

Projetos universidade-escola: analisando a visão de ensino dos professores supervisores a partir da inserção nesses projetos

Projects university-school: analyzing educational vision of the supervising teachers from inserting these projects

Ana Luiza de Quadros

Departamento de Química, Universidade Federal de Minas Gerais
aquadros@qui.ufmg.br

Franciane Cristina Toledo Duarte

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais
francianetoledo@gmail.com

Maria Luiza Silva Tupy Botelho

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais
marialuiza.botelho@gmail.com

Resumo

Atualmente existem vários projetos de interação entre universidade-escola nas instituições de Ensino Superior brasileiras. Esses projetos envolvem estudantes de licenciatura, professores da educação básica e formadores de professores. Como o foco desses projetos, na maioria das vezes, é o aluno de licenciatura, não sabemos ao certo como se dá a relação dos professores da Educação Básica com os projetos. Neste trabalho construímos um instrumento de coleta de dados com a intenção de conhecer um pouco sobre esse professor da Educação Básica e sua relação com os projetos. Os professores relatam momentos importantes de formação, com contribuições para a prática de cada um, pautadas por concepções mais elaboradas sobre o papel de cada sujeito na sala de aula.

Palavras-chave: formação continuada de professores, ensino de ciências, professor supervisor

Abstract

Nowadays there are several projects of interaction between university-school in Brazilian's College. These projects involve student teachers, basic education's teachers and teacher trainers. As the focus of these projects, in most cases, is the student teacher, we don't know exactly how is the relationship of basic education's teachers with these projects. In this work we proposed a data collection instrument, with the intention to know these high education' teacher and its relation with the projects. Teachers report important moments of formation, with contributions to the practice of each, guided by more elaborate conceptions of the role of each subject in the classroom.

Key-words: teachers' continuing education, science teaching, supervising teacher

Introdução

A melhoria da qualidade da educação de um país certamente passa pela formação de professores. Roldão (2009) se opõe à concepção de que a formação inicial seria uma preparação prévia e estável do futuro profissional. Essa formação não se completa com a conclusão do curso de licenciatura, pois a experiência já se mostrou como uma importante etapa de formação. Nesse sentido, a formação continuada ganha importância, considerando principalmente a necessária reflexão e reelaboração da prática docente.

Vários autores (por exemplo, DINIZ-PEREIRA, 2011; SCHNETZLER, 2002 e MALDANER, 1999) chamam a atenção para a importância da formação continuada. Schnetzler (2002) alerta para a necessidade de um contínuo aprimoramento profissional do professor, no qual ele reflita criticamente sobre a sua própria prática pedagógica, com vistas a transformá-la. Diniz-Pereira (2011) discute o fato de que se deve conceber o ensino como uma atividade profissional que está apoiada em um sólido repertório de conhecimentos. Para ele, a prática profissional deve ser entendida como um lugar de formação e produção de saberes e, nesse sentido, as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica precisam estar articuladas, promovendo espaços para que os professores possam participar de um processo efetivo de desenvolvimento profissional ou formação continuada.

Atualmente temos convivido com algumas iniciativas que inserem os estudantes de licenciatura nas escolas, em projetos de iniciação à docência, como forma de dinamizar a formação inicial. Um exemplo nacionalmente conhecido é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem entre outros objetivos a implantação de uma parceria com as instituições da educação básica, colocando-as como protagonistas do processo de formação de professores e os professores dessas escolas como cofomadores.

Mesmo que o foco de iniciativas como o PIBID seja a formação inicial dos professores, há um compromisso com diferentes níveis de formação, já que também contam com a participação de professores da educação básica e superior. O professor da educação básica, comumente chamado de “professor supervisor”, recebe os licenciandos nas escolas e os insere nesse cenário, espaço de seus futuros trabalhos. Se esse professor supervisor atua como cofomador dos futuros docentes, as concepções que possui e sua consequente prática docente acabam influenciando no processo de formação dos licenciandos.

