3º Congresso Internacional de Educação
Tema:
Educação: Saberes para o século XXI
De 09 a 11 de Junho de 2011
Realização ISAPG
Certificação UEPG

A visão de professores colaboradores do PIBID - Licenciatura em Química da UEPG sobre o projeto e as contribuições no primeiro ano de atividades

Letícia Polli Glugoski (Universidade Estadual de Ponta Grossa) letypollig@hotmail.com
Leila Inês Follmann Freire (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - Universidade Estadual de Ponta Grossa) leilaiffreire@msn.com
Mauro Marcolino Carneiro (Universidade Estadual de Ponta Grossa) maurocarneiro@bol.com.br
Márcia Regiane Pacheco (Universidade Estadual de Ponta Grossa) marciaregianepacheco@yahoo.com.br
Janine Aparecida Santos de Oliveira (Universidade Estadual de Ponta Grossa) janinesantos1991@bol.com.br

Resumo*:*

Este trabalho apresenta e discute dados obtidos através de entrevistas realizadas com 5 professores colaboradores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Os professores entrevistados foram colaboradores do projeto PIBID no ano de 2010 e foram questionados quanto ao papel do projeto no espaço escolar, às mudanças sentidas na escola, em suas salas de aula e em sua prática pedagógica e, ainda, sobre aspectos positivos e negativos do projeto. Os dados obtidos foram analisados com relação à aproximação com os objetivos inicialmente traçados para o programa institucional do PIBID-UEPG. Avanços e dificuldades encontradas durante o primeiro ano do projeto são apontados e servirão de parâmetros para ações futuras, além das contribuições apontadas para formação continuada dos professores em serviço e para a formação dos licenciandos em química.

Palavras chave: PIBID, Docência, Formação de professores, Licenciatura em Química.

The vision of the collaborative teachers PIBID - Degree in Chemistry UEPG about the project and contributions in the first year of activities

Abstract

This paper presents and discusses data obtained through interviews with five teachers developers Scholarship Program for New Teachers of Degree in Chemistry from the State University of Ponta Grossa, Parana, Brazil. Teachers were interviewed PIBID project staff in 2010 and were asked about the role of design in school, the changes experienced in school, in their classrooms and their teaching, and also on positive and negative aspects of project. The data were analyzed regarding the approach to the objectives initially set for the program's institutional PIBID-UEPG. Progress and difficulties encountered during the first year of the project are appointed and serve as parameters for future actions, in addition to contributions given for continuing education of teachers in service and training of undergraduates in chemistry.

Key-words: PIBID, Teaching, Teacher Training, Degree in Chemistry.

1 Introdução

Este trabalho faz parte das atividades de iniciação à docência, na perspectiva da formação inicial de licenciandos e continuada de professores em serviço na rede pública estadual na cidade de Ponta Grossa-PR.

Inicialmente apresentaremos uma breve discussão acerca dos problemas da educação básica no Brasil, depois discutiremos a formação inicial e continuada de professores, abordaremos as características do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o projeto PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa e por fim discutiremos alguns resultados preliminares do subprojeto PIBID-UEPG do curso de Licenciatura em Química.

1.1 Sobre os problemas da educação básica no Brasil

Há uma constatação hegemônica em relação à educação básica nas escolas brasileiras: existem muitos problemas, principalmente nas escolas públicas. Esses problemas foram diagnosticados por vários estudiosos da educação. Mello (2003), em pesquisa conjunta da Editora Abril e da Fundação Vitor Civita, enumera dez problemas: 1) herança imperial de uma cultura escolar elitista, 2) falta de visão estratégica, 3) gestão sem eficiência e sem equidade, 4) desinformação da sociedade, 5) interesses corporativistas, 6) perigo das causas nobres, 7) fracasso escolar (reprovação, repetência, evasão), 8) não se discute qualidade escolar, 9) os professores estão despreparados e 10) a escola está despreparada para a época atual. Na seqüência do texto apresentamos os argumentos colocados por Mello para cada um dos dez problemas apontados.

