

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UM
OLHAR SOBRE O PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA**

Everton Bedin

Uberlândia - MG

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA:
UM OLHAR SOBRE O PIBID DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Everton Bedin

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Química do Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção de Título de Mestre em Química

Área de concentração: Educação em Química

Orientador: Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira

UBERLÂNDIA - MG
2012



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA



Ata da defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO junto ao Programa de Pós-Graduação em
Química, do Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO, NÚMERO 141/COPGQ.

DATA: 30/03/2012

DISCENTE: Éverton Bedin

MATRÍCULA: 11012QMI006

TÍTULO DO TRABALHO: A construção de saberes na formação inicial e continuada de professores de química pelo viés do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFU.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Química

LINHA DE PESQUISA: Educação em Química

PROJETO DE PESQUISA DE VINCULAÇÃO: Formação de professores de química: tendências e desafios.

Às treze horas e trinta minutos do dia trinta de março do ano dois mil e doze, no Auditório D do Bloco 50, Campus Santa Mônica, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos Professores Doutores Joice de Aguiar Baptista, da Universidade de Brasília, DF; Deividi Márcio Marques e Hélder Eterno da Silveira, do Instituto de Química da UFU, professor orientador e presidente da mesa. Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa apresentou o candidato e a Banca Examinadora, agradeceu a presença do público e discorreu sobre as normas e critérios para a realização desta sessão, baseadas na Norma Interna nº 01/2010/COPGQ. Em seguida, o presidente da mesa concedeu a palavra ao candidato para a exposição do seu trabalho e, em sequência, aos examinadores, em ordem sucessiva, para arguir o apresentador. A duração da apresentação e o tempo de arguição e resposta deram-se conforme as normas do Programa. Ultimada a arguição, desenvolvida dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu os conceitos finais e aprovou o candidato. Por sugestão da Banca Examinadora, o título do trabalho será A formação de professores de química: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia.

Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento do estabelecido nas normas do Programa, legislação e regulamentação internas da UFU. As correções observadas pelos examinadores deverão ser realizadas no prazo máximo de 30 dias. Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a sessão às 17 horas e 00 minutos e lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pela Banca Examinadora.

Joice de Aguiar Baptista
Prof. Dra. Joice de Aguiar Baptista – UnB

Deividi Márcio Marques
Prof. Dr. Deividi Márcio Marques – IQUFU

Orientador: Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira – IQUFU

AGRADECIMENTOS

Não quero e nem posso deixar de fazer referência e agradecer as pessoas que foram, de alguma forma ou outra, essenciais na efetivação desta importantíssima etapa em minha vida.

Ao meu excellentíssimo amigo, mais que orientador, Hélder Eterno da Silveira. Agradeço por todos os momentos de aprendizagem, sejam por meio de trocas de saberes, experiências ou, até mesmo, nos mais simples e singelos olhares. Com você, meu mestre, aprendi a amar a profissão professor, mas mais do que isto, aprendi a ser professor. Serei eternamente grato pela oportunidade de deixar tornar-me seu aprendiz. Agradeço pelas orientações, sempre conduzidas com clareza, sabedoria e serenidade.

Aos meus queridos e amáveis pais, Marines e Roberto, gostaria ressaltar que fico muito feliz e grato em compartilhar este momento único e ímpar em minha vida. Poder vê-los o sorriso e as lágrimas de alacridade ao vivenciarem esta vitória que também pertence a vocês. Vocês que muitas vezes renunciaram os seus sonhos para que os meus se realizassem; que acreditaram no meu potencial e me abrolharam de forças para que buscassem meus ideais; que me ensinaram a viver a vida de forma justa e digna; que me incentivaram e se doaram por inteiros, fazendo-me acreditar que serei muito além do que sonhei, a vocês, a quem amo muito, ofereço a minha vitória e o meu amor com um sincero, muito obrigado.

Aos meus irmãos, Adan e Roberto Junior, obrigado por terem acreditado no meu ideal, na minha utopia, no meu mundo de sonhos. Agradeço por terem escutado minhas constantes lamentações, angústias, alegrias e decepções sempre como se fosse a primeira vez. Por terem acreditado que chegaria ao final e por acreditarem que chegarei a ser mais do que sonho.

Do mesmo modo que agradeço a minha querida amiga Bruna Carminatti, agradeço a secretária da Pós-Graduação em Química, Mayta Peixoto. Sempre companheiras, prestativas e carinhosas. Agradeço pelo carinho, incentivo e apoio, que foram fundamentais para que eu pudesse alcançar mais esta conquista em minha vida.

Aos bolsistas em formação Pibid|Química|UFU, permaneci eternamente grato, pois tive o enorme prazer de trabalhar com vocês, pessoas de caráter, dignidade e excelência. Agradeço por compartilharem comigo, muito mais do que tempo, diálogos e alegrias, mas os conflitos, as fraquezas e os desejos na história de vida de cada um, dentro do programa.

Obrigado aos professores, amigos, colegas, funcionários e a todos que, de alguma forma, colaboraram positivamente em prol da conclusão deste trabalho.

RESUMO

Palavras-Chaves: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, formação docente, saberes docentes

Este estudo tem por objetivo entender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia influencia na formação de professores de Química no subprojeto Pibid|Química|UFU. A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa – além do estudo da arte sobre formação docente e programas que incentivam essa formação – realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, tratando-se de um estudo de caso de cunho etnográfico onde foi feita uma pesquisa de campo nas escolas participantes do Pibid|Química|UFU que possuía o subprojeto da área de Química. Verificou-se que os trabalhos realizados, no referido subprojeto, possibilitaram o estreitamento das ações da UFU com as escolas públicas, fazendo emergir saberes para formação de professores pelas negociações ocorridas nas escolas participantes quando da proposição de ações específicas a serem realizadas no ambiente educacional. O Pibid|Química|UFU, nessa vertente, mostrou-se um importante instrumento de profissionalização docente, apesar de limitações e dificuldades verificadas durante está desta investigação.

ABSTRACT

Keywords: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, teacher training, teacher knowledge

This study aims to understand how the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia influences in formation of chemistry teachers in the subproject Pibid|Química|UFU. The methodology adopted for the development in the research - beyond the study of art about teacher training and programs that encourage this training – it was performed a qualitative research, being a case study of ethnographic perspective, wherever was if made a fieldwork in the participants schools of Pibid|Química|UFU, who owned the subproject in chemistry area. We verified that the work done in subproject allowed the narrowing of the actions of UFU with the public schools, putting forth the knowledge for teacher training through negotiations performed in the participating schools, as well as the proposition of specific actions to be developed in the educational environment. The Pibid|Química|UFU, in this case, proved to be an important instrument of teaching professionalization, although the limitations and difficulties encountered during this investigation.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 09 |
| OBJETIVOS | 13 |
| ∞ Objetivos Gerais | 13 |
| ∞ Objetivos Específicos | 13 |
| CAPÍTULO I | |
| <i>Ξ Caminho Metodológico.</i> | |
| 1.1. Sujeitos da Pesquisa – Descobrindo a Unidade de Estudo..... | 14 |
| 1.1.1. Critérios..... | 14 |
| 1.1.2. Fase Interrogativa: Primeiros contatos..... | 14 |
| 1.2. Índole da Pesquisa..... | 15 |
| 1.3. Coleta de Dados e Instrumentos da Pesquisa..... | 21 |
| 1.4. Análise e Organização dos Dados..... | 22 |
| CAPÍTULO II | |
| <i>Ξ Fundamentação Teórica.</i> | |
| Os Professores e os Saberes da Docência..... | 23 |
| CAPÍTULO III | |
| Os Professores e a Profissão Professor..... | 51 |
| CAPÍTULO IV | |
| <i>Ξ A Construção de Saberes na Formação Inicial e Continuada de Professores de Química pelo viés do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid Química UFU.</i> | |
| 4.1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – CAPES..... | 60 |
| 4.2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Subprojeto Pibid Química UFU..... | 63 |

| | |
|--|------------|
| 4.3. A Interlocução de Professores em Formação Inicial e Professores em Formação Continuada por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência..... | 66 |
| 4.3.1. Vivendo e Aprendendo com os Saberes: fato ou Ficção?..... | 70 |
| 4.3.2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Identidade Profissional e Construção de Saberes..... | 87 |
| 4.3.3. Formação do Profissional Reflexivo de Química pelo viés do Subprojeto Pibid Química UFU..... | 98 |
| 4.3.4. Enriquecendo as competências e habilidades do subprojeto Pibid Química UFU..... | 106 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 112 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 117 |
| ANEXOS | 122 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante toda a minha vida de estudante deparei-me com aulas fascinantes, divertidas e descontraídas, nas quais formulava meus próprios conhecimentos mediante análises feitas pelas professoras nos livros didáticos. Foram aulas que me marcaram muito. No entanto, tempo depois percebi que não eram, exatamente, as aulas que me marcavam, mas sim os professores: a maneira com a qual os mesmos delineavam, mediavam e transmitiam a complexidade do conhecimento, a mais ou menos trinta estudantes. A partir desse dia, tornei-me apaixonado pelo trabalho do educador, pela maneira que os mesmos verbalizavam e dialogavam nas aulas em prol de educar.

Em dezembro de 2005, realizei um desejo: prestei vestibular para Química e, em março de 2006, lá estava eu cursando Química, Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo, curso pertencente ao Instituto de Ciências Exatas e Geociências. Neste período, um professor com mestrado em Educação me aproximou da Educação em Química. As aulas, diferenciadas das demais, me chamaram mais ainda a atenção e fizeram surgir o interesse por tal área. As aulas eram expositivas, dialogadas e, muitas vezes, com os estudantes atuando como atores.

Foi então que a vontade de ver um futuro diferente me levou à Educação em Química e, desde aquele dia, busquei pesquisar sobre a formação do professor. Realizei projetos vinculados à educação com a finalidade de analisar quais os vínculos existentes entre professores, estudantes e escola. Ao todo foram seis projetos completos, publicados em eventos como o Encontro Nacional do Ensino de Química - ENEQ e o Encontro de Debates Sobre o Ensino de Química - EDEQ.

Mesmo que, após a conclusão do curso, não tivesse experiência na docência, comecei a interessar-me pelo ensino e pela profissão professor, pois acredito que ele se constrói e se reconstrói no processo de seus acertos e erros, como também, na ação influenciada por vários fatores, tais como: família, escola, direção, estudantes e sociedade.

Hoje, enquanto estudo a formação de professores, crio, em meu interior, expectativas para começar ver meu “castelo” crescer, não encontrando limitações nas escolas ou com as escolas, mas sim reelaborar meu encanto ao notar a ausência que um professor pode causar na sociedade.

Nesse aspecto, compartilho com a ideia de Nóvoa (1992) sobre o processo identitário do professor, que como o de qualquer profissional, é dinâmico sustentado por três componentes: “*adesão* – a princípios e valores, a adoção de projetos; *ação* – escolha das melhores maneiras de agir, de trabalhar em sala de aula, escolha de métodos, autoconsciência; e, *reflexão* sobre a própria ação” (NÓVOA, 1992, p. 16). São dimensões decisivas da profissão docente, pois a mudança e a inovação pedagógica são intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.

Nessa perspectiva, se torna fundamental notar que o profissional em educação, não só altera o seu ser e a sala de aula com reflexões seguras e significativas, mas também a sociedade como um todo. E, diante dos muitos desafios da educação, os planos, assim como os programas criados para fortalecer a formação continuada de professores, têm sido um grande avanço para o sistema de ensino público brasileiro. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma ação que visa a qualidade da formação docente. Deste modo, propende a uma participação significativa dos sujeitos nas atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, havendo uma aprimoração na formação e contribuindo para a melhoria na qualidade dessas escolas.

Isso nos conduz a uma maior compreensão de programas que incentivam a formação docente no interior das universidades, uma vez que podem levar a uma formação crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas e saberes dos professores, pois, nessa perspectiva de trabalho continuado, se constrói a identidade profissional dos sujeitos envolvidos no processo de formação com um diferencial cada vez mais peculiar.

Agora, por meio de reflexões e fundamentos teóricos do programa Pibid, cabe questionar: como ou de que maneira o Pibid|Química|UFU, subprojeto 2009-2011, influencia a formação de professores de química da Universidade Federal de Uberlândia?

Quando falo em saberes, creio que esses levam um movimento reflexivo sobre a profissão, capacitando o professor - desde a formação inicial até a continuada - a compreender o todo: o meio social, político, econômico e educacional, valorizando os saberes e práticas inseridos neles.

Se por deveras os professores são portadores destes saberes, pode-se assumir o pressuposto de que são eles que os formulam a fim de utilizá-los à medida que se fazem necessários. Em outras palavras, esses saberes são construídos e reconstruídos na trajetória do ser professor e no desenvolvimento do seu percurso profissional.

As pesquisas sobre a formação de professores destacam a importância que a prática pedagógica tem neste meio, contrapondo-se a ações que procuram separar formação e prática cotidiana. As pesquisas que consideram a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes devem buscar resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, fitando, assim, os saberes profissionais da profissão professor.

Pesquisas desta feição surgem com marca na produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz e vez ao professor, por meio de análises de histórias de vida e trajetórias da profissão, o que, de fato, para Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, pois criam uma crise na identidade dos professores, decorrendo a uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa mudança passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o "modo de vida" pessoal acaba por interferir no profissional. Ainda, o autor acrescenta que esse movimento surgiu "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores" (Nóvoa, 1995, p. 19).

Quando o assunto refere-se à formação dos professores, partindo de uma análise da prática pedagógica, Pimenta (1999) aponta que os saberes estão direta e indiretamente ligados a questão da identidade do professor, partindo da premissa que tal identidade se arquitetada por várias vertentes, tais como:

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

O confronto com a prática vivenciada pelo professor leva a uma reelaboração e a uma formação, o que, de fato, garante, não só a própria formação continuada do professor, mas

também um resgate na importância da sua profissão. Este movimento faz com que os saberes sejam reconstruídos e estudados na reflexão da prática pedagógica.

Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p. 37).

Em um de seus estudos, Tardif *et al.* (1991), pondera os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como complementares da prática docente, sendo que a diferença entre eles estaria na relação do professor com cada um desses saberes.

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma "relação de exterioridade", ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma [...] Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. [...] Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma "relação de interioridade". E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais (TARDIF *et al.* 1991, p. 8).

Outrora, deve-se buscar a valorização destes saberes produzidos na prática docente, uma vez que eles resultam da reflexão realizada no coletivo das práticas pedagógicas, indiferentemente do meio e das condições, mas que visam considerar a dimensão histórico-social em que se constrói esta prática.

OBJETIVOS

❖ *Objetivo geral:*

Pesquisar e compreender de que maneira o Pibid|Química|UFU, subprojeto 2009-2011, influencia na formação de professores de química da Universidade Federal de Uberlândia.

❖ *Objetivos específicos:*

- Realizar entrevistas com os sujeitos participantes do subprojeto Pibid|Química|UFU;
- Analisar os encontros entre formandos e formadores de Química no subprojeto;
- Investigar a participação dos membros no subprojeto;
- Instigar a formação inicial por meio de contato pessoal;
- Acoplar as observações realizadas a estudos teóricos de autores com ênfase na Educação em Química;
- Analisar documentos do programa PIBID;
- Realizar leituras de artigos sobre a formação inicial e continuada de professores;
- Ler sobre a documentação do subprojeto Pibid|Química|UFU.

CAPÍTULO I

CAMINHO METODOLÓGICO

1.1. *SUJEITOS DA PESQUISA* – descobrindo a unidade de estudo.

Para descobrir a unidade de estudo a qual essa pesquisa está vinculada, primeiramente, foi necessário compreender o vínculo existente entre os sujeitos da formação inicial e os sujeitos da formação continuada participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade Federal de Uberlândia – Pibid|UFU|MG. Esse é um passo primordial para a pesquisa, pois interfere diretamente aos objetivos da mesma. Nessa percepção, optou-se por alguns critérios a serem seguidos e, só a partir daí, é que o estudo teve início.

1.1.1. ANÁLISE

A análise dos dados foi feita após a estruturação de categorias que emergiram na leitura e na interpretação dos dados da pesquisa, tal análise foi entendida e discutida por meio de saberes, os quais são verbalizados, discutidos e apresentados pela matriz epistemológica desta pesquisa. Os saberes foram divididos em: Saberes experienciais; saberes pedagógicos; saberes curriculares; saberes profissionais e saberes sociais (TARDIF, 2002). Como o número de sujeitos que participam do programa é expansivo, o que levaria muito tempo na coleta e análise dos dados, referindo-se a um trabalho de doutorado, a pesquisa focou-se em apenas um sujeito da formação inicial e um sujeito da formação continuada em cada escola participantes do subprojeto Pibid|Química|UFU.

1.1.2. FASE INTERROGATIVA – primeiros contatos

Após estabelecer os critérios que nortearam a pesquisa, a outra fase concretizou-se nos primeiros contatos, nas primeiras observações do grupo, para então determinar os possíveis professores que comporiam a amostra de estudo. Denominada de fase interrogativa, na qual o objetivo era determinar, dentre o grande grupo, os discentes e docentes disponíveis a participar do estudo e que atendessem aos critérios pré-estabelecidos.

De acordo com os dados obtidos (ver anexos), por meio de contato direto com o coordenador do subprojeto Pibid|Química|UFU, determinou-se quais seriam os discentes e docentes que participariam do programa a mais e menos tempo. Todos os convidados a participarem da pesquisa aceitaram o convite no mesmo momento, além de afirmarem que seria um prazer participar e esboçar comentários em relação ao programa.

Os sujeitos escolhidos foram: cinco professores supervisores e cinco alunos bolsistas do programa, além da coordenadora do subprojeto Pibid|Química|UFU. É importante, e aqui se faz jus, esclarecer que a questão de gênero não foi adotada como critério nessa pesquisa, mas que os participantes da mesma foram selecionados por questões aleatórias. A partir desse ponto do texto, referir-se-á aos supervisores, como professores de formação continuada [FC], aos alunos bolsistas do programa, como professores em formação inicial [FI], e a coordenadora do subprojeto Pibid|Química|UFU chamar-se-á de coordenadora [C].

Após a confirmação da participação dos sujeitos da pesquisa, os pedidos/convites foram formalizados por meio de instrumentos convencionais, via orientação e regulamentação do comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia. O trabalho de campo foi realizado em cinco escolas diferentes da rede estadual de ensino médio da cidade de Uberlândia|MG. Essas escolas, evidentemente, são escolas onde os FC lecionam a tempo, escolas estas, onde os FI fazem visitas e participam das atividades em conjunto com os FC, semanalmente.

1.2. ÍNDOLE DA PESQUISA

Dentre vários territórios não mapeados pela investigação educacional, esse tema tem um interesse especial, pois interfere direta e indiretamente na formação dos educadores. Com o intuito de investigar a ênfase da proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade Federal de Uberlândia, irão participar dessa pesquisa: estudantes[FI], professores [FC] e coordenadores [C] do subprojeto Pibid|Química|UFU.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa e trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico. Esse tipo de pesquisa busca compreender o significado que os fatos do cotidiano exercem sobre a profissão das pessoas no dia a dia, para além, valoriza o cerne da pessoa ou sujeito que se disponibiliza a ser pesquisado.

Nesse aspecto, André (1995) a etnografia é uma modalidade de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural” (ANDRÉ, 1995, p. 27), e é por meio de várias ferramentas

norteadoras para a observação, carro chefe da etnografia, que o pesquisador estuda o caso individual e nele tenta entender os valores, as crenças, os hábitos e as práticas de um determinado grupo, por meio de diálogos e interações, sem mudar ou intervir nas concepções e culturas desse grupo. Para criar um registro teórico da cultura, é necessário um entendimento desse determinado grupo e outros que dele se fazem semelhante, pois para Bodgan e Biklen (1994)

[...]a tentativa de descrição de cultura ou de determinados aspectos dela designa-se por etnografia. [...]é o recurso ou conceito de cultura, independentemente de sua definição específica, como principal instrumento organizativo e conceptual de interpretação de dados que caracteriza a etnografia (BODGAN E BIKLEN, 1995, pp. 57-59).

Desta forma, pode-se urferir que a etnografia é a tentativa de descrever essa cultura e tem como carro chefe para essa descrição a observação do pesquisador, o qual se encontra perante várias formas de interpretações da vida, que de acordo com André (1995) são “formas de compreensão de senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências” (ANDRÉ, 1995, p. 20).

A observação tem como base as entrevistas que podem ser gravadas ou não. Ainda podem ser *estruturadas*, são norteadas por perguntas mais diretas utilizando interrogação por meio de “o que você entende por...?”, ou “o que você comprehende a respeito de...?”; ou, podem ser do tipo *semi-estruturadas*, as quais requerem diálogo, interações, debates e interrogações entre o pesquisador e o entrevistado por meio do “como” e “porque”; por fim, as entrevistas ainda podem ser do tipo *aberta*, o pesquisador faz uma única pergunta e o entrevistado fica a vontade para contar sua história de vida, seus fatos do dia a dia, momentos únicos e ímpares, o que leva a horas e horas nesse incansável momento de interação e crescimento de profissão entre ambos, uma vez que, de acordo com Bodgan e Biklen (1994) “os investigadores qualitativos fazem questões em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente” (BODGAN E BIKLEN, 1994, p. 51).

Para André (1995)

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Para a coleta de dados, que foi realizada no decorrer do primeiro e segundo semestre do ano de 2010, contou-se com a participação de todos os sujeitos integrados no programa Pibid|Química|UFU. A obtenção de dados foi executada por meio de entrevistas pré-estruturadas individualmente e com o grupo, análise documental, acompanhamento das reuniões de trabalho, questionários e observações.

Esse tipo de pesquisa é, para André (1995), “uma adaptação da etnografia à educação” ela, também, deixa claro quando conclui que são “estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido escrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

O pesquisador é a ferramenta principal nessa coleta de dados, pois é por meio dele que os dados serão mediados. Assim, André (1995) ressalta que

O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 1995, pp. 28-29).

Da mesma forma em que André (1995) contempla como ferramenta principal da pesquisa o pesquisador, outros estudiosos como Bodgan e Biklen (1994) definem que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BODGAN E BIKLEN, 1994, p. 47). Esse tipo de pesquisa etnográfica tem por intuito a descoberta de novas reflexões, novos conceitos, novas mediações e cogitações de entender a realidade de um determinado grupo. Nessas perspectivas, sintetizando as concepções de vários autores, André (1995) contempla algumas ideias de quando se deve utilizar a pesquisa do tipo etnográfica:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo em que estiver ocorrendo e no como está ocorrendo no que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 1995, p. 52).

Mais do que ter conhecimento do embasamento proporcionado por André (1995), tais como os referenciais mencionados acima, o pesquisador/investigador precisa frequentar os locais de estudos porque se preocupa com o contexto a ser estudado e, essa pesquisa qualitativa, para Bodgan e Biklen (1994)

[...]é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números. Os resultados escritos da investigação contem citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação [...] a abordagem da pesquisa qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão esclarecedora do nosso objeto de estudo (BODGAN E BIKLEN, 1994, pp. 48-49).

No estudo de caso, mais especificamente, o etnográfico disponibiliza de grandes vantagens ao pesquisador, pois possibilita uma visão ampla e profunda de um determinado “caso” - objeto de investigação desse sujeito – e de uma determinada escolha para se estudar e, como comenta André (1995) a “escolha depende antes de tudo da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas” (ANDRÉ, 1995, p. 52).

Para Bodgan e Biklen (1994)

[...]os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. [...]o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BODGAN E BIKLEN, 1994, p. 50).

Retratos vivos de situações reais, do dia-a-dia, formulação e reformulação de conhecimentos, novos saberes e significados e novas experiências e significações, também são algumas vantagens do estudo de caso. Entretanto, esse requer, por parte do pesquisador, tempo e recurso, disponibilidade e sensibilidade nas relações com o outro, uma vez que depende exclusivamente da participação de todos os sujeito, tendo compromisso com a permanência no estudo.

Outras vantagens, também associadas ao estudo de caso etnográfico, segundo André (1995), é que o

[...] pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações [...] contribui para os problemas da prática educacional, pois podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e decisões políticas [...] uma necessidade de capacidade, preparo e sensibilidade por parte do pesquisador [...] (ANDRÉ, 1995, pp. 53-54).

Entre todas essas vantagens que o estudo de caso etnográfico traz à educação e ao pesquisador em particular, fica evidente - e por conta do pesquisador – que é preciso manter a ética do seu trabalho, devendo sempre estar presente nesses gêneros de tarefas, pois para André (1995)

um pesquisador sem muitos escrúpulos éticos pode selecionar e apresentar somente aquelas informações que lhe forem convenientes. Relacionadas a essas, existem outras questões éticas que dizem respeito à revelação de dados que podem afetar negativamente a vida ou comprometer o futuro da instituição, da pessoa ou do programa estudado, ou ainda podem trazer implicações de natureza administrativa num sentido nem sempre desejável (ANDRÉ, 1995, pp. 54-55).

Além de aprender a conviver com o outro, incorporar a ética nas relações e informações nos estudos de caso etnográficos, entender a dimensão de sua pesquisa, seus limites e vantagens, disponibilizar tempo e recursos, validar cada sujeito e evitar generalizações, é de suma importância que o pesquisador conheça a si mesmo, suas próprias competências e habilidades para esse tipo de estudo. Nesses aspectos, André (1995) ressalta

sobre a convivência, por parte do pesquisador, com as incertezas e com as dúvidas, que são inerentes a referida pesquisa. Contempla, ainda, a necessidade de uma pesquisa aberta e flexível, em que a tomada de decisões seja no momento necessário (ANDRÉ, 1995, p. 59).

Ao iniciar um trabalho, o pesquisador leva em conta todos os seus saberes adquiridos ao longo dos anos, seus princípios, crenças e valores. Deve denotar e conduzir tais ramificações particulares na medida em que o trabalho se desenvolve para não deixá-los, de fato, afetar de qualquer forma os dados afins, pois o interesse aqui é tornar o trabalho cada vez mais público, mais aberto. André (1995) reflete que “como no estudo de caso o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises vão estar sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos” (ANDRÉ, 1995, p. 61).

Nesta pesquisa, as entrevistas foram gravadas e tiveram caráter descritivo e exploratório. Os sujeitos foram questionados, a fim de se obter concepções finais para a análise dos dados que ocorreu no segundo semestre do ano 2010.

O acompanhamento nas reuniões, nos trabalhos com os participantes e as entrevistas objetivaram entender e estudar a problemática do projeto e de analisar se todos conhecem - de modo geral - qual é a verdadeira influência de programas de incentivo a formação docente, nesse caso, em especial, de professores de Química no subprojeto 2009-2011 Pibid|Química|UFU, uma vez que os saberes estão em permanente construção e constante reconstrução, sendo assim, André (1995) corrobora com

Trabalhar em processo de reconstrução de saberes docente significa considerar questões relativas tanto aos estudos sobre o processo de ensino e formação do professor quanto aos estudos sobre o saber que o professor desenvolve sobre sua prática docente (ANDRÉ, 1995. p. 10).

Ainda André (1995)

De forma geral, as novas direções da pesquisa etnográfica em educação vêm sugerindo uma crescente preocupação do investigador com questão de ética e de valores relativas ao sujeito ou aos grupos investigados a ao “consumidor” da pesquisa: enfatiza-se necessidades de justificativa clara e objetiva das opções e das interpretações do investigador e defendem-se formas de colaboração e parceria entre

pesquisador e pesquisado, expondo a críticas estruturadas e relações de poder (ANDRÉ, 1995. p. 121).

1.3. COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A realização da coleta de dados para a análise teve início no final do primeiro semestre de 2010 e término no segundo semestre de 2010. Os instrumentos utilizados foram entrevistas gravadas com caráter semi-estruturado, observação participante em reuniões semanais e quinzenais e na elaboração e execução das tarefas nas escolas e análise documental.

As observações, por sua vez, foram realizadas nas escolas junto com os professores FC e FI, nas reuniões semanais e nos momentos da elaboração e execução das tarefas. A observação foi um dado fundamental para a pesquisa, pois, a partir dela, é que se validou alguns dados expostos nas entrevistas.

[...] documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico [...] (ANDRÉ, 2005, p. 41).

Foram realizadas algumas observações no decorrer da coleta de dados nas cinco escolas participantes, essas observações aconteciam no ato da reunião (semanal) entre os professores de FC e FI e, também, as observações se complementavam nas reuniões que aconteciam a cada quinze dias com a presença de todos os FC e FI que fazem parte do subprojeto Pibid|Química|UFU, juntamente com a coordenadora.

Outra fonte de dados utilizada para enriquecer essa pesquisa foram as entrevistas realizadas com os professores FC, FI e C. Realizadas em locais, horas e dias diferentes (esses por critérios dos sujeitos investigados), optando-se por ambientes calmos, reservados e arejados, tais entrevistas focaram-se em algumas questões que tangem a questão-problema da pesquisa, gravadas com aparelho de voz digital, sendo, posteriormente, transcritas.

A última ferramenta utilizada na coleta de dados para essa pesquisa foi a análise documental. Para essa atividade utilizaram-se três tipos de documentos, aqueles que eram elaborados pelos professores FC e FI em constante relação, tais como: artigos, planos de aula,

jogos, projetos, referencial bibliográfico e, entre outros, atividades extra-classe. O segundo tipo de documentos a ser analisado foi toda a documentação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID|CAPES e todo o documento do projeto e subprojeto da Universidade Federal de Uberlândia.

A análise empírica desse material em forma de documento proporcionou uma orientação para as perguntas que nortearam as entrevistas e, automaticamente, abriram um leque de horizontes para as observações, colaborando, assim, para uma efetiva análise de dados.

1.4. ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

No mesmo período da coleta dos dados por observações e entrevistas, realizou-se a transcrição e análise dos mesmos. Nesse mesmo momento, foi por categoria que se arranjaram/organizaram-se os dados (ver anexos).

Terminada a etapa da organização e transcrição dos dados, iniciou-se a etapa de análise empírica e bibliográfica desses dados. Foram realizadas leituras e releituras de todo o material e só então começou-se a organização das categorias descritivas.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

OS PROFESSORES E OS SABERES DA DOCÊNCIA

Neste capítulo são apresentados os alicerces teóricos que sustentam e fundamentam essa pesquisa, que tem como objetivo estudar a influência do subprojeto Pibid|Química|UFU|2009-2011, na formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia.

A ação docente tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores na área de educação, tendo passado por várias formas de interpretações e de abordagens. O tema que destacamos aqui é a formação inicial que vem vincular e propor a formação de bases para a construção de pensamentos pedagógicos reflexivos por meio da inserção desses profissionais no âmbito escolar, científico, social, experimental, psicopedagógico e pessoal. Essa perspectiva pressupõe processos de reflexão sobre a formação continuada do professor, a teoria, a realidade social e a prática de ensino, na qual a educação passa a ser vista como um campo dinâmico, dialético e, portanto, que emerge sempre do ponto de vista metodológico.

A formação docente, nesses últimos anos, vem se deparando com fortes preocupações que reavaliam a forma correta de ensinar. O vínculo, com essa mudança, é o professor e é ele quem deve reformular seus instrumentos de educar e, assim, compreender a dimensão de sua profissão, redescobrindo a sua cultura profissional e as exigências feitas e elaboradas pela sociedade perante sua formação.

Por este motivo, é indispensável uma preparação ímpar e única do profissional da educação, com mais cultura e experiências, as quais possam elevar o grau de entendimento nas salas de aula. Para tanto, faz-se necessário ao professor uma formação sólida, com uma preparação intelectual profunda para que, com suas próprias experiências, possa aprimorar suas ideias da formação inicial, elevando o conceito de que é um mediador, motivador e direcionador do processo educativo e não mais um mero transmissor de conhecimento centrado na racionalidade técnica.

Para que esse processo seja contemplado, é necessário buscar a autonomia, que é um dos principais objetivos da educação. Uma autonomia intelectual é ação que deve ser

construída por cada indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, momento entendido como ponto de partida para a formação do profissional da educação. É nesse aspecto que Granville (2007, p. 35), reflete que esse processo de crescimento docente deve orientar-se para desenvolver determinadas estruturas operatórias do pensamento do educando.

A formação de professores se diferencia de outras atividades de formação, pois se trata de um encontro entre pessoas, no qual ocorrem inúmeras trocas de conhecimentos entre formandos e formadores: é uma intuição de mudança em um contexto delimitado. Conforme Magalhões (2004) “essa formação continuada de professores é um processo dialético que, ao mesmo tempo em que nos servimos de conhecimentos já estabelecidos, podemos e devemos construir novos conhecimentos” (MAGALHÕES, 2004, p. 178).

Os questionamentos das significações e dos papéis tradicionalmente atribuídos a esse profissional, e da ênfase dada em sua formação, bem como a introdução de novas teorias que se propunham a discutir as escolas como agentes de transformação de uma sociedade desigual e injusta e o professor como um educador reflexivo e pesquisador de sua própria ação, não atingiram, de fato, seus objetivos (MAGALHÕES, 2004, p. 45).

A respeito do processo dialético citado por Magalhões (2004), Granville (2007) defende a ideia de que “o processo de formação docente deve ser pensado em uma mesma ação, envolvendo o contexto social, a formação inicial, a continuada, a reflexão sobre a prática docente e a suplência dos saberes que o professor recebe em sua formação inicial” (GRANVILLE, 2007, p. 181).

Partindo dessa perspectiva, há de se analisar que a formação inicial é parte integrante da formação profissional: é um processo que não se finda quando da conclusão da licenciatura e na obtenção de grau superior em determinada área do conhecimento. A partir daí, torna-se fundamental que este novo docente reconheça que é preciso continuar sua formação. Mendes Sobrinho (2010) ressalta a importância da mesma quando reflete que

se tratando de profissionalização docente, não podemos ignorar os processos de formação continuada, haja vista quer estarmos tratando de pessoas que usam a inteligência para agir, e não apenas desenvolvem atividades repetidas e vazias de

subjetividade, o que anima e vivifica a prática pedagógica do professor (MENDES SOBRINHO, 2010, p. 145).

Sendo assim, a formação continuada passou a ser vista como um dever para atualização e valorização docente nas universidades públicas e particulares. No elo da universidade com a pesquisa acadêmica, ainda reflete-se uma ação profissional fragmentada, acarretando em dados não relevantes na análise de formação inicial e continuada. Configurar programas de educação é uma necessidade urgente. Segundo Mercado (1999), esse novo modelo de educar, que ocorre em um determinado espaço físico, apoiado por técnicas e especialização do saber, desloca para uma educação continuada que dá importância ao sujeito da educação.

Para buscar o crescimento pessoal ao passo que se luta pela redução das desigualdades sociais, com o término da faculdade, os profissionais precisam estar em constante atualização para o aprimoramento dos seus conhecimentos sobre as mais diversas áreas.

A formação inicial de professores não oferece “produtos acabados”, mas é a primeira etapa de um caminho fascinante para a educação, encaminhando o novo docente a uma formação continuada e, independentemente das faces dessa formação, os princípios éticos, didáticos e pedagógicos são comuns em todas elas. Esse fato nos mostra claramente que o desenvolvimento profissional se dá por meio da própria carreira.

A formação de professores precisa ser fortalecida em todos os seus momentos, acarretando a possibilidade de criação de espaços de reflexão sobre e na prática docente, o que poderá implicar em uma nova visão dos sujeitos, quanto à percepção da ligação de escolas com a universidade.

Sobre o fortalecimento dessa formação, Nóvoa (1999, p. 26) conclui que ela

é, provavelmente, a área mais estável das mudanças em curso do setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão. Ao longo da sua história, a profissão de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais, e modelos políticos, centrados nas escolas e métodos aplicados. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de partenariado entre as instituições de ensino superior e as escolas com um reforço de espaço de tutoria e de alternância (NÓVOA, 1999, p. 26).

Essa opção abriga a instauração de novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores, o que passa pela autonomia das universidades e das escolas e pela celebração de acordos que traduzam a diversidade de interesses e de realidade institucionais.

Estes fatos esboçam uma análise de programas que incentivam a formação docente no cerne das universidades, pois, nessa perspectiva de trabalho continuado, a universidade trabalha com a comunidade de professores das escolas básicas, construindo um diferencial, uma vez que representam as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Agrupado a essa ideia, programas de iniciação à docência estão sendo desenvolvidos a fim de elevar a uma participação da Educação Básica com a Educação Superior, além de incentivar cursos de licenciatura nas Universidades e de aumentar o grau de conhecimento dos professores para que haja uma melhoria no ensino e na formação dos mesmos.

O Pibid - Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – um dos mais atuais programas de incentivo a docência, trabalha nesse aspecto, pois é um programa que visa a qualidade da formação docente, oferecendo bolsas para estudantes de cursos de licenciatura plena e, para que os alunos sejam acompanhados e orientados. Há bolsas também para coordenadores e supervisores.

O objetivo do programa é elevar a qualidade da educação básica, bem como inserir os licenciados nas instituições de ensino de rede pública, onde encontrarão experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, a fim de começar a buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Engajados no dever de promover essa formação, os formadores de professores devem ter consciência de sua responsabilidade na construção dos sujeitos. Devem também, mostrá-los outros caminhos, nos quais o professor possa - dependendo das circunstâncias - apoiar-se ora em um modelo, ora em outro. Desta maneira, evidencia-se ao futuro docente que a sua identidade profissional não é estática: ela contém traços do passado e do presente. Cabe ao formador de professor, também, mostrar a este uma nova possibilidade de serem vários agentes, não apontando para outra identidade, mas para novas formas de trabalhar o e no ensino educacional.

A implementação de cursos para a formação inicial e continuada de professores, os quais priorizem conteúdos específicos de cada área, ação pedagógica e experiências em uma perspectiva da ação-reflexão-ação fazem-se eficazes ao ato pedagógico e a mudanças educacionais. Cabe ressaltar, no entanto, que a docência deve ser exercida unicamente por profissionais habilitados para tal função, visto que só desta forma poderá se promover as rupturas necessárias nas práticas educacionais, e remeterão à formação e desenvolvimento de um profissional intelectual reflexivo, dotado de saberes psicológicos, pedagógicos, experimentais e disciplinares.

Nessas ideias Magalhões (2004) afirma que

a formação continuada de professores pode e deve ser vista como um trabalho conjunto de construção de conhecimento científicos pertinentes a disciplina envolvida e a transposição didática e não como simples aplicação de conhecimentos já desenvolvidos na área (MAGALHÕES, 2004, p. 61).

Assim sendo, a formação continuada de professores deve ser um espaço de discurso, de análise crítica, de construção de conhecimento em conjunto tanto dos professores como dos formadores.

Nessa concepção de convívio para a formação docente, Gomes Pérez (2001) considera a docência como prática social desenvolvida por meio da ação e da reflexão dos professores no decorrer dos processos de ensino. O autor defende que o professor aprende ao ensinar e ensina porque aprende, intervindo para facilitar e não impor, tampouco para substituir a compreensão dos alunos. A reflexão sobre a ação envolve processo de análise crítica sobre a prática institucional. Esse processo contínuo de refletir sobre a prática leva o professor a perceber a docência como profissão, facilitando, dessa maneira, o processo de profissionalização.

O desenvolvimento profissional está ligado à forma de reflexão e conscientização das próprias crenças, das suas expectativas profissionais, na coletividade em um todo e na forma da transposição didática.

Machado (1996) afirma que a transposição “tem por princípio que os materiais didáticos servem para apropriação do conhecimento” e seus autores devem possuir o seu

significado por completo que “são formas eficazes de produção de conteúdo e a realização coerente de transposições pedagógicas necessárias”.

Com relação à forma didática e ao enfoque ao ser dado para cada um desses conhecimentos, se destaca a problemática de que o primeiro vem como algo pronto, uma verdade, um dogma, pois está em despessoalização na prática didática, portanto, a transposição didática se faz a partir do modelo didático escolhido.

