3), pp. 131-135.
- Villani, A. (1991). Planejamento Escolar: um instrumento de atualização dos professores de ciências. *Revista de Ensino de Física*, 13, pp.162-177.