Os jesuítas tinham uma educação que era para todos, porém, foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Dom João VI, quando aqui chegou em 1808, criou academias reais com educação de excelência, mas que era seletiva, apenas para poucos. Assim, hoje os ricos estudam em ensino básico privado para ocupar as vagas nas universidades públicas. Os pobres estudam em ensino básico público para ocupar as vagas na educação superior privada. O ensino básico privado que, teoricamente, prepara para o ingresso no ensino superior público, é restrito (SOARES, 2005) e no ensino superior o setor privado é ampliado para receber os alunos das escolas públicas (MELLO, 2003).

A educação não faz parte das prioridades do Estado e há má gestão dos recursos que existem. Muda-se governo e, por conseqüência, muda-se toda a política educacional, não havendo uma continuidade. O clientelismo domina no setor da educação, tanto que, hoje os governos estão terceirizando tanto a gestão como materiais para ONGs, tirando o Estado desse setor, principalmente nas gestões municipais. Os três níveis de gestão pública (federal, estadual e municipal) não se entendem na hora de dividir as tarefas.

A sociedade está desinformada em relação à educação. Não se insere no cotidiano da escola, assim se informa através de uma mídia que tem interesses, é corporativa e sensacionalista.

A educação é movida por interesses corporativistas e isso faz com que haja disputas em métodos de educação. O professor tem que se sujeitar ao ensino disciplinarista e não em função das necessidades do currículo. A educação fica cada vez mais fragmentada, levando professores a não enxergarem como um todo, se especializando apenas no seu conteúdo. A fragmentação leva professores só a pensarem na remuneração, esquecendo se o aluno aprendeu ou não e quais relações ele estabelecerá entre o conteúdo disciplinar e a sua vida.

Muitas vezes reduzem a educação ao aumento da carga horária, deixar as crianças o dia inteiro na escola, ou só pensar na afetividade esquecendo os reais objetivos da educação. Outro perigo nas escolas atuais é a entrega do debate da educação a interesses de ONGs e corporações que visam o lucro real ou interesses subjetivos – educação mercantilista.

O fracasso escolar leva a exclusão dos filhos da classe popular das políticas públicas e do mercado. O Ensino básico tem duração de, aproximandamente, 12 anos, isso faz com que vão direto para o mercado de trabalho, excluindo-os do Ensino Superior. A avaliação é totalmente incorreta, pois todos são avaliados num sentido universal, não se levando em conta as particularidades e a individualidade, e a criança reprovada reinicia tudo novamente. De acordo com Mello (2003), dados estatísticos mostram que a evasão escolar está associada à repetência. A escola é conteudista, não se importando com a bagagem de conhecimento do aluno. Sendo assim, o ensino fundamental prepara para o médio e esse para o vestibular. Isso fortalece um antigo estigma de que somos menos inteligente que outros povos: não sabemos ler, escrever e muito menos utilizar a matemática. Somos alfabetizados, mas não letrados.

A educação para poucos não leva nenhum país ao desenvolvimento pleno. A educação enquanto política pública deve ser pautada pela democracia em todos os sentidos: ampla, irrestrita e diversificada. O estado tem que incluir todos e colocar o professor como imprescindível em qualquer estratégia de ampliação da educação e dar qualidade a essa.

Em qualquer política pública para a educação o professor tem que ser preparado para a

profissão. Hoje o que temos são professores preparados na academia para as séries iniciais, onde o Ensino Superior é dividido em departamentos por disciplinas. Nas séries iniciais o professor tem que ser polivalente, mas a formação é univalente. No Fundamental e Médio tem que ser especialista. Tanto no Fundamental como no Médio as disciplinas acabam sendo um feudo dos professores, impossibilitando projetos indisciplinares, porque é priorizado o conteúdo de cada disciplina. Hoje o professor tem dificuldades em trabalhar em uma escola de massa, democrática e inclusiva porque há uma idealização dos alunos, que "devem" ser homogêneos culturalmente e socialmente, o que dificulta o trabalho com uma sociedade heterogênea.