Sendo assim, a formação deixa de ser pensada e analisada como um somatório de conhecimentos, competências e habilidades, passando a ser orientada por uma formação de equipes de trabalhos que se atualizam em um contexto amplo de exercícios coletivos. O trabalho pesado e o tempo são fatores determinantes e indispensáveis, uma vez que o professor é um aprendiz e aprende com suas próprias experiências e vivências de sala de aula e no convívio com professores agrupados em um movimento de reflexão sobre e na ação educacional.

Segundo essa visão, podemos dizer que o trabalho individual, coletivo e social, resultará na forma de conhecimentos que desenvolverá um papel ativo e crítico que se submeterá no processo de ensino-aprendizagem. Neste processo de aprendizagem, o professor assume o papel de mediador e orientador do indivíduo.

Sendo assim, endoça-se as concepções de Granville (2007), quando afirma que:

Uma formação continuada crítica caracteriza-se pela práxis crítica, em que teoria e prática interagem numa ação recíproca, em unidade: a prática, por depender de um direcionamento teórico, e a teoria, por desvendar, na prática, as contradições sociais, na busca pela transformação da realidade escolar (GRANVILLE, 2007, p. 183).

Optar por práxis para estudar a formação inicial e continuada de professores é uma maneira plausível de colaborar nos estudos de atividades educativas, em que o professor estuda a ação na teoria-prática, unida à ideia de que práxis significa a interpretação do mundo como guia de uma transformação, por meio de ações e pensamentos humanos.

A prática é uma ação que o ser humano exerce sobre algo e, a mesma, pode aprisionar, alienar, como também pode, libertar e transformar. Nessa perspectiva, a prática tem dupla dimensão. Qual a dimensão da prática na Educação?

Essa pergunta pressupõe que a prática pedagógica pode assumir dois papéis, uma na base da reprodução e outra a favor da inovação. Quando falamos em reprodução ou prática de reproduzir, cogitamos a ideia de que o professor não possui conhecimentos de suas práxis: ele passa a exercer um trabalho repetitivo que rompe o elo entre a teoria e a prática, dificultando o novo, trabalhando no tecnicismo. O professor se torna engessado, aprisionado em um mundo onde não tem consciência do que faz, desfavorecendo sua produtividade e promovendo uma estagnação da sociedade, pela não difusão do conhecimento.

Por outro lado, a práxis inovadora é algo a ser adotado, pois diferente do professor que usufrui da práxis reprodutiva, aquele que se auxilia com a prática de inovar, transforma a sociedade. Partindo da esperança de que todo ser humano pensa e age em favor de seus pensamentos, criando seus próprios conceitos e representações, por meio de múltiplos fatores - tais como: econômico, educacional, político, social, físicos, químicos e ideológicos - Granville (2007) induz a idéia de que “pensar e agir, em situação, consiste-se em práxis, que podem ser apresentadas em diferentes estados: da práxis comum a crítica” (GRANVILLE, 2007, p. 187).

Quando a autora comenta sobre a prática comum, na verdade ela está refletindo sobre uma prática que apenas orienta o homem no contexto em que está inserido, entretanto, não o faz ter uma noção, uma reflexão, uma compreensão da realidade, tornando-se independente do seu próprio ser. Por outro lado, a práxis crítica eleva a necessidade de um pensamento real, que tenha como base a ação fidedigna do conhecimento da realidade que se quer transformar, na qual articula-se e analisa-se os atos em uma prévia reflexão como elemento de um todo que culmina na transformação material e social.

Ainda, Granville (2007, pp. 189-190) sustenta essa possibilidade quando reflete que “a práxis crítica é a pretendida”, em uma atividade material adequada a finalidades vinculadas conscientemente à prática: por essa razão propõe ser “instrumento teórico de transformação de realidade”.

Diante das insatisfações de situação de ensino, podem-se denotar várias transformações, acarretando em uma distância entre o saber prático e o saber teórico, ou seja, um afastamento do conhecimento científico com o que é ensinado. Daí a necessidade, segundo Machado (1997, p. 4) da “transposição didática” para estabelecer as distâncias desejáveis.

Trabalhando com a ideia de transposição didática, o professor acaba se tornando um dependente da reflexão sobre sua prática pedagógica, pois conhece e tem consciência da dimensão do seu trabalho e de seu valor.

Mendes Sobrinho (2006, p. 14), nessa perspectiva, ressalta:

A prática pedagógica reflexiva, pelo seu alto grau de consciência reflexiva, ou pelo alto nível da consciência da práxis, caracteriza-se por ser uma opção madura e consciente do individuo que quer e que se interessa pelo conhecimento como uma das formas de apropriar-se dos objetos do mundo e compreendê-los sitiados no mundo, a luz da reflexão-ação-reflexão coletiva, reiterada e constante. Como uma dimensão da prática social mais ampla, a prática pedagógica reflexiva, caracteriza-se, sobremaneira, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos, inquietos e insatisfeitos com o resultado do seu próprio trabalho e que suspeitam que a diversidade do grupo é um ponto a explorar para enriquecerem a sua própria individualidade. A prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, enfim, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos e/ou novas teorias.

Esse caminho é adotado em nosso dia-a-dia, quando abraçamos essa prática e estamos diante de um fator que necessite da mesma: uma situação problema; logo, o pensamento reflexivo tem por base transformar essa situação problemática numa situação coerente, harmoniosa.

Mendes Sobrinho (2006) reforça a ideia quando mostra que “o pensamento reflexivo possui essas duas funções limites: uma é o aparecimento do problema e a outra é a situação de investigação para esclarecê-lo” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 17). É nessa perspectiva que as concepções de Dewey (1959, p. 114) se fazem presentes, pois acredita que as mesmas estão “vinculadas às atividades escolares no aprimoramento da prática docente”. Entretanto, reflexões exigem um alto grau de consciência, de compreensões de valores nas mais diferentes perspectivas teóricas e, por isso, “refletimos para poder conseguir plena e adequada compreensão do que ocorre”. (DEWEY, 1959, p. 142)

Para se ter início ao modo de pensar sobre sua prática reflexiva não se deve esperar fórmulas ou receituários, pois Dewey (1959), no início de sua obra, reflete que não existem maneiras exatas de pensar, mas que existem, sim, diversas formas de pensar e

quem compreender quais são as melhores maneiras de pensar e por que são as melhores, mudará se quiser, as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes, isto é, até que executem o melhor trabalho de que é mais capaz o pensamento do que qualquer outra operação mental (DEWEY, 1959, p. 13).

Identificar as maneiras mais adequadas de pensar e agir na docência deve ser um dos aspectos trabalhados na formação docente, abordando toda a complexidade presente na tarefa de ensinar, uma vez que a formação precisa ser reelaborada de forma a ressignificar a cultura dos profissionais, fazendo com que estes consigam realizar esta identificação.

Levar em conta a formação continuada é dar ênfase a formação inicial, pois a formação inicial não pode ser descartada devido às exigências do mundo atual, engajar a necessidade da formação continuada é a base para uma construção efetiva de valores e sabedoria à profissão docente, onde se qualifica e se requalifica; atualiza e se reatualiza; encontra e se reencontra a paixão pela arte de educar.

A necessidade atual é de um professor reflexivo, um agente que não só tenha domínios do conhecimento específicos de sua profissão, mas que delineie práticas e mudanças para o ensino-aprendizagem sendo capaz de suprir as exigências da prática docente, significando a aprendizagem de seus discentes e crescendo profissionalmente através da prática reflexiva, mudando seu modo de pensar e agir didaticamente, sempre que necessário.

Diferente dos anos anteriores em que a ideia de se formar professor era de dotar-lhes de trabalhos, competências e habilidades para que o mesmo fosse apenas um técnico, vem mudando radicalmente, uma vez que precisa-se de profissionais diferentes. Mendes Sobrinho (2006), praticamente o que se observava era uma preocupação com processos formativos, apoiados em modelos tecnocráticos, que preparassem o professor para executar o saber-fazer (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 26) e hoje já não se nota mais esta preocupação.

Em consequência disso, Mendes Sobrinho (2006, p. 43) mostra que vem se consolidando um paradigma de formação docente, vislumbrando o professor como um profissional que pode gerar novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. Seguindo esse raciocínio, deixamos de lado o profissional técnico e busquemos os saberes indagados por Tardif (2002) que auxiliam não só nos saberes e práticas docentes, mas também expressam a necessidade da construção de um profissional reflexivo e dinâmico.

De acordo com Campos (2007)

O domínio desse saber, aplicado ao trabalho docente, forja a pedagogia como um campo do ponto de vista científico, em que se radica uma racionalidade que lhe é própria. O docente, como sujeito do conhecimento, é mediador pelo diálogo da relação entre ele, o educando e o saber de formação ali postos em interação (CAMPOS, 2007, p. 24).

Norteados por esse eixo, denotamos que a formação do professor implica com o ensino e a aprendizagem, práticas pedagógicas, o contexto escolar e o meio social.

Considerar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. As consequências para formação de professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tornar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela (PIMENTA, 1999, p. 25-26).

Nóvoa (1992) e Rios (1993) estudam e discutem acerca dos saberes e competência para o ensino, fortalecendo o vínculo entre esses saberes e a ideia de que os mesmos, junto com competências e reflexões na e sobre a prática docente, devem transcender a dimensão técnica da ação pedagógica, delineando um novo paradigma na formação de professores.

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nasce, portanto, uma prática que tem como intuito introduzir saberes sobre a profissão, dando ao futuro profissional a capacidade de compreender o todo de sua profissão, entre tantos aspectos, o meio social e educacional valorizando os saberes e práticas neles inseridos.

Pois, de acordo com Guarnieri (2000)

O professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre ações de sua sociedade: ele constrói e é construída por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por eles (GUARNIERI, 2000, p. 25).

A formação de professores nos leva a pensar sobre uma mobilização de saberes apontados por Tardif (1991) como uma mobilização na ação docente: saberes pedagógicos (reflexão sobre a prática pedagógica), saberes curriculares (presentes na cultura erudita), saberes das disciplinas (interdisciplinaridade nos programas) e os saberes da experiência (saberes constituídos na atividade profissional).

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são conhecidos de antemão [...] mas, tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continua e continuada (TARDIF, 2002, pp. 248-249).

Por meio das concepções refletidas por Tardif, os professores devem construir sua identidade por formas diferentes de atualização profissional, como: leituras em periódicos, livros e revistas, cursos de especialização, encontros profissionais e educacionais, grupos de pesquisas, reflexões sobre as práticas pedagógicas e, entre vários outros, debate no coletivo. Nesse ponto de vista, a formação docente encontra um bom amparo para os conhecimentos profissionais aos conhecimentos científicos e técnicos.

Essas atualizações necessárias para os saberes dos professores entrelaçam as ideias de Campos (2007), quando diz respeito à ação dos mesmos.

No fazer da ação docente, o professor, ao agir, encontra-se marcado por um contexto, no qual ele atua na prática de ser um professor. Nesse sentido, o professor lança mão de seu domínio cognitivo, e pela reflexão da sua prática, como sujeito autopoético, refaz o curso da sua ação. Aí se faz propriamente uma epistemologia da prática docente (CAMPOS, 2007, p. 22).

Acreditando na epistemologia de sua prática, o professor mobiliza saberes para melhorar a qualidade de ensino e busca nos seus conhecimentos a melhor forma de mostrar a realidade do cotidiano nas suas aulas, pois conforme Campos (2007) “a reflexão sobre o conteúdo da ação se põe a partir do curso da ação” (CAMPOS, 2007, p. 21), compreendendo de forma ciente a sua função. Campos (2007, p. 26) ainda ressalta que é agindo que o professor elabora os saberes produzidos pela própria prática e que a “epistemologia da prática docente é o reconhecimento do conhecimento docente como autoconhecimento”.

Tardif (2002, p. 255) exemplifica seu significado de epistemologia como sendo “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamada de saber, saber-fazer e saber-ser”. Do mesmo modo, para Campos (2007) “a evolução do saber e do saber-fazer constitui o que se convencionou por desenvolvimento de competências” (CAMPOS, 2007, p. 86). Isso, nada mais é, do que uma reflexão dos próprios conhecimentos profissionais e é exatamente esse o papel da epistemologia, revelar ao profissional seus saberes, fazendo-os compreender a forma e ações de incorporar, produzir, utilizar e aplicar tais saberes em sua profissão. Ela, segundo Tardif (2002, pp. 256-299), também

[...] visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenha tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores e que [...] por outro lado, a epistemologia da prática afirma que a atividade profissional representa uma fonte espontânea de aprendizagem e de conhecimento.

Entende-se, portanto, que a epistemologia da prática profissional reflete e sustenta que é preciso estudar um conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas ações educativas, dando-lhes uma interdisciplinaridade do processo educacional e das próprias práticas pedagógicas.

No aspecto de epistemologia, Campos (2007) também corrobora com

[...] atitude reflexiva do sujeito diante de suas ações e de suas relações que se estabelecem a partir de ações reguladas por normas, prática do sujeito, ou de

relações em que o sujeito se estabelece com o seu projeto de vida próprio ou relações com outros sujeitos [...] (CAMPOS, 2007, p. 24).

Por isso, Tardif (2002) ainda reflete que um dos resultados que se sobressai dessa perspectiva epistemológica é “que os saberes profissionais dos professores são temporais” (TARDIF, 2002, p. 260), ou seja, é um processo contínuo, os saberes são adquiridos ao longo do tempo, durante muito tempo. Divide esses saberes temporais em três sentidos: os que advêm de sua história de vida (quando estudante, analisando o professor e o ensino); os que são refletidos na prática inicial, ou seja, aqueles que são estruturados na prática profissional nos primeiros anos de profissão; e, por último - mas não menos importantes - os que são utilizados e desenvolvidos na carreira, isto é, um processo de longa duração no qual fazem partes mudanças profissionais, sociais e identitárias.

Além de cogitar a ideia que os saberes profissionais são temporais, Tardif (2002, p. 262) revela que são, também, “variados e heterogêneos”. Novamente em três sentidos divide a variação do conhecimento profissional. Em um primeiro momento ressalta que estes provêm de diversas fontes, ou seja, são os conhecimentos culturais, adquiridos na própria universidade, didáticos, pedagógicos, enfim, conhecimentos provenientes de sua formação profissional. Em um segundo momento, trata do repertório desses conhecimentos, porque eles não são unificados em torno de uma única disciplina, utilizando várias técnicas, teorias e concepções dependendo da necessidade do meio. Por fim, são variados e heterogêneos devido aos objetivos que os professores desejam alcançar e, em outras palavras, são diferenciados por que para a conclusão de suas ações, muitas vezes, os professores não exigem o mesmo tipo de competência, habilidades ou aptidões.

Desta forma, podemos refletir que os saberes dos professores não são, de fato, teóricos ou conceituais, mas como Tardif (2002, p. 264) os define são “pragmáticos”. São conhecimentos que constituem o seu saber para a ação, pois é nela que executam suas funções, mantendo, com seus saberes, relações privilegiadas.

Desse ponto de vista, os professores, em suas atividades profissionais, se constituem de várias formas: o saber curricular, aquele que provém de sua convivência com a escola (programas e manuais); o saber disciplinar, o qual advém de sua íntima participação em sala de aula; o saber da formação profissional, adquirido durante toda sua formação inicial e

continuada; o saber experiencial, saber este, oriundo da prática da profissão; e, finalmente, o saber cultural, herdado por toda sua trajetória de vida.

Sendo assim, os saberes profissionais dos professores não se constituem em um corpo homogêneo de conhecimentos, mas, ao contrário, se constituem em uma ampla diversidade de conhecimentos, utilizados para vários tipos de aptidões.

Essa gama de saberes desenvolvidos e absorvidos durante muito tempo em uma formação continuada (formação inicial e continuada de professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão, cultura social e pessoal, aprendizagem com os pares, etc.), revela, de maneira simples, que esses saberes profissionais educativos são essencialmente heterogêneos.

Percebe-se, também, que essa diversidade de saberes contempla, perfeitamente, a visão de que o saber profissional dos educadores é vasta, mas deve estar no centro das reformas atuais, pois o que está em jogo é a identidade profissional. As concepções dos saberes possuem repercussões diretas e indiretas na identidade dos professores, oscilando em modelos de professores distintos entre os técnicos, os práticos reflexivos e os atores sociais. Para Tardif (2002) “as reformas deixam em aberto a questão do saber dos professores vinculada à sua identidade profissional e ao papel que desempenham” (TARDIF, 2002, p. 303).

Para Pimenta (2002) “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2002, p. 18). Pimenta (2002, p. 19) verbaliza a forma que o sujeito da educação constitui sua identidade, para ela, o sujeito constitui sua identidade a partir da

significação social; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos as necessidades da realidade [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Diante dessa repercussão, os saberes experienciais para a formação da identidade profissional do educador, surgem como elo dos conhecimentos docentes, elo este que acopla os saberes, transformando os saberes das relações exteriores com os saberes da interioridade de sua própria prática. Neste sentido, os saberes experimentais se diferenciam dos demais, que para Tardif (2002) são “formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54). Pimenta (2002, p.19), por sua vez, acredita que são esses saberes experienciais que mediam os futuros professores na construção de sua identidade.

Tardif (2002) coloca que “os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2002, p. 55). Em outras palavras, o autor quer nos dizer que tais saberes só virão à tona quando os próprios professores notarem e considerarem seus íntimos valores, expressando suas ideias a respeito do assunto, o que, de fato, ocasionará uma reforma no ensino. Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na afluência de várias fontes de saber, provenientes de sua história profissional, social e individual.

Para Campos (2007, p. 90) esses tipos de conhecimentos levam a um desenvolvimento de competências, mas o ensino dessas competências requer um envolvimento do sujeito na prática, pois ele se reconstitui e constitui em uma reflexão sobre a ação do sujeito, uma vez que, a evolução do saber e do saber-fazer constituíram o desenvolvimento de competências.

Sendo assim, Tardif (2002), acredita que a origem desses saberes está “associada tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos de fases de construção” (TARDIF, 2002, p. 68), ou seja, de um modo geral, a construção de saberes profissionais educativos se dá no dia a dia do profissional da educação, nas mais diversas formas de saberes provenientes das instituições de ensino, na formação profissional, nos currículos, enfim, no debate entre profissionais sobre a realidade da educação, formação docente e de suas práticas pedagógicas. Portanto, compreender os saberes dos professores é compreender sua evolução e sua transformação ao longo de sua história.

Nas palavras de Campos (2007, pp. 20-21) o acúmulo do conhecimento do professor é “singular, próprio de seus domínios e da sua perspicácia em aprender com as diferentes situações bem-sucedidas para utilizá-las como ferramentas na tomada de decisões que a eles

são colocados”. Sendo assim, a recriação dos conhecimentos ou saberes profissionais do professor se dá por meio de sua prática, refazendo e reelaborando suas práticas profissionais.

Deste modo, Campos (2007) afirma que

O saber-ensinar integra diferentes saberes situados em ação. Desse modo, a formação docente deve privilegiar a formação do professor, como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica na sua gênese. Os currículos dos cursos de formação devem orientar a formação do professor. Formação essa pautada no desenvolvimento de saberes integrados pela interdisciplinaridade e competências, para a promoção de habilidades essenciais e específicas para atuação docente (CAMPOS, 2007, p. 28).

Entretanto, as políticas de formação parecem não tomar como objeto de estudo o contexto social, os lugares de exercícios das práticas pedagógicas e a realidade dos sujeitos, o que faz com que exista um distanciamento entre a formação docente e suas práticas pedagógicas.

Em face de políticas de formação e da especificidade e complexidade da formação docente, nessas últimas décadas, depara-se com um aumento nos estudos sobre as reflexões docentes que, de acordo com Mendes Sobrinho (2006) “tem gerado intensos debates sobre as características da profissão docente, suas práticas de ensinar em relação à realidade socioeducacional” (MENDES SOBRINHO 2006, p. 42).

Necessita-se de um profissional que possa interagir com o meio e ter capacidades e competências de gerar novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, que discuta e formule práticas docentes e que considere a prática de reflexão como uma prática social.

A ideia de que a formação reflexiva é um dos métodos para minimizar os fracassos atuais da educação está, evidentemente, explícita nos vários trabalhos, artigos e projetos realizados sobre o tema. Entretanto, detendo-se em uma análise profunda do envolvimento da formação inicial e na busca da formação reflexiva, nos cursos de graduação, depara-se, de fato, com uma formação não reflexiva, na maioria dos profissionais.

Nessa preocupação com o ensino, Granville (2007) sugere que, “durante a formação inicial, os alunos tenham oportunidades de realizar pesquisas de cunho etnográfico e/ou baseadas no princípio da autonarrativa” (GRANVILLE, 2007, p. 42), pois administrar a

própria formação docente é, como afirma Perrenoud (2000, p. 154), uma das “competências profissionais” necessárias ao professor.

Como nos afirma Granville (2007), sobre o papel do professor competente,

como orientador, expõe as principais tendências da doutrina e da prática, detecta as principais interrogações e problemas e indica as formas de informação adequadas, orientando o estudo. Como orientador, propicia a apresentação do raciocínio e das conclusões de cada indivíduo, o intercâmbio de idéias e opiniões entre educandos, o debate como forma de aprofundar conhecimento; facilita o desenvolvimento de habilidades e cria um ambiente pedagógico que auxilia no desenvolvimento das potencialidades humanas e profissionais de cada um (GRANVILLE, 2007, p. 36).

Auxiliados por suas metodologias e didáticas, os professores, no contexto escolar, buscam durante todo o processo de ensino-aprendizagem, a interrelação de todas as atividades para garantir a formação integral do educando. Assim, estará se especializando cada vez mais em uma formação reflexiva, a qual estará se consolidando como “potencialmente produtiva para o desenvolvimento da consciência pedagógica, para a geração do conhecimento profissional sobre sua ação” (SCHON, 1997, p. 82).

É com base nos conceitos de reflexão-na-ação e de reflexão-sobre-a-ação que o autor desenvolve seus projetos de educação aos professores. Vinculando a idéia que determina como melhor forma de aprimoramento do ensino por parte dos professores, a reflexão sobre seus conhecimentos - os quais serão transmitidos para os alunos - e se esforçando para familiarizar o conhecimento cotidiano com os processos de entendimento dos estudantes, ajuda na articulação entre os conhecimentos na ação e o saber escolar.

Essas concepções do professor no conhecimento sobre a ação e os saberes escolares levam-nos a uma abordagem-crítica que Granville (2007, p. 45), assim como Chassot (1990), explica ser “uma permissão do professor, onde o mesmo escolhe sobre o quê, como e por que ensinar”, quando questiona: “por que ensinar química [...]? O que ensinar de química [...]? Como ensinar química [...]?” (CHASSOT, 1990, p. 29). Essa proposta remete os professores ao campo da pesquisa-ação, de maneira especial para as práticas em sala de aula vinculadas com sua formação, o que, de fato, estabelece uma nova identidade do formador que, conforme Nóvoa (1992) “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto (...), é lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”

(NÓVOA, 1992, p. 16), é uma identidade que caminha rumo à formação reflexiva e autônoma no processo de formação desvinculando a ideia do professor técnico, transmissor de conhecimento, mas volta-se a figura do mediador, competente, decidido com o fazer educação, exemplo de um ensino de qualidade. E nessa utopia, Granville (2007) sugere que

se promova reflexão por meio da familiarização dos alunos com investigações no contexto escolar, utilizando procedimentos típicos da pesquisa etnográfica e da abordagem narrativa, pois acredita que a familiaridade com procedimentos típicos da abordagem etnográfica pode oferecer caminhos para o futuro professor em busca de formação contínua, permitindo-lhe investigar constantemente a própria prática em sala de aula (GRANVILLE, 2007, pp. 48-50).

Granville nos submete a várias reflexões, uma vez que se entende que uma pesquisa etnográfica é resultado de princípios de investigação que leva e aborda o ponto de vista de todos os envolvidos: desde o pesquisador em relação ao contexto estudado até o professor, os alunos, a sociedade, enfim, as diversas representações de olhares essenciais para a interpretação e análise da pesquisa, já que oferecem interpretações e não estabelecem relações entre os dados e a teoria.

Essa pesquisa também nos submete a outra característica em que a análise não ocorre por processos dedutivos, uma vez que a mesma não é do tipo qualitativa que parte de teorias e de categorias pré estabelecidas, mas é o oposto, momento em que o pesquisador age individualmente, reflete sobre os acontecimentos naquele ambiente ou contexto, que serão base para que as teorias por ele elaboradas sejam estudadas ao invés de se utilizar de teorias já estabelecidas por um programa; é uma análise individual, mas que acarreta em significados no coletivo. Dessa forma, se obtém a análise de um processo reflexivo e dialético na relação entre teoria e dados.

Ressaltamos, entretanto, que o processo de reflexão na ação docente deve envolver o formador em todos os sentidos de reflexão, pois, como afirma Perrenoud (2002), “só um formador reflexivo pode formar professores reflexivos” (PERRENOUD, 2002, p. 72).

Nesta linha de pensamentos, Garcia (1999) afirma que “a prática de reflexão tem por intuito desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente” (GARCIA, 1999, p.

154). Essa prática reflexiva na formação deve estar apta a provocar mudanças, inovações e desenvolvimentos curriculares, ou seja, é uma reflexão que deve ser analisada em relação ao desenvolvimento da aprendizagem e precisa ser olhada como uma facilidade no modo de ensinar.

Sendo assim, a organização da escola é o meio de interligar tais modificações, pois está na vivência dos professores, no meio político, social e econômico. Além do mais, Mercado (1999) acredita que

“é preciso que, no preparo do professor, se propicie vivências de experiências que contextualizem o conhecimento que o professor constrói, pois é o contexto da escola, a prática dos professores e a presença de seus alunos que determinam o que deve ser abordado” (MERCADO, 1999, p. 18).

Corroborando com os autores supracitados, Lauxen (2002) reflete que, “a escola ainda nos dias de hoje trabalha informações que são apenas memorizadas pelos estudantes e que as mesmas se encontram desconectadas do seu contexto” (LAUXEN, 2002, p. 59). Por isso é necessário ir além, significar as informações de aprendizagem no contexto escolar para formar um estudante crítico, participativo e decisório na sua participação perante as ações que a ele serão destinadas.

Portanto, cabe aos educadores mudar essa história, definir novos rumos, abrir novos horizontes e discutir que tipo de desenvolvimento se almeja, uma vez que, segundo Libâneo (1990)

a prática escolar [...] tem atrás de si condicionantes sociopolítico que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno, técnicas-pedagógicas, etc (LIBÂNEO, 1990, p. 9).

Aprofundando-se uma nossa visão sobre o papel da escola, nota-se que a mesma tem suma importância na formação, tanto inicial quanto continuada do professor, uma vez que, as escolas desencadeiam um papel fundamental na sociedade, pois realizam atividades de

encontros, debates, transformação e adaptação de conhecimento. Muitas vezes encontra-se uma grande dificuldade na participação dos professores, peças fundamentais nessa perspectiva de formação, pois alguns se dedicam com todo amor e carinho, mas, por outro lado, muitos nem percebem de que fazem parte de um contexto escolar.

Em um processo de seleção, a escola tem se tornado o centro das atenções, pois reforça as diferenças sociais. O que se percebe é que os estudantes estão cada vez mais distantes, sem perspectivas, enquanto os educadores e educadoras se colocam em suas instituições e se esquecem de abrir a janela para olhar além e denotar os porquês de tais fatos.

Este “olhar além”, em tempos de globalização, é fundamental. Precisa-se ter informações sobre as mais diversas áreas do conhecimento, entretanto, elas não bastam por si só, é preciso transformá-las em conhecimento e, como bem diz Marques (1999):

Se a escola, até a pouco tempo, trabalhava com informações escassas, buscando ampliá-las, preocupada com transmitir conteúdo e descuidada de fazer significativas as aprendizagens, essa escola atualmente se defronta com o desafio de se constituir em lugar social e tempo reservado para a emergência do significante na constituição do sujeito inserido na ordem simbólica desde o imenso oceano de informações que se acha imerso. Tarefa fundamental da escola é de agora trabalhar informação, já que meramente passiva, na atribuição a ela de significados pelos quais se fazem a comunicação, a constituição de saberes e a interlocução deles na educação (MARQUES, 1999, p. 18).

A formação básica na aprendizagem tem um papel fundamental no processo de formação profissional, pois os cursos de formação não possuem o intuito de modificar a dinâmica da sala de aula, mas sim de mudar a maneira de refletir sobre sua prática docente. As concepções que vários professores possuem a respeito de educação advêm dos professores que tiveram, ou seja, durante o determinado período em que foram alunos, constituíram-se como sujeitos da educação. Lauxen (2002) caracteriza outra forma de se construir como professor

Outra forma de pensar a formação continuada dos professores é através da leitura de periódicos (revistas e jornais) e livros que são fortes aliados na formação pedagógica e científica do professor, desde que articulados com outras formas de aperfeiçoamento e espaços de discussões, e pensados a partir da dinâmica da escola (LAUXEN 2002, p. 68).

A escola é um ambiente que foi criado para a aprendizagem, devendo ser rico em recursos, possibilitando ao aluno a construção do seu próprio conhecimento, incentivando o seu estilo individual de aprendizagem. Segundo Moraes (1997) esse paradigma aponta para a

ênfase no processo de aprendizagem, pelo qual os educandos se desenvolverão com características próprias como criticidade, criatividade, autonomia, imaginação, raciocínio, construção do seu conhecimento, pesquisa e acesso ao conhecimento existente, adaptabilidade ao novo, formação contínua, conhecimento integrado, interdisciplinaridade, cooperação (MORAES, 1997, p. 72).

O professor, com a ajuda da tecnologia, passa a ser um guia para com o estudante, tornando-se janela aberta ao conhecimento e acesso a informação.

A sociedade brasileira vive alguns dos grandes eixos de mudanças que atingem a sociedade nesse fim de século: o desenvolvimento tecnológico das áreas de informática juntamente com as telecomunicações, que afetam diretamente a produção, socialização e exploração do conhecimento e de seus novos espaços, exigindo novas competências e formação continuada de profissionais (MERCADO. 1999. p, 26).

A qualidade de ensino, competências e habilidades, trabalhos em colaboração, estudos de culturas e a capacidade para a realização dos projetos escolares são representações de uma formação, não individual, mas coletiva de ensino. Buscar suprir essas necessidades é fundamental para um ensino de qualidade, por isso o professor, além de ter uma boa formação e excelentes materiais didáticos, deve ser um estudioso de sua sociedade.

Lauxen (2002) acredita que se

deve ter práticas educativas que dêem vazão a criatividade e à interação entre os atores do processo de ensino, portanto, o professor deve perceber os limites do estudante e incentivá-lo a participar ativamente do processo escolar. [...] a aprendizagem nada mais é do que as experiências de vida, levando a uma constante reconstrução de identidade pessoal (LAUXEN, 2002, p. 107).

O autor ainda acrescenta a ideia de sociedade que está vinculada no ambiente de ensino-aprendizagem.

A escola e seus atores precisam compreender o modelo de sociedade. Isso requer um posicionamento crítico frente a práticas econômicas e sociais.[...] Assim a educação deve criar atitudes e procedimentos que irão permitir que seus alunos entendam e busquem eliminar as causas que geram os problemas, não apenas as soluções que os amenizem.[...] é preciso propor aprendizagens significativas, capazes de levar o aluno e a aluna constituírem-se como sujeitos críticos, participativos e capazes de propor mudanças (LAUXEN, 2002, p. 160).

Na era da comunicação repleta de informações pelas mais diversas fontes de tecnologia, é notável que a formação do profissional da educação se dê, também, com o auxílio dessas novas ferramentas, uma vez que, segundo Mercado (1999) “as novas tecnologias requerem um aluno mais preocupado pelo processo do que com o produto, preparado para tomar decisões e escolher seu caminho de aprendizagem” (MERCADO, 1999, p. 14).

As mudanças tecnológicas nos processos escolares exigem uma enorme e considerável reorganização da escola, no sentido da administração da importância das habilidades e competências manuais em favor das habilidades e competências cognitivas. Segundo Machado (1996, p. 31) a idéia de conhecimento como uma rede é um vínculo crescente e importante nas chamadas “ciências cognitivas”.

Mercado (1999) afirma que:

A mudança na sociedade e suas consequências na escola geram inseguranças nos professores quanto aos conteúdos que devem ser ensinados e a metodologia a ser utilizada. As mudanças provocam alterações no trabalho docente, aumentando as suas obrigações e responsabilidades (MERCADO, 1999, p. 16).

As tecnologias, de fato, apresentam recursos necessários para auxiliar na mudança desse processo, entretanto, as mudanças provocam uma profunda alteração curricular. É

necessário inovações nos instrumentos e professores atualizados e capazes da utilização e manuseio de computadores e internet.

A inovação curricular é um processo longo, perpassa por diferentes fases: planejamento, difusão, adaptação, implementação e institucionalização. Cada uma dessas fases requer um tipo de trabalho diferente e depende das perspectivas que se adotem a respeito da inovação, surgirão uns papéis ou outros aos professores.

Para Garcia (1999, p. 72) as reformas curriculares podem ser um plano de estudo; conteúdos de curso acadêmico; experiências de aprendizagem planejadas; conjunto das experiências tidas durante a escolarização; série estruturada de objetivos de aprendizagem; plano para a ação. Nesse sentido e em favor de uma educação qualificada se dá ênfase em implantar nos currículos atividades que permitam a aprendizagem e processos que conduzem a conteúdos significativos.

É notável que essas novas tecnologias inseridas no ambiente de trabalho educacional criam um elo maior entre o professor e o estudante e a visão da escola com o meio social, permitindo-a uma nova relação com o mundo. Mercado (1999) “o objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é para fazer coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode realizar de outra maneira” (MERCADO, 1999, p. 27). Para isso, é fundamental colocar o conhecimento a disposição dos estudantes e facilitar a aprendizagem de forma autônoma.

Cabe ressaltar que as mudanças de ensino não dependem da utilização de fontes tecnológicas, mudanças em currículos ou a caracterização e atualização tecnológica de professores, mas como Mercado (1999) afirma “é preciso repensar a dinâmica do conhecimento de forma ampla e, como consequência, o papel do professor como mediador nesse processo” (MERCADO, 1999, p.17).

Essas mudanças devem ocorrer não só no modo de pensar, mas no modo de agir segundo essas novas tecnologias. São necessários professores que estejam o tempo todo dispostos a se atualizar, buscar, repensar a sua prática pedagógica e acompanhar a tecnologia educacional para fins de formar indivíduos críticos, que não só saibam ler o mundo de forma diferente, mas que estejam aptos a modificá-lo para melhor. Essas ferramentas sozinhas não levam a uma mudança no ensino, é o professor que pode provocar um processo inovador nas aulas, ajudado por esses e muitos outros recursos.

Quando ocorrem esses tipos de mudanças no ambiente escolar, supostamente, provocadas pelas novas tecnologias, ficam implícitas modificações, que passam a exigir aperfeiçoamento, não só dos professores, mas de todos os segmentos que de alguma forma a elas estão ligados. A adaptação a essas novas formas de aprendizagem é algo contínuo e complexo, porém depende das interações dos professores, dos estudantes, enfim, de toda a equipe escolar. Mercado (1999), evidencia isso quando coloca que

repensar a educação a partir das novas realidades e dos desafios que elas colocam para educação atual é uma consequência da nova realidade, pois as mudanças introduzidas pelos sistemas de ensino, na tentativa de responder a esses desafios do presente, não tem sido satisfatório, deixando de lado um fator fundamental neste processo que é o professor, seu potencial criativo e seu conhecimento da realidade do ensino (MERCADO, 1999 p. 17).

As novas tecnologias, de acordo com Mercado (1999, p. 53) são importantes quando estão acompanhadas de uma boa proposta pedagógica, que precisará possuir caráter decisivo, pois deve salientar que tais ferramentas tecnológicas são facilitadoras do processo de aprendizagem e não responsáveis pelo mesmo.

A incorporação dessas tecnologias na escola deve ser vista como um meio de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e ampliar as funções do professor, favorecendo mudanças nas condições e não deverá funcionar como um meio de substituição da ação docente. A implantação desses novos mecanismos não se resume simplesmente ao treinamento dos professores para o uso de mais um tipo de tecnologia, na verdade o seu papel é, como ressalta Mercado (1999, p. 53), levar os professores a apropriarem criticamente essas tecnologias, descobrindo as possibilidades de utilização que elas colocam a disposição do aluno.

Com professores bem formados, possuidores de conhecimentos sólidos de didáticas, de conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas coletivas e individuais, com capacidade intelectual e afetiva, haverá o favorecimento para uma maior reflexão, oportunizando a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, quando se desfruta de tais recursos tecnológicos.

Somente professores críticos e conscientes são capazes de entender as tecnologias no mundo moderno e a inserção da mesma para um enriquecimento de valores na educação e na

formação de seus alunos, articulando e reforçando o seu papel como empreendedor de mudanças.

Mercado (1999) ainda menciona a vivência do professor com seu aluno, nestes aspectos.

As mudanças que as tecnologias favorecem na postura do professor em aula ajudam os alunos a estabelecerem um elo de ligação entre conhecimento acadêmico com os adquiridos e vivenciados, ocorrendo uma troca de idéias e experiências, em que o professor se coloca na posição do aluno aprendendo com a experiência deste (MERCADO, 1999, p. 90).

As visões mais tradicionais ainda, hoje, mantêm seus espaços em nossas escolas. A ideia de que o conteúdo tem prioridade sobre o processo estão ligados ao conceito de aprendizagem mecânica e automática. É neste ponto que o perfil do professor necessita de uma transformação. É necessário formar professores para a sociedade do conhecimento, professores comprometidos, autônomos, profissionais reflexivos, competentes, críticos, abertos a mudanças, que sejam exigentes e sensíveis e, entre outras qualidades, seja interativo.

O professor precisa comprometer-se com a transformação social, com o projeto político-pedagógico, com preparo das aulas e deve ter domínio dos conteúdos. Faz-se necessário o diálogo e a capacidade de transformar-se na teia de reflexões sobre suas competências e habilidades no fazer educação. Há de ser reflexivo o suficiente para ter uma bagagem de autoconfiança e orientação que desenvolva a prioridade para a reflexão crítica sobre a própria prática cotidiana, deste modo, desmascarar e minimizar o fracasso escolar, comprometendo-se com o seu objetivo transformador na aula; e, que ao assumir seu papel profissional, esteja capacitado para acoplar o saber acadêmico com o saber prático, evidenciando sua sólida formação, embasada em práticas interdisciplinares, no domínio de tecnologias educacionais, sempre valendo-se da criticidade e seus valores.

Deve mostrar-se fruto de uma formação permanente, um agente capaz de desenvolver uma atividade crítica, comprometido com o papel do educador transformador; um profissional aberto ao novo, disposto a ação cooperativa, que facilite com seu modo de ser para que o conhecimento nas aulas seja relevante para a vida teórica e prática do estudante; precisa exercer a docência que promova um ensino exigente, realizando ação-pesquisa, desafiando os

alunos, ajudando-os a avançarem de forma autônoma em seus processos de estudo para o desenvolvimento de sua própria sensibilidade e capacidade de convivência, para trocar conhecimento com profissionais da sua mesma área e com os integrantes gerais da sua realidade.

O professor, nesse contexto de mudanças, é o orientador para a busca de melhorias na aprendizagem, para a busca de informações, sabendo processá-las e reconhecendo a forma certa de utilizá-las. É o conselheiro da aprendizagem.