O professor supervisor participa ativamente dos projetos universidade-escola. Entretanto, não sabemos que reais contribuições o PIBID e outras iniciativas semelhantes efetivamente proporcionam à prática desse professor supervisor e que oportunidades de formação continuada esses programas oferecem. Nery e Maldaner (2012) argumentam que se faz necessário o acompanhamento dessas ações por pesquisas, para avaliar resultados e para que essas práticas possam servir de parâmetros para outras iniciativas nesse sentido.

Este trabalho está inserido em um contexto mais amplo que busca responder à seguinte pergunta: “Quais as contribuições dos projetos universidade/escola na prática dos professores da Educação Básica participantes desses projetos?”. Em uma primeira etapa dessa investigação, construímos e aplicamos um questionário junto aos professores supervisores que participam de quatro projetos universidade-escola em uma instituição de Ensino Superior, formadora de professores. Nossa intenção foi conhecer um pouco mais da visão desses professores sobre esses projetos, como eles relatam a própria prática e quais contribuições eles afirmam que esses projetos trouxeram à sua prática em sala de aula.

O que tem sido pesquisado?

Em um primeiro momento, tomamos como referência o trabalho sobre Formação de Professores, das autoras Iria Brzezinski e Elsa Garrido, que faz parte de uma série de publicações denominada “Estados do Conhecimento”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP¹. O trabalho denominado Formação de Profissionais da Educação se propõe a revelar o processo de construção do conhecimento sobre o tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, de duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas.

O trabalho de Brzezinski e Garrido (2007) engloba o levantamento de teses e dissertações defendidas em 23 Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação no período de 1997 a 2002. Nesse trabalho as autoras mostram que, apesar de as pesquisas sobre trabalho docente terem aumentado, o silêncio ainda recobre as questões sobre o trabalho docente no Ensino Médio, e afirmam, além disso, na análise de uma das categorias, que *tão pouca produção coloca em questão o compromisso das Licenciaturas com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Básica* (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2007, p.69)

Em trabalho mais recente, elaborado nos mesmos moldes, novamente com o título Formação de Profissionais da Educação (2014), a autora Iria Brzezinski se propôs a revelar o que diziam as 858 teses e dissertações sobre formação de professores, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que eram sócios institucionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos anos de 2003 a 2010.

A categoria Formação Continuada correspondeu a 14% do total dos trabalhos analisados no período de 2003 a 2007 e a 12% no período de 2008 a 2010. Segundo a análise de conteúdo feita por Brzezinski a respeito dessa categoria, podemos observar que ainda é reduzida a produção sobre a Educação Básica. A autora afirma, inclusive, que esse ainda é um tema de pouco interesse dos mestrandos e doutorandos. Ela aponta como destaque positivo que, no período de 2008 a 2010, finalmente uma dissertação deu voz à formação para o Ensino Médio, cessando o silêncio que recaía sobre essa área.

Buscando um olhar mais direcionado para os projetos universidade-escola, realizamos um levantamento que partiu da publicação de uma edição especial da revista Química Nova na Escola (QNEsc²), sobre o PIBID, contemplando uma busca nos demais números da revista até o último número de 2014. Procuramos artigos que tratavam do PIBID e que olhar os autores davam ao professor supervisor.

Em seguida pesquisamos artigos que continham as palavras PIBID e Química em seu título, no resumo ou nas palavras-chave em periódicos de Ensino de Ciências e também em trabalhos disponíveis nos bancos de dados da Scientific Electronic Library On-Line Brasil (SciELO), da CAPES e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT). Procuramos identificar as informações gerais dos trabalhos e, principalmente, a menção ao professor supervisor.

Observamos uma atenção especial para a formação inicial e para as atividades desenvolvidas nas escolas, tanto no que se refere à performance dos licenciandos quanto ao resultado dessas atividades junto aos estudantes da Educação Básica. Com exceções, podemos afirmar que pouca atenção tem sido dada ao professor supervisor do PIBID, principalmente no que diz respeito à sua formação continuada. Podemos dizer, inclusive, que há um silêncio em torno

¹ Essa coletânea pode ser encontrada no site do INEP: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/882>. Acessado em 03/2015.