1.2 A formação inicial e continuada do professor

No Brasil, os cursos de licenciatura foram criados em meados da década de 30 do século passado em função da preocupação com uma regulamentação para o preparo de docentes para a escola secundária. Desde sua criação até o momento esses cursos de formação de professores foram influenciados pela implantação de diferentes leis e resoluções que alteraram suas estruturas curriculares.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61 levou mais de uma década para ser formulada. Nesse período de discussão surgiram conflitos gerados principalmente em relação à tese de que todo o controle do ensino público deveria ficar sob a responsabilidade do estado, sem possibilidade de investimento privado. Esse domínio excessivo por parte do estado foi bastante desfavorável e influenciou os cursos de formação de professores, os quais pautaram suas estruturas curriculares em uma dimensão técnica, ignorando as dimensões sociais e políticas importantes para a compreensão do contexto com suas contradições e ideologias (SOUZA, 2001).

Em função disso, os cursos de licenciatura foram estruturados para que tivessem três anos de conhecimento nas disciplinas de referência e depois um ano nas disciplinas pedagógicas (modelo 3+1) (SOUZA, 2001). Nesse formato o que predomina é a formação de professores por meio de um treinamento, que é entendido na literatura como um modelo ultrapassado e que não atende as necessidades de uma formação identificada com a profissão docente. Nesse modelo identifica-se a idéia de que caberia aos professores somente o papel de transmitir os conhecimentos e aos alunos serem receptores. A formação de professores no modelo (3+1) por muito tempo favoreceu a concepção simplista de que para ensinar é necessário saber o conteúdo e aplicar algumas técnicas didáticas. Com essa concepção as

licenciaturas não consolidaram uma identidade e acabaram se transformando em cursos desvalorizados nas instituições e pelos próprios alunos, sendo pouco procuradas nos vestibulares.

A partir das novas regulamentações em nível nacional (LDBEN n9394/96, CNE/CP n01/2002) o modelo (3+1) precisou ser suplantado. A partir de então se iniciou um grande movimento nos cursos de licenciatura no sentido de adaptar-se a legislação vigente. Esse movimento trouxe mudanças significativas nas propostas dos cursos de formação de professores (o que não implica necessariamente em mudanças no currículo efetivado).

Na graduação em licenciaturas, etapa que constitui a formação inicial dos professores, deveria se fazer algumas indagações em relação as necessidades do profissional que sairá dos cursos para as salas de aula: Quais são os aspectos desejáveis na formação docente? O que é imprescindível? Quais características são importantes ao professor da área das ciências? Para alguns autores (GIL-PÉREZ e CARVALHO, 1993; SCHNETZLER, 2000) são necessários alguns requisitos:

- Dominar os conteúdos científicos a serem ensinados em seus aspectos epistemológicos e históricos, explorando suas relações com o contexto social, econômico e político;
- Questionar as visões simplistas do processo pedagógico de ensino das ciências usualmente centradas no modelo transmissão-recepção e na concepção empirista-positivista da ciência;
- Saber planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino que contemplem a construção e reconstrução de ideias dos alunos;
- Conceber a prática pedagógica cotidiana como objeto de investigação, como ponto de partida e de chegada de reflexões e ações pautadas na articulação teoria-prática.

Todos os requisitos apontados são importantes e deverão estar inseridos num contexto que leve o futuro professor a problematizar sua prática .

No entanto, nem todos os cursos de formação de professores conseguem incluir todos os aspectos listados acima em seus projetos pedagógicos e na formação dada nos bancos da academia (ANDRÉ et AL, 1999). Assim, licenciandos se formam professores e necessitam continuar aprendendo, seja para complementar a formação inicial que foi falha, seja para atualizar-se diante das mudanças constantes que ocorrem na sociedade, nas tecnologias, na economia, no comportamento humano e que influem no trabalho docente na escola.