Mercado (1999) ainda, sobre o papel do professor na questão das mudanças e das novas tecnologias, enfatiza:

O papel do professor é saber manusear e usar com segurança e adequadamente as novas tecnologias, se manter informado, estar sempre procurando experiências bem sucedidas na área, que possam desenvolver o novo, criando assim uma interação professor-aluno-tecnologia, deixando de ser um líder que sabe tudo, com seus rígidos livros-textos, para ser um colaborador, através das informações contidas nas redes, ser um guia para o aluno (MERCADO, 1999, p. 153).

Se um aluno, ao aprender algo, vai responder favoravelmente ou não a uma situação de aprendizagem depende, obviamente, da presença de um professor que consiga fazer com que o aluno entenda, comprehenda. (MAGALHÕES, 2004, p. 24). A falta de conhecimentos – por parte do docente - ou a maneira de transmiti-los aos estudantes, já não são mais motivos únicos para os inúmeros fracassos escolares. O que se sabe é que o modo de ser professor, de ser profissional e heterogêneo, moldado pela sociedade, depende de suas didáticas, do entendimento dos sujeitos-aprendizes e da realidade dos mesmos, conduz a uma reflexão pessoal sobre o âmbito social, que se faz indiscutivelmente necessária.

Essa necessidade nos mostra que as ações humanas são focalizadas na sociedade, a qual, segundo Bourdieu (1992, pp. 23-24), não consiste de indivíduos, ela exprime a soma de ligações e de relações nas quais os indivíduos estão inseridos. Sendo assim, as passagens dos professores dentro da sala de aula ou do contexto escolar não sejam, necessariamente, algo individual, mas sim algo que está ligado estritamente a dimensão do olhar social.

Os sujeitos - sejam eles distantes da realidade, formais, de identidade fixa e/ou incompatíveis com a escola em que atuam, suas representações do todo - são constituídas pelo

mundo social. Essas redes sociais definem os aspectos profissionais dos professores, ou seja, a qualidade de ensino dos mesmos.

Para Ferry (1983), a formação significa “um processo de desenvolvimento individual, o qual almeja adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (FERRY, 1983, p. 36). Ao analisar a perspectiva de formação desse autor, nota-se que a mesma segue um caminho de três ramificações: uma *formação dupla*, combinação da formação acadêmica (científica, literária, artística) com a formação pedagógica; *formação profissional*, o que, por diversas vezes, nem sempre segue o caminho da docência; e, por fim, uma *formação de formadores*, uma influência que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional. Segundo Garcia (1999) “a formação de professores deverá levar a uma aquisição ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação” (GARCIA, 1999, p. 27).

Em síntese, a docência é a atividade em que o professor mobiliza e articula as atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica com o motivo e objetivo de mediar aprendizagem (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 59). Nessa perspectiva, admite-se e espera-se que os novos profissionais da educação nasçam na construção da disposição e do compromisso para lutar pela democracia, pela justiça social, acreditando que a educação precisa mudar, conquistando vez e voz.

Nóvoa (1992, p. 52) afirma que a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre a prática e (re)construção permanente da identidade pessoal. Em outras palavras, Nóvoa quer dizer que não se pode ver o professor apenas como um profissional da educação, ou seja, uma pessoa com conhecimentos exclusivos sobre técnicas de ação pedagógicas, mas mais que isso, “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA 1992, p. 9). Conforme Diamond (1991, p. 123) o processo de transformação está ligado a mudanças nas relações entre os componentes do sistema: entre o “eu”, “o professor que sou”, “o professor que desejo ser”, “o professor que temo ser” e os alunos.

Essa vivência profissional diversificada confirmou que a formação do professor da escola básica constitui um processo complexo e dinâmico, caracterizado pela interação de elementos básicos, como a formação inicial e continuada, os conceitos científicos da ciência de referência, o conteúdo de ensino da área da atuação na educação, a realidade da escola em

que o professor atua, a formação docente brasileira e, ainda, de acordo com Lauxen (2002, p. 72) as leituras feitas pelo professor são um material pedagógico fundamental, à medida que sejam utilizados em aula como meio de discussão, problematização e desmistificação de conceitos veiculados neles. Ressalta ainda que

não basta apenas os professores conhecerem os conteúdos que fazem parte da sua área de atuação, sendo evidente que sem esses conhecimentos se tornam inseguros e dependentes, principalmente, dos livros didáticos e incapazes de propor aprendizagens significativas, entretanto, é necessário superar isso (LAUXEN, 2002, p.76).

São elementos que se encontram em constante sintonia quando analisa-se a dinâmica do processo de formação profissional do educador, compreendida como uma práxis educacional. Entender essa totalidade significa identificar as partes e as relações que elas estabelecem entre si e com o todo, na busca de entender o movimento do real, nesse caso, o campo da educação escolar.

Granville (2007, p. 203) nos mostra que esse impasse de pensar no aluno da escola básica voltado para o professor da escola básica - considerando-o sujeito do seu processo de aprendizagem, como aluno da Teia do Saber e, ao mesmo tempo, sujeito do processo de ensino, como professor do aluno da escola básica, sem hierarquizá-los - caracteriza a intencionalidade e a finalidade última de um programa de formação continuada: o diálogo entre as instituições públicas e universidade, visando a melhoria da escola pública brasileira.

É preciso existir uma conexão entre a formação inicial e continuada para que a mesma seja uma base sólida no momento em que o professor necessitar de subsídios para que possa buscar a sua própria atualização, baseado em suas necessidades e interesses, emergentes da própria profissão. A realidade exige um modo de (re)pensar a educação a partir das novas realidades e desafios que são colocados a educação atual.

CAPÍTULO III

OS PROFESSORES E A PROFISSÃO PROFESSOR

Neste capítulo intitulado: *Os Professores e a Profissão Professor*; pretende-se discutir e fundamentar a profissionalidade docente com base nos trabalhos de Brzezinski (2002), Enguita (1991), Nóvoa (1999), Gauthier (1998) e Tardif (2002), buscando ultrapassar as visões acríticas da profissão professor e investigar seu verdadeiro papel (social, político ou econômico). Estes autores adotam uma visão crítica que ultrapassa as visões positivistas da profissão por meio de uma análise feita da sociologia das profissões.

A profissão professor advém de um processo inerente de atributos sociais e culturais, esse processo de significados e experiências se inter-relacionam intrinsecamente a uma sociedade, indiferentemente do espaço ou lugar, pois modificam e arquitetam a identidade profissional. Para Nóvoa (1999)

a própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo à organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflita as condições do meio em que se molda (NÓVOA, 1999, p. 71).

No que tange a identidade profissional, Brzezinski (2002), alerta que esta identidade construída pode ser “pessoal ou coletiva” (BRZEZINSKI, 2002, p. 8). A identidade pessoal provoca um sentimento de personalidade, unidade e assiduidade, enquanto que a identidade coletiva é uma construção social; uma troca de experiências e ideias dos grupos interiores que categorizam a sociedade. Por isso, Brzezinski (2002) afirma que a “identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva” (BRZEZINSKI, 2002, p. 8). A respeito do aspecto de identidade coletiva, poder-se-ia assegurar que a mesma é dividida, uma vez que, parte dela está para si – algo pessoal – e a outra parte desta identidade coletiva está para os outros – algo social.

Nesta configuração, Nóvoa (1992)

O processo de construção de uma identidade própria não é estranho a função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo que pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. A identidade vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional*, mas também como o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais (NÓVOA, 1992, p. 116 – grifo do autor).

Contudo, deve-se ter clareza de que tais aspectos que mobilizam essa criação de identidade(s) se tratam de fatores que são extremamente não-egocêntricos, pois dependem, exclusivamente, da vivência do subjetivo e do objetivo. Os fatores que constituem a identidade do sujeito, seja individual, ou coletiva, são sistematizados pelos sujeitos em formação e pelos grupos sociais que reestabelecem significados conforme a tendência das influências sociais e culturais serem forjadas no meio.

São em espaços de debates, íntegras experiências e, entre outros, de relações humanas, que se tece e se enfatiza - por meio destas intensas mediações - a construção da identidade profissional, social e coletiva da profissão professor.

O profissionalismo da docência que parte da identidade do sujeito que a exerce é continuadamente reformulada, para que se possa exercer com categoria e esplendor o verdadeiro papel profissional. Busca-se, deste modo, dotar-se de competências e habilidades que são requisitos básicos, específicos e diferenciados das outras profissões, o que se configura em exercer a docência como base de formação, profissionalizando-se por meio dela.

Esta mobilização na prática da profissão docente, segundo Tardif (2002) surgirá quando os saberes, que o autor defende serem pré-requisitos à profissão, forem reconhecidos e validados para uma reformulação e renovação nos fundamentos epistemológicos do ofício do professor, bem como da formação para o magistério. Para o autor, esse movimento configura-se como uma resposta a crise geral do profissionalismo.

Diante desta realidade, Tardif (2002) destaca a *epistemologia da prática profissional* concebida como “[...] o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” e tem por intuito

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e

transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2002, pp. 255-256).

Para Nóvoa (1999) “a prática profissional depende de decisões individuais, mas regese por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais” (NÓVOA, 1999, p. 71). Isto deixa claro que o papel do professor autônomo em práticas de ensino, muitas vezes, tem a ver com as relações específicas do seu passado ou até mesmo com as ações burocráticas da escola. Um conjunto de saberes e de capacidade pode demarcar esta prática profissional que depende do meio, já que, para Brzezinski (2002) esse conjunto é um “*continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional e das teorias e processos pedagógicos” (BRZEZINSKI, 2002, p. 10).

Neste aspecto de prática profissional e desenvolvimento de saberes, a cultura é um fator extremamente importante dentro da contextualização do ensino. Para denotar a localidade da escola e descobrir quais os fatores culturais que influenciam a escola e os estudantes, quais as lembranças naquele lugar, como trabalhar o crescimento estudantil nesse processo de ampliação do ensino cultural, é fundamental que a escola possa construir um elo entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos culturais. Nesse impasse é necessário estabelecer os saberes a serem trabalhados e destacá-los no currículo escolar, valorizar a diversidade de valores disponíveis a estudos, como etnia, gênero, diferentes grupos sociais e representações; é necessário que a escola se empenhe a trabalhar essa diversidade cultural no meio educacional, nela inserindo saberes e atitudes para conexões com o sujeito aluno.

Nesse aspecto, Nóvoa (1999) evidencia que “as situações escolares não se limitam a reproduzir culturas para os alunos e cultura profissional para os professores, pois também contribuem para a recriação destas culturas” (NÓVOA, 1999, p. 73). Essa (re)criação é um fator extremamente importantíssimo, uma vez que é indispensável conhecê-la profundamente para tentar modificá-la, já que são necessárias práticas institucionais, organizativas e um amplo conhecimento didático, sem mencionar competências e habilidades para esse trabalho.

Apesar de ser uma modificação no contexto e no currículo escolar, mudar culturalmente a instituição de ensino é modelar práticas pedagógicas e essa mudança na prática é responsabilidade do professor. Entretanto, ela está inserida em diferentes contextos e para Nóvoa (1999)

[...] o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; e através de sua atuação se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nessa relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos [...] a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (NOVOA, 1999, p. 74).

Sendo assim, o professor precisa se desvincular das amarras impostas, revelando uma imagem investigativa de liberdade, mostrando-se autônomo, criativo e autêntico e ele deve aplicar-se ao seu conjunto de trabalho docente e não só às suas atividades pedagógicas no contexto escolar; não aceitar uma limitação ao processo de educação nas ações pedagógicas ou didáticas, mas usufruir de sua capacidade intelectual, emocional e pessoal para enfrentar as questões da educação.

Neste caso, Enguita (1991) define cinco categorias que podem auxiliar o profissional da educação em sua profissão: competência, licença, vocação, independência e autorregulação. Tais categorias permitem, também, delinear a identidade profissional do educador.

Para Brzezinski (2002), a competência é uma categoria que diz respeito à identidade política e técnica do profissional (BRZEZINSKI, 2002, p. 14), pois permite ao profissional o compartilhamento de todo o seu saber, seus valores, metas e objetivos, desde a formação inicial até a formação continuada, diagnosticando os seus pares por meio de seus valores e normas, ademais, assegura o domínio da própria linguagem, oral e corporal.

Outra categoria esboçada por Enguita (1991) é a licença que, por sua vez, contraparte a competência, pois demarca o campo de atuação profissional. É algo que não está destacado na área de educação; não resguarda o exercício profissional específico aos professores formados, deste modo, o direito de ensinar não é, apenas, dos docentes.

Enguita (1991) relaciona a categoria vocação à fé, pois determina que a profissão professor seja um chamado para atender alguém necessitado, prestar serviços ao semelhante e, deste modo, para ser professor há de se dedicar a abnegação ao apostolado. Entretanto, para Brzezinski (2002), vocação é um conceito socialmente construído, que se consolida na

preparação profissional mediante a formação profissional e continuada (BRZEZINSKI, 2002, p. 16).

A autonomia reflete a independência – outra categoria exposta por Enguita (1991). Neste caso, faz jus esclarecer que os profissionais da educação são parcialmente autônomos de sua profissão, uma vez que, estão amarrados às agências contratantes, pelo baixo salário e pela pouca valorização profissional.

Por fim, mas não menos importante, Enguita (1991) nos apresenta a última categoria que diz respeito ao subsídio da profissão professor. A autorregulação refere-se ao domínio de competências profissionais exclusivas. De acordo com a autora, essa categoria desfruta da visão profissional geral dos pares da profissão, pois se dirige aos órgãos reguladores cooperativos, todos estritamente ligados a identidade profissional do docente, pois para Brzezinski (2002) os profissionais da educação buscam uma identidade coletiva, que se desenha de dentro para fora de sua categoria profissional (BRZEZINSKI, 2002, p. 19).

Com essa identidade, o professor é o profissional dotado de competências para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisão em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo construtivo da cidadania do “aprender”, seja ele criança, jovem ou adulto (BRZEZINSKI, 2002, p. 15).

A profissão professor é uma profissão que pode ser caracterizada como complexa, pois exige um currículo de formação, uma base estrutural e uma ampla dimensão de saberes as quais não se restringem a dimensões didáticas. Exige responsabilidade antes e depois de fazer educação. É uma atividade complexa, pois um professor tem seu aspecto profissional e social e não pode e nem deve ser visto como um sujeito único e ímpar para a educação, mas como um sujeito social e educativo, onde sua profissão é professor, membro relevante no fator educacional. De acordo com Nóvoa (1999)

[...]a mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional [...]o professor não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretrivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa. Assumir a dimensão profissional da atividade docente implica

considerá-los capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1999, p. 76).

Com relação à formação de professores, Tardif (2002) apresenta três considerações: como sujeitos do conhecimento, os professores deveriam ter o direito de esboçarem e se pronunciarem a respeito da sua própria formação profissional. Entende-se que, por serem pessoas de formação e que possuem competências, devem ter aptidões e capacidade para atuar em sua própria formação, uma vez que necessitam ter o controle e o direito de determinar sua própria prática, com outros colegas de profissão, conteúdos e organização.

Um segundo aspecto que Tradif (2002) defende, é a questão dos currículos dos cursos de formação dos professores que devem se compor de um maior tempo/espelho para os saberes que se produzem na prática profissional, uma vez que se o trabalho docente exige conhecimentos específicos do profissional, logo, a formação destes profissionais deveria basear-se nesses conhecimentos. Essa preocupação decorre do fato de que, nos cursos de formação, ensinam-se teorias que, na maioria das vezes, são concebidas sem nenhum tipo de relação com o cotidiano ou com a realidade do ensino. Como se isso não fosse o suficiente, tais teorias ainda são defendidas por professores, profissionais da educação, que nunca estiveram em uma escola, ou que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas. Por isso, tais teorias apresentadas e estudadas pelos professores não possuem eficácia nem valor simbólico e prático a profissão.

O terceiro lugar é referido à fragmentação das disciplinas desenvolvidas no curso de formação dos professores. São exemplos desse tipo de disciplina: psicologia, filosofia, didática que não possuem conexão entre si, mas em unidades autônomas, ou seja, fechadas em si mesmas. Outra questão é a forma de ensino e os conteúdos trabalhados, que muitas vezes prendem o aluno à racionalidade técnica, aprimorando-os em conteúdos de natureza declarativa, em que se acredita que irão ‘aplicar’ - mais tarde - tais conteúdos em seus estágios. Deste modo, os futuros professores, ao concluírem a formação inicial, aprendem no ofício da sua profissão que tais conteúdos não foram aprofundados e que para aquele momento se tornam insuficientes, ocorrendo o choque com a realidade. Tardif (2002) adverte que não se faz necessário eliminar a lógica disciplinar, mas sim que os formadores profissionais reconheçam os alunos como sujeitos do conhecimento - e não simplesmente como indivíduos desprovidos de conhecimentos - aos quais os formadores mostram-se

limitados a transmitir conhecimentos disciplinares e informações, ambos sem acesso a crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas dos futuros professores.

Isso, nas palavras de Tardif (2002), significa que:

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os conhecimentos reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2002, p. 242).

A formação de professores é uma questão complexa. Esse tipo de formação carece de uma ampla capacidade intelectual, agrupamento de saberes, competências e habilidades necessárias ao envolvimento de todos os eixos educativos, sejam eles teóricos e/ou práticos, que norteiam a prática do ensino para aprender perante essas questões. Na perspectiva que o professor aprende com seus atos, seus erros e acertos, Nóvoa (1992) afirma:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fio de relação. Ter acesso ao modo de como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de uma história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com o seu contexto. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (NÓVOA, 1992, p. 115).

Essa complexidade de conhecimentos e, ao mesmo tempo, interferências na construção da formação da identidade do profissional da educação, são um processo ou ações de (re)construção de suas essências, seus valores, suas aptidões, seus mais temidos medos e sonhos dentro da profissão, pois é um completo conhecimento da sua própria vida, tanto na sua identidade profissional quanto na sua identidade social. Não existe uma dicotomia entre ambas, e sim, relações complexas que tecem caminhos diferentes ao encontro do seu eu exterior e do seu eu interior.

Para NÓVOA (1992)

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma, se transforma, em interação (NÓVOA, 1992, p. 115).

Essa interação entre os profissionais da educação na construção da identidade, por deveras, cria um repertório de saberes que possibilita um ensino mais prazeroso e, no contexto escolar atual é essencial promover uma reflexão a respeito desse repertório de conhecimentos do ensino, pois, além de ser uma qualidade, é uma condição fundamental para a profissão professor. Refletir se faz necessário, também, para evitar dois equívocos, que segundo Gauthier (1998), são de um *ofício sem saber* e de *saberes sem ofício*; esses dois elementos impedem a manifestação de saberes profissionais específicos.

O primeiro equívoco, *ofício sem saberes*, revela uma falta de sistematização de um saber próprio do professor. Partindo do pressuposto que, para saber ensinar, o professor precisa saber o conteúdo, ou ter talento, ou ter aptidão ou capacidade, ou bom senso ou intuição, e acaba se caracterizando como um ofício sem saberes pedagógicos específicos. Por outro lado, no segundo equívoco, quando se refere a *saberes sem ofício*, o autor nos remete a pensar, pois reflete que o professor tem papel de aplicar, a todos os problemas com os quais se deparar, soluções preestabelecidas, tornando-se assim, um técnico de ensino. Em ambos os ofícios, é negada a real complexidade do ensino e o valor da profissão professor, mas para, além disto, o *ofício sem saber* tanto quanto o *saber sem ofício* jamais foram reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula.

Para este autor, só existe uma maneira de romper esse desafio da profissionalização docente: evitar esses dois equívocos. Para isto, o autor apresenta uma nova visão de ensino que se caracteriza no *ofício feito de saberes*, numa concepção onde os educadores mobilizam saberes, em que é formada “uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28). Este reservatório de saberes que o autor diz ser necessário para responder as exigências do ensino, acopla saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, saber experiencial e da ação pedagógica.

Para Gauthier (1998) os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores, ou seja, o conhecimento a ser ensinado, os saberes curriculares que, assim como para Tardif (2002) estão ligados ao conhecimento da disciplina

a ser ensinada; os saberes das Ciências da Educação, são os saberes que constituem um saber profissional específico, entretanto, não está relacionado ao saber da ação pedagógica; a Tradição Pedagógica é o saber que dá aprimoramento à prática pedagógica, ou seja, é o saber ensinar por meio de aulas, que se modifica e se aprimora pelo saber experencial e é, principalmente, validado pelo saber da ação pedagógica; o saber experencial refere-se aos saberes adquiridos por meio da experiência com o passar dos anos, mas que jamais terá validação por métodos ou programas de ensino; e, por último, o saber que Gauthier (1998) nos apresenta é o saber da Ação Pedagógica, que é relativo ao saber experencial, mas este, por sua vez, é tornado público e testado por meio de pesquisas. É por meio dos resultados de pesquisas realizadas com a prática destes saberes docentes que se integra conhecimento aos currículos de formação docente.

De modo geral, o essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique confiando somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimento (GAUTHIER, 1998, p. 187).

Os saberes que os professores constroem ao longo da prática e da busca da perfeição são saberes que estão direta ou indiretamente ligados ao contexto social, econômico e político no qual exerce sua profissão. Estão, também, ligados às condições do trabalho docente, seus impasses, traumas e desafios, mas que levam ao conhecimento e a vontade de produzir soluções para qualquer tipo de desafio. Estes saberes são bases para a prática profissional do professor, contudo, “não se trata de saberes imutáveis, de leis científicas eternas a partir das quais se poderia definir uma pedagogia científica” (GAUTHIER, 1998, p. 343). Embora os professores, por serem membros de uma sociedade, adquiram saberes dos tipos culturais e pessoais fora do contexto de trabalho, eles adquirem saberes que são mobilizados para fins específicos de ensino. Portanto, os saberes docentes são aqueles adquiridos *no e para* o trabalho docente, os quais são mobilizados por uma tarefa de ensino e no universo da profissão professor, mas que exigem, acima de tudo, uma reflexão prática na prática de ensinar o trabalho interativo.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE QUÍMICA PELO VIÉS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – Pibid|Química|UFU

4.1. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – Pibid|CAPES

A formação profissional está ligeiramente ligada à identidade social do professor e, de maneira acirrada, à forma com que o conhecimento identitário construído afeta as práticas discursivas e as relações sociais.

Dentre as diretrizes apontadas para a melhoria da qualidade da educação básica, destaca-se a de “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007b).

Essa Diretriz articula-se a Lei nº 11.502/2007, de 11 de julho de 2007, (BRASIL, 2007c) que trata das políticas de formação docente no Brasil. Essa Lei cunha modificações às atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), incorporando-lhe uma nova configuração em relação à formação dos professores da Educação Básica. A referida Lei (BRASIL, 2007c, p. 1) estabelece que

no âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério.

Haveria várias maneiras de construir um programa de formação inicial e continuada de professores, mas a CAPES, no uso das atribuições que lhe são conferidas por esta Lei (BRASIL, 2007c), incorpora o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), através da Portaria Normativa da CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009b), que enfatiza um processo longo e continuado, conjugado estreitamente

com a vivência institucional, no qual a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, privilegiando-se o desenvolvimento de um processo reflexivo que exigirá mudanças em representações, crenças e práticas educacionais.

Determinado pela CAPES, as instituições públicas de educação superior, federais e estaduais, que possuem cursos de licenciatura plena poderão apresentar projetos de iniciação à docência que serão submetidos à avaliação daquela Instituição. Uma vez aprovado, o projeto de iniciação à docência será implementado através de um convênio firmado entre a instituição de educação superior, a CAPES e as redes de educação básica dos Municípios, Estados e do Distrito Federal.

O programa Pibid, ao mesmo tempo em que se propõe em procurar respostas à questão de cunho mais teórico, ligadas a formação inicial de professores, pretende, acima de tudo, desempenhar um papel eminentemente prático de intervenção no contexto social da escola pública, fazendo com que os próprios professores participem do curso, fazendo-os agentes de transformação no contexto social e profissional.

Nessa perspectiva, acopla-se a ideia de que o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (Pibid) visa a qualidade da formação docente, oferecendo bolsas para estudantes de cursos de licenciatura plena e, para que os alunos sejam acompanhados e orientados, há bolsas também para coordenadores e supervisores. Para isso, o Pibid requer uma participação significativa dos sujeitos nas atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, para um aprimoramento na formação e gerando contribuição para a melhoria de qualidade dessas escolas.

O Pibid traz como objetivos

- I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em

avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (BRASIL, 2009b).

Tem também a finalidade de elevar a qualidade nos cursos de licenciatura, bem como a inserção dos licenciandos nas instituições de ensino, nas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, a fim de buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Notável é a questão que tange o discurso da qualidade, que certamente vem como superação dos incidentes que historicamente vem diminuindo a educação pública no Brasil, colocando como plano de fundo os motivos e as razões prementes que sucedem sobre tais problemas.

No IV inciso, é considerável o reconhecimento de que a universidade brasileira vem desempenhando ações polarizadas de teoria e prática. Ao mesmo tempo, tendo como pino norteador a promoção de ações formativas da profissionalização docente - a partir do elo com a escola de educação básica, reconhecida como lócus benfazejo para a reflexão da prática docente - desempenha o Programa a responsabilização da escola pública pela co-formação inicial dos futuros docentes, colocando-a na situação de parceira dessa formação, atribuindo-lhe novas responsabilidades, como a de tornar-se personagem principal nos processos de formação dos estudantes das licenciaturas, movimentando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Nesse ponto, o programa eleva a participação exclusiva a estudantes matriculados em instituições públicas de educação superior, federais e estaduais, que possuam cursos de licenciatura plena legalmente constituídos, que tenham sua sede e administração no país e que participam de programas estratégicos do Ministério da Educação (MEC) como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formção de Professores, o ProLind, o ProCampo e formação de professores para comunidades quilombolas. Cabe ressaltar também que as IFES, que possuírem projetos do PIBID em andamento, podem apresentar proposta complementar em licenciaturas ainda não apoiadas pelo programa no âmbito da instituição.

Para que a participação no programa seja efetivada, os interessados devem submeter uma proposta a CAPES pela Pró-Reitoria de Graduação ou órgão equivalente da Instituição tanto em formato impresso quanto em formato eletrônico para os endereços presentes no Edital atualizado de cada ano.

No circuito da Universidade Federal de Uberlândia, esse Programa está sendo desenvolvido com uma proposta de articulação das ações formativas da profissionalização docente com a Escola Básica em diferentes áreas do conhecimento: Física, Química, Biologia, Matemática, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Geografia, Línguas Estrangeiras, Pedagogia, no *campus* de Uberlândia; e Física, Química, Matemática e Pedagogia, no *Campus* do Pontal, em Ituiutaba/MG.

Nesse projeto, Pibid|UFU, estavam envolvidos, na época da pesquisa, 228 acadêmicos-bolsistas, dentre os quais dezoito deles do Curso de Química Licenciatura Plena – Pibid|Química|UFU, que são sujeitos investigados, nesta pesquisa.

4.2. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO SUBPROJETO PIBID|UFU|QUÍMICA

O texto a seguir é baseado, em sua totalidade, no subprojeto Pibid|Química|UFU. Tal texto visa ressaltar algumas ações e complementar com atividades as quais os professores em formação inicial e em formação continuada, carecem para a sua participação efetiva no programa e para o desenvolvimento harmônico do mesmo.

As ações propostas para o desenvolvimento do subprojeto Pibid|Química|UFU são sugestões prévias de atividades que, possivelmente, serão realizadas nas escolas. Todavia, cabe ressaltar que a especificidade de cada escola e o diálogo do coordenador do subprojeto, alunos bolsistas e professores supervisores serão respeitados, considerando a autonomia e a valorização do trabalho docente e dos espaços educativos, sendo que dentre os principais focos do subprojeto (Pibid|Química|UFU, 2009-2011), está a melhoria formativa dos licenciados que assumirão a docência na área de Química.

Por tal motivo, todas as ações são sugeridas para serem posteriormente pensadas em conjunto, entre supervisores, coordenadores e colaboradores, para que estes últimos possam ter elementos formativos mais concretos e fundamentados no cotidiano escolar, onde se espera, dos futuros professores, uma atuação baseada em aspectos didático-pedagógicos mais

bem consolidados. As ações também foram indicadas para que haja sustentabilidade e possam criar uma cultura de diálogo, trocas de experiências e trabalhos conjuntos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid apresenta como foco, na Universidade Federal de Uberlândia: valorizar a integração entre os professores das escolas acompanhadas com os alunos bolsistas. Em um caso particular, a Química da universidade entende que estreitar os vínculos da universidade com a escola possibilita que os alunos do curso tenham suportes mais fundamentados na prática docente e, a partir daí, possam melhorar a perspectiva de sua formação.

Os professores de química devem promover discussões que possibilitem os discentes identificarem percalços no processo de ensino-aprendizagem e a partir disso, em conjunto com os alunos bolsistas, possam propor atividades de mudança no perfil metodológico adotados nas aulas de química. Entretanto, acredita-se que a mudança de rota das propostas didáticas adotadas na escola só poderá ocorrer se for norteada por aspectos teóricos que subsidiem as ações inovadoras (Pibid|Química|UFU, 2009).

É nessa vertente que são propostas reuniões contínua aos alunos bolsistas, com os professores supervisores para refletir, planejar e elaborar aulas de química. As decisões tomadas pelos professores e alunos são materializadas nas aulas de química, pelo trabalho coletivo do professor supervisor com os alunos, que auxiliam no cotidiano das atividades. Por sua vez, as atividades se desenvolvem ao longo de todo o projeto, pois se entende que quando maior for a inserção dos licenciados na prática do ensino de Química e no cotidiano escolar, maior será a possibilidade de reflexão da prática e, a partir daí, suscitar reflexões da realidade escolar e da possibilidade intervencionista. Noutra via, os alunos auxiliam os professores no desenvolvimento de atividades em horários fora do turno (contra-turno), tais como visitas monitoras a estações de tratamento de água e esgotos, parques, aterro sanitário, indústria e universidade. O objetivo dessas visitas é traçado em conjunto com os professores e com finalidades para que os aspectos fenomenológicos observados na realidade ambiental e social sirvam de ponto de partida para o levantamento de conceitos que serão abordados nas aulas de Química. Assim, será possível partir do fenômeno social e ambiental para elaborar o estudo de temáticas químicas e o enriquecimento dos conceitos dessa ciência. O planejamento das

visitas e os conceitos possíveis de se trabalhar a partir dessa dinâmica, fazem parte do subprojeto e da profícua interação dos alunos bolsistas com os professores supervisores.

O projeto do subprojeto Pibid|Química|UFU ainda cita, em suas páginas, outra atividade do aluno bolsista:

o mapeamento das condições do trabalho docente nas escolas acompanhadas: laboratório, biblioteca, sala de vídeo e computadores, por exemplo, são focos dessa etapa. Isso é importante para que os alunos possam refletir sobre as condições reais de ensino-aprendizagem de química nas escolas de rede pública de Uberlândia, e, assim, propor ações de intervenção (Pibid|Química|UFU, 2009).

Pensar a escola e suas condições didático-pedagógicas no ensino de química é debruçar-se sobre espaços de aprendizagem, os quais têm no laboratório um local privilegiado de trocas de conhecimento. O laboratório de química, se utilizado de maneira adequada, pode se configurar num espaço de construção de conhecimento, desde que as atividades práticas tenham caráter investigativo e contem com a maior participação possível dos discentes. Assim, reconhece-se esse espaço; organizá-lo e desenvolver experimentos químicos constitui um dos focos do subprojeto da química. Aspectos fenomênicos poderão ser tratados a partir da execução de experimentos e ensaios com materiais de baixo custo e de fácil acesso. Por fim, outras atividades como a realização da feira do conhecimento, possibilitam aos alunos o aprofundamento em discussões sobre os conceitos químicos e suas complexas relações com a ciência, a tecnologia e a sociedade.

Conforme explícitos no Subprojeto Pibid|Química|UFU (2009), os deveres e direitos que cabem aos professores supervisores do subprojeto citado acima são:

- ❖ Acompanhamento das atividades dos bolsistas;
- ❖ Preparação conjunta de planos de aula e cursos com os bolsistas;
- ❖ Preparação e execução de aulas experimentais de química;
- ❖ Levantamento das dificuldades de aprendizagem do ensino de química;
- ❖ Socialização do espaço educativo, sala de aula, onde é realizado o ensino de química;
- ❖ Discussão, nos grupos, dos problemas relacionados ao ensino de química;
- ❖ Propor modificação da prática docente, a partir das discussões e dados do projeto;
- ❖ Estudar referenciais teóricos e metodológicos para modificar a prática pedagógica do ensino de química;

- ❖ Preparar, em conjunto com os alunos bolsistas, atividades de ensino de química: aulas de reforço, oficinas pedagógicas, feira do conhecimento e oficinas monitoradas;
- ❖ Auxiliar na elaboração dos relatórios do PIBID. (PIBID|UFU, 2009).

Para os alunos bolsistas do mesmo subprojeto mencionado acima, cabe:

- ❖ Atuar nas aulas de química com os professores;
- ❖ Preparar aulas para auxiliar, completar e enriquecer a prática dos professores de química na escola;
- ❖ Organizar o laboratório de química e o espaço de áudio visual;
- ❖ Preparar, com os professores supervisores, aulas experimentais de química;
- ❖ Executar essas atividades experimentais;
- ❖ Auxiliar o regente no cotidiano escolar;
- ❖ Mapear as condições de atuação dos professores de química, propondo ações de intervenção;
- ❖ Elaborar e planejar feiras de conhecimento, acompanhando grupos nos desenvolvimento dos trabalhos escolares;
- ❖ Preparar as visitas monitoradas, e acompanhar os alunos e professores supervisores, elaborando roteiros dessas visitas;
- ❖ Participar, juntamente com os docentes, das atividades de reunião de discussão metodológica. (Pibid|Química|UFU, 2009).

4.3. A INTERLOCUÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL POR MEIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Para a elaboração do projeto e a coleta dos dados, levou-se em conta dois pontos fortes na proposição metodológica para um processo de formação inicial e continuada por vieses de programas de incentivo a docência, o diálogo entre os professores de formação inicial – universidade – e os professores da formação continuada – educação básica – e o fato dessas instituições públicas serem distintas e estabelecerem saberes e relações de tensão entre si. No entanto, sobre estudos e pressupostos, adotou-se a medida de que essa tensão levaria a um não ensino técnico e a uma superação das práticas rotineiras estabelecidas no processo educacional, permitindo que os professores elaborassem ações educativas capazes de intervir no processo de desenvolvimento da educação básica.

Assim, concebendo saberes e práxis em geral para a concepção de um programa de formação a docência, é possível identificar suas partes, ou seja, os diferentes sujeitos envolvidos nessa teia: [C] coordenador do programa; [FC] professor da educação básica; [FI] estudante em formação. Acredita-se que tais sujeitos estão ligados por uma causa nobre na área de educação, algo não fragmentado ou isolado, mas disposto a maneiras e meios de reelaborarem as relações que estabelecem entre si e que esse programa desenvolve um processo simultâneo nas diversas relações em um ensaio didático, cada grupo representa uma práxis particular da formação docente. Para maior compreensão analisar o diagrama a seguir:

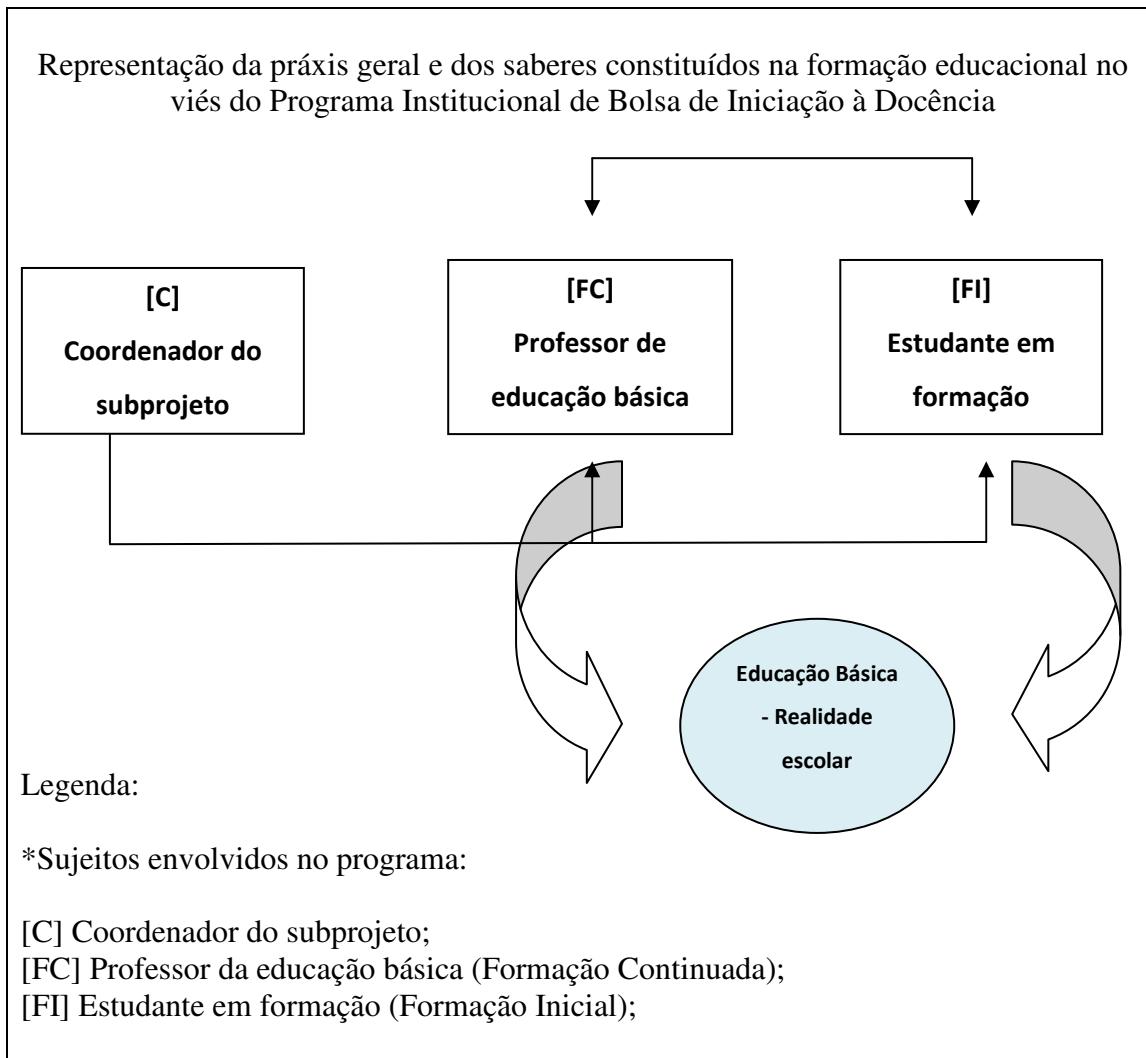


Diagrama 1. Representação da práxis geral e dos saberes constituídos na formação educacional no viés do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Esse diagrama tem como cunho nortear as concepção dos saberes no viés do programa Pibid|Química|UFU e as relações das práxis que os professores estabelecem entre si, construindo uma totalidade diligente.

Como o próprio diagrama mostra, existem relações diretas e indiretas com a realidade escolar. O professor coordenador, ao desenvolver seu trabalho diretamente com os professores de formação inicial e com os professores de formação continuada, vislumbra o estudante da escola básica como um dos sujeitos da totalidade em que seu trabalho se insere. Assim, as ações educativas desenvolvidas pelos professores em formação inicial e continuada vinculadas ao coordenador do projeto contemplam diretamente o aluno da escola básica, sem cair na modalidade do receituário.

Essa modalidade de ensino reflete a um desafio acadêmico de passar os planos das propostas metodológicas da teoria para fazê-lo na prática, mantendo-se, porém, a qualidade de ambos. Assim, essa intencionalidade do convívio a docência dos professores universitários e dos professores da escola básica, fundamentam uma solução de teoria e um fluxo para a melhoria do próprio curso.