² QNEsc., v. 34, n. 4, de novembro/2012.

dessa formação na maior parte dos projetos vinculados ao PIBID Química, sendo esse – então – um espaço para futuras pesquisas.

Metodologia

Na instituição investigada existem quatro projetos que realizam interação entre a universidade e a escola envolvendo os professores de Química: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, o Projeto Práticas Motivadoras para a Melhoria do Ensino de Química nas Escolas Públicas, o projeto Temas de Ensino em Química e o projeto Elaborando Sequências Didáticas de Química para o Ensino Médio.

Esses projetos trabalham com a formação de professores e com a produção de material didático de Química para o Ensino Médio. Em todos eles há a participação de professores da Educação Básica, como supervisores. Acreditamos que esses projetos propiciam ao professor da educação básica um processo de formação continuada, já que esse participa ativamente das etapas do projeto em que está inserido. Esses projetos contribuem para a integração da instituição formadora com as instituições da Educação Básica, que é o campo de trabalho dos egressos da primeira. Ao se inserirem em discussões sobre ensinar e aprender e/ou produções para a sala de aula, os professores supervisores podem refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, mesmo que isso não seja o objetivo principal desses projetos.

Para fazer uma primeira aproximação com esses professores, propusemos um instrumento de coleta de dados, na forma de questionário. Os questionários foram aplicados para os nove professores participantes dos quatro projetos de Química da instituição, no ano de 2014. Esse questionário foi proposto com três grupos de questões, conforme segue:

a) Formação dos professores: Nesse grupo os questionamentos foram no sentido de identificar a formação inicial do professor; as possíveis formações complementares; o tempo de exercício da profissão; as escolas em que leciona atualmente e o tempo de trabalho nessas escolas; a participação em projetos: o projeto no qual participa atualmente e a participação em outros projetos, e; a participação em eventos científicos.

b) Práticas pedagógicas: Para ter uma ideia sobre a prática desse professor, algumas questões versaram sobre a organização do trabalho em sala de aula: o planejamento das atividades; a seleção de conteúdos para serem abordados; a função do experimento nas aulas e como lidam com as concepções prévias e/ou alternativas dos estudantes.

c) Relação com o projeto: Nesse terceiro grupo de questões buscamos identificar possíveis influências dos projetos nas práticas docentes desses professores e solicitamos, também, uma autoavaliação da sua participação no projeto.

A análise dos questionários foi feita considerando esses três grupos de questões. Primeiro lemos todas as respostas de cada um dos grupos e, em seguida, tabulamos os dados, para facilitar a análise.

Resultados e Discussão

Os dados foram organizados de acordo com os três grupos de questões descritas anteriormente (metodologia), que são: a) Formação dos professores; b) Práticas Pedagógicas e; c) Relação com o projeto.

a) Formação de professores

Os dados obtidos referentes ao primeiro grupo de questões nos mostram que, dos nove professores participantes da pesquisa, oito possuem formação em Química Licenciatura e um dos professores é formado em Engenharia Química, com formação complementar em didática, que o tituló a assumir o cargo de professor.

Em relação a cursos posteriores à graduação os questionários revelaram que um professor possui especialização em Farmacologia, um está cursando uma segunda graduação em Engenharia Química e um deles possui especialização em Ensino de Ciências por Investigação e mestrado em Educação.

O professor graduado há mais tempo se formou no ano de 1990 e o graduado há menos tempo, no ano de 2011.

Observamos, ainda, que seis professores exercem suas atividades docentes em uma única escola, enquanto outros três trabalham em duas ou mais escolas. Em relação ao tempo de serviço, os dados estão registrados na Figura 1.