1.3 Sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Diante desse panorama educacional (na educação básica e na formação de professores) o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID foi criado pelo governo federal (e é gerenciado pela CAPES através do Departamento de Educação Básica - DEB) com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura das IES públicas e comunitárias. Tem como meta principal elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, bem como a inserção dos licenciandos em escolas da rede pública de educação básica, integrando a educação superior e a educação básica. No projeto são ofertadas bolsas de iniciação para coordenadores dos projetos, professores supervisores e acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Em 2009 a Universidade Estadual de Ponta Grossa submeteu sua proposta institucional ao edital da CAPES, que foi aprovada naquele mesmo ano e conta com seis subprojetos nas áreas de Artes, Biologia, Física, Matemática, Pedagogia e Química. Em 2010 iniciou as atividades PIBIDianas nas escolas de educação básica. Os subprojetos foram integrados em um programa único de formação de professores intitulado "INTERLOCUÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES". Este programa está apoiado em referenciais teóricos da área educacional como: o Letramento para a Docência (ROSSO et al, 2011), a Racionalidade Comunicativa de Habermas (GOMES, 2007), a Metodologia de programas de pesquisa científicos e a Reconstrução racional da história da ciência (LAKATOS, 1978a e 1978b), os Temas geradores e a concepção de Interdisciplinariedade que deles emanam (FREIRE, 1987, 1999 e 1982).

Diante do que foi exposto, são objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UEPG:

a) desenvolver processos efetivos de aprendizagem da docência;

b) potencializar a pesquisa sobre formação de professores e a aprendizagem da docência;

c) proporcionar a mudança de concepção na formação de licenciandos em Física, Matemática, Biologia, Química, Pedagogia e Artes;

d) incentivar os licenciandos ao exercício do magistério contribuindo para o engajamento na profissão de professor como profe*ssor e pesquisador "em ensino*

de”;

e) promover a integração entre Universidade-Escolas da Educação Básica por meio do trabalho colaborativo e investigativo entre Coordenador de Área, Supervisores da Escola e Bolsistas de Iniciação à Docência, voltado para a elaboração, desenvolvimento e análise de atividades educacionais em *“ensino de”;*

f) identificar as contribuições desse trabalho colaborativo para a definição de currículos inovadores para disciplinas pertencentes a diferentes áreas de conhecimento, especificamente as áreas dos subprojetos vinculados a esse projeto institucional;

g) construir conhecimento novo que permita subsidiar a elaboração de propostas curriculares inovadoras na educação básica;

h) promover ações voltadas para a formação do *professor e pesquisador* em Educação em “*ensino de*” por meio de investigação e análise crítica das ações e reações na construção e vivência dos elementos de um processo de pesquisa científica;

i) promover o aprendizado de um método científico, por parte dos bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores, para investigação das ações educacionais que compreende o planejamento, ação, observação, e reflexão;

j) possibilitar que os acadêmicos vivenciem e investiguem as diferentes dimensões da docência, articulando planejamento, experiências de ensino e avaliação no cotidiano da atividade de ensinar;

k) possibilitar a formação continuada dos profissionais da escola, na perspectiva do desenvolvimento profissional;

l) investigar contribuições do professor que cede turmas para estagiários no processo de formação inicial desses estagiários, elucidando os impactos dessa proposta de trabalho para a sua formação continuada;

m) fomentar a análise dos processos de ensino e aprendizagem a partir da problematização da prática;

n) contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos científico-educacionais numa perspectiva de letramento para a docência (inicial ou continuada) crítica e emancipatória, voltada para a melhoria da qualidade da educação;

o) discutir as relações estabelecidas na interface entre a formação inicial de professores e a formação continuada de professores em serviço;

p) discutir necessidades, demandas e contribuições oriundas de mudanças colocadas por legislação, dentre as quais, as 400 horas de estágio curricular supervisionado e as 400 horas de prática de ensino nos Cursos de Licenciatura;

q) propor e defender a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão para a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva de letramento para a docência.

