

O Cursinho Feldman como uma oportunidade de prática formativa para estudantes de Licenciatura Química

The *Cursinho Feldman* as an opportunity for formative practice for undergraduate chemistry students

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar como licenciandos em Química compreendem o papel de uma experiência enquanto monitores do Cursinho Feldman em sua formação inicial. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com três monitores que, no momento da pesquisa, cursavam a Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina. Com base em pesquisas que sustentam a importância da prática docente na formação inicial de professores, a análise das entrevistas buscou evidenciar elementos que indicassem a relevância dessa experiência vivida pelos licenciandos em suas formações. Como resultado, percebemos que dois monitores destacaram, de maneira positiva, o fato de serem, efetivamente, os professores da turma. Outro monitor enfatizou o aprendizado a respeito do conteúdo a ser ensinado. Dos três monitores, apenas um afirmou que a experiência o fez ter dúvidas a respeito de sua vontade de ser professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de Química. Prática Docente. Cursinho Comunitário Feldman.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze how undergraduates in Chemistry understand the role of an experiment as monitors of *Cursinho Feldman* in its initial formation. The data were produced from semi-structured interviews with three monitors who at the time of the research, attended the Teaching Credentials Course in Chemistry at the *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*, câmpus Londrina. Based on research that supports the importance of teaching practice in the initial formation of teachers, the analysis of the interviews sought to highlight elements that indicate the relevance of this experience lived by undergraduates in their training. As a result we noticed that two monitors positively highlighted the fact that they were effectively the class teachers. Another monitor emphasized learning about the content to be taught. Of the three monitors, only one stated that experience made him doubt his willingness to be a teacher.

KEYWORDS: Chemistry teacher training. Teaching practice. Cursinho Comunitário Feldman.

Nayara Suellen Karoline dos Santos

Nayara_sks@hotmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Paraná, Brasil

Henrique Rizek Elias

henriqueelias@utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Paraná, Brasil

Recebido: 19 ago. 2019.

Aprovado: 01 out. 2019.

Direito autorial: Este trabalho está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



INTRODUÇÃO

Investigar a formação de professores, conforme sugere Lima (2008), demanda reflexões a respeito do trabalho docente, da profissão do professor na sociedade e do momento histórico vivenciado. Isso significa que pensar sobre formação de professores envolve uma gama de aspectos que vão da construção de conhecimentos ao “estabelecimento de um diálogo pedagógico com os alunos, com os livros, com os saberes da docência, com o papel social da escola, da universidade, e as políticas que regem a educação, entre outras questões.” (p. 100). Ainda com base na autora, a complexidade do tema leva a questões como: qual o espaço da prática na formação de professores?

O distanciamento entre o que se aprende em cursos de formação inicial de professores e o que, efetivamente, acontece nas salas de aula das escolas é um debate fundamental que vem sendo realizado no âmbito das pesquisas científicas (LIMA, 2008; PIMENTA, 1995; PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Na mesma direção, algumas ações promovidas pelo governo – seja por meio das diretrizes curriculares nacionais seja por meio de programas de fomento à formação de professores – vêm sendo promovidas a fim de reduzir esse distanciamento. As horas de Prática como Componente Curricular e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) são exemplos de ações promovidas pelo estado que permitem aos futuros professores experienciar a prática docente desde a licenciatura. Entretanto, há Instituições de Ensino Superior (IES) que promovem outras ações que, indiretamente, oportunizam ao futuro professor vivenciar a prática docente dentro da universidade. Referimo-nos aos cursinhos comunitários, cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou para vestibulares. No caso particular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Londrina, há o Cursinho Comunitário Feldman, cujo objetivo principal é oferecer a estudantes de escolas públicas uma oportunidade a mais para se prepararem para o Enem ou vestibulares.