Nesse referencial, Granville (2007) ressalta:

A totalidade, o processo de formação do professor, desenvolve-se dessa mesma forma. Simultaneamente ao desenvolvimento dos pares, a contradição entre as “práticas educativas” provoca a superação e a síntese delas, originando a práxis crítica. O processo de formação é uma práxis geral educacional que se desenvolve e se cria. Conhecê-la, significa saber o lugar em que as “práticas educativas” ocupam nessa totalidade e todo circundante, ou seja, na própria realidade de curso de formação continuada (GRANVILLE, 2007. pp. 196-197).

Granville (2007, p. 203), nesta forma de pensar o aluno voltado para o professor da escola básica, considera-o como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, nesta vertente da Teia do Saber como sujeito do processo de ensino, como professor do aluno da escola básica, sem hierarquizá-lo, caracteriza a intencionalidade e a finalidade última de um programa de formação continuada: o diálogo entre as instituições públicas, universidade e escola básica, visando a melhoria da escola pública brasileira.

Neste capítulo do trabalho, retomo, por meio da análise dos dados coletados, a discussão sobre a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência na

construção de saberes de professores de Química em formação inicial e continuada, por meio do subprojeto Pibid|Química|UFU.

As entrevistas e as observações (instrumentos de pesquisa utilizados na coleta dos dados) foram realizadas no decorrer do segundo semestre do ano de 2010 (dois mil e dez) com cinco professores de formação continuada, cinco professores de formação inicial e a coordenadora do subprojeto Pibid|Química|UFU, todos bolsistas do programa. Utilizaram-se nomes fictícios para trazer à tona os bolsistas de iniciação à docência desta pesquisa.

As entrevistas foram de forma semi-estruturadas, com o intuito de interrogar se o entendimento atual da proposta básica sobre a influência na construção de saberes dos professores de formação inicial e continuada de química, no viés do programa Pibid, oferece elementos teórico-práticos para a utilização na prática pedagógica e na construção da identidade na profissão professor.

A organização e análise dos dados foi uma atividade complexa, provocada, principalmente, pelas respostas dos integrantes às entrevistas que, em sua maioria, fugiram do real objetivo, dificultando o entendimento das respostas. Outro ponto relevante foi a forma e o modo de realizar as entrevistas, pois contava-se com a disponibilidade e o acesso aos participantes, tornando-se um processo um tanto complicado, mas todo o esforço foi realizado no sentido de perceber fielmente o elo existente na construção de saberes dos professores de formação inicial e continuada de química em relação ao programa acima mencionado.

Inicialmente, foi realizada uma leitura aprofundada das entrevistas e um mapeamento qualitativo das respostas para, posteriormente, atrelar os itens das entrevistas com as análises das observações, as quais orientaram a análise e discussão dos dados.

Na apresentação dos resultados, houve o cuidado para que as inferências e as conclusões fossem, tanto quanto possível, acompanhadas das evidências fornecidas pelas entrevistas e pelas observações. Desta forma, boa parte das discussões está ilustrada com passagens significativas, retiradas das entrevistas feitas com os professores de formação inicial e continuada, assim como também a entrevista realizada com a coordenadora do subprojeto.

A seguir, passou-se a analisar os dados recolhidos em cada uma das categorias que subsidiaram as entrevistas e observações inseridas nos instrumentos de pesquisa utilizados. Serão analisados adiante saberes da docência, saberes estes, destacados por Tardif ao longo de seus estudos. Os saberes que serão analisados no decorrer desta pesquisa são: saberes

profissionais, saberes experienciais, saberes das disciplinas e saberes curriculares, todos embasados na matriz epistemológica desta dissertação, contrapondo-se ou não, às falas dos participantes do subprojeto Pibid|Química|UFU. Também, analisar-se-á o modo e a forma da formação profissional entre os profissionais da educação no elo do programa.

4.3.1. Vivendo e aprendendo com os saberes. Fato ou ficção?

Enquanto grupo social e pela ocupação que exercem devido as próprias funções, os professores ocupam um caráter estratégico nas relações complexas que unem as sociedades aos saberes que elas mesmas produzem e mobilizam com diversos fins. Enquanto produção de conhecimento, estão associados à educação e ao sistema de formação, isto porque o acoplamento da pesquisa entre instituições, como é o caso das universidades com a formação e ensino, se expressam da forma mais ampla. Neste aspecto, a produção dos saberes e os processos de saberes, sociais ou não, podem e devem ser considerados como fenômenos complementares na sociedade.

Nessa premissa, entende-se que os grupos de formação: educadores, pesquisadores e cientistas tornam-se, cada vez mais grupos individuais, haja vista que se destinam a tarefas especializadas de transmissão e produção de saberes, sendo que não existe nenhum vínculo entre si. Para Tardif (2002) é exatamente este fenômeno que caracteriza a evolução das instituições, pois caminham em direção à crescente separação da missão de pesquisa e ensino, uma vez que “o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos” (TARDIF, 2002, p. 35).

Em oposição a essa visão dos saberes, que foca apenas na dimensão de transmissão e produção, se faz jus ressaltar que todo tipo de saber, mesmo o mais “púbere”, conecta-se a uma duração temporal, uma vez que remete a história de sua existência e sua obtenção.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formulação e uma sistematização adequada (TARDIF, 2002, p. 35).

Produzir novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes, mas para isto, demanda-se tempo, competências e habilidades e, sendo assim, acredita-se que o corpo docente tem uma função social taticamente tão importante, ou mais, quanto a da comunidade científica e dos grupos de pesquisa – produtores do saber.

Diferente de muitas outras profissões, a profissão professor fornece ao docente a oportunidade de conhecer o local de trabalho durante muito tempo, suas limitações, entraves e seus desejos, devido a permanência neste ambiente, na condição de estudante.

Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmos de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

As escolas não são ambientes apenas para desenvolvimento da prática docente e, por conseguinte, não são apenas um objeto de saber das ciências da educação; são também atividades que mobilizam diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Para os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o Pibid, é um local de demonstração do real acontecimento desta prática, uma vez que alicerça o desejo e o incentivo pela profissão. Para alguns bolsistas em FI, como é o caso específico do estudante Júnior e da estudante Marines, o programa mostrou não só a realidade da sala de aula, do ambiente escolar e da construção de diferentes saberes mas, para além disto, o programa despertou em ambos o gosto pela profissão professor. As dificuldades em estudar e trabalhar, se manter e progredir nos estudos são citados pelos FI, como sendo um dos fatores que aumentaram o desejo pela participação no programa, isto porque o mesmo oferece, mensalmente, uma remuneração – bolsa.

FI Júnior: Entrei no Pibid por dois motivos: um, porque sempre gostei da área de educação, mesmo trabalhando em laboratório sempre tive vontade de trabalhar com a educação, e a outra, foi a oportunidade da bolsa. Hoje vejo que sem auxílio estaria feliz, claro que a bolsa ajuda, mas a produção científica e as experiências que eu vivi com o Pibid, foram de grande valia.

FI Marines: a princípio me inscrevi por causa da bolsa, não tinha condições; e com o passar do tempo poderia ter largado o projeto, tive propostas de outras bolsas, mas não quis, o Pibid mudou minha opinião total sobre o que é ser professor e foi ele quem me fez decidir ser professora. Hoje vejo que este projeto ajuda muito na formação e capacitação dos professores.

Por meio dos depoimentos, é possível perceber que a educação, a profissão professor ou a arte de educar passa a ser percebida como plano de fundo em primeiro momento. Percebe-se, também, pelos relatos, que o Pibid interfere muito mais do que o esperado para a futura profissão, além de incentivar o aluno a buscar novos conhecimentos por meio de participação em eventos e publicação de trabalho, o programa muda completamente a ideia do que é ser professor: passa a ser fator responsável pela mudança profissional e, pelo Pibid, passa a se fazer e ser professor. Concorda-se com os estudantes, pois é por meio do convívio cotidiano e sobre a prática em ação, que os docentes desenvolvem novas maneiras de pensar, de agir e de solucionar os problemas da prática e ainda, orientar situações futuras. Compreende-se também que, se os educadores entendem e percebem a realidade educacional de diferentes ângulos e modos, essa realidade vivida pode se aproximar de sua globalidade e os acontecimentos que ocorrem durante a prática pedagógica. Neste caso, mesmo observando-se bolsistas em formação assimilando concretamente a sua futura prática e alicerçando-se a uma gama de saberes, pode-se evidenciar a apreensão fragmentada da realidade.

Por outro lado, percebe-se que os professores que, tanto em formação continuada quanto em formação inicial, não refletem cotidianamente sobre o seu ensino, sobre o seu ser professor, sobre sua ação pedagógico-didática, aceitam e fazem uso frequente de estratégias e saberes definidos, em grande parte, fora do âmbito da sua ação pedagógica e realidade escolar. A superação de tais fatos somente acontecerá no momento que o educador em formação, inicial ou continuada, entender a realidade educacional como um completo conjunto de significados e, que para estar ali presente no cotidiano e fazendo parte integrante do meio, é necessária uma criticidade sobre a própria prática pedagógica, analisando e - se preciso, mudando - as próprias causas e condutas da prática docente.

O estudante **FI Adan**, em nenhum momento esclarece o que procura no Pibid, nem esclarece os motivos que o levou a participar do programa, apenas expõe que está pronto para o que surgir primeiro. Fazendo bacharelado em Química pela Universidade Federal de Uberlândia e, pelo fato de a mesma oferecer ambos os cursos, Licenciatura e Bacharel em

Química, o estudante resolveu também fazer Licenciatura. O Pibid surge como o aspecto de salvamento, pois para se manter na cidade e, posteriormente, na faculdade, o estudante precisa de uma bolsa, neste caso mais específico, o Pibid.

Pelas entrevistas, FI Adan, evidencia que:

FI Adan: Primeiramente eu tinha intenção de ser professor, aliás, no começo eu tinha intenção de fazer química para ir à indústria, fiz o bacharel. Mas ai, como já estava aqui pensei: vou fazer licenciatura, aproveitar que eu estou aqui e fazer o curso, já que o mesmo é oferecido. Com isso, surgiu a oportunidade de ter uma bolsa no projeto Pibid. Inscrevi-me no subprojeto a fim de ter uma base melhor pra quando viesse a ser professor, sairia com a cabeça mais formada em relação ao cargo de professor. O que cabe ao professor dentro de uma sala de aula? *Você se inscreveu pelas experiências que, supostamente, você adquiriria no Pibid, pela bolsa ou pelos dois?* Na verdade inscrevi pelos dois. Porque tanto eu precisava “custeio” para eu me manter aqui na faculdade e, também, porque através do subprojeto eu adquiriria experiências que um dia eu poderia usar na escola se eu fosse ser professor. *Você tem vontade de ser professor? O Pibid influenciou nessa visão de profissão professor?* Na verdade eu queria ir pra indústria, mas eu tenho uma visão de o que surgir primeiro eu vou, porque até mesmo, ano que vem eu vou prestar o concurso pra professor de estado. No início eu não tinha tanta visão de que um dia eu iria ser professor, mas acho que o projeto foi abrindo mais a minha cabeça, me ajudando mais e você passa a desenvolver uma técnica a mais. Você fica mais desinibido. Você aprende a lidar com as pessoas, a lidar com os alunos. E você passa a conhecer o meio escolar, fica mais fácil de você lidar com essas situações no caso de você ser professor.

Como plano de fundo, a intenção do estudante era ser professor, mas faz bacharel para trabalhar na indústria, pois a licenciatura em Química veio como um suplemento de ofertas, algo a mais para o currículo. O programa Pibid surge no momento exato, pois, devido as dificuldades financeiras, adere-se ao projeto pela bolsa, pela remuneração. O projeto, além de ser visto como uma oportunidade de ganho financeiro, é tido como um suporte para saber o que é e como se passa o cotidiano da profissão professor.

Para a estudante FI Wanda, entrar no programa foi uma escala, uma indicação por meio de uma professora - orientadora de um projeto de iniciação científica. A professora escalou a aluna para que a mesma continuasse, de alguma forma, sendo remunerada a algo, não foi preciso seleção nem vontade de escolha, apenas uma indicação, uma recomendação de alguém alicerçada ao programa quando, na verdade, o Pibid tem ações e processos de classificação de estudante, não é algo simples para adentrar no programa, tem que ter paixão pela profissão professor, o programa é um incentivo à docência, é valorização profissional.

Para a mesma estudante, o Pibid não está adequado à forma da profissão professor e, muito menos, não alcança, em hipótese alguma, os objetivos da ementa. Deixa também a entender que os reais organizadores do subprojeto Pibid|Química|UFU deixam passar despercebido o real desígnio do programa, desfavorecendo normas e leis do mesmo.

FI Wanda: Um convite me fez participar do programa. Eu tinha uma iniciação científica, mas aí acabou. Encerrou a bolsa e a professora disse que não ia esquecer de mim, surgiu a oportunidade do Pibid, ela me inscreveu e eu entrei no programa. *Você está gostando do Pibid de hoje, como é que está?* Mais ou menos. *Era o que você esperava? Você chegou a ler o edital, ver e analisar quais eram os objetivos do Pibid?* Li, li sim. Ela me mandou tudo, eu li a ementa, mas pensei que ia ter uma visão diferente, porque na verdade é para ter uma melhor formação para o professor, só que você chega a uma escola de ensino médio e você se dá conta de que não quer ser professor deles, pois é uma realidade totalmente diferente do que você espera e, também, eu não pensei que o Pibid fosse pegar tanto no “pé da gente”, prendendo demais a gente. A gente quer fazer uma aula experimental pros meninos, fazer um projeto experimental com eles, não pode porque você tem que ficar mandando cotação de três empresas pra eles. Muitas vezes você não encontra essas três empresas ou esses três produtos, então, muitas vezes você não consegue dar seu projeto experimental para os meninos. *Os reagentes?* Isso, vidraria, que tem escolas que não tem, aqui até que tem, mas tem escolas que não tem, então precisaria comprar só que eles ficam prendendo a gente, essa parte que eu não gosto. *Que visão você tinha do ensino médio antes de entrar no Pibid?* A visão que eu tinha, foi a que eu adquiri no ensino médio, porque a minha sala, eu estudava em escola pública também, só que a minha sala era muito boa, tanto é que a maioria dos alunos conseguiram ingressar na UFU só da escola que eu estava, ai a minha visão era assim, de que ainda era possível mudar alguma coisa, só que agora no Pibid a gente presta atenção nos meninos e sei lá, parece que eles não querem nada, que não tem objetivo, por isso não pretendo seguir a carreira da docência. *Não?* (com ar de indignação) Não.

O gosto e o apego pela profissão professor remetem-se a um acervo de fatos e processos que, de certa forma, ministram a identidade profissional, ou seja, são ações desenvolvidas com o passar do tempo em ambientes que refletem a própria profissão.

Fazendo-se uma análise mais crítica do depoimento da estudante, pode-se analisar que a entrada no programa foi indiferente, sendo apenas mais uma iniciação, algo desnecessário para ela, sem vínculo algum com o momento, parece ser uma queda - sem pára-quedas - em um lugar desconhecido. A estudante foi convidada e, aparentemente por obrigação, foi colocada para dentro do projeto sem, ao mínimo, saber onde estava entrando. Deixa claro, mesmo que em plano de fundo e entre linhas, que não quer ser professora de escola pública, pois tem uma visão diferente de quando era estudante, pensava que a escola pública não era

assim, algo diferente da de hoje. Antes uma visão de aluna, agora visão de graduanda em licenciatura. Um desânimo real frente à realidade do ambiente educacional leva a estudante a não querer ser mais docente. Talvez esta visão, como todas as outras, estejam sendo mostradas pelo programa, antes mesmo de adentrarem nos estágios obrigatórios do currículo de química da Universidade Federal de Uberlândia.

Veenman (1988) afirma que o choque da realidade do contexto escolar vivenciada pelos futuros professores se dá por meio da formação profissional inadequada, ou seja, os cursos de formação concentram-se em teorias que possuem pouca relevância para a prática docente real. Em outras palavras, o início da docência é permeado por inúmeras dificuldades e, principalmente, pela adaptação a cultura escolar. Esse choque de realidade vivido pelos estudantes principiantes é destacado, também, por Lima (1996), neste caso relacionando as diferenças de como os professores viam a situação enquanto aluno e como as veem agora. Isso caracteriza um dos motivos que colaboraram para a intensificação do não na carreira docente da estudante FI Wanda, ou seja, o que contribuiu na intensificação das dificuldades sentidas pela professora foi o embate apresentado enquanto aluna da escola e a convicção da professora que o universo escolar seria igual aquele vivido enquanto aluna.

Em virtude das afirmações dadas, pode-se perceber que a maioria dos estudantes adentraram no programa pelo fato da bolsa, não pelas experiências que adquiririam com o passar do tempo, pelas trocas de saberes ou, até mesmo, para a construção desses saberes. Os FI afirmam que foi gratificante entrar no programa, oriundos pelo gosto ou curiosidades sobre a profissão professor, não destacaram dificuldades e não direcionaram-se apenas a problematizar a prática, mas também a buscar novas soluções bem fundamentadas.

É fundamental que o professor supere o início da carreira e que busque fundamentar soluções aos problemas iniciais, elaborando conjuntamente hipóteses de investigação para ir além do simples fato de envolver-se na problemática, almejando uma análise mais profunda das diferentes causas, origens e consequências dos problemas, pois, a partir disto, poderá elaborar pressupostos para contribuir com a nova prática. Este planejamento exige uma compreensão de suas práticas educativas, pois somente assim, pode-se entender o planejamento como uma prática pedagógica, uma vez que nele se inserem as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente.

Segundo se observa nas respostas dos FI, quando questionados sobre os motivos da inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, percebe-se que além da

bolsa, a reflexão está presente como um elemento constituinte em todos os procedimentos. O fato de eles afirmarem que se não houvesse bolsa ou remuneração, nos dias de hoje, eles não se arrependiam pela participação no programa, pode ser analisado como a existência de uma visão retrospectiva e prospectivamente voltada para a ação educativa. Isto é, talvez em primeiro momento a bolsa, como algo para se manter, uma remuneração fosse relevante, mas depois uma reflexão *sobre* e *na* prática pedagógica, na profissão professor e na arte de educar, toma maiores proporções e, por consequência, mais importância. O fato de ter observado algo diferente, mesmo que simples contribuições ou atribuições para a futura carreira, hoje, modifica o olhar desses futuros profissionais da educação; uma reflexão orientada para a profissão futura, conhecendo os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu a ação docente, ajudando assim, os futuros educadores a encontrarem novos rumos para compreender os problemas que, atualmente, a educação enfrenta.

A dicotomia teoria e prática é um desses problemas e preconiza o momento vivido pelos professores em início de carreira. Este período pode ser considerado uma etapa em que predomina a valorização do saber prático pelos professores, uma vez que tornar-se membro da educação significa assumir papéis, normas e exigências formais que abrangem atitudes e comportamentos estabelecidos para o desempenho das atividades que devem ser aprendidas na socialização profissional dos membros que atuam na instituição de ensino.

Os professores em formação inicial e continuada, participantes deste estudo, demonstraram que não conheciam bem os tipos de saberes e que não tinham pretensão em buscar este conhecimento. Verifica-se, através de alguns relatos, a influência do programa na construção de saberes docentes de alguns professores, mesmo que, sem saber ao menos o que dizer, a maioria dos educadores fizeram seus relatos sem exatamente saber o que são os saberes necessários à docência, que o programa influencia nessa edificação.

Aos poucos se consolida a ideia de que o trabalho do professor não é uma tarefa simples e fácil para os quais basta a ele ter um “bom conhecimento da matéria, algo de prática e alguns complementos pedagógicos” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1995, p. 14). A profissão professor exige muito mais, exige uma articulação de saberes que influenciam na prática pedagógica, que se relaciona ao domínio que o professor deve ter dos conteúdos e conceitos de uma determinada área para ensinar.

Para Pimenta (2002) a questão de pensar na formação do professor deve ser pensada como

um projeto único englobando a inicial e continuada. Nesse sentido a formação envolve um duplo processo: o de autoformação de professores, a partir da reelaboração constante de saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências os contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como um espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA, 2002, p. 30).

Conhecer os saberes necessários à profissão professor não significa tornar esta ação mais fácil, ao contrário, significa aceitar que tal atividade é complexa, inconcebível e extraordinária. Significa entender que cada ato de ensinar é único e não pode ser previsto. Como afirma Tardif e Raymond (2000), esses conhecimentos exigem autonomia e discernimento por parte dos professores.

[...] não se trata de conhecimento técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, como receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 7).

De acordo com Gauthier *et al.* (1998), os saberes validados por pesquisas deveriam ser acoplados aos cursos de formação docente, pois visam uma melhor preparação para este profissional. Desta forma, os professores poderiam formar-se mais conscientes de suas funções e da complexidade da sua profissão, uma vez que para Tardif e Raymond (2000), os saberes profissionais da profissão professor provêm de fontes diversas, tais como: currículo, formação inicial e continuada, socialização do meio escolar, conhecimento das disciplinas, das didáticas, do convívio, troca de experiências e, entre outros, cultura pessoal e profissional. O quadro abaixo, segundo os autores, propõe um modelo tipológico de apresentar e classificar os saberes docentes.

Quadro 1 – Saberes Docentes.

| SABERES DOS PROFESSORES | FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO | MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE |
|---|---|--|
| Saberes pessoais dos professores | Ambiente de vida; família; a educação no sentido lato. | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais. |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação dos professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais nas instituições de formação |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho | Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios e fichas. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas. |
| Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sua sala de aula, a experiência dos pares. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. |

QUADRO 1: Saberes Docentes.

Com relação à construção de saberes, programas como o Pibid que estão diretamente envolvidos com o ambiente escolar, propiciam aos participantes um melhor entendimento e desfrutamento desta ação, haja vista que o convívio entre pessoas diferentes e de mesma intuição fortalece esse elo de construção de saberes, pois trocas de conhecimentos, experiências e culturas modificam não só o meio social do trabalho, mas as habilidades e competências das pessoas inseridas neste meio.

Para o estudante FI Júnior, o Pibid é salvação para a prática docente, mais especificadamente, a sua prática docente. Nas entrelinhas, demonstra que o Pibid incentiva a docência e, além do mais, deixa claro que para participar de tal programa demandam-se estudos profundos sobre a profissão, da matéria em química, mas também de didáticas, das “normas” para entrar e trabalhar em uma sala de aula.

FI Júnior: o Pibid é uma oportunidade, pois a formação que a gente tem aqui, como químico geral, é totalmente diferente com a que você tem no colegial. Se eu quero ser professor eu tenho que saber muito sobre o que eu vou dar no colegial. Se eu não estivesse no Pibid adquirindo essa carga de conhecimento que eu não consegui adquirir aqui na Universidade, pois aqui a gente vê um negócio que eu acredito ser totalmente desvinculado com o que o aluno vê na sala de aula, eu não estaria pronto para sala de aula. [...] agora, com relação a minha formação, no meu caso, o Pibid me ajudou muito: produção científica, ida a congressos, discussões, isso tudo, sabe? Vivências e problemas com professores, às vezes você pensa, ser professor vai ser um mar de rosas, mas aí você vê, por exemplo, um reclamar disso, um reclamar daquilo, um que vai desistir, que ganha pouco.

O baixo prestígio da profissão docente e a falta de fortalecimento na construção de conhecimentos - que leva a marginalização do professor, provocada pela falta de integração com o futuro educador, na medida em que a sociedade e, até mesmo, os professores não levam a sério o verdadeiro papel do educador e a necessidade de formação didático-pedagógica qualificada - não faz com que o estudante negue sua apaixonante vontade de educar.

O estudante observa o Pibid como portador de elo entre saberes e fazeres. O mesmo encontrou-se como professor por meio de atividades disponíveis no Pibid. Com relação ao convívio, troca de experiências, saberes e diálogos o estudante esclarece que o programa, acima citado, influencia de todas as formas, mas ressalva, quando questionado em relação a saberes didáticos: *E saberes didáticos, o Pibid proporciona?*

FI Júnior: Não, acho que não. Isso, por exemplo, em relação a montar plano de aula, esse tipo de coisa eu aprendi na universidade, nas disciplinas da educação. [...] Convivência, o que eu acho que é fundamental. Porque você não basta só ter o conhecimento e não saber transmitir esse conhecimento, acredito que o diferencial de um professor é este.

O estudante afirma que o programa traz novas convivências, o que ele acredita ser fundamental e, talvez, mais importante. Entende-se que convivências, assim como troca de experiências e saberes, são requisitos básicos para a construção do conhecimento. O estudante afirma que o programa não interfere na construção de saberes da didática, ou seja, a vivência que ele, de certa forma, troca com a professora e outros colegas bolsistas não garante a troca de como trabalhar em sala de aula ou de que forma aprender com os estudantes, mas garante

que transmitir é o essencial. Evidencia-se, agora, a resposta à mesma pergunta, quando questionou-se a supervisora deste bolsista:

FC Nirdes: Acredito que tem que ter as matérias pedagógicas que a gente vê na faculdade, porque dentro da sala de aula você vai se deparar com vários obstáculos, com alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que não tem tanta responsabilidade, você vai se deparar com alunos que não te respeitam dentro da sala de aula e você como profissional tem que saber contornar essas situações. Acredito que para ser um professor qualificado e que desenvolva um bom trabalho, deve-se desenvolver essas técnicas, por isso a parte da faculdade nesse termo de técnicas de abordagens pedagógicas é essencial.

A professora em formação continuada ressalta que é necessário ter muita didática, ou seja, saber como trabalhar, “lidar” e ensinar aos estudantes os conteúdos específicos de uma determinada matéria, porém deixa claro que existe a necessidade de se estar bem preparado para “enfrentar” – essa não seria uma palavra adequada – a escola, os estudantes e o meio educacional como um todo. Também, explana que o programa está influenciando em várias partes da formação, tanto na formação inicial quanto na continuada, uma vez que ambas são afetados por ele, pois o convívio é semanal. A companhia dos FI para os FC são de base magnífica, os primeiros estão cheios de “gás” – entende-se gás como novas idéias, vontade de lidar com o novo, e novidades para trabalhar nas escolas e, para eles mesmos, a vivência é única. É inexplicável o momento no qual se passa a viver na realidade do seu trabalho, naquilo que estará dia após dia desempenhando seu papel em prol de uma mudança significativa que promova o favorecimento e o crescimento, tanto pessoal quanto social, pois o choque de realidade já discutido, mesmo que sucintamente, pode ser modificado com a presença do futuro profissional dentro da instituição de ensino, antes mesmo de se tornar professor.

Quando a professora foi interrogada sobre saberes, mais especificadamente, sobre a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na construção desses saberes, ela revela que o programa influencia, até certo ponto, na construção dos saberes docentes, entretanto, apenas

FC Nirdes: no sentido de que você está vivendo dentro da escola toda essa realidade, porque lá (faculdade) você vê muita teoria e aqui você está vivenciando os problemas da escola, as dificuldades enfrentadas pela escola, os obstáculos a serem enfrentados para chegar a um bom resultado no final, eu acredito que contribui muito com isso. Uma aprendizagem, tanto do profissional que vai estar dentro da escola como para os alunos da escola pública.

A docência passa a ser vista como trabalho só a partir de sua profissionalização, que mesmo apresentando uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais, busca a construção do conceito de trabalho docente por meio da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade. Essa transformação, para a professora de formação continuada Helena, no seu modo de pensar, deve ir além de um professor mediador de conhecimentos da matéria com ética e moral, deve, sim, ser uma transformação/formação que suporte o conhecimento de mundo, que entenda o aluno através de um olhar. Além dos saberes da matéria, a professora destaca e dá ênfase na ideia de que o professor precisa de uma base psicológica, ou seja, precisa fazer - assim como destaca o professor FC Pedro - psicologia e assistência social. Entretanto, a professora FC Helena vive com a dúvida de se está apta para ser professora e quais os saberes necessários a docência.

FC Helena: Quais os saberes? Eu acho que a gente precisa ter tanta coisa para ser professor que, às vezes, eu me questiono se eu posso ser professora.

FC Pedro: Psicologia, a parte de psicologia é fundamental.

A professora vive uma incógnita de todos os saberes necessários à formação e profissão docente, é difícil demonstrar ou falar sobre alguns. Note que a consciência do PC Pedro em refletir a necessidade de psicologia na formação, se refere a idéia de conhecer não só o conteúdo específico de uma determinada área do conhecimento, mas o mundo, aquele que se refere ao aluno: entendê-lo para ensiná-lo. Nota-se que, no próximo trecho da entrevista com a professora, quando ela fala da universidade e da escola pública, ressalva a ideia de que a universidade mostra aos acadêmicos uma escola ideal, aquela que não existe - a não ser nos livros de educação, e esse processo desvincula a realidade da escola pública e faz com que vários meninos e meninas – futuros professores – desistam de ser professor. Essa realidade é, firmemente, mostrada pelo programa.

FC Helena: O Pibid está sendo muito importante para os meninos saber como é a escola. É colocada na faculdade uma escola ideal, aquela que não existe. Ontem mesmo os meninos estavam aqui e os professores estavam falando a eles: olha o que a gente está passando, vocês vão querer ser professores? Os professores não são valorizados; logo, a pessoa tem que se preparar para isto também, essa frustração que ela vai ver nos outros e, que às vezes, a gente vai vivenciar, porque nem todo dia você chega no final do dia e diz: graças a Deus, eu sou professora. Às vezes você chega e diz: nossa! O que eu estou fazendo aqui? Existem momentos que a gente cai, a pessoa tem que se preparar para isso, ela chega pensando que a escola é um lugar ideal, e se ela chegar despreparada ela desiste, que é o que muita gente faz. Muitas pessoas abandonam isso, essa é a realidade, o Pibid ajuda a mostrar, pois faz com que os meninos venham para dentro da escola vivenciando essas dificuldades, a falta de estrutura que a escola tem, a nossa própria falta de estrutura, pois falta estrutura na gente para poder lidar com a realidade. Acredito que o Pibid, ele permite ver tudo isso, todas as limitações da escola e trazer novas possibilidades para a escola.

A falta de estrutura, os limites, as possibilidades de mudanças e de atualizações, as dificuldades, os gostos e desgostos, enfim os princípios da profissão professor são mostrados pelo Pibid para todos os segmentos escolares. Para a professora, o programa é válido, pois mostra a realidade antes mesmo da formação do graduando e, neste aspecto, ele poderá optar pelo que deseja fazer, ser ou não professor. Corroborando com as palavras da professora FC Helena, o professor FC Pedro acredita que o programa possa influenciar na construção de saberes, pois:

FC Pedro: o Pibid tem dado apoio grande, porque está tentando favorecer, de certa forma, algumas tendências dentro da sala de aula, alguns aspectos, na parte da docência e também na parte dos bolsistas. Acho que está de grande valia, porque hoje, ser um professor, é muito diferente de ser um professor há cinco anos atrás. Então, o professor ele tem que ir se adaptando a maneira que a sociedade vai se adaptando, tem que ser um camaleão, vai se trocando.

A professora FC Catiane traz à tona um “saber” discutido por vários pesquisadores. A didática, para a professora, é, antes de qualquer saber, o essencial para adentrar em uma escola pública, pois o professor de qualidade deve dispor de uma enorme e qualificada didática. O quadro a seguir demonstra os saberes discutidos por cada autor

FC Catiane: Você tem que ter conhecimento. Tem que ter muita didática para entrar em uma sala de aula, muita didática mesmo. Se você entrar em uma sala de aula e não tiver didática, você não consegue entrar na sala de aula, principalmente em escola pública, pois o que manda mais na escola pública é a didática. A gente trabalha e tem que aprender a trabalhar com as condições que a gente tem. Trabalhamos com salas lotadas, salas pequenas, um ambiente não muito legal, não temos muita disponibilidade de materiais na escola pública.

Quadro 2: Os saberes docentes segundo cada pesquisador.

| Tardif, Lessard e Lahaye (1991) | Saviani (1996) |
|--|---|
| 1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência | 1. saber atitudinal 2. saber crítico- contextual 3. saber específico 4. saber pedagógico 5. saber didático-curricular |
| Gauthier et al (1998) | Pimenta(1999) |
| 1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica | 1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimento 3. saberes pedagógicos |

QUADRO 2: Saberes Docentes segunda cada pesquisador.

Saberes profissionais didáticos, que tangem os saberes da experiência, são mencionados, mesmo que sucintamente, pela professora, mas nota-se que em alguns momentos ela, mesmo que irônica, desfavorece a escola pública, o que se pode julgar, automaticamente, como um desfavorecimento do seu próprio trabalho como professora. O Pibid está sendo o único suporte para as mudanças nas escolas, pois, para a professora FC Catiane, ele foi o responsável pela inovação em suas práticas pedagógicas. Com o programa, a professora começou a fazer aulas mais satisfatórias e, a partir dele, iniciou novas leituras diárias; não está mais na estagnação de sempre, no comodismo, na desvalorização profissional da sua profissão.

Quanto a reflexão, Huberman (1999)

A reflexão acontece para engajar ao professor a formação contínua com o seu ambiente, isto é, partir de um hábito de atender concepções totalizando o ambiente

profesor-aluno, o educativo, de alimentar uma realidade que vai além do ensino normal (HUBERMAN, 1999, p. 128 – tradução nossa).

Pensar na ideia de autorreflexão, por ser ou não induzida pela sensação de culpa, faz com que o profissional da educação repense sobre sua própria formação, quiçá uma formação intelectual, como mencionada pela professora FC Helena e pelo professor FC Paulo. Essa formação de professor reflexivo ou/e intelectual é uma formação que se opõe a racionalidade técnica e, para Schnetzler (2002)

A formação docente, obviamente, dá-se em processo permanente e contínuo. Baseados no seu processo de escolarização e na forma como foram educados, os futuros professores, quando iniciam seus cursos de licenciatura, já possuem concepções sobre o ato de ensinar que são muito simples e ingênuas. Segundo essas concepções, para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. Esta visão simples é, por sua vez, reforçada pelo modelo usual de formação naqueles cursos, que é calado na racionalidade técnica. Com base nesse modelo os currículos de formação profissional tendem a separar o mundo acadêmico do mundo da prática (SCHNETZLER, 2002, p.16).

Sendo assim, as atividades passam a ser o centro das investigações do professor, para que o mesmo possa interagir e intervir no momento de ensino e aprendizagem, para mais poder-se-ia utilizar tais investigações para diagnosticar o conhecimento do estudante por meio de reflexões teóricas, uma vez que para Huberman (1999), a reflexão teórica se introduz como marco para analisar o que ocorre nos processos de ensino-aprendizagem (HUBERMAN, 1999, p. 129 – tradução nossa)

Em contraponto às colocações dos professores FC e FI, a coordenadora do subprojeto Pibid|Química|UFU relata que tais bolsistas possuem dificuldades em buscar o objetivo para cada atividade realizada. Para ela, isto é falta de iniciativa deles, sem planejamento, algo que ela menciona ser “efeito um depois do outro”. Para tentar reverter esta situação devastadora, a coordenadora decidiu, junto com os bolsistas, mudar a frequência das reuniões, ao invés de serem quinzenais, serão semanais e individuais, realizadas por escola. Para a coordenadora, os supervisores também estão confusos,

C Krízia: nós temos muitas dificuldades de fazer esses professores entenderem o cerne da questão do Pibid. Primeiro porque eles não tiveram uma capacitação continuada da profissão que eles estão exercendo, estão fazendo aquelas aulas sem planejamento, ta tudo na cabeça deles.

Para o cargo de supervisor nas escolas, a coordenadora julga necessário um professor modelo, para ela nenhum dos professores supervisores dos bolsistas está tentando chegar perto de um professor modelo. Para a coordenadora, não existe um ponto de partida, pois se o supervisor está perdido no seu contexto de trabalho, como é que o aluno do Pibid vai se encontrar? Os supervisores (professores FC), assim como os bolsistas (professores FI), não sabem o que fazer. Eles deveriam, nas palavras da coordenadora, serem professores modelos.

Em nenhum momento a coordenadora levanta reflexões de algo ou hipóteses, mas sim afirmações. A professora tem o conhecimento do que está acontecendo e o que mais preocupa é a continuidade desta “bola de neve”. Como trabalhar ou deixar pessoas desse nível dentro de um programa que incentiva a docência? A coordenadora deixa claríssimo que esses bolsistas não conseguem criar ou reformular algum tipo de saber dentro do programa.

Para Huberman (1999)

O desenvolvimento de diferentes conteúdos devem ser baseados em atividades práticas, que tomam como ponto de partida problemas específicos das atividades profissionais, análises e avaliações pessoais em grupo enriquecem progressivamente como considerar o ensino (HUBERMAN, 1999, pp. 128-129 – tradução nossa).

Formação de professores implica a uma extensão dessa formação, continuada ou contínua, as quais adentram a profissão da educação. Ingressar na área da Educação é apaixonante, mas deve-se levar em mente uma construção de vida, de identidade de sujeitos, de membros da sociedade; é uma formação que nunca tem término e está repleta de modificações e que implica também entender e valorizar a pesquisa e as políticas, pois elas são as novas tendências da formação do profissional reflexivo, um intelectual em processo contínuo de formação.

A ideia de vincular com certa permanência formadores e formandos parte de reconhecer a necessidade de uma educação continuada. O vínculo educativo não é um mero adestramento, uma transmissão passageira. É uma relação dinâmica em qual ambos sujeitos se modificam e aprendem, podendo necessitar de novas atualizações. A comunidade desta relação em forma concreta é uma amostra da vocação de algumas instituições por construirem um vínculo com os participantes (HUBERMAN, 1999, p. 133 – tradução nossa).

Pimenta (2002):

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 2002, p. 31).

A professora FC Helena ressalva que a única lógica de tudo isso são convivências com pessoas diferentes e mais atualizadas (professores FI), mas isto não é considerado como formação continuada pela professora; um desânimo em relação ao programa.

FC Helena: Na minha formação eu vejo coisas novas sendo mostradas pelos novos alunos, mas eu tenho frustrações, eu esperava mais do Pibid para nós professores, porque nós não temos formação continuada, é uma utopia, não tem.

A ideia de buscar um mecanismo que forneça ao professor ou profissional da educação um meio de formular um pensamento autônomo, facilitador das dinâmicas participativas dessa formação, exige, acima de tudo, um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, sobre o qual Pimenta (2002) “considera sendo processo de formação docente: produzir a *vida do professor, produzir a produção docente e produzir a escola*” (PIMENTA, 2002, p. 29, grifo do autor).

Pensar nessas idéias de contínua formação é o mesmo que pensar em uma auto formação, que se dá por meio das experiências cotidianas vivenciadas nos contextos

escolares, visto que é através de um confronto entre a prática e a teoria que se reconstroem os saberes docentes e, segundo Pimenta (2002)

é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA, 2002, p. 29).

Quanto a oposição à racionalidade técnica - do professor acomodado e centrado no sedentarismo, Schon (1997) traz a ideia de que o professor deve refletir sobre o triplo movimento que vai, da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação*, até a *reflexão sobre a reflexão na ação*, embasando a contrariedade referente aos pensamentos exclusivamente técnicos. Nessas perspectivas, Nóvoa (1992) propõe, por meio de várias conclusões de pesquisas, que a formação deve ser desenvolvida em uma linha crítico-reflexiva, que “forneça aos professores um meio de pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. (NÓVOA, 1992, p. 25).

4.3.2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: identidade profissional e construção dos saberes docentes.

A identidade do professor não é característica apenas do meio institucional em que está inserido, mas contempla o meio social, econômico e político, porém o meio institucional interfere na construção da identidade do profissional da educação. Tal identidade é construída e visualizada nesse meio, muitas vezes, pela capacidade didática particular, ou seja, a autonomia pedagógica que se expressa no meio do trabalho por interfaces do melhoramento da educação, utilizando como intermediário o processo de ensino-aprendizagem.