Neste trabalho apresentaremos os resultados de uma pesquisa realizada com professores colaboradores do PIBID da Licenciatura em Química (PIBID/LICQUIM), aqueles que não eram supervisores, mas aceitaram receber os bolsistas em suas salas de aula para desenvolver um trabalho colaborativo, mas que, muitas vezes, desconheciam todo o teor do projeto.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar como os professores colaboradores do PIBID/LICQUIM perceberam as atividades desenvolvidas no primeiro ano do projeto e quais as aproximações destas contribuições com os objetivos traçados inicialmente para o projeto institucional do PIBID-UEPG.

2 Metodologia

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas contendo oito questões com cinco professores colaboradores ao final do primeiro ano do projeto, em que foram abordados diversos aspectos sobre o desenvolvimento do PIBID/LICQUIM, mudanças por ele geradas e aspectos positivos e negativos que a implementação trouxe à escola, à sala de aula e à prática pedagógica dos docentes. Os professores que participaram da pesquisa pertencem a duas escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Ponta Grossa, Paraná, onde são desenvolvidas as atividades do PIBID da Licenciatura em Química.

Neste trabalho analisaremos as respostas dos professores às seguintes perguntas: 1) Para você o que é o PIBID e qual seu papel na escola? 2) Mudou alguma coisa na escola com a presença do PIBID? O que e por quê? 3) Mudou alguma coisa em sala de aula com a presença do PIBID (comportamento dos alunos, aprendizado, questionamentos, participação, notas)? O que e por quê? 4) Mudou alguma coisa na sua prática pedagógica? O que e por quê?

5) Que aspectos positivos e negativos você pode citar sobre o PIBID?

As perguntas não estavam necessariamente nesta seqüência. As entrevistas foram gravadas e as respostas dos professores foram transcritas para posterior análise.

3 Análise e Discussão dos Resultados

As respostas dos professores serão analisadas qualitativamente na seqüência do texto, levando em conta as aproximações com os objetivos do projeto PIBID-UEPG listados anteriormente. Cada questão será analisada individualmente para facilitar a visualização, mas ao final do texto serão apontados aspectos gerais observados.

3.1 Análise da Questão 1: O que é o PIBID e qual seu papel na escola

Na pergunta sobre o que é o PIBID e qual seu papel na escola, no relato dos professores percebemos que o PIBID é entendido como uma relação escola-universidade, como apontado nas falas "(...) *É um projeto que visa integrar o acadêmico com a escola* (...)" e também "*Convênio entre a UEPG e a escola, que tem como principal objetivo a integração dos acadêmicos na escola de nível médio*". O acadêmico tem a possibilidade de vivenciar na escola, seu futuro campo de trabalho, tudo o que aprende na universidade enquanto licenciando "(...) *complementando a prática pedagógica dos acadêmicos para que os mesmos possam vivenciar a realidade escolar* (...)". Segundo outro professor é o espaço-tempo em que "(...) *colocam os conceitos teóricos que eles aprendem na faculdade em prática."*

Vemos aqui que um dos objetivos traçados inicialmente é parcialmente atendido (objetivo *e)*), pois o PIBID tem sido entendido como o "espaço-tempo" para a promoção da integração entre Universidade-Escolas da Educação Básica por meio do trabalho colaborativo e investigativo, voltado para a elaboração, desenvolvimento e análise de atividades educacionais em *"ensino de química"*.

Já sobre o papel do PIBID na escola, os docentes apontam que é o de auxiliar o professor, levando novas idéias e criando aulas inovadoras num trabalho colaborativo, como "I*nstrumento* [para] *auxiliar nas aulas. É suporte. Ocorre uma troca de idéias entre professor e estagiário* (...)".

Nesse sentido estão sendo construídos novos conhecimentos que poderão subsidiar a elaboração de propostas curriculares inovadoras (objetivo *g)*), tendo em vista que o

desenvolvimento profissional ocorre em ambos lados (docente e acadêmico) e é premissa para mudanças na educação básica. Não se espera a substituição do conhecimento adquirido com os anos de serviço dos professores na escola pelos novos conhecimentos trazidos pelos licenciandos diretamente dos bancos da academia, mas a dialogicidade, a busca, abertura e troca de conhecimentos para a construção de práticas educacionais mais significativas para educando e educador. Essa abertura do professor formador ao novo, no contato com o acadêmico, possibilita a formação continuada desse docente (objetivo *k)*).