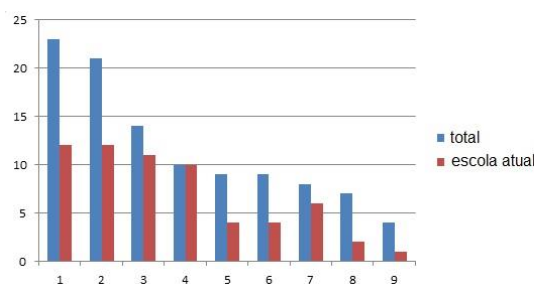


Figura 1 – Gráfico comparativo de docência total e docência na escola atual

Pelos dados obtidos, podemos perceber que os participantes dos projetos universidade-escola investigados possuem experiências variadas. Enquanto alguns são experientes na docência, outros estão ainda em fase inicial de trabalho. O tempo de exercício da profissão varia entre quatro e vinte e três anos. E o tempo de exercício na mesma escola em que leciona atualmente varia entre um e doze anos.

Desses participantes, quatro estão inseridos no projeto Práticas Motivadoras para a Melhoria do Ensino de Química nas Escolas Públicas, três participam do PIBID, um atua no projeto Temas em Ensino de Química e um no projeto Elaborando Sequências Didáticas de Química para o Ensino Médio. Vale ressaltar que quatro deles afirmaram já ter participado de outros projetos de interação universidade-escola anteriormente.

E por fim observamos também que, dos nove professores, apenas quatro relataram participação em eventos científicos da área, sendo que três desses associaram a participação nos eventos à participação nos projetos.

b) As práticas pedagógicas dos professores

Com relação à organização do próprio trabalho, os professores receberam sete itens aos quais deveriam atribuir números que variavam de 0 a 3 e que significavam: 0 - nunca uso, 1 - uso poucas vezes, 2 - uso muitas vezes e 3 - uso sempre. Os itens disponíveis eram 1 - aula expositiva, 2 - aula expositiva dialogada, 3 - trabalhos em grupo em sala de aula, 4 - experimentos, 5 - visitas a empresas, indústrias, museus ou outros órgãos correlacionados ao tema em estudo, 6 - desenvolvimento de projetos e 7 - trabalhos extraclasse desenvolvidos pelos estudantes. Foi disponibilizado também o item “outros” que, caso fosse marcado, deveria ser especificado. Porém, nenhum professor optou por esse item.

Na Figura 2 podemos observar que os itens em que a maioria dos professores assinalou como “uso sempre” ou “uso muitas vezes” foram os itens 2 (aula expositiva dialogada) e o 1 (aula expositiva). E os itens assinalados pela maioria dos professores como “nunca uso” ou “uso poucas vezes” foram os itens 5 (visitas correlacionadas ao tema em estudo) e o 4 (experimentos).

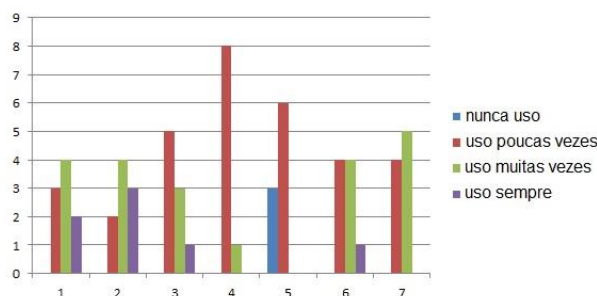


Figura 2 – Gráfico que mostra as maneiras como o professor organiza seu trabalho.

As atividades experimentais são amplamente realizadas nos dois projetos que integram o maior número de professores (PIBID e Práticas Motivadoras). No entanto, esses professores disseram usar poucas vezes esse tipo de atividade. Nesse quesito julgamos que os projetos universidade-escola não foram suficientes para que os professores se convencessem da contribuição do experimento no engajamento dos estudantes. Já as aulas expositivas, dialogadas ou não, fizeram parte da rotina de todos os professores, conforme era esperado.