No tocante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mais especificadamente no subprojeto PibidlQuímicalUFU, e, neste caso, para os participantes, o programa entusiasma na construção de saberes e na identidade do futuro, ou não, profissional da educação. Em alguns aspectos, a formação no ensino superior não supre as reais necessidades do novo, ou seja, para os estudantes FI Junior e FI Adan, o programa acima mencionado, reflete a profissão professor, mas é apenas vivendo a realidade da escola, da sala

de aula, daquele ambiente todo que se entende o que é ser professor, mesmo estudando teoricamente vários autores de educação e tendo gosto pela mesma. A prática de ensino, a forma de ser e estar como professor, as dificuldades e aflições, medos e vitórias, o gosto e a paixão por ser professor se adquirem, para os estudantes, apenas estando em contato com a realidade, dentro da sala de aula, acontecendo antes dos estágios por meio do programa Pibid. Para estes mesmos estudantes, o programa foi fundamental, pois os direcionou em seus futuros.

FI Junior: Eu sempre tive vontade de ser professor, depois que eu comecei a participar do projeto, meu objetivo de vida é esse.

FI Adan: a partir do momento que eu entrei no projeto eu fui desenvolvendo técnicas dentro da escola. Técnicas de como “lidar” com os alunos, desenvolver a aula, de ensinar e explicar para o aluno.

O Pibid vem sendo o alicerce da formação para muitos estudantes e, para além de um incentivo a docência, o programa está, de certa forma, mostrando a realidade das escolas públicas, desafiando, muitas vezes, as melancólicas teorias da educação, pois ser e se sentir docente, presente no profissionalismo, é diferente daquilo estudado nos momentos teóricos, evidenciando, neste caso, a profissão professor a ser findada pelo programa. O mesmo auxilia o profissionalismo por meio de experiências, do modo de “como” trabalhar, “o que” fazer, como pensar, enfim saberes da docência que devem ser vistos e analisados continuamente, todos os dias, no ego da profissão.

É um objetivo de vida, uma história e um desfecho na educação no viés do convívio com o programa, para o professor em formação e, por sua base identitária estar sendo construída dentro do ambiente institucional - mais especificamente a sala de aula, possui um espaço de tomadas de decisões imediatas, pois nele se reconhece o sujeito interativo, chave desse processo coletivo que, para Pimenta (2002)

“o professor não consegue perceber e ocupar esse espaço, apresentando, muitas vezes, um comportamento pragmático-utilitário, não como decorrência da divisão de trabalhos na escola, mas por limitações vinculadas a sua qualificação e as condições de desenvolvimento de seu trabalho” (PIMENTA, 2002, p. 36).

Neste caso, são expostas as reflexões do estudante FI Onofre que, segundo ele, é a partir do momento que se adentra em uma escola, que se pode sentir, viver e aprender com o convívio dos professores; e, mesmo com a presença de alguns professores que desclassificam a profissão professor, para o estudante, é a partir deste momento que ele aprenderá a se questionar e a refletir sobre a sua prática. Indagado sobre a desmotivação sobre a prática, o estudante responde:

FI Onofre: Às vezes desmotiva, ou pode ser um exemplo a não ser seguido e melhorar essa questão, porque se eu to formando naquilo, eu sei que vai acontecer aquilo. Se eu for dar aula já sabendo, então tenho que me por no lugar, sou professor tenho que saber que é isso; logo, não posso desanimar.

Fica evidente que, com o auxílio e o incentivo do programa, o estudante aprende a ser professor, a pensar como um, a trabalhar e a conviver como docente, enquanto estudante de graduação. Uma formação na mentalidade, uma troca de experiências, um convívio ofertado, unicamente pelo programa. A vontade de não desanimar, buscar um diferencial, mesmo que difícil, faz com que o estudante busque sempre centrar suas energias, competências e habilidades nos objetivos. Entretanto, para a estudante que nega a profissão, FI Wanda, o programa interferiu em alguns conceitos materiais e disciplinares, como também na maneira de estudar, pois é com a participação no programa que se aprende um pouco mais de metodologias, uma vez que se faz necessário, junto com os colegas, preparar aulas aos estudantes do ensino médio.

A visão do aprendizado no coletivo, com o colega de trabalho e até mesmo com os alunos, é que a construção do conhecimento se dá por meio de reflexões que perpassam as características pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos no contexto educacional, cruzando suas diferentes realidades e organizando-se em um contexto social que é político, heterogêneo e complexo.

Sendo assim, é necessário que o professor construa uma prática criadora, tendo embasamento nos saberes de sua profissão docente. Para Tardif (2002, p. 12), “o saber dos professores é um saber social”. Concorda-se veementemente com esta colocação, pois os saberes dos professores são, de fato, sociais, uma vez que esses saberes estão em construção,

sendo inclusive modificados pela sociedade, por determinados indivíduos (professores, alunos, grupos sociais, família...) que estão em constante convivência com esse profissional da educação. Por deveras, são considerados sociais pelo fato de definirem o meio e, tais saberes, não afetam apenas o professor, mas também o coletivo - as pessoas ao seu redor. Esses saberes não são unicamente do professor, dependem de cuidados e habilidades na hora de expô-los, pois é na hora da exposição que se requer modificação e definição da função “de que” e “para que” eles servem. Para Tardif (2002) é, justamente, nesse ponto que as práticas ou até mesmo as representações ímpares de um professor, por mais suas e sólidas que sejam, ganham sentido na coletividade do trabalho, pois é nela que são reveladas. (TARDIF, 2002, p. 12)

Tardif (2002), ainda nos revela que

[...]um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. [...]no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende daquilo que ele também não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social (TARDIF, 2002, pp. 12-13).

Tardif (2002), também define tais saberes, sendo sociais pelo fato de que

[...]seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais. [...]o que os professores ensinam e a sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. [...] é social porque esses saberes são adquiridos no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (TARDIF, 2002, pp. 13-14).

Construir essa práxis na docência em decorrência dos saberes adquiridos ao longo do tempo requer reflexões críticas vinculadas a um referencial teórico sobre o trabalho e no trabalho docente, pois para Pimenta (2002)

[...] o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social. [...] é um trabalho por “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade (PIMENTA, 2002, pp. 39-42).

Esse trabalho que o professor desenvolve em sala de aula é exatamente uma simplicidade do seu saber pedagógico. A forma com que o mesmo atua, as didáticas utilizadas, a maneira de mediar o conhecimento, dialogar e verbalizar com os estudantes, enfim a maneira do trabalho do professor dentro da sala de aula é espelho do seu saber pedagógico enriquecido com suas práxis. Isso tudo se acopla às palavras da professora FC Nirdes, pois a mesma reflete o futuro dos estudantes bolsistas do programa e o incentivo do programa.

FC Nirdes: Eles (os bolsistas do programa) vão sair com um diferencial daqueles que não fazem parte do programa, pois eles tão vivenciando. Agora, quem não faz parte do programa vai ter aquela visão só mesmo de livro, não vai ter a prática. Só o estágio não da para você ter aquela visão do que acontece dentro de uma escola, o Pibid não, o Pibid te insere lá toda a semana.

Vê-se que a professora cogita sobre um diferencial enorme na formação dos bolsistas, pois estão vivenciando o novo, participando da escola – local de trabalho – interagindo com todos os segmentos, neste aspecto, gratificante para eles, pois é a partir deste momento de interações com o novo que se desenvolvem os saberes docentes.

Os estudos de Tardif, Lessard e Layaye (1991), nos fornecem pistas para compreensão dos saberes experenciais:

nossas pesquisas indicam que, para o(a) professore(a)s, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de suas competências. É a partir deles que julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que o(a) professore(a)s concebem os modelos da excelência

profissional no interior da profissão (TARDIF; LESSARD; LAYAYE, 1991, p. 227).

Pimenta (2002) afirma que

[...]o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente [...] como fase do desenvolvimento do conhecimento, o saber pedagógico, enquanto expressão de atividade do professor, indica o nível da práxis em que se situa [...] o trabalho docente se situa-se em diferentes níveis de práxis (PIMENTA, 2002, ppp. 43-45-49).

Essas práxis, produtos das atividades docentes, são fundamentadas nos saberes pedagógicos dos professores. Modificando o contexto educacional, interagem com os sujeitos dele participantes, transformando essas atividades e ações de saberes em práxis sociais, ou seja, um acúmulo de conhecimento construído no coletivo dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

Para Pimenta (2002)

isso é práxis porque está como uma atividade humana. Supõe-se a uma transformação da realidade por meio da interferência idealizada consciente do sujeito que deseja interferir. Nesse aspecto conhece e nega a realidade, cabe lembrar que essa negação significa transformar tal realidade existente em outra realidade (PIMENTA, 2002, p. 46).

Tal práxis é uma interrelação entre os sujeitos envolvidos, denotando ações transformadoras da realidade e caracterizando o trabalho profissional do educador, em uma dinâmica construtiva e que se torna uma expressão do saber pedagógico, ressaltando que a prática docente, segundo Pimenta (2002) “constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica” (PIMENTA, 2002, p. 47).

A coordenadora do subprojeto FC Krízia, ao analisar a forma pela qual o programa passa hoje, alerta para o fato dos estudantes estarem toda semana na escola, tendo oportunidade de vivenciar o ambiente, de ver as demandas dos novos alunos, que atualmente

pertencem à outra geração e, se através deste olhar conseguissem, de fato, detectar todos os problemas e a partir de então buscar minimamente algumas soluções para começar a pensar de alguma outra forma o que se tem na bibliografia, buscando maneiras novas de pensar, de enxergar e buscar, seria criativo a ponto de colocar metodologias novas para tirar um pouco desse estigma sobre a química. E ainda profetiza: **C Krízia:** precisamos trabalhar com quantidade e qualidade, tentar ao máximo cruzar as duas coisas, mas nem sempre todo mundo tem tempo para isso ou consegue fazer, pois não existe planejamento.

Nota-se que a coordenadora levanta hipótese para os fardos que o programa carrega, mas em momento algum fala sobre as ações e processos que estão delimitando o programa. O planejamento, como sempre muito importante, entra em foco novamente nas palavras da professora: quem planeja, executa.

Este planejamento faz com que o profissional esteja sempre em constante construção pedagógica, sendo que para Nóvoa, estar em construção implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, p. 70). Essa é uma construção permanente da formação, pois a mesma requer saberes para e nesta profissão, saberes esses que não envolvem o profissional da educação, mas o sujeito dessa profissão. Nessa perspectiva, Tardif (2000) nos assegura que

“o professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15).

Essa formação profissional é, assim como o saber pedagógico, variável, pois é determinada pela prática de ensino do professor, a qual é afetada direta e indiretamente pelo processo de trabalho; o saber pedagógico, por sua vez, é determinado por várias ações dentro da instituição, portanto, há a necessidade de uma ampla capacidade de habilidades e competências do professor em apresentar subsídios suficientes para diagnosticar os motivos e reverter às causas dessas variações. Para Pimenta (2002) “essa variação é determinada em grande parte pela qualificação e compromisso do professor com o seu trabalho” (PIMENTA, 2002, p. 48).

Por ser mutável a formação e a construção da identidade profissional, é que a estudante FI Marines relata que o programa faz mudanças continuamente.

FI Marines: mesmo depois que eu sair do Pibid ele vai continuar fazendo e trazendo mudanças. Inclusive na construção de saberes. Acredito que o Pibid está ajudando os professores que estão na escola a mudarem o seu jeito de pensar, talvez seja um pouco difícil mudar o pensamento dos professores porque é um pouco sólido, mas está tentando.

Uma contínua mudança, pré e pós formação – ou seja, uma formação continuada por meio de leituras, um entendimento maior do meio docente. Acredita-se, inclusive, que o programa possa modificar pensamentos sólidos e concretos dos professores, que a tempo trabalham na área. Contudo, para a professora FC Catiane, o programa mudou sua concepção de dar aulas: hoje ela vê que o estudante, assim como ela, precisa pensar mais.

Esta constante modificação na identidade do profissional da educação é validada nas perspectivas de que os saberes docentes estão em constante construção e por isso podem - e devem - ser considerados mutáveis e também responsáveis pelo desenvolvimento e (re)desenvolvimento da identidade social do sujeito professor.; não apenas da identidade profissional do mesmo, pois contempla-se a ideia de que os saberes devem ser estudados cuidadosamente e relacionados com os meios a sua volta, elementos que constituem a prática educacional, social, econômica e política do professor.

A maioria dos professores em FC afirma que existe uma troca de saberes com os professores FI, no viés do programa, que alicerça a realização do entendimento/conhecimento de suas práticas docentes. Isto pode ser observado nos seguintes depoimentos:

FC Catinae: eles passam novas idéias que estão vendo na faculdade, muito bom.

FC Pedro: Existe uma troca de saberes.

FC Roberto: Acho que a gente aprende muito com eles, pois a visão deles é mais atualizada que a nossa, mas, percebo também, que em algumas situações eu tenho contribuído.

FC Helena: eu não sei se eles aprendem comigo, mas eu aprendo muito com eles, isto eu te garanto. Tudo é um aprendizado.

FC Nirdes: o que desenvolvemos, desde o começo, é discutido em conjunto. Troca de saberes.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de dados definidos, não é uma verdade ou um dogma, mas algo que está em constante processo de evolução, modificação, onde o profissional aprende e ensina ao mesmo tempo, e nele está interiorizando e sofrendo influência da modificação do meio social, econômico, político e educacional. Essa modificação está impregnada na sociedade e o professor, fazendo parte dela, está cada vez mais acrescentando vantagens, modificações, habilidades e competências à sua prática de ensino e consciência do saber-fazer ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transformações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2002, p. 16).

Ainda, para Tardif (2002), os saberes dos professores devem ser percebidos em íntima relação com o trabalho - pois é nele que se produz e se modelam os saberes - e oriundos dele surgirão os elementos relativos à formação da identidade pessoal e profissional do professor. (TARDIF, 2002, pp. 16-17). Isso contempla as fases de transformação dos saberes dos docentes, ou seja, destaca-se aqui uma ideia da diversidade desses saberes, as influências, o meio, a sociedade, o próprio trabalho, enfim, uma gama de fatores que evidenciam uma transformação diária desses saberes e, por consequência, denotam uma automática mutação da identidade profissional e pessoal dos docentes.

Em suma, Tardif (2002) cogita que

O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício de trabalho, conhecimento e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente [...] nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc (TARDIF, 2002, pp. 18-19).

Pensar em formação docente é entender que essa formação se dá por meio da coletividade. A relação cognitiva está vinculada a uma relação social, em que os saberes utilizados pelos professores não são formulações ou construções deles, muito menos por eles patenteados, mas são saberes construídos no coletivo, no dia-a-dia, na interação, na troca de experiências, oriundos de um convívio cotidiano. Por isso, ao falar ou tentar entender os saberes dos professores, antes de tudo é necessário entender o sujeito social professor.

Para Nóvoa (1999), os professores, enquanto no coletivo social, possuem certo *status* mutável, pois sofrem a influência do meio social. Desta forma, “os fatores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados” (NÓVOA, 1999, p. 66). É na história de vida, na carreira social e profissional e nos âmbitos mais diversificados, que se formam esses saberes e deles são extraídos, tecidos e forjados, meios, processos e ações para, de alguma forma, encontrar a existência de uma manipulação desses saberes para aprender a ensinar. Nóvoa (1999) vem confirmar os fatos quando ressalta que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e o contexto social a que pertencem”. (NÓVOA, 1999, p. 66)

Sendo assim, Tardif (2002) contempla que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, utilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. (TARDIF, 2002, pp. 20-21) Já Perrenoud e Thurler (2002) refletem que é necessária uma reflexão sobre as competências, pois elas mobilizam os saberes, uma vez que nem todos os saberes podem ser mobilizados da mesma maneira. (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 28)

Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. (NÓVOA, 1999, p. 67)

Mas que trabalho é esse? Como ensinar diante de várias dificuldades encontradas no ensino? Quem são nossos professores? De que forma eles ensinam? Qual o método ou metodologia utilizada para construir conhecimento no coletivo com os estudantes? Falar em profissão professor significa, antes de tudo, entender a afirmação dada a profissionalidade docente e, para Nóvoa (1999), essa profissão é “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do professor”. (NÓVOA, 1999, p. 65)

A profissão professor está ligada a práticas do sistema educacional, pois é a partir do conhecimento e do desempenho profissional que ela se elabora e se reelabora, no desempenho caracterizado pelos professores. Diante dessa perspectiva de mudanças por parte dos professores, Tardif (2002) acredita que o professor “é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outro”. (TARDIF, 2002, p. 31) Para além de tentar entender as conexões e os vínculos estabelecidos entre os professores e os saberes, ou entre os professores e seus saberes, ensinar significa saber e entender o estudante, compreender a existência do mesmo, que é vínculo principal da aprendizagem, a qual se dá por meio da interação professor-aluno.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longe e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2002, p. 35).

Nesse mesmo sentido, pode-se admitir que os professores possuem uma função social importante, por isso, deve-se ter em mente a relação que desenvolve com seus saberes mediante a sua função produtiva de mediação de conhecimento. Entretanto, admite-se que não existem saberes prontos e acabados; logo, a maneira de mediar o conhecimento é mutável, dependente de todos os saberes oriundos da vida profissional (saberes curriculares; saberes profissionais; saberes experimentais e saberes disciplinares). Tardif (2002), sucintamente, define esse conjunto de saberes necessários a prática docente

[...] define os saberes profissionais como os saberes transmitidos pela instituição de formação de professores. [...] esses saberes apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] os saberes das disciplinas são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que se dispõe a nossa sociedade [...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. [...] os curriculares são saberes que correspondem ao discurso, objetivos, conteúdos e métodos. [...] é apresentado como forma de programas escolares. [...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes experenciais, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. [...] eles incorporam-se à experiência

individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002, pppp. 36-37-38-39).

Os saberes são elementos que constroem a prática docente. É na interação com o estudante, com as atividades diárias da escola, com suas tarefas como profissional da educação, conhecendo sua matéria, sua disciplina, conhecendo o meio e o programa em si, que o professor faz referência dentro de uma instituição, e a ele cabe o entendimento e o conhecimento dos saberes da pedagogia e da didática. É dessa forma que os professores serão capazes de suprir os estudantes que se encontram em constante transformação nos maiores meios da diversificação, uma vez que para Tardif (2002), “a função docente se define em relação aos saberes e, nenhum saber é por si mesmo formador” (TARDIF, 2002, pp. 40-43). Apesar de, conforme Tardif, a formação docente ser resumida nos saberes, para Nóvoa (1999) “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação” (NÓVOA, 1999, p. 68). Perrenoud e Thurler (2002) refletem a ideia de que “uma parte dos saberes envolvidos não são saberes para ensinar, mas sim para serem ensinados” (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 20). já que os professores são exemplos e a partir deles se faz a construção desses saberes.

4.3.3. Formação do profissional reflexivo de química pelo viés do subprojeto Pibid|UFU|Química.

O conceito de professor como profissional reflexivo surge para reconhecer que o processo de formação se prolonga durante toda a carreira docente e que não faz mais sentido pensar que, ao terminar sua formação acadêmica, o educador estará completamente apto para atuar na profissão professor. A racionalidade dialógica, crítica, interativa e reflexiva, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, deve constituir-se em elemento de produção de novos conhecimentos, de reflexos de diferentes saberes, atitudes, habilidades e competências que os habilitem a repensar e a refazer a prática pedagógica. (MARQUEZAN, 2004, p. 9)

O grande desafio, por parte dos pesquisadores, é compreender o entendimento que os formadores de professores possuem em relação ao profissional reflexivo, pois há muito se

comparam professores práticos reflexivos com ensino reflexivo. Apesar da maioria dos professores adotarem o slogan da reflexão, para Zeichner (2002) “[...] por detrás do slogan do ensino reflexivo, existem vastas diferenças de perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem, a educação escolar e a ordem social [...]” (ZEICHNER, 2002, p. 35).

Zeichner (2002) sintetiza uma análise por ele mesmo feita:

Em suma, quando examinamos as formas pelas quais o conceito de ensino reflexivo tem sido recentemente integrado nos programas de formação inicial de professores, encontramos quatro temas que minam o potencial de um desenvolvimento genuíno do professor; (1) um foco sobre a ajuda aos professores para que consigam melhor reproduzir as práticas sugeridas pelas pesquisas conduzidas pelos outros, e uma desconsideração pelas teorias e capacitações embutidas nas práticas dos professores; (2) um pensamento meio-fim, que limita a essência das reflexões dos professores a questões técnicas de ensino e de organização internas nas salas de aula, e negligência as questões de currículo; (3) facilitação das reflexões dos professores sobre seu próprio ensino, enquanto ignora o contexto social e institucional no qual o ensino se dá; e (4) uma ênfase na ajuda para que os professores reflitam individualmente. Todas essas práticas ajudam a criar uma situação em que existe meramente uma ilusão do desenvolvimento do professor e da autonomia do professor (ZEICHNER, 2002, p. 41).

Estudos indicam que uma formação em conjunto, diversificada no ego da relação professor-aluno, assim como desenvolvida no centro da sala de aula, por diálogos, troca de experiências e saberes enfatizam um profissional reflexivo. Esta, por sua vez, reflete, não só na formação/construção do conhecimento destes alunos, mas também, na sociedade dos professores.

A formação em conjunto realizada pelo programa, na formação inicial e continuada de professores de Química, relata bem esta passagem, pois professores participantes deste programa, tanto em formação inicial quanto continuada afirmam o enriquecimento deste elo na interatividade do profissionalismo.

O problema do subprojeto, destacado pela coordenadora, é a realização de trabalhos individuais, ou seja, nas veias do programa realizado na escola, todos os participantes devem atuar juntos para uma melhor harmonia no desenvolvimento das atividades, mas existem, ainda que na grande minoria, FI que realizam trabalhos individuais. Para a coordenadora, isso é um despreparo dos profissionais, uma vez que apenas um carrega o grupo todo, ora

supervisor (FC) ora aluno bolsista (FI). A falta de comprometimento e a permanência no programa pela bolsa, também são destacados pela coordenadora:

C Krízia: percebo que existe um acordo cavalheiro entre o grupo, eu enquanto supervisor, faço de conta que nada está acontecendo e você, como aluno bolsista faz o mesmo comigo. Percebo que alguns grupos não têm compromisso e que a permanência no projeto é pela bolsa, não pelos objetivos, é triste.

Entendendo-se criticamente as palavras da coordenadora e, deste modo, analisando profundamente os traços de um profissional reflexivo, não se encontra um elo que forneça, neste convívio entre os profissionais em formação do subprojeto, a formação de um profissional reflexivo, para tanto alguns alunos bolsistas afirmam que existe sim, a construção de um profissional diferenciado dos demais, pois a interação entre educação superior (alunos de graduação – FI) e educação básica (professores supervisores – FC) que o programa fornece é um diferencial, uma vez que elimina a dicotomia teoria e prática.

Alguns relatos esclarecem melhor este diferencial apontado pelos professores FI:

FI Junior: Esse é o grande diferencial do projeto em relação aos outros daqui da universidade. Tem a parte prática e tem a teórica. Está vivenciando o dia a dia; está vendo os professores; os problemas; e refletindo sobre o que acontece. Acho isso mais válido do que você ficar vinte horas em casa lendo aqueles livros, os teóricos da educação, você vai duas horas por semana na escola e vê tudo aquilo, considero isso muito mais produtivo, alem do programa está nos induzindo a uma formação continuada.

FI Adan: Importante porque na medida em que ele faz essa relação com a universidade, nos insere antes da hora nas escolas, ele te prepara para você ter uma visão mais abrangente daquilo que se passa na escola, daquilo que o professor tem que fazer na sala de aula.

FI Onofre: É positivo. Tem alunos da minha sala que vão formar licenciatura sem essa vivência de escola. Estamos inseridos nesse contexto, lógico que tem muito que aprender, mas facilita muito pra gente já saber alguns planos que a escola segue e algumas leis que a escola rege, facilita para nós.

FI Marines: Ajuda muito. Ele está levando a escola para a universidade. No meu ponto de vista, um fator positivo, pois está trazendo novos recursos para escola que não tem apoio do governo e o Pibid esta ajudando nesse ponto, pois traz muitos benefícios.

Para os bolsistas, professores em formação inicial, o programa Pibid vem se mostrando um fator único na reformulação das escolas públicas que não possuem “ajudas” do governo, trazendo, com isto, mudanças de atuação docente e no modo de ver e pensar sobre educação. Como um suporte que veio para salvar as escolas e mudar o meio em que se encontra, o programa oferece um elo proporcionalmente positivo, pois insere os bolsistas na realidade da escola pública, onde os mesmos adquirem experiências com os professores e alunos. Descobrem as certezas e incertezas das escolas públicas, seus problemas e soluções, formas de lidar e trabalhar com as que ela se determina.

O programa ainda é visto como um laboratório experimental educacional que transpassa as práticas dos estágios, pois reflete o que é ser professor no elo perfeito entre educação superior e educação básica. Inserção favorável, já que bolsistas e escolas ganham com esse diferencial: um programa que lhe insere antes mesmo dos estágios no campo de trabalho. Uma prática pedagógica que serve como “poço de experiências” pela futura profissão.

Induzido a uma formação continuada, um dos bolsistas em FI afirma ser mais válido passar dias após dias dentro da instituição de ensino como aluno bolsista do programa do que passar tempos lendo os teóricos da educação. Será a prática da sala de aula o fator predominante da educação, ou será que os teóricos da educação estão montando ou iludindo os leitores com uma escola ideal que não existe?

Se for assim, a coordenadora do subprojeto Pibid|Química|UFU, a qual traz como alguns referenciais teóricos como: Perrenoud e Química Nova na Escola, pois não é da área de educação, mas procura sempre ter informações, uma vez que tem hábito pela leitura, isto porque o programa, segundo a professora, exige, não só da coordenadora, mas de todos os participantes e, também, por ser autodidata. Isto tudo a professora expõe porque:

C Krízia: eu gosto dessa área, eu compro muitas revistas na área de educação, aquela química nova na escola. Preciso ter argumentos, referenciais para eu dar suporte e orientações, sei que não é o ideal, porque eu percebo também, que esses coordenadores, poucos fazem o que eu faço, de buscar leituras. Todo mundo aprende, eu aprendi também, já mudei algumas coisas enquanto professora, na minha prática, depois que entrei no Pibid.

A professora “puxa a brasa para seu assado”, mas em momento algum nas reuniões ela destaca ou chega a dar ênfase em leituras educacionais, ou cita algum tipo de livro desse gênero. A necessidade de enriquecer a profissão professor e dar ênfase a mesma faz com que a professora se apegue mais à leitura, mas, como já destacado anteriormente, ela não chega a enfatizar essa questão nas reuniões quinzenais.

A preocupação com o ensino e com a lição de ensinar destacada pela orientadora, evidencia que os subprojeto Pibid|Química|UFU não esta de acordo com o planejado, pois, para a coordenadora, os bolsistas pararam no tempo, não buscam metodologias mais modernas para se atualizarem, é algo maçante, não se tem um professor modelo, professor o qual, para a coordenadora deste subprojeto, resolveria os problemas da escola pública.

C Krízia: A escola básica onde eles estão mergulhados, lá naquele momento, naquela atividade é um campo experimental muito fértil, por outro lado, se o supervisor não tem, primeiro esse perfil de professor modelo que eu diria, por exemplo, o que eles deveriam seguir, como é que você vai seguir um líder que não tem o perfil que eu desejo seguir enquanto professor modelo, porque os meninos se espelham nele. Se o professor que está ai como supervisor não retrata esse modelo ideal, como é que esses bolsistas vão ter esse referencial, esse ponto de partida. Então, eu vejo em todas as escolas essa figura um pouco longe de estar contemplada.

Sem exceção alguma, os professores supervisores não são o modelo desejado; logo, cadê a mudança? Como foi feito a seleção? É necessário um professor modelo? E se for necessário, o que ele deve agregar? Na verdade não existe um modelo ideal de professor, parte-se de um pressuposto de atualização. “Um professor precisa se atualizar e nós temos vivenciando todos os dias que vem um perfil de aluno totalmente diferente para a universidade e para as escolas” (**C Krízia**).

O professor tem papel fundamental nessa mudança de ensino, pois é um indivíduo em formação e ator de um sistema que pode ser modificado e alterado, buscando a maneira possível de mapear seus objetivos e desejos sobre o conhecimento transmitido ao estudante.

As estruturas rígidas e fragmentadas do contexto escolar não conseguem, de certa forma, acompanhar a evolução e as necessidades dos estudantes. A necessidade de novas competências e habilidades para suprir tais obrigações em nossos estudantes não é motora, é algo a ser construído na própria prática docente, no cotidiano dos professores e estudantes; é

uma mudança que necessita do envolvimento de todos os segmentos escolares, dentre eles, o próprio estudante. Talvez, um melhoramento nesse aspecto se dê por envolvimento do professor, no qual o mesmo consegue enxergar quais são os objetivos do estudante, os motivos por estar ali, o que ele veio procurar e quais as reais necessidades de aprendizagem - ou não - desse estudante.

Concordando com as palavras do professor Zeichner enquanto profissional reflexivo, do ensino como prática reflexiva que se caracteriza como uma tendência significativa nos cursos de formação de professores, e que o conceito de professor reflexivo é vastamente discutido e generalizado nos meios acadêmicos, Pimenta (2002) ressalta sobre o apropriamento desses conceitos, lembrando sobre o desenvolvimento de um possível “praticismo”, do modismo, como uma apropriação generalizada, acrítica, sem compreensão de pressuposto algum. Além da apropriação generalizada e indiscriminada das perspectivas da reflexão, Pimenta (2002) destaca também a tendência a uma apropriação técnica da reflexão, ou seja, uma redução do complexo conceito a uma união de aptidões e de técnicas a serem desenvolvidas pelos professores, seja na formação inicial seja na formação continuada.

O uso indiscriminado do conceito de reflexão, para Pimenta (1992), é preocupante, pois segundo ela “é preciso alertar contra as atividades de formação de professores que se servem indevidamente deste conceito” (PIMENTA, 1992, p. 63). Utilizar o conceito de reflexão passou a ser algo normal em diferentes contextos, mas o grande problema denotado é a forma como o estão usando. Ainda para Pimenta (1992) “para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores” (PIMENTA, 1992, p. 64). Compartilhando essa perspectiva, Libâneo (2002) assinala o risco que os educadores correm ao

[...] considerar a teoria do professor reflexivo nas visões do pragmatismo ou do reconstrucionismo social como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores (LIBÂNEO, 2002, p. 53).

Em suma, os professores são considerados como práticos reflexivos, pois são capazes de refletir sobre si e sobre sua prática. Entretanto, Schon (2002) ressalta que os profissionais não encontram respostas aos problemas que surgem em diferentes tempos e modos, em seus

exercícios diários, e que somente o uso de teorias e técnicas não são capazes de resolver tais problemas. Afirma, ainda, que tais problemas são encontrados graças ao currículo normativo dos cursos de formação dos professores, pois, antes de tudo, apresentam a ciência, depois sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, configurando-se em “um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas de incertezas da prática (SCHON, 2002, p. 21).

Em zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática e incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um problema profissional reconhece uma situação como única, pode lidar com ela apenas aplicando técnica derivada de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios. No entanto são exatamente tais zonas que indeterminadas da prática que os profissionais e os observados críticos das profissões tem visto, com cada vez mais clareza nas últimas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional. E a consciência crescente a respeito delas tem figurado de forma proeminente em recentes controvérsias sob o desempenho das profissões especializadas e seu lugar em nossa sociedade (SCHON, 2002, p. 18).

Diante deste contexto Schon (2002) nos propõe uma formação profissional baseada na *epistemologia da prática*, pois será um modo de superar a racionalidade técnica, já que trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu durante todo o século XX, servindo de referência à educação. As ideias deste autor sobre o conhecimento profissional da educação se desenvolvem na noção da pesquisa e da experimentação na prática. Para ele, pode-se distinguir o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

O conceito de prático reflexivo construído por Zeichner (1992) é baseado na obra de John Dewey¹ que definiu a ação reflexiva como sendo “uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se prática, a luz

¹ Filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano. Suas obras foram fundamentais para o desenvolvimento da Escola Nova tomasse impulso e se propagasse por quase todo o mundo. Dewey foi o primeiro na formulação de um novo ideal pedagógico, defendia o ensino pela ação e não pela instrução. A educação, no entender de Dewey, está continuamente reconstruída a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um.

dos motivos que as justificam e das consequências que a conduz". Zeichner (1993) concorda com Dewey quando afirma que "a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas" (ZEICHNER, 1993, p.18).

Sendo assim, acredita-se que a reflexão é uma ação que se dá espontaneamente a partir de uma situação problemática, considerando os sentimentos e as emoções como fatores que permeiam as atitudes dos professores, opondo-se assim, a atitudes pré-estabelecidas tecnicamente.

Dessa forma, Dewey (*apud* Zeichner, 1992) aponta três atitudes necessárias para ação reflexiva dos professores, a fim de que se tornem responsáveis por sua aprendizagem: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. A *abertura de espírito* é o desejo de atender a mais de um ponto de vista. Prestar atenção nas possibilidades, nas alternativas e reconhecer a alta probabilidade de erro na profissão professor, são convicções de reflexão nas ações constantes dos professores. A *responsabilidade* está acoplada a ideia de considerar algo que conduz a ação docente, ou seja, a atitude de responsabilidade leva consigo a reflexão sobre os resultados inesperados da atividade docente. Professores reflexivos questionam-se sobre suas atividades docentes. Por fim, Dewey expõe que a *sinceridade* implica uma reflexão de atitude deliberada, pois é um continuo exame nos próprios conceitos, crenças e nos efeitos das ações que foram realizadas.

Assim como Dewey entende a ação reflexiva como uma ferramenta para mudar, como uma forma diferente de encarar os problemas impostos pela profissão professor, Zeichner (2002) ressalva que a reflexão é necessária, mas frequentemente é vista como um fim em si mesma, desconectada de questões mais amplas sobre o meio educacional e social. A reflexão tem como principal objetivo fornecer ao professor informações corretas e autênticas sobre sua ação, mas, por outro lado, pode apenas servir para justificar a ação, procurando defesa das críticas para assim justificar-se. Desta forma, para Zeichner (2002) a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a simples ocorrência dela, pois

[...] reconhecer que a reflexão por si só significa muito pouco, é importante considerar sobre o que, e como, queremos que os professores refletiam. Ligar a reflexão do professor à luta pela justiça social significa assegurar que os professores possuam o conteúdo e a fundamentação pedagógica, precisamos assegurar que são capazes de tomar decisões em seu trabalho como uma consciência maior sobre as consequências potenciais das diferentes escolhas que fazem (ZEICHNER, 2002, pp. 43-44).

Os professores que utilizam a reflexão, devem refletir *na e sobre* a ação e profissão professor, não apenas para tentar compreender-se melhor como profissional, mas procurando melhorar seu ensino em todas as dimensões, tais como políticas e econômicas, mas principalmente em contextos maiores como as dimensões sociais e educacionais que, de uma forma ou de outra, unificam e transformam a identidade deste profissional.

4.3.4. Enriquecendo as competências e habilidades do subprojeto Pibid|Química|UFU

Para a grande heterogeneidade de clientes da educação, é necessário um novo modelo de professor, alguém muito mais que mediador de informações em construção ou transformação de conhecimento. Por isso, Perrenoud e Thurler (2002) defendem o perfil de professores que sejam ao mesmo tempo “pessoa confiável; mediador intercultural; mediador de uma comunidade educativa; garantia da lei; organizador de uma vida democrática; transmissor cultural e intelectual”. (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 14)

A prática reflexiva, assim como a implicação crítica em um professor, é fundamento básico para a qualidade de ensino e a mudança educacional que tanto se deseja. A inovação, o descobrir das falhas no ensino e a maneira de ensinar são ações mediadoras na reflexão na experiência docente - reflexão esta, que negocia com a prática decisiva, favorecendo o acréscimo e o descobrimento de novos saberes exteriores e interiores da profissão docente. Uma das tarefas do professor é estar envolvido em todas as questões da instituição de ensino onde trabalha, inclusive participar do debate político sobre educação. Segundo Perrenoud e Thurler (2002) esses debates estão ligados a democratização da cultura, a gestão do sistema educacional e ao lugar dos usuários (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 15).

A participação dos bolsistas no programa já foi fundamentada, levantaram-se algumas reflexões sobre a prática de ensino e a maneira de mediar conhecimento, entretanto, tanto alguns bolsistas em formação inicial quanto em formação continuada possuem alguns relapsos com o programa, mais especificadamente, com o subprojeto.

Estar em constante convívio é uma maneira de crescimento pessoal e profissional, além do mais a vivência alerta a vontade de refletir sobre a prática, mas para o estudante FI Júnior, as exigências são devastadoras, há pressões a todo instante e não existe, em momento algum, uma única folga. Para ele, perder uma das reuniões, que são marcadas em cima da hora (aos sábados) é uma forma de cobrança, pois se ele não comparecer nas reuniões, ele perde a bolsa - uma espécie de chantagem. Diz não ser válido este tipo de reunião, por que

FI Júnior: Também, durante as reuniões existem muitas conversas paralelas, não é focado no projeto em si. E acho que não agiliza a reunião com isso.

Diferentemente das críticas do aluno acima, onde sobra cobrança, para o aluno FI Adan, falta cobrança dos supervisores. Às vezes, ele percebe que falta cobrança do subprojeto e que eles – supervisores – não acompanham os trabalhos desenvolvidos nas escolas. O estudante também expõe a falta de iniciativa dos supervisores em gratificá-los, ou seja, o estudante necessita de um acompanhamento de perto e de palavras que aumentem a auto-estima do futuro professor.

FI Adan: às vezes falta comunicação e valorização do nosso trabalho na escola.

As reuniões são um vasto momento de saberes, trocas de experiências e diálogos entre todos os participantes do subprojeto, mas o bolsista insiste em afirmar que elas são desnecessárias. Seria a maneira pela qual as mesmas vêm sendo trabalhadas que as desclassificam? Como se não fosse fundamentais, as reuniões existem apenas para “matar tempo”, uma vez que elas estão desnorteadas do foco: o principal motivo ninguém sabe, mas, talvez, o que esteja faltando seja direcionar ou fazer um planejamento e ter objetivos de para que e por que da existência dessas reuniões. A necessidade de uma participação ímpar e única de todos os bolsistas é, por deveras, fundamental para que exista uma troca de saberes, competências e habilidades.

Perrenoud e Thurler (2002) nos mostram uma lista de critérios básicos para a formação de professores, entre eles estão

Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações; um diferencial de competências que identifique os saberes e a capacidade necessária; um plano de formação organizado em torno das competências; uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico; uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática; uma organização modular e diferenciada; uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho; tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; uma parceria negociada com os profissionais; uma divisão dos saberes favorável a sua mobilização no trabalho (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 16).

Seguindo as ideias dos pesquisadores, podemos diferenciar a racionalidade técnica da racionalidade prática por meio da transposição didática. Essa transposição interfere direta e indiretamente nas práticas de ensino dos professores, transformando-as diariamente no processo de ensino-aprendizagem. É com urgência que se denota a necessidade de criar elos concretos entre as formas didáticas dos professores de uma determinada instituição, pois, para muitos estudantes que sonham em ser professores, a forma didática de mediar o ensino e os saberes nele presentes são, várias vezes, algo dogmático, uma verdade que basta apenas dominar, para depois transmitir.