3.2 Análise da Questão 2: Mudanças na escola com a presença do PIBID

Na questão 2, se mudou alguma coisa na escola com a presença do PIBID, o que e o porquê dessa mudança, foi possível perceber a partir do relato dos professores, que para alguns, o projeto trouxe contribuições para formação inicial dos acadêmicos e continuada dos professores (objetivo *k)*), conforme relatado na questão anterior também, "(...) *por que tanto o professor quanto o estagiário tem a oportunidade de trocar informações e experiências* (...)". Outra mudança sentida na escola seria a inserção de aulas de reforço no contra turno "(...) *eles até vieram fazer as aulas de reforço durante a tarde é lógico que não consegue cem por cento, mas alguns* [alunos] *vieram e estavam gostando e teve uma melhora* [na aprendizagem](...)".

Nesse sentido o PIBID/LICQUIM pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, pois, além da oferta de atividade em contra turno auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem, permitiu que os acadêmicos construíssem conhecimentos científico-educacionais numa perspectiva de letramento para a docência crítica e emancipatória (objetivo *n)*) (ROSSO et al, 2011).

Em contrapartida, outros professores já relatam que não ocorreram mudanças na escola "(...) *Devido ao pouco tempo do acadêmico* [nas] *aulas* (...)", o que pode ser atribuido à pouca divulgação do projeto na escola "(...) *Os alunos e professores não conhecem muito o projeto. Acho que faltou reunião para esclarecer o projeto* (...)". Vale ressaltar que foram feitas reuniões com os diretores, equipe pedagógica e professores supervisores da escola, mas, naquele momento, não participaram os professores colaboradores. Essa falha está sendo corrigida com reuniões no início do ano letivo de 2011, diante da dimensão que o projeto tomou em relação à participação de outros atores educacionais.

3.3 Questão 3: Mudanças na sala de aula com a presença do PIBID

Na questão 3, perguntou-se aos professores das escolas em que o PIBID atuou em 2010 se mudou alguma coisa em sala de aula com a presença do PIBID (comportamento dos alunos, aprendizado, questionamentos, participação, notas...), o que e o porquê dessas mudanças.

Segundo um professor o comportamento dos alunos não mudou, mas "(...) *houve uma mudança na aprendizagem*".

Um professor aponta que não houve nenhuma mudança com a presença do PIBID em sala de aula. Nesse mesmo sentido outro professor aponta que não "(...) *mudou para a turma, só para o acadêmico*".

Outra professora enfatiza que a presença do integrante do PIBID auxilia o trabalho do professor pelo fato de "(...)*ter mais alguém ali para tirar as duvidas dos alunos"*, mas a professora não soube dizer se isso foi resultado do projeto ou, simplesmente, por ter a presença de outro professor em sala de aula para auxiliar no aprendizado. A presença de outro professor, no caso o acadêmico do PIBID, em sala de aula só foi possível devido à existência do projeto na escola. Então, atribui-se ao projeto essa mudança em sala de aula.

A melhoria na aprendizagem dos alunos possibilitou aos acadêmicos vivenciarem e investigarem as diferentes dimensões da docência, articulando planejamento, experiências de ensino e avaliação no cotidiano da atividade de ensinar (objetivo *j)*), pois foi preciso lidar com as dificuldades de aprendizagem em conteúdos específicos de química, obrigando-o a repensar todo o processo didático.

Outra professora afirma que o comportamento dos alunos mudou, pois *"(...) os alunos ficam mais contidos",* no sentido da bagunça em sala de aula, e que a presença do PIBID ajudou na aprendizagem, pois os alunos se sentiram mais a vontade para questionar e tirar suas dúvidas sobre o que estava sendo estudado.

3.4 Análise da Questão 4: Mudanças na prática pedagógica dos professores

Na questão 4, os professores foram questionados se houve alguma mudança em suas práticas pedagógicas, quais e porque aconteceram.