Sobre as estratégias utilizadas para planejar as aulas, os professores também atribuíram números que variavam de 0 a 3, com os mesmos significados anteriores. Os itens disponibilizados foram: 1 - usa roteiro proposto no livro didático adotado, 2 - baseia-se no livro didático adotado fazendo adaptações, 3 - consulta vários livros do ensino médio e elabora um roteiro próprio, 4 - consulta livros do ensino médio e superior e elabora um roteiro próprio, e 5 - consulta livros diversos, revistas especializadas, jornais etc. e elabora um roteiro próprio. Da mesma forma havia disponível também o item “outros”, que não foi usado. O resultado se encontra na Figura 3.

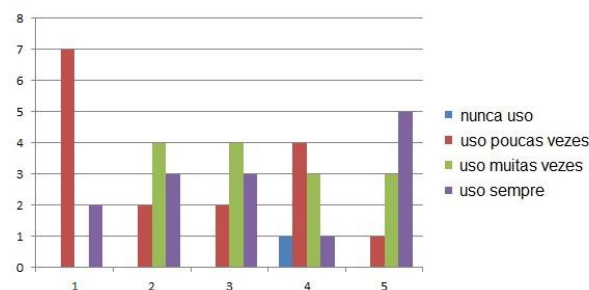


Figura 3 – Gráfico de estratégias utilizadas pelos professores para fazer o planejamento.

Podemos perceber que poucos afirmaram seguir o roteiro do livro didático. A maioria dos professores declarou que mesmo utilizando de fontes de auxílio, elabora um roteiro próprio. O professor como autor de suas próprias aulas é uma tendência que vem ganhando destaque e, certamente por isso, é enfatizada nesses projetos. Percebemos que esses professores afirmam que elaboram um roteiro próprio e acreditamos que isso possa ser consequência da participação nos projetos.

Quando questionados a respeito dos critérios que utilizam para selecionar os conteúdos a serem trabalhados nas aulas – em uma questão aberta – surgiram diversas respostas. Dentre elas os critérios mais utilizados foram: conteúdos que permitissem contextualização (citado por cinco professores) e conteúdos do CBC - Conteúdos Básicos Curriculares (citado por quatro professores). Também foram citados muitas vezes critérios como relevância para a formação do aluno ou de interesse do aluno e conteúdos do livro didático e do

vestibular/ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Pelos dados obtidos, podemos perceber que os professores não possuem um critério de seleção de conteúdos bem definido.

Na questão em que solicitamos ao professor qual a postura dele ao perceber concepções prévias ou alternativas em seus estudantes, todos os professores responderam que consideram as explicações dos alunos para os fenômenos, mesmo quando essas não são as cientificamente aceitas. E quando questionados sobre o uso que fazem dessas explicações as respostas puderam ser divididas em dois grupos: um que dizia fazer uso das explicações para incentivar os alunos à participação e ao debate e outro que dizia relacionar as explicações dos alunos com o conhecimento científico. Ao construírem suas respostas, a maior parte desses professores usou o discurso que circula no interior dos projetos em que estão inseridos.

A respeito da função do experimento nas aulas de Química, os professores foram solicitados a marcar a alternativa que eles definiriam como principal dentre as seguintes: a) ensinar as etapas e o uso do método científico; b) demonstrar ou comprovar aquilo que foi ensinado em aula; c) criar um fenômeno para ser discutido em aula; d) complementar o processo de ensino e aprendizagem; e) atrair a atenção dos estudantes com a visualização dos fenômenos. Nesse assunto a maioria dos professores (seis) respondeu que a principal função do experimento nas aulas de Química é complementar o processo de ensino e aprendizagem. Apenas dois professores consideram o experimento como forma de criar um fenômeno para ser discutido em aula. Para esses dois, temos fortes indícios de que se posicionaram assim em função de suas aprendizagens durante o período em que estavam/estão no projeto. Por diversas vezes, nas questões discursivas, esses dois professores relataram vivências do projeto que foram incorporando em suas aulas.

c) Relação com o projeto

Para identificar possíveis influências dos projetos nas práticas docentes desses professores, perguntamos sobre o que os motivou a participar dos mesmos. Dentre as respostas se destacaram: busca por conhecimentos novos; novas experiências; um espaço para repensar a própria prática; por ser o único curso de capacitação que dispõe; para desenvolver habilidades de motivar os estudantes; para diversificar a prática docente e, também, para ter alunos de licenciatura na escola.