O programa, vínculo da educação básica com a superior, acopla diferentes escolas da cidade, ou seja, realidades diferentes. Por isso, o momento das reuniões com todos os participantes é a hora da construção dos conhecimentos por meio do programa. Contudo, para o estudante FI Onofre, a questão de cobrança tem diminuído bastante, fato que se torna perceptível pela baixa presença dos bolsistas nas reuniões. Para Onofre, alguns participantes do programa menosprezam o subprojeto e utilizam-no para ganhar dinheiro. Mas enfatiza a necessidade das reuniões com o corpo todo subprojeto.

FI Onofre: São interessantes essas reuniões porque a gente começa a socializar o que os outros alunos estão fazendo nas outras escolas, é nessa hora que eu vejo que o que a gente faz na nossa escola e que não está acontecendo nas outras escolas. A reunião é importante sim, porque eu acho que se não tivesse a reunião o pessoal vai desdenhando um pouco mais do que já está, desdenha um pouco do projeto.

Acredita-se que para não desvincular as reuniões, que são o objeto de principal crítica dos estudantes em relação ao subprojeto, dentre os assuntos principais, é necessário um professor que disponibilize de um referencial de competências capaz de identificar as necessidades da turma e trabalhar com sua didática conectada à transformação de seus saberes, sendo assim, Perrenoud e Thurler (2002) corroboram

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação da situação a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 19).

Ter competências para enfrentar os fatores educacionais não é algo adquirido na formação inicial e/ou na continuada: são fatores construídos ao longo da prática profissional, no coletivo, na troca de experiências, na construção de saberes, na transposição do entendimento diagnosticado e digerido. É um meio de saber lidar de forma crítica e positiva com os múltiplos recursos educacionais.

A coordenadora é o vínculo desta transformação, é ela que orienta as reuniões e determina os horários. O grande problema, nas palavras da estudante FI Marines e da professora FC Catiane, é a falta participação/empenho da coordenadora, dos supervisores e, de um modo geral, dos bolsistas. Para ela, falta apoio, não financeiro, mas moral. Entretanto, não ocorrem assim os processos, pois, para a coordenadora, não tem falta de apoio e sim, de comprometimento. Os bolsistas em iniciação vão, segundo a coordenadora, na cabeça dos supervisores, o qual não consegue se adaptar as exigências do subprojeto, não tem capacidade e conhecimento para isto. Para a coordenadora, o que realmente está faltando, neste subprojeto, talvez não seja crítica ou sugestão, mas uma ação que deve ser feita, faltam reflexões de cada um sobre o porquê de estar aqui.

Perrenoud e Thurler (2002) acreditam que, com a falta de análise de competências e dos recursos por elas exigidos, a formação inicial de professores está limitada ao domínio dos saberes a serem ensinados e alguns princípios pedagógicos e didáticos gerais (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 19). Sendo assim, é necessário diagnosticar quais as competências

necessárias para a formação de professores reflexivos e esboçá-las no leito da formação inicial, uma vez que uma prática reflexiva passa por vários saberes norteados por um envolvimento crítico de professores, engajados em suas culturas, meio políticos, sociais e econômicos, requisitos básicos que interferem diariamente na construção da identidade profissional do professor.

O novo mundo de atualizações, de reformas, da era da comunicação, da diversidade, da heterogeneidade e do avanço tecnológico demanda uma clientela variada no contexto escolar. Isso, de fato, faz com que os professores assumam posturas diversificadas, que os obrigam a serem capazes de manusear diferentes ferramentas didáticas e pedagógicas, a fim de atender essa demanda, muitas vezes complicada e provocativa.

As palavras da professora FC Helena não soam como crítica ao subprojeto, mas como um apelo a sua formação.

FC Helena: Nós, professores, precisamos de mais cursos voltados ao ensino de química, técnicas diferentes, como fazer experimentações de forma mais simples para os meninos e, até mesmo, como ensinar? Porque tem algumas disciplinas que possuem conteúdos muito difíceis para se trabalhar, apesar de gostar elas, são muito difíceis de serem trabalhadas, precisamos de novas técnicas. Essa é a parte que eu esperava do Pibid e não vi. Tivemos somente um curso da química em dois anos de projeto. Eu esperava ter mais cursos voltados ao nosso aprimoramento, não só dos professores, mas também, dos bolsistas, para que a gente pudesse ter novas metodologias, mas acho isso muito difícil, porque existe muita teoria e não muita prática, eu vejo essa realidade. As pessoas escrevem de mais, falam de mais, apontam o problemas, mas não o resolvem. Pessoas que buscam uma solução para esse problema são poucas, talvez, por isso tenha essa dificuldade.

A professora esperava do Pibid programas ou ações que a levassem a pensar e apresentar aulas diferenciadas, incluindo maneiras de como trabalhar conteúdos e de, até mesmo aprender esses conteúdos. Uma formação continuada que ela não recebeu. Ela relata que cursos de aperfeiçoamento foram dados apenas uma vez em dois anos de projeto e questiona se apenas isso pode ser considerado como incentivo aos professores, os quais têm expectativas sobre o programa. Espera que o programa faça mais por eles e pelos bolsistas também, desejando aprimoramentos práticos e não apenas teóricos.

Talvez esse seja um novo desafio que surge para os profissionais da educação que, muitas vezes, pode ser duplicado, ou seja, torna-se um desafio com envergaduras: uma

mudança na sala de aula pelo processo inovador do seu ser professor e uma diferenciação no seu local de trabalho, para a escola. Mudar não é tarefa fácil: além de exigir competências e habilidades, mudar exige também reflexões. Reflexões sobre “o que” mudar, “porque” mudar e “como” mudar e, além disso, exige um desafio maior: uma forma de diagnosticar se a mudança foi ou não eficaz e avaliar se as competências, habilidades e reflexões sobre o momento foram, de fato, para uma melhoria na qualidade de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, ações de reflexão e de buscas incessantes pelos saberes docentes estão em voga entre os profissionais da educação, sejam professores formadores, de formação inicial e continuada, ou no meio acadêmico e nas instituições escolares, pois constituem-se elementos decisórios na ação docente e na prática pedagógica de cada integrante.

A conscientização pelos saberes da profissão e, ao mesmo tempo, o movimento da reflexão, surge como uma reação contra os profissionais da educação que, ainda nesse tempo, assumem papel de professores técnicos de ensino, reproduzindo o que os outros exigem e, automaticamente, posicionam-se contra as políticas e métodos das reformas educacionais, resultando na redução do movimento educacional e formando meros estudantes passivos da sociedade.

Embasando-se nesta ideia, a reflexão juntamente com os saberes como um todo, interfere na construção do profissional da educação que, por sua vez, interfere nas atividades práticas cotidianas realizadas nas instituições de ensino e, de modo geral, no trabalho da sociedade, onde se acredita que o modo de formação docente está associado a cultura profissional e individual destes atores.

Essa reflexão poderia proporcionar ao profissional da educação momentos para integrar o mundo de suas teorias com o campo de suas práticas, tendo por base uma possibilidade de visão crítica do contexto - que busca uma modificação da unidade de pensamento - e da ação cotidiana, com a qual se manifestam os sujeitos da formação e, também, seu espaço de trabalho, instituição onde desenvolve suas tarefas. Por sua vez, o ensino requer desses profissionais novos saberes e competências em constantes transformações e atualizações.

A construção de saberes no coletivo se dá por meio de toda a interação dos segmentos da educação, pois nesse caso, especificamente, fala-se de saberes docentes. Pensando dessa forma, pode-se deduzir que os professores remetem-se a um acervo de toda uma vida, que não são apenas as experiências da sua própria vida, mas, em grande parte, são as experiências adquiridas na interação com o meio social, político, educacional e econômico.

Este processo de adquirir conhecimentos de variadas formas não se constrói apenas nos cursos frequentados em escolas e Universidades, durante determinado período de vida. Esses conhecimentos são adquiridos por meio de trocas de experiências e de convivências: trata-se de uma construção cotidiana, uma experiência de lutas, desafios, decepções e vitórias, na qual os sujeitos envolvidos neste processo constroem seus saberes no decorrer de suas vidas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid intercala essa construção de saberes, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada dos profissionais da educação, isto porque, ao mesmo tempo em que o trabalho está sendo desenvolvidos nas escolas, entrelaçando todos os segmentos desta instituição, pais, alunos, professores, bibliotecárias, diretoras e, entre outros, serventes da escola, também alicerça as regras e leis que a escola rege. Se isto não bastasse, os integrantes do subprojeto Pibid|Química|UFU estão em convívio com a universidade – órgão vinculado da educação superior com a educação básica.

Estes convívios possibilitados pelo programa relatam, direta ou indiretamente, a formação dos professores, tanto na construção de saberes, quanto na formação reflexiva de cada um, pois a vivência alterada por meio do programa proporciona - além de interações entre pessoas de diferentes culturas, raças e etnias - a construção e a busca almejada pelos objetivos traçados em conjunto com os participantes do mesmo. Alcançar objetivos traçados requer disponibilidade, competências e habilidades, não apenas manuais, mas mentais e intelectuais, uma vez que se refere ao convívio entre pessoas que usam a inteligência para dialogar e opinar em reação a algo.

Os saberes docentes não são ações ou processos que se encontram prontos, cada docente tem seus próprios saberes, os quais são únicos e individuais, pois relatam a identidade de cada profissional da educação, com sua experiência de vida e seu profissionalismo, suas relações com os alunos dentro e fora da sala de aula, enfim com cada ator do meio institucional da educação.

Complexo e real é o processo de investigar esses saberes docentes, pois podem ser considerados um conjunto de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes destes professores. A prática profissional, por sua vez, passa a ser entendida como campo de reflexão/investigação. A complexidade da realidade desta dimensão entre saberes e formação

profissional é mais íntegra que o imaginável, pois neste aspecto desenvolvem-se as práticas profissionais onde passam a ser percebidas na sua totalidade.

Neste sentido, entende-se que a formação profissional é um processo de intervenção livre e criativo sobre o real problemático e problematizado, pois, para estudiosos, no campo da prática reflexiva, ocorre um diálogo entre professor-aluno-real e este diálogo é responsável pela criação de novos espaços de conhecimento e, automaticamente, de novos significados, novas redes de comunicação, potencializando o processo formativo, a reconstrução das experiências, a produção de saberes e o desenvolvimento profissional de cada docente. Isso nos leva a pensar no modo individual que cada docente, ao longo de sua história de vida, não apenas profissional, reconstrói seu repertório de saberes em determinados contextos e situações.

Essa construção e reconstrução da identidade profissional por meio de saberes coletivos levam a não racionalidade técnica, ou seja, a produção de conhecimentos, a formação do saber e as práticas profissionais são, em sua totalidade, associadas. Os conhecimentos a serem transmitidos nas disciplinas que constituem a base dos currículos para, em seguida, serem aplicados na prática, são conhecimentos pesquisados ao longo da história das ciências. Neste período, a prática associada a teoria é vista como um campo de aplicação de conhecimentos científicos produzidos dentro do processo de formação.

O estudo aqui dirigido não teve a intenção de estudar qual o “real” motivo da existência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nem ao menos entender se seus objetivos são ou não essenciais à meta que o mesmo traz, mas sim de compreender se este programa faz ou não referência na construção de saberes na formação inicial e continuada de professores de química no subprojeto Pibid|Química|UFU.

Norteando-se na ideia de que a construção de saberes se dá pelo convívio entre pessoas, troca de experiências, estudos coletivos e individuais, leituras e, entre vários outros fatores, o diálogo, a literatura relata que tais saberes possuem fontes de formação diversificadas e que os mesmos constituem a identidade do profissional da educação. Por sua vez, esta identidade construída/reconstruída com o auxílio de saberes, interfere, direta e indiretamente, nas práticas pedagógicas destes profissionais.

O entendimento de como o docente inicia sua carreira, pode também ser relatado pelas literaturas. Neste aspecto, dá-se ênfase nas vivências com pessoas e relações com os saberes acadêmicos necessários a prática docente. Essa percepção revela uma realidade que emerge

entre educação superior e educação básica e, igualmente, fornece reflexões que visam a melhoria entre o elo de educações e formações de professores.

Em particular, a formação inicial de professores possui uma importância ímpar e única, pois reflete o início da docência e, nesta perspectiva, os futuros professores são influenciados pelos professores formadores. Estes, por sua vez, devem se basear em diversos tipos de saberes, superar as dificuldades de adaptação, suprir as exigências não só dos estudantes, mas de toda a comunidade escolar, dar suporte aos colegas de trabalho, modificar quando preciso as práticas de ensino, entender e alterar as leis que a escola segue e rege, enfim, direcionar todos os seus saberes para a construção/reconstrução de uma escola cidadã que enfatize a formação de estudantes modificadores do meio e da contínua formação docente.

A formação acadêmica não é a única etapa que comprehende/correponde a formação do professor, mas é nesta formação que se adquirem, para muitos profissionais da educação, conhecimentos específicos e verdadeiros para o profissionalismo. A própria formação acadêmica evidenciada pela universidade faz com que seus alunos acabem aderindo a esta formação fragmentada do conhecimento. Contudo, podem-se abandonar esses conhecimentos, pois os mesmos não foram incorporados, são discursos de professores que, muitas vezes, não dialogam com a realidade da educação básica. Desta maneira, cabe refletir sobre a forma com que os professores formadores influenciam nos futuros profissionais, mais exatamente na identidade destes profissionais da educação.

Esta vivência entre formação inicial e continuada - professores de graduação e professores de escola pública - é um elo proporcionado pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência, o qual tem como base incentivar a docência para ambos os profissionais. Considerando a dimensão desta flexibilidade de saberes e analisando a socialização entre os membros do subprojeto Pibid|Química|UFU, comprehende-se que as vivências cotidianas, não só entre professores de FI e professores FC, mas também com a escola, meio educacional, membros da sociedade, enfim, todos os segmentos que constituem a educação, seja ela básica ou de nível superior, elencaram a construção de saberes.

Verificou-se, neste trabalho, a importância que os professores em início de carreira atribuem ao programa, nas ações administrativas que promovem a integração, no coletivo escolar. Este trabalho refletiu a importância do programa no estabelecimento de uma cultura de diálogos nas escolas por meio das ações integrativas, a serem realizadas entre os bolsistas,

indicou reflexões para uma melhor formação de professores e construção de saberes, partindo não apenas de vivências e trocas de experiências, mas também por meio de leituras didáticas. Enfatizou o programa por “mostrar” ao estudante a realidade escolar, a realidade de sua futura profissão e, para além, destacou a necessidade da melhoria do trabalho coletivo do subprojeto Pibid|Química|UFU, valorização e profissionalização dos participantes para com o programa.

A presença dos professores em FI influenciou de forma positiva o processo de ensino-aprendizagem dos professores em FC. As expectativas dos professores em FI para com a escola e com o trabalho a ser realizado no subprojeto supriram as exigências dos supervisores. A falta de entendimento dos professores em FC sobre cultura e interesses dos alunos, associados a forma de ensino tradicional baseadas na transmissão e recepção de informações, configuraram, no início, tensões para os professores formadores na relação supervisor-bolsista.

A pesquisa baseou-se, em sua totalidade, na influência do programa na construção de saberes do conhecimento, mas a falta de conhecimentos sobre os saberes docentes, assim como a falta de entendimento sobre aspectos como contextualização, experimentação, conhecimentos gerais, ensino, didática, dentre outros, a própria profissionalização e o andamento do subprojeto Pibid|Química|UFU, acarretaram sérias dificuldades que podem comprometer, não somente a prática docente dos futuros profissionais, mas também a constituição do ser docente, a aprendizagem dos alunos nas escolas, a continuidade do programa no subprojeto Pibid|Química|UFU e, para além, os bolsistas do programa.

A análise das relações do subprojeto como um todo conduziu para a estreita relação entre os saberes docentes e a influência que o programa tem sobre os mesmos. Os saberes necessários à docência não foram destacados pelos bolsistas, quiçá se e como o programa influenciava nesta construção e tal processo evidencia a falta de reflexão sobre a prática e sobre os saberes docentes, a falta de leituras didáticas, a falta de incentivo por meio dos supervisores e coordenadores do subprojeto Pibid|Química|UFU, que atribuem aos alunos a falta de competência e incentivo e não percebem deficiências em suas formas de mediar o subprojeto.

Faz-se necessária uma maior preocupação com os futuros bolsistas do programa, desde professores em formação inicial até a coordenação do subprojeto. O programa se mostrou muitíssimo importante, não só como incentivo à docência, mas como um alicerce na

constituição da prática docente, na identidade do profissional de educação e na permanência na profissão professor.

Em vários outros países, tais como Itália, Espanha, Portugal, Grécia, Holanda e, entre outros, Estados Unidos, programas de inserção a docência, que acompanham professores nos primeiros anos de carreira já são desenvolvidos com o intuito de propiciar aos mesmos um maior suporte, para que estes sejam inseridos de forma mais tranquila na carreira e permaneçam nela (GARCIA, 2008; 1999b).

Não se deve pensar que programas como estes, ou melhor, programas que incentivem a docência, assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, sejam a solução para o caos que a educação no Brasil enfrenta hoje, mas são estes programas que indicam uma maior visão, preocupada com a formação inicial e continuada de professores e com as políticas educacionais voltadas ao início da docência.

O tipo de pesquisa adotado e os instrumentos metodológicos utilizados tiveram importância excepcional para a construção e análise dos dados e o desenvolvimento da pesquisa.

Muitos dizem que é necessário mudar a educação no Brasil, para supostamente, mudarmos o país. Entende-se que é necessário investir nos jovens, pois como muitos relataram, eles são o futuro da nação, mas para além do investimento nos jovens, talvez seja necessário e mais importante investir na formação dos professores, pois estes são capazes de expor conhecimentos que perpassam a ética, a moral e a identidade destes jovens. Se existe alguém que pode melhorar o Brasil, este alguém é o professor.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas: Papirus, 1995.

BORDGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu avec Léoc Wacquant: réponses*. Paris: Seuil, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2007.

_____. _____. Decreto nº 6.094 de 24 abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação, 2007b.

_____. _____. Lei no 11.502, de 11/7/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2007c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2008.

_____. _____. Portaria Normativa da CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009. Cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2009b.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMPOS, Casemiro M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CHASSOT, Attico I. A *Educação no Ensino da Química*. Ijuí: Editora Unijuí, 1990.

DEWEY, Jhon. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAMOND, Patrick. *Teacher education as transformation*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

ENGUITA. Mariano F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria & Educação, n. 4, p.41-61, 1991.

GARCIA, Carlos M. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. *Formação de professores de Ciências*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1995.

GRANVILLE, Antônia M. (Org.). *Teorias e Práticas na Formação de Professores*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GUARNIERI, Regina M. (Org.). *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados: Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000.

HUBERMAN, Susana. *Cómo se forman los capacitadores: Arte y saberes de su profesión*. Editorial: Paidós SAICF, 1999.

LAUXEN, Ademar. A. (Des) *considerações das questões ambientais no ensino formal de ciências*: o caso das escolas de Ibiruba. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. 208 p.

LIBÂNEO, José C. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1990. 149 p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-80.

LIMA, Emília F. *Começando a ensinar: começando a aprender?* 1996. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MACHADO, Nilson J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Nilson José. *Ensaios Transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MAGALHÕES, Maria C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MARQUES, Mario. O. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 1999. 126 p.

MENDES SOBRINHO. José A. de C. *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDES SOBRINHO, José A. C.; DAMAZIO, Ademir (Coord.). *Educação matemática: contextos e práticas*. Teresina: Ed. Universidade Federal do Piauí, 2010. 172 p.

MERCADO, Luiz P. L. *Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999. 176 p.

MORAES, Maria C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. *Os professores: Um novo objeto de investigação educacional*. 1992.

NÓVOA, Antônio. *Concepções e práticas da formação contínua de professores*. In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa Brasileira*. 2001. “Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. “acesso em:” 09 de outubro de 2010.

PIMENTA, Selma G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, Kenneth M. (Coord.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Minas Gerais: Autêntica, 2002. 199 p.

PERRENOUD, Philippe.; THURLER, Monica G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 176.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed.

RIOS, Teresinha A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, Demerval. *Os saberes implicados na formação do educador*. In: BICUDO, Maria A.; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHÖN, Donald. *Os professores e sua formação*. In: NÓVOA, Antônio; LISBOA, Portugal, Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas. 2002.

SCHNETZLER, Roseli P. *Concepções e alertas sobre formação continuada*. Química Nova na Escola, n. 16, nov. 2002. Seção Espaço Aberto.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. *O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais*. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 73, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Uberlândia/MG, 2009.

VEENMAN, Simon. *El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial*. In: VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Nárcea, 1988, p. 39-68.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa. 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, Ltda. Lisboa, p. 117 – 138, 1992a.

ANEXOS

OBSERVAÇÕES ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES

• **Aspectos Gerais:**

1. Objetivos:

As observações assim como as entrevistas dar-se-ão, a fim de estudar a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia na construção de saberes da formação inicial e continuada de professores de Química. Para que, desse modo, possa ser entendido e compreendido a importância e a significação de programas que incentivam a formação docente e a harmonia entre educação superior e educação básica e, para os integrantes dessas redes de ensino.

2. Justificativa:

Estudar a construção de saberes docentes por meio de programas que incentivam a formação docente, se faz importante pelo intuído do mesmo servir como elo entre a educação superior e a educação básica, além do mais, visa, ao mesmo tempo, o entrosamento entre professores em formação inicial e em formação continuada na construção de saberes por meio da discussão no coletivo.

3. Problematização:

Como ou de que maneira o Pibid|Química|UFU, subprojeto 2009-2011, influencia na formação de professores de Química na Universidade Federal de Uberlândia?

4. Metodologia:

Partindo da problematização atual (Como ou de que maneira o Pibid|Química|UFU, subprojeto 2009-2011, influencia na formação de professores de Química na Universidade Federal de Uberlândia?), dar-se-á início a coleta de dados que tem por intuito responder determinada questão. A pesquisa de campo terá como ferramentas para a coleta de dados, no decorrer do primeiro e segundo semestre do ano de dois mil e dez, entrevistas, acompanhamento das reuniões e observações, cabe ressaltar que para essa coleta de dados o pesquisador conta com a participação de todos os sujeitos integrados no programa Pibid|Química|UFU.

A obtenção desses dados se dará por meio de entrevistas pré-estruturadas com o grupo todo, análise documental do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, acompanhamento das reuniões de trabalho com o grupo completo que participa do programa, juntamente com a coordenadora, que é realizada quinzenalmente; acompanhamento das monitorias dos professores de formação inicial nas escolas e as reuniões, que acontecem semanalmente nas escolas, entre esses estudantes e os determinados supervisores – professores da educação básica.

Os participantes dessa pesquisa serão os próprios membros do programa Pibid|Química|UFU. Ao todo, são treze estudantes da formação inicial, um coordenador do subprojeto Pibid|Química|UFU e cinco supervisores, ou seja, cinco professores da formação continuada, resumindo, o total de sujeitos entrevistados será de dezenove integrantes. Por se tratar de uma pesquisa etnográfica, de estudo de caso envolvendo sujeitos e com base qualitativa, não se pode generalizar conclusões, é preciso conhecer o todo, se inserir no meio e conhecer a cultura que nela está engranhada, devido a isso, a entrevista se dá a todos os participantes e não a uma pequena parcela.

GRUPO DE REUNIÕES

REUNIÃO QUINZENAL – coordenadora, supervisores e bolsistas.

Primeira reunião – 11/09/2010

A coordenadora começou a reunião dando boas vindas a todos os presentes (cinco pessoas – três alunos bolsistas e dois professores supervisores – ao total são dezoito integrantes do subprojeto Pibid|Química|UFU). Dentre os participantes, um professor questiona a falta dos demais integrantes, a coordenadora explica que não sabe o real motivo, mas reflete que as faltas nas reuniões somente serão abolidas ante a declaração escrita, não aceitando ligações ou verbalizações pessoalmente sobre. Dar-se início a reunião com a coordenadora falando sobre uma suposta viagem a São Paulo para o Clube de Ciências – uma troca de saberes – mas deixa claro que o objetivo é o crescimento na interdisciplinaridade e que necessita um número certo de pessoas para tal viagem. Em seguida, passa nas classes (a reunião foi feita no Bloco 5 O na sala 300 da Universidade Federal de Uberlândia), para ver

se os “cadernos de registros” estão em dia. Espanta-se ao ver um dos bolsistas com seu caderno bem organizado e questiona: passou a limpo? O bolsista apenas ri.

Um dos bolsistas – o qual estava sozinho dentre seus colegas e supervisor – explica a ausência da supervisora: acabara de ganhar nenê, por isso não pudera estar presente na reunião, já a ausência dos seus colegas de trabalho, não sabe o motivo.

Entre vários assuntos desnecessários à reunião, esse mesmo bolsista explana o que foi feito durante quinze dias na escola. Mesmo com a ausência da supervisora, relata que levam em dia a criação de um minicurso (será aplicado dia 25/09/2010), uma viagem até o planetário em Goiânia e a confecção de um artigo. Outro bolsista, com a presença de seu supervisor, demonstra o que foi feito na escola durante os mesmos quinze dias – confecção de apostilas de química; iniciação do artigo sobre os trabalhos; levantamento bibliográfico sobre jogos lúdicos de química e a elaboração do suposto “baralho de química”, para um jogo. O último bolsista levanta – quando seu supervisor acabara de falar que não haviam elaborado a apresentação – com a apresentação pronta. Fica evidente que o professor não participou da elaboração da apresentação. O mesmo fica surpreso enquanto observa sua bolsista discorrer sobre os acontecimentos dos últimos quinze dias: término do artigo; escolha de revista para publicação; observação de aulas e minicurso.

A reunião termina.

Segunda reunião – 25/09/2010

A reunião contou com a participação de onze bolsistas e dois supervisores, um marco histórico nas reuniões quinzenais do Pibid|Química, sendo que o subprojeto Pibid|Química|UFU é composto por treze bolsistas e cinco supervisores. Um dos bolsistas que não compareceu alegou problemas físicos, uma vez que houve apresentação de atestado médico para a coordenadora.

A reunião começou com uma dinâmica e um lanche básico seguido de algumas comunicações gerais do programa Pibid - junto ao coordenador geral do projeto. Dentre várias reclamações e insultos, a coordenadora se expressa: quero morrer. Isso devido à falta de compreensão e diálogo entre bolsistas e coordenador.

A coordenadora percebe que não existem leituras pedagógicas, teóricos educacionais nas referências utilizadas pelos bolsistas na realização dos trabalhos, por isso, depois de

muitas reclamações, a coordenadora abre mão do suposto artigo, que os bolsistas iriam fazer, desejado por ela mesma.

Existe um bate boca sobre assuntos não relevantes em toda a reunião, uma grande rivalidade, não existem trocas de saberes, não existe, portanto, serenidade... A reunião torna-se insuficiente para as explicações e, em momento algum, alcança os objetivos almejados.

A coordenadora tenta trazer as reuniões semanalmente, apenas eles – alunos e coordenação, mas os alunos reclamam da falta de apoio de outros bolsistas, da não participação na reunião; logo, porque fazer toda semana? Da falta de cobrança da coordenação sobre os outros bolsistas, reclamam, ainda, da falta de comprometimento da coordenadora na última reunião com o subprojeto Pibid|Química|UFU.

Os bolsistas explanam o que há quinze dias foi realizado na escola e as supostas atividades para os outros quinze dias que virão, nesse momento, volta-se o bate boca com a coordenadora. Um verdadeiro desastre. A reunião torna-se algo desnecessário para aquele momento.

REUNIÃO SEMANAL – supervisores e bolsistas.

Primeira reunião – 10/09/2010 – “FC – Helena e FI – Adan”

A reunião teve início pelo turno da tarde na casa da professora supervisora – os bolsistas se dirigiram até o local. A supervisora começou a reunião falando sobre o minicurso – na área de Eletroquímica; sobre os horários e disponibilidade dos estudantes da escola pública. Os bolsistas, sem muito que discordar, mesmo necessitando clivar alguns de seus compromissos pessoais, concordaram em ministrar o minicurso na escola à noite, favorecendo os estudantes da educação básica.

Conversam suavemente bem; um diálogo prazeroso; uma troca de conhecimentos e saberes positivamente interligados as questões que se limitam. Lembram da necessidade de ver se os computadores da escola estão funcionando para o minicurso, assim como a quantidade dos mesmos. Relemboram, também, a necessidade de elaborar um artigo sobre os trabalhos desenvolvidos na escola no viés do subprojeto Pibid|Química|UFU.

Primeira reunião – 17/09/2010 – “FC – Nirdes e FI – Junior”

Conforme o planejamento do supervisor e dos bolsistas, a reunião teve início na sala dos professores e no horário certo. Nessa escola os subprojeto Pibid|Química|UFU é composto por um supervisor e três bolsistas, sendo que um dos bolsistas não estava no início da reunião, quando chegou, alegou seu atraso por motivo de transporte.

A supervisora inicia a reunião perguntando ajuda aos bolsistas para a montagem de um “caderno-ata”, ou seja, um caderno específico para as reuniões do subprojeto, onde relatarão todos os acontecimentos. Pergunta colaboração de todos na realização das tarefas. Nessa hora chega um professor e começa a reclamar da vida, desconcentrando os sujeitos da reunião. Logo após a reunião inicia-se novamente com um dos bolsistas falando sobre a atividade: teatro – Júri. Várias ideias vão sendo, aos pouco, levantadas e acopladas na melhor maneira para a realização dessa atividade. Falam sobre uma viagem, a qual tem por finalidade enriquecer o tema do teatro – radioatividade. Comentam sobre o artigo que serão obrigados a fazer sobre os trabalhos desenvolvidos no subprojeto, relatam dificuldades e a não parceria do coordenador sobre o mesmo.

A reunião termina quarenta minutos depois, com datas marcadas, tanto para a atividade: teatro-júri, tanto quanto a aula que, supostamente, será mediada pelos bolsistas. A reunião toda se dá frente a computadores – notebook.

Primeira reunião – 17/09/2010 – “FC – Pedro e FI – Marines”

A reunião iniciou conforme o planejado, na hora e no local certo. Teve início na escola e na sala de informática. Com a ajuda de computadores e de suas duas alunas bolsistas, o supervisor começou esboçando sobre algumas atividades para a Feira de Ciências – composta pelas quatro áreas do Pibid|UFU – Biologia, Física, Matemática e Química. Relatam a antiga ideia de levar vídeo e atividades experimentais (aqui comentam sobre os perigos e riscos de lidar com certos materiais), e com a ajuda da internet, por meio dos computadores, definem temas e vídeos que serão expostos na Feira de Ciências.

A sala é composta por mais dois acadêmicos, acadêmicos bolsistas do curso da Física, mas mesmo assim, a relação é efetiva entre os membros do Pibid|Química|UFU. Existe uma troca de saberes em um diálogo, não tanto que prazeroso, pois o supervisor parece não dar muita importância, ou representar estar cansado (sexta-feira). “Jogado” sobre a cadeira, sua única função parece se resumir a questionamentos, aparentemente, desnecessários.

Uma das bolsistas tem grande influência nas atividades, ela explica cada vídeo e dá seu parecer sobre. Parece-me que os trabalhos são divididos e não realizados em conjunto. (um responsável pelos vídeos, um pelo edital, um pelo material, um pela divulgação, ..., etc.) Existe, também, uma grande troca de saberes dos conteúdos quando os vídeos passam no computador, relacionando-os com o cotidiano dos estudantes e a forma de como explicá-los.

A reunião termina ao meio dia, ou seja, com duas horas de duração, com o supervisor assinando a comprovação das alunas e relatando o que no dia foi feito. Falam, mas pouquíssimo, sobre o artigo das atividades e sobre a última reunião com a coordenadora geral do subprojeto Pibid|Química|UFU.

Primeira reunião – 21/09/2010 – “FC – Roberto e FI – Bruna”

Nenhum bolsista chegou à escola. Esperei por mais de uma hora, então, o supervisor mandou-me para casa, mas antes, disse-me que não era a primeira vez que os bolsistas faziam isso. O não comparecimento nas reuniões semanais é normal por parte dos bolsistas.

Primeira reunião – 21/09/2010 – “FC – Catiane e FI – Wanda”

Apesar de a supervisora estar de licença maternidade, pois há duas semanas ganhou nenê, os bolsistas dessa escola realizaram as reuniões na escola e juntos definiram as atividades.

O debate foi unicamente e exclusivo a respeito de três atividades: minicurso; aula experimental e viagem técnica. Esse pequeno tempo refletiu em uma enorme troca de saberes entre os próprios bolsistas. Apesar da dificuldade encontrada a respeito das atividades e das conversas paralelas, dos incômodos e atrapalhamentos por parte de outros professores e, até mesmo, a falta do principal pilar, a supervisora, a reunião na sala de professores se deu com os bolsistas trabalhando juntos em prol de um término eficaz.

No fim da reunião, juntos, definiram o tema para o artigo.

Segunda reunião – 28/09/2010

A reunião aconteceu na casa da professora, pois a mesma está com criança de colo e gostaria de ver como está o andamento dos trabalhos/atividades realizadas pelos bolsistas do subprojeto Pibid|Química|UFU, no decorrer da sua ausência.

A supervisora expõe alguns fatos que estavam acontecendo entre ela e a coordenadora, deixa claro que existe um desentendimento na troca de e-mails em relação a ônibus para viagem técnica – atividade extraclasse – e materiais de experimentação – atividades experimentais.

Junto com os bolsistas, ela determina o dia da viagem e o minicurso que será confirmado pela coordenadora via email.

ENTREVISTAS **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

Antes de tudo, gostaríamos de agradecer o aceite em participar de nossa pesquisa por meio dessa entrevista. Sou Everton Bedin, formado em Química Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo – UPF|RS, e atual mestrando em Química com ênfase em Educação em Química pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU|MG. A pesquisa conta, também, com a participação do Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira (orientador) – Instituto de Química|UFU – Uberlândia/MG. Nossa pesquisa tem como objetivo, estudar a construção de saberes no elo entre formação inicial e continuada de professores por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no subprojeto PIBID|UFU|Química.

*Perguntas norteadoras da entrevista:

1. PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL – Alunos Bolsistas.

1. Porque você se escreveu no PIBID?
2. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?
3. Que mudança o PIBID faz/fez na sua formação docente e na construção de saberes?
4. Qual sua opinião em relação a esse elo que o PIBID está proporcionando entre educação superior e educação básica?
5. Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?

2. PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA – Supervisores.

1. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?
2. Como o programa vem contribuindo em sua formação? E qual sua visão para os novos professores em relação ao programa?
3. Como é a relação entre vocês – formação inicial e formação continuada, pelo viés do programa? Existe uma troca de saberes entre vocês? Você julga isso, ponto positivo ou negativo?
4. Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?

3. COORDENADORA DO SUBPROJETO PIBID|UFU|Química.

1. Qual a maior dificuldade encontrada na construção de saberes que os bolsistas evidenciam por meio do programa na formação profissional?
2. Qual a sua opinião a respeito deste elo entre a educação superior e a educação básica por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência?
3. Como você analisa o programa na formação inicial e continuada de professores para a construção de saberes na formação da identidade profissional de cada um?
4. Se a preparação para professor é o grande desafio do PIBID, o que está sendo feito para que isso aconteça em termos de ações?
5. Sobre o plano de desenvolvimento do subprojeto PIBID|UFU|Química, como está o comprometimento dos sujeitos envolvidos nesse processo?
6. Fale um pouco sobre os trabalhos realizados pelos acadêmicos juntos com os professores da educação básica e de como esses trabalhos podem repercutir na formação desses professores.
7. Quais os principais frutos da interatividade entre formação inicial e formação continuada, dos participantes do PIBID, no seu ponto de vista?
8. A educação hoje assume um papel fundamental na sociedade, o programa pode ser visto e analisado como meio integrante de mudanças educacionais?
9. Quais são seus referenciais teóricos e metodológicos como coordenadora do subprojeto PIBID|UFU|Química?

1. Professores em formação inicial – FI

1.1. Júnior

1. Porque que você se inscreveu no PIBID?

Olha, vou ser sincero. No início eu já fazia iniciação científica na parte do bacharel, parte do laboratório e entrei no PIBID por dois motivos: um porque sempre gostei da área de educação, mesmo trabalhando em laboratório sempre tive vontade de trabalhar com educação

e outra foi à oportunidade da bolsa. Só que hoje eu vejo que a bolsa, é lógico, sempre me ajuda muito, mas se não tivesse o auxílio eu estaria feliz, porque a produção científica que eu já tenho - consegui com o PIBID, as experiências, a experiência que eu já vivi com ele, já me valeu muito.

2. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?

Com relação à construção de saberes, o PIBID é uma oportunidade, pois a formação que a gente tem aqui, como químico geral, é totalmente diferente com a que você tem no colegial. No colegial você tem a introdução a química, aquele negócio bem básico. Se eu quero ser professor eu tenho que saber muito sobre o que eu vou dar no colegial. Se eu não estivesse no PIBID adquirindo essa carga de conhecimento que eu não consegui adquirir aqui na Universidade, pois aqui a gente vê um negócio que eu acredito ser totalmente desvinculado com o que o aluno vê na sala de aula, eu não estaria pronto para sala de aula. *Você está se referindo a saberes da matéria?* Sim, saberes da matéria, sem dúvida. Agora, com relação a minha formação, no meu caso, o PIBID me ajudou muito: produção cinética, ida à congressos, discussões, isso tudo, sabe? Vivências e problemas com professores, às vezes você pensa, ser professor vai ser um mar de rosas, mas ai você vê, por exemplo, um reclamar disso, um reclamar daquilo, um que vai desistir, que ganha pouco. *Então, existe também, uma troca de experiências, mesmo que desmotivadoras?* Sim, sem dúvida, existe também uma troca de experiências. Os professores até, às vezes, crítica a gente na escola, fala assim: vocês tão novinhos, doidinhos para ser professor. Se eu fosse vocês eu desistiria en quanto há tempo, porque além de você ganhar pouco, você trabalha demais. *E saberes didáticos, o PIBID proporciona?* - *A maneira com a qual vocês trabalham dentro da sala de aula?* Não. Não, acho que não. Isso, por exemplo, em relação a montar plano de aula, esse tipo de coisa eu aprendi na universidade, nas disciplinas da educação. *O único elo que o PIBID fornece a vocês é estar na sala de aula interligando saberes de experiência?* Convivência, o que eu acho que é fundamental. Porque, você não basta só ter o conhecimento e não saber transmitir esse conhecimento, acredito que o diferencial de um professor é este. Tem professor que, você pensa, diz, nossa, o cara é um monstro, sabe demais, demais química, mas não sabe transmitir aquilo. Eu, por exemplo, parto do pressuposto que é muito melhor você transmitir ao aluno uma coisa simples, mas que você faça-o entender o simples do que trazer exercícios

cabeludos, complexos que um ou outro da sala só entendem. Melhor os quarenta entender simples do que três ou quatro entender uma coisa complexa.

3. Que mudança o PIBID faz/fez na sua formação docente e na construção de saberes?

Como? Você considera que sua formação inicial no ensino superior é o suficiente para sua atuação docente ou o PIBID lhe trouxe outra visão? Acho que não! Ele trouxe outra visão, sim. *Por quê?* Há. Por exemplo, no início do curso é tudo junto, licenciatura e bacharel fazem a mesma coisa. Depois da metade do curso, do quarto período para frente que norteia, se você quer licenciatura, bacharel ou os dois. Eu optei desde o início pela licenciatura e, pelo o que eu vi até agora, mesmo eu gostando muito das matérias de ensino e tal, eu acho que você vai pegar a vivência como professor só em sala de aula mesmo. Não adianta, por exemplo, você fazer um estágio de doze aulas durante a graduação acreditando que você vai aprender a ser professor. *Você acha que o PIBID influenciou nessa visão que você tem hoje?* Há, sem dúvida. Você pensa, por exemplo, se eu quisesse ser professor, apenas a graduação normal, sem o auxílio do PIBID, eu teria uma vivência só na disciplina PEC II (disciplina de ensino da faculdade) que eu iria para o estágio. Um semestre na escola, você vivenciando o dia a dia, vendo o dia a dia do professor e dando aula. Agora, por exemplo, com o PIBID, eu já tenho dois anos de vivência com o projeto, desde o meu quinto período que eu estou indo quase toda a semana na escola, eu realizo projeto com os alunos, com o professor, escrevo projetos científicos, acho que o PIBID foi fundamental pra mim. *Então o PIBID, ele contribuiu e contribui na sua formação docente?* Sem dúvida nenhuma. Eu sempre tive vontade de ser professor, depois que eu comecei a participar do projeto, meu objetivo de vida é esse. Hoje eu já penso em fazer mestrado, doutorado na área de Educação em Química.