Para quatro professores não houve mudança alguma em sua prática. Tudo se manteve como antes. Conforme falas dos professores: *"Na minha prática não interferiu", "Não,*

continuou da mesma forma", "Assim como eu falei, não trouxe nada de diferente que eu pudesse mudar a minha prática", "Não".

Um professor, embora na resposta não tenha apontado mudanças na sua prática pedagógica, mostrou contentamento com a dinâmica, dizendo que*"Mudou a aprendizagem dos últimos bimestres. Melhorou o rendimento"*, embora aponte o "(...)*pouco tempo que o estagiário tem para mudar"*. Talvez, a mudança na prática pedagógica do professor seja entendida por ele como mudanças percebidas em sala de aula, por exemplo na aprendizagem dos alunos e não no seu fazer didático enquanto educador.

3.5 Análise da Questão 5: Aspectos positivos e negativos sobre o PIBID

Na pergunta: "Que aspectos positivos e negativos você pode citar sobre o PIBID?" os professores apontam como **aspectos positivos** a importância da iniciação na profissão desde o princípio do curso. Segundo os professores a iniciação na profissão "(...) *auxilia a reconhecer a realidade escolar*" e é "(...) *uma oportunidade de conhecer a profissão antes de atuar*". Ainda nesse sentido a identificação com a profissão foi citada pelos docentes. De acordo com as falas "*o acadêmico acaba tendo mais contato com a disciplina e tem a chance de formar uma personalidade profissional*" e isso é importante para que o licenciando que não tem certeza da escolha profissional se motive ao engajamento na profissão de professor, conforme objetivo *d).*

Os professores também apontaram a relevância do auxílio em sala de aula, porque "(...) *as turmas são grandes, mais ou menos 45 alunos*" e o apoio no atendimento aos alunos facilita o trabalho do professor. As atividades de reforço em contraturno também são valorizadas pelos professores, como já foi apontado em questões anteriores.

Um professor apontou a viabilidade do projeto porque "(...) *não atrapalhou as aulas*". Esse fator é interessante de ser analisado, pois vários são os projetos que chegam à escola para contribuir na formação do cidadão, mas muitos podem atrapalhar a rotina da escola e desestabilizar o que o professor tem como certo e corriqueiro: suas aulas seqüenciadas, sem nenhuma interferência externa e sem abertura para outros conhecimentos que não sejam da sua disciplina.

Os professores apontam como **aspectos negativos** o não conhecimento do projeto. Como já dito anteriormente, o projeto foi apresentado inicialmente somente aos envolvidos diretamente no processo, porém com a abertura a outros colaboradores houve uma falha de

comunicação. Isso pode ter diminuído a abrangência e a eficiência do projeto, principalmente no que tange a formação continuada dos professores.

Dois professores apontam que "(...) *faltou maior interação com o projeto*". A ausência de uma interação efetiva se explica pelo fato de estes professores apenas cederem turmas para observações de aula e aplicação de atividades e não participarem do restante do processo de formação que inclui grupos de estudos, seminários, discussões, atividades de produção de material didático, pesquisas individuais e coletivas resultantes de diagnóstico socioeducacional, entre outras. Num primeiro momento apenas os bolsistas (coordenadores, professores supervisores e acadêmicos) participaram destas atividades. Para o ano letio de 2011 propõe-se a abertura para os demais atores envolvidos (equipe pedagógica e professores colaboradores), porém não há a obrigatoriedade dessa participação e nem uma forma de cobrança desta, pelo fato de ser voluntária.

Outros aspectos apontados como negativos foram considerados falhas individuais dos acadêmicos bolsistas pois de acordo com as falas dos professores "(...) *faltou um pouco de interesse por parte dela* [a bolsista]" e também "(...) *tem que se apresentar melhor, pois ele não se apresentou só disse que iria me acompanhar*". O fato do pouco envolvimento e da não apresentação do acadêmico como bolsista do PIBID pode prejudicar o andamento do projeto, até mesmo inviabilizando algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas.