Em uma avaliação sobre a contribuição dos projetos, os professores afirmaram que melhorou o modo como abordam o conhecimento com os alunos, o aprendizado deles, a capacidade de ouvir os estudantes e o contato com novas formas de trabalhar. Destacamos que três professores mencionaram as reuniões do grupo na universidade como um importante momento de aprendizagem. Observamos isso, por exemplo, no comentário de um dos professores: *“as reuniões realizadas nas sextas-feiras, com estudo, discussão de práticas de ensino e planejamento das atividades em conjunto foram muito importantes para melhorar a prática em sala de aula”*.

Por fim, foi perguntado aos professores sobre quais os aprendizados e as práticas utilizadas por eles seriam frutos da participação nos projetos. As mais variadas respostas apareceram, como por exemplo: planejamento das aulas; buscar o engajamento dos alunos; usar avaliação diagnóstica; ensino por investigação; realizar experimentos e trabalhar com temas e projetos. Ressaltamos as respostas que mais se repetiram na fala dos professores: usar discurso dialógico/valorizar a fala dos estudantes; relacionar os conteúdos com o cotidiano; problematizar e promover discussões e debates.

Considerações Finais

Ao iniciarmos este trabalho, tínhamos a intenção de conhecer melhor o professor da Educação Básica participante dos projetos de interação universidade-escola, por meio da opinião dos mesmos sobre o projeto e sobre as possíveis contribuições a suas práticas pedagógicas.

Pareceu-nos que, apesar de não conhecermos a atuação desses professores nas salas de aula, eles afirmam que o projeto trouxe inúmeras contribuições que os permitiram entender melhor o papel do professor. Isso pode ser percebido quando afirmam que ouvem mais o estudante, envolvem mais esse sujeito nas aulas e procuram fazer relações do conhecimento com o contexto. Além disso, eles descrevem a participação como sendo um momento de aprendizado e desenvolvimento, de discussão de temas relevantes para sua formação e de reflexão sobre a própria prática.

Nesse primeiro olhar sobre o professor supervisor, participante de projetos de interação entre universidade-escola, percebemos que eles têm vivenciado momentos ricos de formação e há indícios de mudança nas práticas. Sabemos que é necessário, agora, acompanhar essa prática de forma mais sistematizada, para entender que mudanças são essas.

Agradecimentos e apoios

Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - FAPEMIG

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Referências

- BRZEZINSKI, I. Formação de Profissionais da Educação (2003-2010). Brasília: MEC/Inep. Série Estados do Conhecimento n.13, 2014.
- BRZEZINSKI, I. e GARRIDO, E. Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Brasília: MEC/Inep. Série Estados do Conhecimento n.10, 2014.
- BRZEZINSKI, I. e GARRIDO, E. Trabalho Docente – mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. Educação e Linguagem, ano 10, n.15, p.60-81, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. Revista do Centro de Educação, v.36, n.2, p.203-218, Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- MALDANER, O. A. A Pesquisa como Perspectiva de Formação Continuada de Professores de Química. Revista Química Nova, v.22, p 289-292, 1999.
- NERY, B. K.; MALDANER, O. A. Formação Continuada de Professores de Química na Elaboração Escrita de Suas Aulas a Partir de um Problema. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 11, p. 120-144, 2012.
- ROLDÃO, M. C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. Revista Formação Docente, v.01, n.01, p.57-70, Belo horizonte, ago/dez 2009.
- SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. Revista Química Nova na Escola, v. 16, p. 15-20, Novembro 2002.