4. Qual sua opinião em relação a esse elo que o PIBID está proporcionando entre educação superior e educação básica?

Esse é o grande diferencial do projeto em relação aos outros daqui da universidade. Tem a parte prática, tem a teoria, lógico que você faz em casa, mas noventa por cento é prática, você está na escola. Está vivenciando o dia a dia; está vendo os professores; os problemas; e refletindo sobre o que acontece. Acho isso mais válido do que você ficar vinte horas em casa lendo aqueles livros, os teóricos da educação, você vai duas horas por semana na escola e vê

tudo aquilo, considero isso muito mais produtivo. *Que tipo de formação o programa está lhe proporcionando?* Continuada, sem dúvida. Eu vejo que muitos colegas meus, bolsistas, vão continuar, quase 90% deles fazer um mestrado. *Você notou alguma diferença em ser professor depois que você entrou no PIBID?* Sem dúvida nenhuma. Já mudei completamente, por exemplo, eu sempre tinha vontade de ser professor, mas nunca havia pensado em ser professor de rede pública. Hoje essa visão minha mudou completamente. Eu quero ser.

5. Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?

Há, crítica eu tenho. Tem, com relação a quantidade de reuniões. São muitas, muitas reuniões. Às vezes, por exemplo, você tem algum compromisso, sei lá, um compromisso familiar, alguma outra coisa sem ser da faculdade, geralmente aos sábados, sendo que não tem reunião nenhuma marcada, um dia ou dois dias antes, ligam: Hô, você tem reunião tal horário, se você não for, você perde a bolsa. Ai você tem que ir. *Essas reuniões, você se refere quinzenalmente ou semanalmente?* No início essas reuniões eram sempre quinzenalmente, que era sempre com o PIBID|Química. Agora, por exemplo, sábado agora eu tenho reunião, e no próximo sábado tem outra reunião, dois sábados seguidos, isso é um exemplo. Mas às vezes eu fico, por exemplo, dois ou três sábados sem reuniões. Também durante as reuniões eles deixam, sabe??? Existem muitas conversas paralelas, não é focado no projeto em si. E acho que não agiliza a reunião com isso. *Sua crítica é em relação às reuniões?* É, as reuniões de maneira geral, com relação ao resto do projeto não tenho críticas.

1.2. Adan

1. Porque você se escreveu no PIBID?

Primeiramente eu tinha intenção de ser professor, aliás, no começo eu tinha intenção de fazer química para ir à industria, fiz o bacharel. Mas ai, como já estava aqui pensei: vou fazer licenciatura, aproveitar que eu estou aqui e fazer o curso, já que o mesmo é oferecido. Com isso, surgiu a oportunidade de ter uma bolsa no projeto PIBID. Escrevi-me no subprojeto a fim de ter uma base melhor pra quando viesse a ser professor, sairia com a cabeça mais formada em relação ao cargo de professor. O que cabe o professor dentro de uma sala de aula? *Você se escreveu pelas experiências que, supostamente, você adquiriria no PIBID, pela bolsa ou pelos dois?* Na verdade escrevi pelos dois. Porque tanto eu precisava “custeio” para

eu me manter aqui na faculdade e, também, porque através do subprojeto eu adquiria experiências que um dia eu podia usar na escola se eu fosse ser professor. *Você tem vontade de ser professor? O PIBID influenciou nessa visão de profissão professor?* Como na verdade eu queria ir pra indústria, mas eu tenho uma visão de o que surgir primeiro eu vou, porque até mesmo, ano que vem eu vou prestar o concurso pra professor de estado. No início eu não tinha tanta visão de que um dia eu iria ser professor, mas acho que o projeto foi abrindo mais a minha cabeça, me ajudando mais e você passa a desenvolver uma técnica a mais. Você fica mais desinibido. Você aprende a lidar com as pessoas, a lidar com os alunos. E você passa a conhecer o meio escolar, fica mais fácil de você lidar com essas situações no caso de você ser professor.

2. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?

Tenho em mente que um bom professor de química seria aquele, no qual ele soubesse lidar com seus alunos. Aquele professor carismático, que sabe lidar com seus alunos, que sabe brincar nas horas certas, que chama atenção, que atrai o aluno pro ensino de química, pelo conteúdo, que busca aqueles alunos que não estão querendo nada com nada, que envolve eles na matéria em sala de aula, que passa experimentos focando a teoria com a prática. O PIBID, acredito que a partir do momento que a gente começa a desenvolver essas técnicas, por exemplo, agora o desenvolvimento é só execução, o que a gente planejou a gente tem que por em prática em sala de aula, então, estamos aplicando minicurso, estamos aplicando práticas, o que serviria pra nós, pra mim no caso se um dia eu fosse dar uma aula em uma escola, porque eu poderia aproveitar tudo isso que eu to fazendo na escola para estar “dando” para meus alunos, no caso. Acho que o PIBID ajuda nesse ponto sim, porque ele consegue fazer a gente visualizar isso, entendeu? Aquilo que é preciso por em prática, aquilo que os alunos precisam para estar compreendendo melhor o conteúdo de química que muitas vezes aqueles professores de química, os mais antigos, não tem essa visão. Então acho que o projeto PIBID ajuda nesse ponto.

3. Que mudança o PIBID faz/fez na sua formação docente e na construção de saberes?

Como eu havia falado antes, eu não tinha essa ideia de ser professor, porque eu pensava que eu não tinha esse dom de ser professor, de lidar com os alunos em sala de aula. Eu pensava que eu não teria essa técnica de explicar, de ensinar para o aluno, mas o PIBID, a partir do momento que eu entrei no projeto eu fui desenvolvendo essas técnicas dentro da escola, quanto para elaborar um minicurso, uma aula experimental através de materiais alternativos que você vai tendo uma visão, você vai ficando com a cabeça mais aberta em relação ao saber de química, as técnicas, de como você ensinar para os alunos, do que você precisa, qual seu papel como professor, você precisa fazer uma diferença em sala de aula. Então, você precisa descobrir alguma maneira, alguma técnica pra ele enxergar aquilo. Notei que aprender em sala de aula através disso e no que eu tenho feito ate agora já me ajudou bastante. *Como se dá a confecção das atividades vinculadas ao PIBID?* Essas atividades no caso são feitas por mim e por meu colega junto com a professora supervisora. Nossa supervisora nos acompanha durante as atividades, e acabamos de elaborar um minicurso, um roteiro experimental, com bases teóricas com referências de livros didáticos utilizados no ensino médio e, também, elaboramos roteiros experimentais, aulas práticas. Elaboramos plano de aula para serem aplicados na sala de aula, mas antes disso, a professora nos acompanha, por meio de uma prévia que fizemos a ela, uma apresentação prévia pra ela ver se ta tudo em dia, depois nós aplicamos para os alunos na escola.

4. Qual sua opinião em relação a esse elo que o PIBID está proporcionando entre educação superior e educação básica?

Eu acho ser fundamental. Importante porque na medida em que ele faz essa relação com Universidade, nos insere antes da hora nas escolas, ele te prepara para se um dia você vim a ser professor você ta mais preparado, ter uma visão mais abrangente daquilo que se passa na escola, daquilo que o professor tem que fazer na sala de aula. Então eu acho que essa ligação da universidade com a escola possibilita essa visão. Você ta trabalhando, você ta vendo, você ta trabalhando com uma coisa mais palpável. Você ta trabalhando com aquilo que vai trabalhar quando se formar, então, eu acho que todas as universidades deveriam adotar isso, pois aquele professor que é formado na universidade, mas não tem contato com a escola, ou só mesmo no final, por meio do estagio não tem muita noção daquilo que ele vai encontrar na escola, porque através disso, vamos supor, nós estamos trabalhando na escola então à gente vê à todo o tempo o professor falando que esta insatisfeito com o salário, uns falam que o aluno

da trabalho, que passa raiva dele dentro da escola, então você já vai com essa cabeça formada desses pensamento. Tem muitos que não passam na escola antes e acham que é mil maravilhas, não sabem os problemas encontrados na escola, então ele vai sofre de início, já desiste logo de cara, então acho que é bom porque ajuda você a ter essa visão, você já vai sabendo, você já vai pra escola sabendo que aquilo você já tinha visto antes. *E esse desanimo que você ouve na sala dos professores, não lhe desanima ou lhe traz vontade de ser um diferencial?* Bom, mesmo eu sabendo que o professor passa por diversos problemas, diferentes dificuldades dentro da escola em relação aos alunos, quanto o desmerecimento do cargo do professor por conta do estado, pois o salário é muito baixo, eles desvalorizam muito a profissão professor, acho que eles acham que a gente tem que fazer o diferencial porque se for continuar do jeito que tá, não vai adiantar nada. Se nós entrarmos nessa, então não vamos fazer por onde para melhorar, vamos fazer por onde estar ajudando a melhorar isso ai, porque a gente vai entrar para fazer um diferencial, mas ai se você vai ouvir a todo o momento, que o professor está desmotivado, que ganha pouco, que o aluno não quer prestar atenção, que a escola não te da suporte o suficiente para lidar com isso, não tem laboratório, não da pra fazer experiência. Mas ai você tem que fazer com que isso não seja um empecilho pra sua carreira; logo, você tem que fazer por onde para lidar com isso.

5. Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?

É... bom, sugestões primeiro. Às vezes eu sinto que falta mais cobrança do projeto e... tipo assim, é... que eles, realmente, acompanhem nossos trabalhos mais de perto nas escolas e que, ao mesmo tempo que eles acompanhem o nosso trabalho na escola que gratifiquem a gente, não só fala assim, só porque a gente recebe a bolsa no final do mês que já ta pago o que a gente faz na escola, acho que eles tem que acompanhar de perto, falar hó, seu trabalho ta bom, seu trabalho ficou bom, você ta de parabéns, é por esse caminho mesmo, acho que quando você for professor você vai se dar bem porque ta fazendo por onde e talls, então, acho que falta mais por parte deles, esse, essas... essas sugestão dele estarem valorizando mais o nosso trabalho, deles estarem falando se, realmente, ta bom, se é aquilo ta de bom tamanho, então acho que falta mais por parte deles agradecerem os bolsistas por o que tem feito e acompanhar mais de perto, as vezes nem falta de trabalho, porque trabalho nós temos muito, nós fazemos muita coisa na escola, mas eu digo questão de acompanhamento deles é... é, mais de perto

deles na escola. *Críticas?* É eu acho que serve como umas críticas pelo fato deles não tarem... É... Reconhecendo nosso trabalho, as vezes falta comunicação e valorização do nosso trabalho na escola.

1.3. *Onofre*

1. Porque você fez a inscrição no PIBID?

Eu já fiz iniciação científica com o Biodiesel na área do bacharel que é totalmente diferente, pois é em laboratório e como eu faço licenciatura e bacharelado tenho curiosidade em saber o que é trabalhar em laboratório e o que é ser um licenciado, ser professor. Então, é curiosidade. É uma coisa que eu gosto também. Eu penso em ser professor, então, ter essa experiência para mim na graduação é importante. *O PIBID modificou sua visão em ser professor?* Com certeza, porque a gente vê a responsabilidade que se tem na escola com os alunos. A graduação mostra em um modo teórico que é o tópico, mas você estando inserido na escola estadual, convivendo com pessoas humildes, problemas de todos os lados, isso, com certeza, me gratifica muito, pois é isso que eu vou querer, que é importante saber com o que a gente vai lidar quando a gente formar.

2. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?

Acredito que em primeiro lugar você tem que ter o saber da dedicação com o que você vai fazer, porque se você vai fazer uma coisa que você não gosta, que você não é dedicado, você vai fazer por esforço, algo que não corresponde aos ideais que se aprende durante a faculdade e, acho que o saber lidar com o aluno. *Saberes didáticos?* Também eu acho, chega a ser mínimo, esses saberes didáticos pela responsabilidade que é ter um convívio, uma interação em relação aos alunos, lógico que o didático é importante, mas chega a ser mínimo perto da responsabilidade do que é ser professor, do que é “educar” os alunos. *Essa relação, você se refere só com os alunos ou com os professores também?* Há, mais com os alunos. Você tem contato maior com os alunos em relação aos professores, mas, lógico, também, com os professores, serventes da escola, direção, com o meio escolar. O PIBID influencia com certeza nessa construção, porque a gente ta na graduação, a gente vê muita teoria do que é isso, do que é aquilo. O PIBID proporciona o que para gente? Essa interação na escola. Somos inseridos num contexto escolar, aprendemos a lidar com aluno, professor, direção, com PPP –

Planos Políticos Pedagógicos, da escola, então têm esse contato maior do que na graduação. Quando a gente formar vamos ter essa bagagem já da graduação, mas uma vivência maior do que os outros (não participantes do projeto). *Que tipo de formação o programa esta induzindo?* Acho que continuada e inicial. Pois, quando eu formar eu vou querer isso mesmo, estou aprendendo com isso e quero tentar fazer uma especialização na área da licenciatura, para me aperfeiçoar aos conteúdos que eu aprendo.

3. Que mudanças o PIBID fez/faz na sua formação docente e na construção de saberes?

É a partir do momento que a gente começa a ir mais à escola que a gente aprende com os próprios professores, a gente escuta uns que, às vezes, não fala muito bem da profissão, aprendemos a nos questionar, é isso que eu quero?, eu vou formar pra isso?, então, a gente tem essa visão, mas a gente aprende há ter o próprio relacionamento com os alunos, com outra mentalidade, não de aluno, mas como de professor, por exemplo, no caso de quem é o professor. *E essas queixas dos outros professores, não desmotivam vocês da carreira docente?* As vezes desmotiva, ou pode ser um exemplo a não ser seguido e melhorar essa questão, porque se eu to formando naquilo, eu sei que vai acontecer aquilo. Se eu for dar aula já sabendo, então tenho que me por no lugar, sou professor tenho que saber que é isso; logo, não posso desanimar. Tem vez que chegamos na sala dos professores e falam assim: é porque você quer isso, você é novo, pode mudar ainda, as pessoas falam pra gente, então a gente tem que ter cabeça dura e fixar no nosso objetivo.

4. Qual a visão que você tem em relação o PIBID proporcionar esse elo entre Ensino Superior e Ensino Básico?

É positivo. Tem alunos da minha sala que vão formar licenciatura sem essa vivência de escola. Acredito que quando eles vão entrar, ter esse primeiro impacto de escola vai ser pior que a gente que já estamos inseridos nesse contexto, pois estamos mais adaptados e, lógico, que tem muito que aprender, mas facilita muito pra gente já saber alguns planos que a escola segue e algumas leis que a escola rege, facilita para nós. A gente, às vezes da um minicurso que é responsabilidade nossa, fazemos monitoria semanal onde tiramos as dúvidas dos alunos, como se fosse um professor mesmo. A gente tem a aula de enriquecimento, também, com os alunos. Então temos esse contato com os alunos que favorece quando a gente formar, por que

aí a gente tem uma experiência, lógico que é mínima, mas em relação a quem não tem esse contato é máxima. *O que você acha do PIBID em si, dos objetivos, do compromisso de vocês, a diferença que ele faz hoje na educação?* É muito importante pra nós, porque, igual a como eu falei, a gente carrega essas informações estudando na escola, então vai ser um professor mais qualificado, vai ser um professor com uma visão diferente dos que não tiveram esse contato, muito importante estarmos na escola vendo os problemas que tem na sala dos professores.

5. Você tem alguma crítica ou sugestão para o subprojeto PIBID|UFUQuímica?

Sim, no começo a cobrança era muita da gente estar na escola, era muita cobrança em cima da gente, e eu acho que essa cobrança tem diminuído bastante, não por mim, mas por o que eu vejo, é. Tenho amigos do PIBID que menosprezam um pouco o projeto e que o usam para ganhar dinheiro, o que eu acho errado, lógico que eu trabalho por mim, não por o que os outros fazem, mas eu vejo muito descaso. *Esse desmerecimento do programa, ele iniciou depois que começaram a diminuir as cobranças?* Eu acho que sim, o pessoal começou.... *E essas cobranças, (não)são feitas por quem?* No meu caso, o supervisor, toda semana a gente reúne, toda semana tem trabalho para fazer em casa, trabalho na escola, isso que eu vejo no meu e não vejo nos outros. Agora não sei, mas no nosso caso, o supervisor está sempre em cima, a gente faz tudo, mas eu vejo que se o problema for o supervisor dos meus companheiros, os que não trabalham muito assim, eu acho que esta mais no supervisor mesmo, que está mais em cima, reúne semanalmente, que tem um vínculo maior para cobrar, para fazer mais coisa, mas mesmo assim, eu faço meu trabalho não pensando: há ele não ta fazendo, eu não vou fazer, eu faço o que esta no projeto, o que me pede e o que me cabe. *Essas reuniões que acontecem quinzenalmente, tu acha que elas estão se direcionando para os reais motivos de tê-las, ou tu achas que tem muitas conversas paralelas que desfavorecem um pouco e que seria desnecessário tê-las a cada quinze dias?* É interessante essas reuniões porque a gente começa a socializar o que os outros alunos estão fazendo nas outras escolas, é nessa hora que eu vejo que o que a gente faz na nossa escola e que não está acontecendo nas outras escolas. A reunião é importante sim, porque eu acho que se não tivesse a reunião o pessoal vai desdenhando um pouco mais do que já está, desdenha um pouco do projeto. Mas, acho que de quinze em quinze dias é o ideal mesmo para socializar o que a gente fez, discutir, dar sugestão do que o nosso amigo pode fazer na escola dele, é bastante importante e sempre

gira em torno disso, lógico, a reunião toma um rumo diferente, mas acredito ser normal de reuniões. *Sobre o supervisor, na hora das atividades, ele ajuda vocês ou apenas orienta?* Ele só orienta, no meu caso. É o tempo que ela tem, ela sempre fala, você vai fazer isso e isso, não fala faz desse jeito, assim, assim assado. Não, ela fala, você vai na biblioteca, você não vai na biblioteca por traz do bloco “x” não sei o que não sei o que, ela da uma direção. No caso do minicurso, a gente faz uma apresentação breve e aí sim, somos orientados por ela: não usa esse termo, não usa aquele termo, pronto, apresentamos aos alunos. Chega num ponto que ela orienta, no outro ela detalha o que a gente tem que fazer, depende da atividade. Na interação direta com os alunos ela fala, vamos ter um estudo antes, agora, por exemplo, a gente faz um roteiro de experimento por conta nossa e só entregamos à ela.

1.4. *Marines*

1. Porque você se escreveu no PIBID?

Bem, a princípio eu me escrevi por causa da bolsa, porque eu não tinha condições e com o passar do tempo, eu poderia ter largado o projeto, porque eu tive propostas de outras bolsas, mas eu não quis. Já falei isso em uma reunião quinzenal, o PIBID mudou minha opinião total sobre o que é ser professor e, foi ele, que me fez decidir ser professor. Então assim, a princípio foi por causa da bolsa, mas hoje, se fosse hoje a minha inscrição, eu me inscreveria porque eu acho que esse projeto ajuda muito na capacitação e formação dos docentes.

2. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influencia nessa construção de saberes?

Com certeza influencia. Esses saberes... Primeira coisa, responsabilidade, atendimento do aluno, não é só julgar o aluno: o aluno é preguiçoso, não, não é isso só. Acredito que a gente tem que entender o lado do aluno que é um dos pontos mais positivos do ser professor. O PIBID influencia sim, só que eu acho que depende do bolsista, é o que vejo. No meu caso influencia e, no caso, daqueles bolsistas que tendem a se empenhar ao projeto. Já naqueles que não se empenham acho que não influencia. *Essa influência é positiva?* Com certeza.

3. Que mudança o PIBID faz/fez na sua formação docente e na construção de saberes?

Ele sempre faz mudanças, continuamente. Ele não para de fazer mudanças, mesmo depois que eu sair do PIBID ele vai continuar fazendo e trazendo mudanças, porque eu não sabia nada de educação, nada de ensino, eu não tinha noção nenhuma e, depois que eu entrei no PIBID, faço muitas leituras e pude ter uma formação, uma base melhor do que aquela que eu teria sem entrar no programa. *E na construção de saberes, ele ajuda?* Com certeza ajuda. Inclusive, eu acho que o PIBID está ajudando os professores que estão na escola a mudarem o seu jeito de pensar, talvez seja um pouco difícil mudar o pensamento dos professores porque é um pouco sólido, mas está tentando.

4. Qual sua opinião em relação a esse elo que o PIBID está proporcionando entre educação superior e educação básica?

Eu acho que ajuda muito. Ele está levando a escola para a universidade. No meu ponto de vista, um fator positivo, uma vez que, está trazendo novos recursos para escola que não tem apoio do governo e o PIBID está ajudando nesse ponto, pois traz muitos benefícios. Pelo menos aqui eu tenho observado isso e em outras escolas também. Materiais de experimentos de química, de física, no caso, a matemática já recebeu vários recursos, a biologia também, então eu acho um fator muito positivo. Uma oportunidade que os alunos não teriam se o PIBID não estivesse na escola.

5. Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?

Eu tenho crítica e sugestão. Não sei como vou me expressar, mas acho que poderia andar mais. Eu sei que está produzindo resultados, mas eu acho que poderia ter mais empenho do subprojeto total, incluindo supervisor, coordenador e bolsista, o subprojeto todo. A sugestão, bem, eu acho que para poder fazer a seleção do subprojeto, eu não sei qual o critério no geral, mas eu acho que deveria ser algo mais rígido. Quando eu entrei era um pouco de currículo, um pouco de nota e deu. Mas acho que tem muitas pessoas ai que não está dando a devida importância ao projeto, que está apenas pela bolsa, por isso, acho que tinha que ter uma fiscalização, uma fiscalização um pouco mais rígida. *A tua crítica seria o que exatamente? Cobrança e participação?* Cobrança, mas não só de cobrança, a gente é muito cobrado, muito mesmo, tanto que amanhã tenho que levar um artigo pronto. Assim, mas e ai, cadê o apoio? Entendeu? Tem que ter um apoio, cobrança, mas com apoio. *De quem é a falta desse apoio?*

Dos supervisores e do coordenador. *Qual a relação entre vocês, bolsistas e supervisor?* Com minha colega eu tenho uma ótima relação, inclusive eu estou muito feliz porque eu não tinha essa relação com o antigo bolsista, mas agora a relação é muito boa, trabalhamos sempre juntas. Com o supervisor também, temos algumas divergências, trocas de idéias, mas no final acaba dando certo, mas não que a gente tenha algum problema de relacionamento, só algumas divergências de idéias, mas que no final da certo. *O que você acha do PIBID em geral?* Esse projeto tem vários pontos. Primeiramente, ele ajuda o aluno que quer ser professor, que se ingressou no projeto a ter uma base maior, pois é ali que ele estuda mais, faz uma pesquisa maior, temos isso nas disciplinas de licenciatura, mas não é assim, aqui você tem que estudar mais e, enquanto os supervisores, o PIBID ajuda muito, pois tenta mudar para melhor. Um método novo de repensar, porque senão o problema sempre vai estar aí, não que o problema seja o professor, mas tem que mudar. Enquanto as escolas, os benefícios que eu citei naquela questão, pois aqui a escola recebeu o PIBID de braços abertos. *O PIBID lhe mostrou que você, realmente, quer ser uma professora?* Com certeza, que antes eu não queria, mas que agora eu quero.

1.5. Wanda

1. Porque você se escreveu no PIBID?

Na verdade foi uma professora que me convidou. Eu tinha uma iniciação científica – área: Química Ambiental – aí acabou, encerrou a bolsa e a professora disse que não ia esquecer de mim, surgiu a oportunidade do PIBID, ela me escreveu e eu entrei no programa. *Você está gostando do PIBID de hoje, como é que está?* Mais ou menos. *Era o que você esperava?* *Você chegou a ler o edital, ver e analisar quais eram os objetivos do PIBID?* Li, li sim. Ela me mandou tudo, eu li a ementa, mas pensei que ia ter uma visão diferente, porque na verdade é para ter uma melhor formação para o professor, só que você chega em uma escola de ensino médio e você se dá conta de que não quer ser professor deles, pois é uma realidade totalmente diferente do que você espera e, também, eu não pensei que o PIBID fosse pegar tanto no “pé da gente”, prendendo demais a gente. A gente quer fazer uma aula experimental pros meninos, fazer um projeto experimental com eles, não pode porque você tem que ficar mandando cotação de três empresas pra eles. Muitas vezes você não encontra essas três empresas ou esses três produtos, então, muitas vezes você não consegue dar seu projeto experimental para os meninos. *Os reagentes?* Isso, vidraria, que tem escolas que não tem,

aqui até que tem, mas tem escolas que não tem, então precisaria comprar só que eles ficam prendendo a gente, essa parte que eu não gosto. *Que visão você tinha do ensino médio antes de entrar no PIBID?* A visão que eu tinha, foi a que eu adquiri no ensino médio, porque a minha sala, eu estudava em escola pública também, só que a minha sala era muito boa, tanto é que a maioria dos alunos conseguiram engráçar na UFU só da escola que eu estava, ai a minha visão era assim, de que ainda era possível mudar alguma coisa, só que agora no PIBID a gente presta atenção nos meninos e sei lá, parece que eles não querem nada, que não tem objetivo, por isso não pretendo seguir a carreira da docência. *Não?* (com ar de indignação) Não.

2. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?

Primeiro o professor tem que gostar da profissão, porque a gente sabe que é uma profissão muito mal remunerada e se vê muitos professores que se formam para isso, conhecia a realidade da escola e desconta toda sua raiva nos alunos, de fato, não deve ser desse jeito. Primeiro, tem que gostar da profissão, saber como vai ser. Pode melhorar? Pode sim. Muda o governo, muda, muda muito, mas muda outras coisas também. O professor tem que ter consciência do que ele vai encontrar lá dentro e ele tem que ter gosto em dar aula, tem que ter gosto pela matéria, porque se ele não gosta, o aluno vai gostar? Não vai. *O PIBID influencia nessa construção de saberes, nessa formação de professores, nessas mudanças?* Influencia, porque eu, agora não quero seguir a carreira da docência, mas tem muitos meninos dentro do PIBID que resolveram seguir a carreira da docência através do PIBID, a gente já ouviu falar e sabe que é verdade, porque tem menino que entra no PIBID, entra na escola e adora esse clima de escola, eu também gosto, só que é totalmente diferente você gostar da escola e estar lá dentro sempre, seguindo aquela carreira, mas influencia muito.

3. Que mudança o PIBID faz/fez na sua formação docente e na construção de saberes?

Com o PIBID a gente adquire um pouco mais de metodologia de ensino porque a gente tem que desenvolver projetos pros alunos. Devemos entender a realidade de cada aluno, de cada lugar, porque as escolas são diferentes umas das outras. Ele influencia nesse sentido de metodologia mesmo sabe, de entender o que o aluno precisa e montar sua aula de acordo com

aquilo. Se você montar uma aula hoje, você pode dar essa aula aqui na escola, mas amanhã pode ser totalmente diferente porque o aluno pode entender de outra maneira.

4. Qual sua opinião em relação a esse elo que o PIBID está proporcionando entre educação superior e educação básica?

É positivo porque você já adquire uma visão do que você vai ter mais pra frente, porque não adianta, o estagio é no final do curso daí você chega lá no final do curso e só no estágio ai você fala: não é o que eu quero, tá, mas e ai? Você vai deixar o curso lá no oitavo período? Não vai. É gratificante por mostrar a realidade da profissão professor.

5. Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?

Sugestão: deixa esses bolsistas um pouco mais livres. Porque prender demais não resolve e acaba que não sai nada. O bolsista tem que fazer as coisas do jeito dele, todo mundo já sabe o que faz ali dentro, então, acho que se deixar mais livre vai sair muito mais coisa, ia fluir mais.

Esse “prender” vocês, você se refere a quem? A coordenação, porque a minha supervisora deixa a gente muito livre, apóia demais a gente, acho que todos os supervisores são desse jeito, só que acho não ser tanto questão de coordenação, acho que é como havia dito à você, muita cobrança, muita cotação, muitas coisas desnecessárias. Você precisa de uma coisa você vai ali à loja, faz a cotação em um, dois lugares, pronto acabou. Temos que fazer uma viagem técnica e ficam cortando. Não tem verbas para certas coisas, mas ao mesmo tempo tem muitas verbas para o PIBID. *Em relação às atividades que vocês fazem aqui na escola, como funcionam essas atividades que tangem os objetivos do PIBID?* A gente tem a supervisora que ajuda nas buscas, por exemplo, tinha os experimentos, então ela nos ajudou nas buscas, não deixa a gente só, ela está sempre procurando junto com a gente, não é uma coisa que só a gente faz, ela também corre atrás junto com a gente. *Ela é disposta?* É, é sim.

2. Professores em formação continuada – FC

2.1. Nirdes

1. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?

Acredito que tem que ter as matérias pedagógicas que a gente vê na faculdade, por que dentro da sala de aula você vai se deparar com vários obstáculos, com alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que não tem tanta responsabilidade, você vai se deparar com alunos que não te respeitam dentro da sala de aula e você, como profissional, tem que saber contornar essas situações e, também acho que para você ser um professor qualificado e que desenvolva um bom trabalho você precisa desenvolver essas técnicas, então, a parte da faculdade nesse termo de técnicas de abordagens pedagógicas acredito ser essencial. *E o PIBID contribui nessa construção?* Contribui no sentido de que você ta vivendo dentro da escola toda essa realidade, porque lá (faculdade) você vê muita teoria e aqui você ta vivenciando os problemas da escola, as dificuldades enfrentadas pela escola, os obstáculos a serem enfrentados para chegar a um bom resultado no final, eu acredito que contribui muito com isso. Uma aprendizagem, tanto do profissional que vai estar dentro da escola como para os alunos (escola pública), pois os alunos veem o professor de uma forma, ai chega outras pessoas com umas idéias inovadoras, como são os alunos do PIBID e, eles acabam vendo a matéria de outros ângulos, então é bem interessante o programa.

2. Como o programa vem contribuindo em sua formação? E qual sua visão para os novos professores em relação ao programa?

Na minha concepção de formação continuada, eu vejo que está me auxiliando para ver a outra realidade, pois eu venho de uma instituição de São Paulo, que é uma instituição diferente daqui, então to vendo como a universidade daqui aborda esses termos pedagógicos, a responsabilidade dos meninos são deveres e direitos diferentes, eu to vendo outro campo, outro norte, outra direção. É interessante ta vivendo isso com eles. Eles vão sair com um diferencial daqueles que não fazem parte do programa, pois eles tão vivenciando. Agora, quem não faz parte do programa vai ter aquela visão só mesmo de livro, não vai ter a prática. Só o estágio não da para você ter aquela visão do que acontece dentro de uma escola, o PIBID não, o PIBID te insere lá toda a semana, toda a semana eles estão vivenciando aquilo dentro da escola, então, acredito que pra eles vai ser um ganho enorme, totalmente diferente pra quem não faz.

3. *Como é a relação entre vocês – formação inicial e formação continuada, pelo viés do programa? Existe uma troca de saberes entre vocês? Você julga isso, ponto positivo ou negativo?*

Nossa convivência é muito boa, porque os meninos não é o primeiro ano deles, então eles já têm uma referência nesse programa há um tempo. O que agente desenvolve, desde o começo, determinamos que as atividades que são feitas dentro de casa são mandadas por e-mail e agente discute essas atividades uma vez por semana nas reuniões, pois cada um tem um horário diferente; logo, além das reuniões aqui na escola durante a semana a gente tem as atividades a serem realizadas em casa. Montamos um livro de ata pra contar qual a nossa história dentro do PIBID esse ano. A nossa relação muito boa, os meninos fazem todas as atividades propostas, dão ideia de novos projetos. No início eles queriam dar monitoria, mas eu acho que o intuito do PIBID não é dar monitoria, por que a gente tem um suporte para isso aqui dentro da escola, nós temos o sexto horário, temos o módulo dois, então se o aluno quiser, tem onde procurar e alcançar esses objetivos. O trabalho do PIBID na minha concepção é trazer propostas inovadoras para dentro da sala de aula pra complementar os saberes dos meninos, e a proposta que eu tenho com eles é aula experimental, é teatro, vídeo e, entre outros, feira de cultura. Acredito que o básico eles vão ver no estágio, o dar aula eles vão ver no estágio, o PIBID, ele é pra complementar o estagio, é um outro patamar pedagógico. *Essa troca de e-mail acontece?* Acontece sim, pois é a forma mais fácil que a gente encontrou de estar se comunicando uns com os outros e, realmente o tempo é bem escasso, então preferimos aproveitar esse tempo com as atividades do que com essa parte de escrever.

4. *Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?*

Crítica até que não. Eu acho que o desenvolvimento do projeto é bem harmônico, bem dinâmico e acho-o muito interessante por isso. Agora, uma sugestão que eu vejo é com a participação dos superiores dentro da escola. O coordenador do projeto e o do subprojeto vir e participarem de algumas reuniões ou eventos, mas assim, uma participação mais efetiva deles, para eles verem que, realmente, a gente ta desenvolvendo atividades aqui dentro. Eles cobram muitos resultados, tem que ter resultados. Tem montagem de relatórios; logo, tem que ter resultados, mas eles não sabem o que a gente ta vivenciando dentro da escola. *Eles, de alguma*

forma, incentivam vocês a docência? Eles não. Incentivo tem. Tem incentivo ou cobrança? Tem cobrança, mais é cobrança. A gente tem que fazer, tem que fazer e temos que, por exemplo, no final do ano tem uma reunião só de supervisor que tem que mostrar o que foi feito, então tem cobrança, eles mesmos falaram, são cobrados então eles cobram da gente. Tem que cobrar, eu sei, mas penso que tem que ter uma participação mais ativa dentro da escola, se a proposta do PIBID é vivenciar a escola em si, acho que eles deveriam fazer parte dessa vivência, não só os bolsistas.

2.2. *Helena*

- 1. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?*

Quais os saberes? Eu acho que a gente precisa ter tanta coisa para ser professor que, às vezes, eu me questiono se eu posso ser professora. Vou ser muito sincera, acredito que além de se conhecer todo o conteúdo, precisamos ter conhecimento de mundo, olhar para nosso aluno e entendê-los. Entender o que é necessário para ele, porque, às vezes, naquele momento ele não tem consciência do que é importante para ele, e se levarmos só em consideração o que ele quer naquele momento, talvez, não conseguimos formar uma boa pessoa, porque existem momentos em que você não está bem, isso é normal. O professor tem que fazer psicologia, fazer assistência social, essa parte eu ainda não dou conta, aí eu me questiono se eu nasci para ser professora, pois essa parte eu não do conta de fazer, mas esse compreender o aluno é muito importante, você compreender o momento em que ele vive, além do seu conteúdo. Saber conviver na escola e, nesse ponto o PIBID está sendo muito importante para os meninos, saber como é a escola. É colocada na faculdade uma escola ideal, aquela que não existe. Ontem mesmo os meninos estavam aqui e os professores estavam falando a eles: olha o que a gente está passando, vocês vão querer ser professores? Os professores não são valorizados; logo, a pessoa tem que se preparar para isto também, essa frustração que ela vai ver nos outros e que, às vezes, a gente vai vivenciar, porque nem todo dia você chega no final do dia e diz: graças a Deus, eu sou professora. Às vezes você chega e diz: nossa! O que eu estou fazendo aqui? Existem momentos que a gente cai, a pessoa tem que se preparar para isso, ela chega pensando que a escola é um lugar ideal, e se ela chegar despreparada ela desiste, que é o que muita gente faz, muitas pessoas abandonam e isso, essa realidade, o PIBID ajuda a mostrar, pois faz com que os meninos venham para dentro da escola

vivenciando essas dificuldades, a falta de estrutura que a escola tem, a nossa própria falta de estrutura, pois falta estrutura na gente para poder lidar com a realidade, então assim, eu acho que o PIBID, ele permite ver tudo isso, todas as limitações da escola e trazer novas possibilidades para a escola.

2. Como o programa vem contribuindo em sua formação? E qual sua visão para os novos professores em relação ao programa?

Na minha formação eu vejo coisas novas sendo mostradas pelos novos alunos, mas eu tenho frustrações, eu esperava mais do PIBID para nós professores, porque nós não temos formação continuada, é uma utopia, não tem. Ficamos afastados da realidade, mas tem me permitido, primeiro, a ver como a faculdade está trabalhando com os meninos, eu tenho participado das reuniões, nota-se que está se tentando ter um novo foco a formação de professores o que, também, faz uma renovação na gente, o que não é fácil, eu não renovo todos os dias porque sou uma pessoa em que a mudança para mim, realmente, é muito difícil. Além disso, eu vejo também que o PIBID traz para a escola, infelizmente, a nossa escola não tem muita estrutura, mas aquilo que está sendo trazido (voltar a funcionar), igual ao laboratório de informática, pois tem uma possibilidade de trabalho, não, não é o ideal, mas tem uma possibilidade. Antes ele estava parado, mas agora não está mais. Está podendo ser usado para ensinar de uma forma diferente, não vamos poder ensinar tudo ali, mas é uma forma diferente, é algo importante. O nosso laboratório multidisciplinar, estamos conseguindo montar ele de novo, trazer materiais de novo, até mesas estamos fazendo orçamento para o básico, mesa e vidraria. A gente não tem como trabalhar com os meninos nas experimentações. Eu só faço experimentações com eles quando é produto caseiro, pois não vou fazer experimentações com os meninos utilizando reagentes fortes – perigo – sendo eles quarenta. Eu não posso correr esse risco. Só trabalho com eles quando é produto de casa, então eu acho que podendo utilizar o laboratório, vamos poder ter uma experimentação mais elaborada. Para os bolsistas eu acho importante, mas precisa ser melhorado. Eles precisam vivenciar mais a sala de aula em si, às vezes, sinto eles perdidos, às vezes eu me sinto perdida, eu até já comentei isso nas reuniões com a coordenadora, pois a gente fica sem rumo. O focar mais em sala de aula, acredito ser muito importante, mas é algo que ainda não aconteceu no PIBID, pois o professor se forma na sala de aula, os alunos irão trabalhar em todos os tipos de aula, pois temos o hábito de pensar só em aula diferente, e no seu dia a dia você não encontra só esse tipo de situação.

Aqui temos quadro e giz. Temos uma sala de data show, mas é uma sala de data show para dezenove salas de aula. Um laboratório de informática com vinte computadores, sendo que em uma sala de aula temos quarenta alunos, mas é um laboratório de informática para dezenove salas de aula. A gente acaba tendo que trabalhar dentro dessa estrutura, e eles precisam ter isso, pois às vezes pensamos, não a gente tem... e, as vezes você não tem esses recursos e você precisa ensinar.

3. Como é a relação entre vocês – formação inicial e formação continuada, pelo viés do programa? Existe uma troca de saberes entre vocês? Você julga isso, ponto positivo ou negativo?