Também é apontada a ausência de práticas específicas para uma modalidade de ensino: "*Faltou trabalhar assuntos específicos para o Curso Técnico*.". Na visão deste professor é importante para o acadêmico ao inserir-se na prática docente de uma escola envolver-se com as diferentes modalidades de ensino ali ofertadas.

Dos cinco professores entrevistados, dois não apontam nenhum aspecto negativo.

4 Outras aproximações

Realizando uma análise global das falas dos professores nas entrevistas e das possibilidades de construção de conhecimentos a partir das atividades realizadas em 2010 pelo PIBID/LICQUIM nas duas escolas, verificamos contribuições ao cumprimento de outros objetivos do projeto institucional.

A possibilidade de proporcionar mudança de concepção na formação de licenciandos em Química, onde deixa-se de pensar a prática do estágio curricular (referência de momento

de formação profissional do licenciando) como atividade pontual e apenas de cunho prático, para torná-la reflexiva por meio de investigação e análise crítica das ações e reações na construção e vivência dos elementos de um processo de pesquisa científica na realidade escolar (objetivos *c)* e *h)*).

A partir da análise destas entrevistas e da construção deste artigo científico foi possível auxiliar no aprendizado de um método científico, por parte dos bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores (que efetivamente construíram este texto), para investigação das ações educacionais, num exercício contínuo de planejamento, ação, observação, e reflexão (objetivo *i)*).

Ao fomentar a análise dos processos de ensino e aprendizagem da docência a partir da problematização da prática de professores e de suas leituras dessa pratica é possível que se proponha e defenda a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão para a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva de letramento para a docência (objetivos *m)* e *q)*).

5 Considerações finais

O trabalho com os professores colaboradores do PIBID/LICQUIM apontou para algumas falhas ocorridas no decorrer do projeto em 2010 relacionadas à deficiências de comunicação e divulgação e falhas individuais de bolsistas.

Ao mesmo tempo, são apontadas aproximações parciais com os objetivos do projeto institucional, no que diz respeito ao incentivo ao magistério, à integração Universidade-Escola, à contribuição na consolidação de práticas curriculares inovadoras, à vivência e investigação das diferentes dimensões da docência, à formação continuada dos profissionais em serviço na rede estadual e a contribuição ao letramento para docência numa perspectiva crítica e emancipatória, que conduz à elevação da qualidade da educação.

Ao realizar este processo de pesquisa sobre a prática ficam como apontamentos futuros a necessidade de investigar quais as contribuições do professor que cede turmas para estagiários no processo de formação inicial desses estagiários, elucidando os impactos dessa proposta de trabalho para a sua formação continuada, além de discutir quais e como se deram as relações estabelecidas na interface entre a formação inicial de professores e a formação continuada de professores em serviço (objetivos *l)* e *o)*).

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I.. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação &Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, Dez. 1999, p. 301-309.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 14 jul. 2008.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez Ed., 1993.

GOMES, L. R.. **Educação e consenso em Habermas.** Campinas: Alínea, 2007.

LAKATOS, Imri. **História da ciência e suas reconstruções racionais.** Lisboa: Edições 70, 1978 a.

LAKATOS, Imri. **Falsificação e metodologia dos programas de investigação científica.** Lisboa: Edições 70, 1978b.

MELLO, G. N. **Os 10 Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil.** Agosto de 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2011.

ROSSO, A. J.; TOZETTO, A. S.;BRANDT, C. F.; FREIRE, L. I. F.; CERRI, L. F.; LAROCCA, P.; CAMPOS, S. X.. Letramento Docente: Leitura e escrita do mundo e da escola.In: **INTERACÇÕES**. n. 17, PP. 114-134 (2011) . Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em 14 de abril de 2011.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. de. (orgs.). **Ensino de Ciências:** fundamentos e abordagens. Piracicaba, CAPES/PROIN/UNIMEP, 2000, pp. 12 - 41.

SOARES, J. F.. Qualidade e eqüidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: **Os desafios da educação no Brasil**, edited by Colin Brock and Simon Schwartzman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. P. 91-110. 2005.

SOUZA, P, N, P. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.