Troca de saberes? Eu não sei se eles aprendem comigo, mas eu aprendo muito com eles. Isso eu te garanto, eu aprendo muito com eles. Eu acho que o aprender, até aprender aquilo que você vê que não te agrada, é um aprendizado. Eles não comentam, não sei se eles aprendem comigo, mas gosto muito deles dois (bolsistas) eles são muito espontâneos, muitos expansivos, mas muitas vezes eu escuto as pessoas dizerem, você trabalha com eles? Nossa você vai direto pro céu. Mas eles são muito responsáveis, eles brincam, mas são muito responsáveis. Quando você coloca, faz isso pra mim, eles fazem. Às vezes não é possível fazer naquele momento, mas eles fazem, eu também não faço, mas muitas vezes eles me seguraram. Muitas vezes eles fizeram mais por mim do que eu por eles, porque nem sempre eu pude estar presente com eles, mas eu ligo, peço, estamos em contato. Eles têm muita boa vontade e ter esse lado leve é muito bom, com eles tudo é leve, nada pesado. Eles fazem com alegria, o que é muito bom, pois eles passam muito isso.

4. Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?

Eu tenho sugestão, sempre eu coloquei nos relatórios, sempre pus. Eu acho que nós, professores, precisamos de mais cursos voltados ao ensino de química, técnicas diferentes, como fazer experimentações de forma mais simples para os meninos e, até mesmo, como ensinar, porque tem algumas disciplinas que possuem conteúdos muito difíceis para se trabalhar, apesar de gostar delas, são muito difíceis de serem trabalhados, precisamos de novas técnicas. Essa é a parte que eu esperava do PIBID e não vi. Tivemos somente um curso da química em dois anos de projeto. Eu esperava ter mais cursos voltados ao nosso

aprimoramento, não só dos professores, mas, também, dos bolsistas, para que a gente pudesse ter novas metodologias, mas acho que isso seja muito difícil, porque existe muita teoria e não muita prática, eu vejo essa realidade. As pessoas escrevem de mais, falam de mais, apontam os problemas, mas não o resolvem. Pessoas que buscam uma solução para esse problema são poucas, talvez, por isso tenha essa dificuldade. Também em relação ao tempo para nós nos reunirmos, desde o começo eu vi as dificuldades para se reunir, pois não tem horário em comum e, eu até sugeri aqui na escola, gente vamos fazer todos igual, deixar um dia em comum para que aquele dia seja o dia de reunião, tanto os bolsistas como nós os professores, pois fica mais fácil. É esse lado que quando a gente entra no projeto a gente tem que deixar um dia de reunião, tem coisas que você vai a pequenas causas, mas tem reuniões que precisam ser longas e isso, infelizmente, não teve como ainda. Mas espero que para os próximos isso seja colocado no início, pois tem que ter disponibilidade para as reuniões gerais. *Que tipo de reuniões são essas?* Do GEI. *Ela está acontecendo na escola?* Aqui na escola está acontecendo, faz vinte dias que tivemos a primeira do semestre, justamente porque não estávamos conseguindo achar dia para a reunião e, mesmo assim, faltaram pessoas porque estavam em horário de aula. Nós estamos determinando dois anos de projeto, nós temos que ter essas reuniões do GEI e, também, da área específica. Se deixarmos um dia, podemos alternar essas reuniões e esse dia ser o dia de todas as reuniões, pois a reunião geral acontece apenas uma vez por semestre, essa pode ser em qualquer dia, pois essas que devem acontecer mensalmente e semanalmente tem que ter um dia específico. Apesar de me falarem que aqui é um lugar que ainda funciona essa GEI, pois estou sabendo que tem escolas que não tem mais essa reunião acontecendo, aqui ainda funciona, não é muito bom, mas ainda funciona.

a. Catiane

- 1. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?*

Você tem que ter conhecimento. Tem que ter muito didática para entrar em uma sala de aula, muita didática mesmo. Se você entrar em uma sala de aula e não tiver didática, você não consegue entrar na sala de aula, principalmente em escola pública, pois o que manda mais na escola pública é a didática. A gente trabalha e tem que aprender a trabalhar com as condições que a gente tem. Trabalhamos com salas lotadas, salas pequenas, um ambiente não muito legal, não temos muita disponibilidade de materiais na escola pública, como a que eu trabalho,

é giz e quadro. Considero, é lógico, que você deve ter conhecimento, se você não tem conhecimento da matéria é ruim, mas você tem que ter muito didática. O PIBID influencia sim, no meu caso, ele influenciou porque tentamos agora fazer aulas mais dinâmicas com os alunos, trazer teoria para o cotidiano. O PIBID me ajudou muito, desde leituras. Eu comecei a ler mais, a montar aulas mais satisfatórias.

2. Como o programa vem contribuindo em sua formação? E qual sua visão para os novos professores em relação ao programa?

Ajudou-me muito na relação de melhorias as minhas aulas, fazer com que o aluno pense mais, eu mesma. Algumas aulas experimentais que eu não aplicava mais agora eu aplico, algumas dinâmicas que os bolsistas juntamente comigo reunimos e passamos para os alunos dentro da sala de aula e, os alunos, eu noto que ajudou bastante os alunos dentro da sala de aula. Acho para os bolsistas bastante positivo principalmente para ver se é isso que ele quer, porque às vezes, por exemplo, eu formei e não tive essa oportunidade, eu fiquei, fui fazer estágio só no último ano, eu não tive essa oportunidade, não tive esse contato que os meninos tiveram. Os meninos tiveram contato desde a observação do ambiente físico da escola – biblioteca, secretaria, tudo como funciona uma escola – e, depois, foram para a sala de aula, acho isso muito positivo pra ele, realmente, o aluno que vai dar aula vai saber se ele quer isso pra ele ou não.

3. Como é a relação entre vocês – formação inicial e formação continuada, pelo viés do programa? Existe uma troca de saberes entre vocês? Você julga isso, ponto positivo ou negativo?

Julgo muito positivo, inclusive não só eu passo para os alunos, mas eles passam muito pra mim também. Os saberes que eles sabem, passam muitas idéias que eles estão vendo na faculdade, muito bom. *E, como são realizadas as atividades do programa?* As atividades são realizadas juntas comigo. Sempre estão no horário que estou e eu faço de tudo para estar orientando eles, mas como eu disse, ai é uma troca de saber, não só eu passando pra eles, a gente troca, juntamos e tentamos fazer o melhor. *Qual sua visão que a professora tem sobre esse elo de educação superior e educação básica?* Muito positivo. Muito bom. Essa parte do PIBID pra mim foi muito interessante, acho que todos os alunos deveriam ter acesso, todas as disciplinas, porque é muito interessante para os alunos. Como te falei, a gente precisa

conhecer a realidade, como andam as escolas e isso, principalmente a escola publica, o PIBID é escola pública e, ta faltando profissional na área de química falta demais, inclusive esses dias pegaram uma professora de biologia para dar química. Se tivesse PIBID desde cedo, todos os alunos tivessem contato melhoraria muito, lógico que ele entra lá e vê muita dificuldade, ele entra lá, acha que é uma coisa, mas é outra totalmente diferente, mas eu vejo que meus bolsistas vão lá fazer, ver o que pode estar fazendo para modificar e o PIBID influencia muito. *Que tipos de dificuldades a professora observa?* A relação, acho que eles tem muita dificuldade até com os próprios alunos, então no inicio eles têm essa dificuldade, por exemplo, uma bolsista mudou muito, no inicio era muito tímida, muito calada, não tinha muitas idéias para passar, hoje, é outra, isso eu acho muito bom em relação ao PIBID porque a gente vê que ela desenvolveu demais. Hoje ela chega, passa as idéias, conversa com os alunos, consegue da um minicurso sozinha, antes não. Antes tinha outra bolsista mais experiente, então as meninas ficavam mais na cola dela, então isso é muito bom porque quando estiver pronto e formada vai ter experiência na sala de aula.

4. Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?

Acho que deveria ter mais participação do pessoal da UFU, participar mais. Participar nas escolas mesmo, sei que é difícil, mas estar mais presente, dando idéias pra gente no dia a dia na escola, não só nas reuniões que tem lá, mas no dia a dia, seria mais interessante pra gente, profissionais lá da UFU dando idéias, junto com a gente dentro da escola, participando com os alunos, acho interessante.

a. Pedro

1. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?

Os saberes? Olha, acho que assim, a questão hoje, primeira coisa para ser professor, tem que ter vocação, a tal da vocação, porque estando eu saber da prática pedagógica da coisa, isso é importantíssimo, porque o professor ele tem que ter clareza do que ele vai passar, certo? Conhecer muito os adolescentes que esta em formação. A parte de psicologia, a parte de psicologia é fundamental, porque o aprendizado esta relacionado ao estado interno que o aluno ta vivendo naquele momento, porque se o professor não começa a observar esses pontos

que afeta o conhecimento, vai se sentir frustrado, porque as vezes ele ensina certas coisas, prepara as aulas de uma forma, é... de uma forma agradável para o aluno que ele aprenda e as vezes ele não recebe certos resultados que ele espera, mas então analisando ele faz o *feedback*, mas analisando tem muito haver com o comportamento emocional do estudante, certo? Da situação que ele está, por isso não atingiu o determinado aprendizado, eu classifico como fator importante para ser um professor sabe? ter muita psicologia, muita psicologia além da parte teórica e domínio do conteúdo, ter vontade daquilo que ele vai fazer, porque tudo o que é feito de uma forma, é... assim, obrigatoria, que não a felicidade, que não a alegria em fazer, começa a ficar, assim, a passar para o estudante um certo desanimo, o professor é uma referencia, então ele tem que pensar nisso, que ele é uma referencia, então ele tem que passar animo, disposição que são estados psicológico que o professor tem que passar, além da matéria. *O PIBID influencia?* Eu acho que sim. O PIBID tem dado assim, um apoio grande nessa parte, porque ta tentando favorecer de certa forma algumas tendências dentro da sala de aula, alguns aspectos, ta assim, na parte da docência e também na parte dos bolsistas, acho que esta de grande valia, porque hoje a educação, ser um professor hoje é muito diferente de ser um professor a cinco anos atrás, assim esse tempo, ta muito diferente. Então, o professor ele tem que ir se adaptando, vamos dizer assim, a maneira que a sociedade vai se adaptando, tem que ser um camaleão, vai se trocando ai, certo, vai se trocando e assim para conseguir.

2. *Como o programa vem contribuindo em sua formação? E qual sua visão para os novos professores em relação ao programa?*

Eu penso assim, a escolha dos estudantes para fazer parte do PIBID, eu sei que esse negócio é muito complexo, sabe? mas para determinar isso uma vez era por nota, agora não sei. Eu acho que não é por ai, sabe. eu acho que a escolha para fazer parte do PIBID tem que entrar um pouco nessa parte, se vê que são todos ainda novos, não sabem preparar nada, nada esta claro, mas eu não sei. É, teria que ter uma vocação para dar aula, saber se tem vocação, acho que parte por ai, eu não sei como seria, é.. fazer essa avaliação, a universidade fazer essa avaliação. As vezes esta fazendo o curso de licenciatura e as vezes nem vocação tem para dar aula, sabe? e tudo mais, então não é só fazer licenciatura e teoricamente já estaria moldado, não é assim. Na minha formação agora, não. Olha, o PIBID esta me motivando em muitas coisas. Está me trazendo a oportunidade de entrar em contato com os bolsistas que são os formandos e, eles vêm com todo um gás, né, com toda uma disposição, animação e isso nos

motiva e vamos em frente com eles. Então, o que eles me trazem, uma renovação, certo? Uma possibilidade de reciclar, de entrar em pesquisa, descobrir, sair de um certo comodismo, o PIBID trouxe, pra mim, uma certa disposição de encarar as coisas com um certo otimismo maior, para não deixar as coisas, vamos dizer assim, decepção com a educação que a gente vai tendo, então o PIBID ta renovando e procura renovar. Sobre a nova faceta do PIBID – ter apenas um supervisor nas escolas – é uma equivocação, pois deixa de estimular o professor em uma escola, isso deve ser questão de economia, mas não sei o que é, um professor supervisor, então acho que estamos envolvidos e animados, logo o PIBID influencia o professor e a escola.

3. Como é a relação entre vocês – formação inicial e formação continuada, pelo viés do programa? Existe uma troca de saberes entre vocês? Você julga isso, ponto positivo ou negativo?

Tem. Assim, outra coisa que precisa melhorar, mas o estudante bolsista, a questão de horários não coincidem com os horários do professor e eu acho que o aprendizado do bolsista é técnica mesmo, lidar com os momentos psicológicos da sala de aula, não a nível teórico porque conteúdo o aluno domina, o problema é saber dominar uma sala, saber passar esse conteúdo, ter uma palavra certa no meio de um conflito. Então onde esta a falha do PIBID, o aluno esta ficando longe da sala de aula, por exemplo, agora seria o momento de eles estarem dentro da sala de aula comigo, mas estão fora, por quê? Porque os horários deles não coincidem com os meu, envolvidos com a faculdade. Necessita de mudança, já que eles estão para aprender, eles precisam aprender a monotonia, a monotonia é um aprendizado, sabe? estar dentro de uma sala de aula, assistir a aula de química, assistir e não participar. Eles tem que viver esse contexto, as vezes os jovens gostam muito de ação, mas a coisa não é só ação, as vezes precisa de serenidade, é tranquilidade e isso se adquire desacelerando esse trem que nos leva a essa velocidade, o aprendizado tem que desacelerar e assim, esse desacelerar eu percebo que eles fogem da sala de aula. O aluno e o aluno bolsista tem quase a mesma idade, vamos dizer assim, os bolsistas saíram daqui, foram pra UFU e fizeram cinco anos de aula e tão aqui, praticamente é a mesma coisa do aluno daqui, estão todos calcados em um ritmo de vida onde a tecnologia, o prazer e a distração é o maior dos enfoques deles, você chega dentro de uma sala de aula aqui, por mais interessante que você apresente as coisas eles não querem e, eu percebo também, que os bolsistas, as vezes, embora a UFU não tenha todas as tecnologias

para o ensino, eu acho que eles não gostam de ficar assistindo as aulas dos professores porque é monótono não tem mudança, eu percebo sabe, agora que seria hora delas darem o conteúdo e eu orientar não tem horário, então, essa é uma critica. O aluno tem que ter o tempo dele disponível de estar na sala de aula com o professor supervisor quando esta no PIBID, porque não adianta estar com o outro, eu acho que... essa crítica para o programa PIBID geral.

4. Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?

Pro subprojeto da química, além dessa crítica fundamental – citada na questão anterior, mas no nosso caso da escola, temos dificuldade em ter certas, vamos dizer assim, queremos fazer uma aula experimental tudo no tempo certo para não atrapalhar a grade horária, uma coisa móvel já que não tem laboratório, o PIBID ele tem uma... não pode comprar algo fixo, bens duráveis, não pode comprar um bico de gás, algo desse jeito que fica na escola. É uma escola pública, porque não pode, é lógico que não pode, mas liberar né. Outra a reunião GEI – reunião que os coordenadores vinham na escola com todos os subprojetos juntos, nossa funcionava bem, a gente sabia o que um tava fazendo o que o outro tava fazendo, havia um elo do PIBID dentro da escola, o que hoje esta acontecendo, acabou. A química com uma reunião quinzenal na UFU, também pra mim desnecessária, porque era para os bolsistas com a coordenadora, a da escola que é semanal com o supervisor e tinha a geral que acontecia. *Por que não acontece mais essa reunião GEI?* Nas outras coordenações não tem essa reunião quinzenal, só surgiu essa na química, pra mim desnecessária. Acho que deveria só ser a do projeto e não do subprojeto. *Porque o professor acha essa reunião desnecessária?* Olha... eu não diria desnecessária, eu acho que inibe uma relação importante que é bolsista coordenador do que esta la o supervisor das outras escolas. Acho que deveria ter a coordenação com o aluno, ver o que está na escola, o que estão fazendo, professor supervisor ta dando atenção, como é que esta? Ter esse momento, nada impede de ter essa reunião, mas não tão freqüente. A reunião nossa de supervisão, ter esse momento de conversa, ver como foi, ter proximo, coisas por e-mail, praticamente estamos em reunião a semana toda, aqui são fleches de algumas coisinhas. Nosso relacionamento da minha parte com as bolsistas é excelente, a gente procura ter um ambiente agradável em termo de trabalho, cada uma com um perfil, uma mais assim outra mais quietinha. O PIBID vale a pena, é um projeto muito importante, a gente vê que mexe, que mexe. Precisa corrigir algumas coisas no subprojeto, a falha que eu vejo é a

falta da reunião GEI, a quinzenal não vejo importância, vejo tal, mas com bolsistas e coordenador e a reunião da escola que vejo fundamental. Outra coisa, acho a coordenação – todas, o fato de aqui ser escola de segundo grau e eles de ensino superior... é uma crítica construtiva, é uma percepção que eu tive, pois existe uma distância, se julgam superiores, eu sou tal, já chega, faz assim, não existe democracia, já existe uma formação dentro das coordenações, falta simplicidade.

b. Roberto

1. Que saberes você considera necessários para a formação docente? Como o PIBID influência nessa construção de saberes?

Eu entendo que para se formar professor o principal saber é ter humildade para conseguir chegar até o conhecimento do aluno, não adianta ter um elevado conhecimento científico sem saber, sem conhecer o aluno. Você tem que saber que seu aluno chega com uma folha em branco. Ele chega conhecendo uma coisa e você tem que saber conhecer o que ele conhece e, isso requer do professor, uma habilidade que eu acredito ser própria do docente, ele tem que buscar isso, pois não tem receita e não existe dizer eu vou fazer isso, é por aqui ou por ali, você vai adquirindo essa habilidade de saber o que seu aluno sabe e aproveitar o que ele sabe, porque muitas vezes o aluno acaba ensinando alguma coisa para o professor. *E o PIBID, ele contribui nessa formação?* Eu acho que sim, porque o bolsista tem acesso a atividades que são desenvolvidas em escola e ai ele tem as condições de ver a realidade, eu acredito que contribui.

2. Como o programa vem contribuindo em sua formação? E qual sua visão para os novos professores em relação ao programa?

Para mim, como professor, essa participação tem me trazido e levado a pensar como educar sobre todo o processo de educação, pois eu mesmo estou a trinta anos dando aula. Na verdade em um dos cargos que eu tenho, já me afastei. Não aposentei, mas eu faço outra atividade no período da tarde e da manhã, mas eu entendo que ele é mais eleito, porque de repente você chega em uma fase da sua vida profissional que você não traça muitas expectativas, ai você percebe que um programa como este faz com que você esteja do lado de quem vai iniciar e de quem está iniciando, e você nota-se que era como quem está iniciando, e isso é que faz aprender, pois acredito que a vida da gente toma mais sentido. *Isso é positivo ou negativo?* Eu

acho que ele é só positivo. Se por acaso, a equipe toda, tanto bolsistas como supervisores levarem á sério o programa, e se o mesmo tivesse artifícios que o levasse a diante, não tivesse problemas de horário, problemas que são entraves, realmente, pro processo, acho que o programa seria perfeito, a ideologia do programa é perfeita, pois é conhecer o que se passa na escola e fazer com que o bolsista tenha segurança. Acredito que quando ele participa de um programa desses, que quando ele inicia a vida profissional dele, ele consegue ter segurança de ir para uma sala de aula, consegue saber que a sala de aula não vira uma rotina, cada dia você tem um cliente diferente, um aluno diferente, a postura do aluno vai alterando com o desenvolvimento das aulas, isso é positivo.

3. Como é a relação entre vocês – formação inicial e formação continuada, pelo viés do programa? Existe uma troca de saberes entre vocês? Você julga isso, ponto positivo ou negativo?

Julgo necessário. Acho que a gente aprende muito com eles, mesmo porque a visão deles é muito mais atualizada do que a nossa, por exemplo, a minha visão de 1980, a deles é muito mais atualizada, com certeza e eu percebo, agora também, que muitas, em algumas situações, eu já tenho contribuído com eles. A gente contribui com práticas com as quais já tem sido executadas ao longo desse tempo, por aí, talvez adquiram um pouco mais de segurança quando está trabalhando, e vê que a coisa não é assustadora, que não tem que assustar, que não tem que ter medo e que tem que se expor, falar e estar sempre pronto para resolver. *E, como se dá a relação de vocês no desenvolver das atividades?* O tempo que você tem acompanhado é notório que o relacionamento meu, relacionamento que a gente tem com um bolsista, relacionamento que quando ele está presente é muito bom. Quando o bolsista tem disponibilidade, que está envolvido o tempo todo com o projeto, a relação tem que ser perfeita, tem que ser boa, porque ele está ai todo dia e acho que a escola tem oferecido condições para que ele seja bem recebido. Então eu não sei, talvez a falta de tempo dos outros bolsistas, eu não sei, eu não sei avaliar os motivos que existe, pois os outros dois bolsistas não comparecem tanto, o problema maior é falta de tempo deles, outro problemas não vejo, nem em relacionamento, aqui é tudo tranquilo. *Qual sua visão nesse elo, proporcionado pelo PIBID – educação superior com educação básica?* Eu percebo que a universidade ela tende a melhorar o tipo ou a qualidade do cliente que eles vão receber lá. Quando eles oferecem, quando eles colocam o programa dessa forma, existe benefícios. O maior objetivo do

programa não é este, mas tem benefícios em receber alunos que a gente vai mandar pra lá um pouco mais preparados, mas o PIBID tem como objetivo, desenvolver o interesse pela educação, do bolsista querer ser professor, optar por essa área, uma vez que, os governantes não têm interesse, não estimulam o trabalho do docente. O maior problema da educação, de ser professor é salário, não ter salário atraente. O fato de não ter salários atraentes, faz com que os jovens não queiram se envolver, existem alguns que vão fazem por diversos motivos, eles vão ser professores por vocação ou por vários motivos que vão depender deles.

4. Você tem alguma crítica ou alguma sugestão para o subprojeto PIBID|UFU|Química?

Eu comecei a participar do projeto sem, apesar de ter lido e de ter participado da elaboração de um miniprojeto para a escola, com um plano de atividades, eu comecei no projeto sem saber exatamente o que era, fui levado assim. Eu participei das atividades e não tive condições. O projeto caiu. Ele veio de outra escola para essa escola, então, não teve tempo de nós nos preparar, a gente teve várias reuniões mesmo, mas com essas reuniões mesmo eu não me senti preparado para desenvolver o projeto. Diferente desse semestre, eu me vejo um pouco mais preparado. Tenho mais condições de ver e acompanhar o que estava acontecendo, pois quando eu tive que preencher os relatórios eu vi a dimensão do projeto. Eu tive um relatório semestral de várias coisas e de várias ações que não foram desenvolvidas no primeiro semestre, das quais deveriam ter sido desenvolvidas, só que no primeiro semestre tivemos várias interferências que prejudicaram o projeto. Esse semestre eu estou vendo as coisas andarem com mais vontade, com mais envolvimento de todo mundo e, mesmo assim, eu ainda vejo que a situação dos dois bolsistas que não tem tido tempo prejudica o projeto. Eu não tenho como mudar essa situação, a situação foge do meu controle. *Porque se escreveu no PIBID, é o único professor de química da escola?* Não, nós temos aqui sete professores de química. Na verdade a escola mostrou o edital. Houve uma divulgação do edital. Como no meu currículo eu tenho alguns cursos, tem vários cursos que eu já fiz de aperfeiçoamento na área de química, então a direção em uma reunião perguntou quem se interessava a fazer; logo, eu me propus. Eu pedi aos meus colegas que quem quisesse se inscrever poderia fazer. Eu me escrevi, fiz as provas que teve lá de seleção. Foi isso.

5. Coordenadora do subprojeto PIBID|UFU|Química

Krízia

- 1. Qual a maior dificuldade encontrada na construção de saberes que os bolsistas evidenciam por meio do programa na formação profissional?*

Eu penso que eles têm dificuldade de buscar qual o objetivo pra cada atividade que o supervisor coloca pra eles pensarem ou eu mesma enquanto coordenadora de PIBID. Toda vez que eu digo pra eles, façam aquilo, isso dessa forma, resumindo, dou toda a orientação, eles não sabem nem por onde começar. Eu percebo que falta muita leitura por parte desses bolsistas. Eles não têm tempo para o projeto, não tem planejamento de vida na verdade. Eles não se planejam para fazer nenhuma atividade na verdade, não só do projeto, mas também quantos alunos de graduação. Eles dispersam muita energia com conversas paralelas e, eu percebo que eles perdem muito o foco, então, se você não sabe pra onde você vai, imagina construir saber a partir de um estudo que você deveria ter feito antes. *De quem deve ser essa cobrança?* Eu acho que é falta de iniciativa deles, que é o primeiro momento e a parte do supervisor, eu percebo que eles não se planejam também, acho que é um efeito um depois do outro, por isso vou trazer a reunião mais próxima, pois no projeto o contato maior é com o supervisor, a coordenação em função das demandas que eles tem dificuldade com seus professores, alguma coisa um pouco mais ampliada de direcionamento. O supervisor também está perdido, nós temos muitas dificuldades de fazer esses professores entenderem o cerne da questão do PIBID. Primeiro porque eles não tiveram uma capacitação continuada da profissão que eles estão exercendo, estão fazendo aquelas aulas sem planejamento, ta tudo na cabeça deles. Eu penso que os supervisores têm que ser um professor modelo, eles não tão sendo o professor modelo, todos eles, sem exceção nenhuma, com toda a prática que eles tem, eles não fazem mais a prática como deveria ser feita e, a partir daí, você não tem um ponto de partida, se o supervisor não faz, como é que o aluno do PIBID vai fazer? Então, eu ate coloquei isso no planejamento, isso porque ele antecede a aula e se o supervisor não ta fazendo, o bolsista também não vai fazer, então eu vou bater de frente nessa questão que eu não vou abrir.

- 2. Qual a sua opinião a respeito deste elo entre a educação superior e a educação básica por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência?*

Se nós tivéssemos um professor modelo dentro da escola eu diria que seria uma situação muito boa para a formação de professores, porque é um laboratório experimental. A escola básica onde eles estão mergulhados, lá naquele momento, naquela atividade é um campo experimental muito fértil, por outro lado, se o supervisor não tem, primeiro esse perfil de professor modelo que eu diria, por exemplo, o que eles deveriam seguir, como é que você vai seguir um líder que não tem o perfil que eu desejo seguir enquanto professor modelo, porque os meninos se espelham nele. Se o professor que está ai como supervisor não retrata esse modelo ideal, como é que esses bolsistas vão ter esse referencial, esse ponto de partida. Então, eu vejo em todas as escolas essa figura um pouco longe de estar contemplada. *Qual é o modelo ideal de professor, em sua visão docente?* Na verdade, o modelo ideal não existe, a gente parte do pressuposto daquilo que eu sempre digo, um professor precisa se atualizar e nós temos vivenciando todos os dias que vem um perfil de aluno totalmente diferente. Todo o semestre o que você recebe dentro da sala de aula é diferente, então, o professor tem que acompanhar essas mudanças. Pra eu ter uma sala de aula que eu tenha prazer em estar, eu preciso ter uma comunicação muito próxima aos alunos no sentido que eu consiga comunicar o conteúdo naquela forma com que eles consigam entender, não pode ser uma coisa maçante do que esta acontecendo hoje nas escolas. O professor parou no tempo e no espaço. Ele não se renova, não busca metodologias mais modernas que consegue penetrar na cabeça nas mentes dos alunos para incentivá-los, estimulá-los, tem entusiasmo mesmo de aprender. Então, eu percebo isso, que falta mesmo isso. Seria uma maneira próxima se o professor acompanhasse as mudanças e investisse nessas mudanças e, também, na capacitação deles. Não existe um curso de capacitação que vai deixar ele pronto, nunca vai existir. Não tenho essa visão que sou o professor ideal, mas eu busco tentar ser. Eu acho que o professor nunca vai estar pronto, mas tem que estar sempre mudando para atender o mercado, assim como o mercado de trabalho, o consumidor tem um perfil de consumo e ele é exigente, o mercado tem que dar produtos para atender essa demanda e resolver o problema dele, na escola eu não penso diferente. Agora, os nossos professores continuam, tem professores que tem resistência até de ligar um computador, eu não acho admissível isso, estamos em uma situação muito complicada.

3. *Como você analisa o programa na formação inicial e continuada de professores para a construção de saberes na formação da identidade profissional de cada um?*

Eu percebo que o fato dele ter que estar toda semana na escola, tendo essa oportunidade de presenciar a escola, de ver as demandas dos alunos atualmente da escola pública e se ele conseguisse, de fato, detectar todos os problemas e buscar minimamente algumas soluções para começar a pensar de alguma outra forma o que a gente tem na bibliografia, maneiras novas de pensar, de enxergar e buscar, isso é criativo a ponto de colocar metodologias novas para tirar um pouco desse estigma química, de ser uma coisa chata, uma questão mais participativa, eu acho que seria uma forma ideal, mas eu vejo, por outro lado, também, que agora eles não têm tempo pra isso, as pessoas estão cada dia mais absorvendo atividades e não se planejam, tantas horas vou fazer isso, vou fazer aquilo. A gente tem que trabalhar com quantidade e qualidade, tentar ao máximo cruzar as duas coisas e nem sempre todo mundo tem tempo para isso ou consegue fazer.

4. Se a preparação para professor é o grande desafio do PIBID, o que está sendo feito para que isso aconteça em termos de ações?

Eu sempre bato na tecla com os meninos na questão do entusiasmo, e eu percebo que quando eles vão fazer uma atividade fora, como é o que está acontecendo, eles vivenciam algo fora, novo. Eles ficaram empolgados, tanto os alunos bolsistas como os das escolas. Esses momentos que saem do espaço escolar para fora, são momentos que fazem toda a diferença, mas isso seria maneiras que não só eles poderiam fazer, mas todos os outros, mas isso demanda custos e nem sempre se tem auxílio para fazer esse tipo de atividades, mas eu estimulo muito a fazerem esse tipo de coisas. *São ações realizadas com a supervisora ou não?* No caso deles, foi em conjunto de todos os subprojetos. Hoje, por exemplo, eu incentivo as visitas técnicas, é muito importante e o PIBID tem dinheiro para isso, mas eles não se mobilizam, eles estão um pouco na inércia, agora finalmente o pessoal resolveu fazer as atividades e realizar os minicursos. Apesar de ser superficial pra química, eu não impedi, porque, muitas vezes, você impede e torna iniciativa para outro tipo de atividade. Visitas técnicas são atividades que eu, particularmente, acho que da muito resultado e a gente ta colhendo frutos agora, quase dois anos depois de projeto, mas eu vou continuar estimulando.

5. Sobre o plano de desenvolvimento do subprojeto PIBID|UFU|Química, como está o comprometimento dos bolsistas envolvidos nesse processo?

Eu acho que não esta tendo muito comprometimento, não esta de acordo não. Eles estão destoando a ideia, está indo mais para o lado que a escola tem como atividade, como planejamento. Vai muito ao vácuo do supervisor, o supervisor não tem tido o trabalho de se adaptar as atividades que ele faz o planejamento, ele procura minimamente seguir o que o projeto tem lá de atividade, mas não dentro dos objetivos que são elencados no subprojetos, mais para atender as demandas da escola e isso não está sendo uma coisa boa não, eu concordo que esta faltando reflexões que cada um deveria fazer. *O que pode ser feito para existir mudança nesses aspectos?* Então, uma das iniciativas que eu tive foi de estar mais presente. Percebo que a falta da coordenação, não deveria ser porque os subprojetos de todos os PIBIDs, os supervisores, eles tem um peso muito grande porque eles estão ligados direto, mas por outro lado, não estão conseguindo, não estão tendo capacidade para isso, às vezes, nem eles mesmos conhecem, mas eles sabem que não estão preparados para esse tipo de projeto, acho que a gente esta na fase de crescimento, mas ainda não atende o que lhe pede.

6. Fale um pouco sobre os trabalhos realizados pelos acadêmicos juntos com os professores da educação básica e de como esses trabalhos podem repercutir na formação desses professores?

Bom, uma coisa que eu percebo que eles ficam estimulados para fazer é ir ao congresso, é uma coisa que eles gostam. Para ir ao congresso, a produtividade deles duplica, mas se dá para ter essa oportunidade de levar trabalho. Se você for pensar acaba que a formação fica contemplada nessa busca de atingir o objetivo, ele acaba aprendendo mesmo que sem querer, meio que por tabela. Nesse aspecto, nota-se que a prioridade deles não é pensar na formação, e uma coisa que eu percebo é que quando eu falo da preocupação da formação, eles encaram como se fosse aquela mãe cobrando o que tem que ser cobrado, mas por outro lado não aceitando. Eles não enxergam a importância do projeto PIBID em si, a diferença que ele pode fazer na vida deles como estudantes, então, em detrimento dessa questão de atender a demanda das escolas, eles perdem um pouco essa visão, sabe? Mas eu acredito nesses encontros mais freqüentes que vou ter com os bolsistas individualmente sem o supervisor junto.

7. Quais os principais frutos da interatividade entre formação inicial e formação continuada, dos participantes do PIBID, no seu ponto de vista?

Pelas vezes que eu visitei os grupos, aparentemente eles se dão super bem, quando você vai nessas reuniões. Por outro lado, já tive reclamações de bolsistas que estão fazendo o trabalho sozinho. *Como assim trabalhos sozinhos?* Às vezes sem ajuda do supervisor e, às vezes, sem ajuda do outro bolsista. O que esta carregando o grupo, realmente, é o que me chega, alguns eu confirmo que quem carrega o grupo é um só. Quando o supervisor não tem comprometimento, os bolsistas relaxam, não tem liderança. E por outro lado, nos estamos para fechar um projeto de dois anos, deixarem a escola na eminência de terminar o fechamento, é complicado, porque você vai começar um convenio que vai durar? O meu trabalho, bem ou mal, está sendo realizado, mas por outro lado, não da para assinar embaixo a falta de compromisso. Que vai haver troca, não temos dúvida, quanto a supervisor e bolsista, mas escola é complicado nessa altura, mas o que vai acontecer de bom é que vamos conseguir ir a uma escola sem esses vícios. Porque eu percebo no grupo que existe um acordo cavalheiro entre eles, eu enquanto supervisor faço de conta de nada com seus problemas, eu escondo e você vai fazer o mesmo comigo. Por isso, percebo que alguns grupos não têm compromisso com a reunião semanal, porque quando você pergunta você percebe, e o bolsista é a mesma coisa, porque o fato do supervisor acobertar as faltas que ele tem acaba que, se ele não fizer a parte dele acaba que fica uma pela outra, faz de parte que você está me supervisionando que eu faço de conta que você está me orientando. *Isso não leva ao entendimento que a permanência no projeto é pela bolsa e não por seus objetivos?* Sim, com certeza, isso é muito triste.

8. *A educação hoje assume um papel fundamental na sociedade, como o programa influencia no meio integrante de mudanças educacionais?*

Eu vejo que o problema é, de novo a questão que eu te coloco do porque estar ai. Eu vejo que na educação como um todo, existe uma obrigatoriedade por parte dos pais de mandar os alunos para a escola e, por outro lado, também, tem que ter professor para dar essas aulas. Muitas vezes eu percebo que nas licenciaturas, o professor está preparado e vai para dar aula, mas não para construir conhecimento. Não é o professor que trabalha para a pesquisa, no sentido de descobrir novas possibilidades ou de fazer os alunos a pensarem e construírem o próprio pensamento, porque o que é que nós temos hoje enquanto alunos? Temos muitas informações, ele sabe até mais coisas, notícias novas do que nós professores, porque eu não tenho tempo de fazer pesquisas como ele na internet e informação tem demais, então se você

trabalha dentro de uma perspectiva que não tem mudança, que o professor parou no tempo e no espaço, a gente não ta dando exemplos que ele tem visto na internet pelos meios de comunicação, e fazer ele enxergar onde a química está inserida por si só, pelos fenômenos químicos ou ensinar ele mesmo a enxergar esse tipo de coisa para ele entender. Percebo que existe um trabalho muito grande por parte do professor, porque ele também tem que ter um olhar diferente, nas minhas disciplinas eu sempre faço “ele” enxergar esse tipo de coisa, eu pego muitas revistas na área de ambiental para trabalhar com os problemas ambientais e fazer ele enxergar, dentro daquela temática básica da minha disciplina, onde ele está inserido e entender aquele fenômeno, mas isso da trabalho e é muito, porque demanda pesquisa, demanda sentar e estudar e se preparar mesmo, eu percebo que as pessoas não estão se expondo a fazer isso. Querendo ou não, o PIBID ele te da uma oportunidade, porque eu percebo, se fazer a parte dele, existe um projeto que te da financiamento para isso, você tem dinheiro para consumo, produtos dentro do laboratório ou materiais de expedientes, ou mídias, enfim, lhe da dinheiro para você fazer visita técnica, lhe da uma bolsa pra você fazer esse trabalho, só que as pessoas não estão se planejando, se organizando para fazer, se isso fosse feito, eu vejo que ele é um superprograma porque o aluno está ainda no começo quando ele permite, a partir do terceiro período com todos os problemas que ele tem de formação, se ele começasse a desmiolar toda essa questão de uma forma detalhada, ele muda, inclusive, até a postura dentro da sala de aula, alguns novatos já me testemunharam esse tipo de coisa, de mudar a visão dele. Tinha um que nem queria ser professores e pelo PIBID enxerga que é isso que ele quer, em contra partida, também, teve alunos que entraram no PIBID fizeram um trabalho que envolvia o tempo e desistiu de ser professor. Eu acho, que pelo menos, bem ou mal mesmo que o investimento tenha sido em vão, mas pelo menos deixou de ter um professor que não ia gostar de ser professor, um professor que fez e que não quer continuar aquilo como profissão, acho que ele atende esses dois sentidos.

9. Quais são seus referenciais teóricos e metodológicos como coordenadora do subprojeto PIBID|UFU|Química?

Eu busco muitas literaturas na área de educação, não só na química, mas principalmente na área da pedagogia, agora, se você me perguntasse todos os autores, eu não saberia lhe dizer. *Citar uns três ao menos, também não?* Perrenoud. Eu leio muito química nova na escola. Como não é da área, eu não tenho informação na área de ensino de química, mas eu tenho

formação e gosto muito. Eu guardo muito nome de livros, não de autores como vocês tem esse hábito. Eu tenho lido muito, porque até nas reuniões de coordenador quando era o primeiro grupo, dos quatro coordenadores, só tem uma na área de educação, mas eu sou muito autodidata. Como eu gosto dessa área, eu compro muitas revistas na área de educação, aquela química nova na escola, para eu ter argumentos, referenciais para eu dar suporta e orientações, sei que não é o ideal, porque eu percebo também, que esses coordenadores, poucos fazem o que eu faço, de buscar leituras. Todo mundo aprende, eu aprendi também, já mudei algumas coisas enquanto professora, na minha prática, depois que entrei no PIBID. *Que mudanças a coordenadora evidenciou na sua prática por meio do PIBID?* Eu comecei a olhar a profissão, eu sempre gostei de dar aula, mas eu nunca tinha pensado em trabalhar mais de perto com a formação de professores. Ha uns tempos atrás, em noventa e seis, mais ou menos, em um programa que trabalhei com outra professora na área de educação em química, essa busca de entender com um olhar mais aguçado mesmo, como eu posso levar o aluno a pensar tal coisa? São reflexões que eu faço olhando a minha própria disciplina. Eu acho que minhas aulas eram boas, mas ficaram melhores. Depois que eu entrei para coordenadora o PIBID, minhas aulas melhoraram muito, eu acho que pra mim como professora, mesmo não tendo no início da carreira, eu percebo que falta atribuições nesse tempo de preparar e refletir os objetivos, essa questão que todo o professor tem que fazer, ficou muito mais aguçado, tudo mais evidente. A preocupação de estar passando mesmo para os meninos, não entregar pronto, é uma coisa assim, ensinar o menino a refletir, deixar ele pensar, porque é isso, você da o negócio pronto, mas deixar ele ir buscar, mas ele está morrendo de preguiça.