Quem leciona as disciplinas do Cursinho Feldman são estudantes, chamados de monitores, dos diversos cursos de graduação ofertados pelo câmpus, entre eles o de Licenciatura em Química. Apesar de o Cursinho Feldman não ter como objetivo a formação de professores, entendemos que esse contexto se configura como uma oportunidade de prática docente que pode ter um papel formativo, principalmente, aos licenciandos que ali atuam. Diante disso, neste trabalho, temos como objetivo *analisar como licenciandos em Química compreendem o papel de uma experiência enquanto monitores do Cursinho Feldman em sua formação inicial.*

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As pesquisas que fundamentaram o desenvolvimento desta iniciação científica foram: Pimenta (1995), Pimenta e Lima (2005/2006) e de Lima (2008). Pimenta (1995), ao discutir os conceitos de prática presentes na formação de professores, faz uma breve análise dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério desde os anos de 1930 até 1980. A autora defende uma unidade entre teoria e prática, afirmando que “a atividade teórico-prática de ensinar é o núcleo do trabalho docente” (p. 63).

Pimenta e Lima (2005/2006) e de Lima (2008) também discutem o papel do Estágio ou das Práticas de ensino nos cursos de formação inicial de professores. A perspectiva desses trabalhos é a de que as atividades de estágio e de práticas de ensino são um meio para superar a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores.

Cada vez mais, atividades que visam superar essa dicotomia são integradas aos cursos de Licenciatura, seja via resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) seja via programas de fomento à formação de professores da Educação Básica, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O CNE, através da

Resolução n.2 de 1 de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, afirma, em seu artigo 13º, que os cursos terão, no mínimo, 3200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 08 semestres ou 04 anos. Dentro desse total de horas, 400 (quatrocentas) horas são destinadas à prática como componente curricular e outras 400 (quatrocentas) são dedicadas ao estágio supervisionado.

Já a Residência Pedagógica e o Pibid são programas de formação de professores fomentados pela Capes. De acordo com o site oficial da Capes, o Pibid tem como objetivo “promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso” (CAPES), enquanto que a Residência Pedagógica pode se configurar como um aperfeiçoamento do Estágio Supervisionado “por meio da imersão do licenciando – que já esteja na segunda metade do curso – em uma escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica” (CAPES).

Fica evidente, portanto, a importância de se aproximar a prática docente nas escolas e a formação inicial de professores. Como afirmam Pimenta e Lima (2005/2006),

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. (p. 20).

Nesse sentido, considerando a existência do Cursinho Feldman na UTFPR câmpus Londrina e entendendo que este possa se configurar como um contexto favorável para uma prática docente formativa, decidimos, neste trabalho, investigar como os licenciandos que atuam como monitores do cursinho enxergam essa experiência.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa (MINAYO, 1994). Os participantes, como já afirmamos, são monitores do Cursinho Feldman. Esses monitores são estudantes da graduação que se voluntariaram a desempenhar o papel de monitores de disciplinas da Educação Básica oferecidas pelo cursinho. Cada monitor possui um supervisor, que é um professor da universidade e cujo papel é dar o respaldo necessário aos monitores. Além do supervisor, os monitores têm o apoio da coordenadora do cursinho.

Para o desenvolvimento da pesquisa, como o foco estava na formação inicial de professores, convidamos, por e-mail, todos os monitores do cursinho que cursavam a Licenciatura em Química, o único curso de Licenciatura do câmpus Londrina. Dos convidados seis convidados, três se dispuseram a participar da pesquisa concedendo uma entrevista sobre a experiência que tiveram como monitores do cursinho. Demos nomes fictícios aos três entrevistados: Maria, João e Pedro.

Optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com os participantes. Segundo Neto (1994), a entrevista semiestruturada consiste em uma articulação entre as modalidades de entrevista estruturada e não-estruturada. A entrevista estruturada “pressupõe *perguntas previamente formuladas*” (p. 58, destaque do autor), enquanto na entrevista não-estruturada o “informante aborda livremente o tema proposto” (p. 58). No caso da semiestruturada, há um roteiro com perguntas previamente formuladas, mas o entrevistado também pode discorrer sobre o tema com liberdade, sem se prender somente às perguntas. Para nossa entrevista semiestruturada, elaboramos um roteiro com 15 perguntas das quais, para este artigo, analisamos somente duas delas, a saber: 1) Como

you enxerga o papel dessa experiência na sua formação como futuro professor de Química?; 2) Essa experiência te fez (re)pensar sobre sua vontade (escolha) de ser (ou não) professor de Química?

Após os convidados confirmarem suas participações, foi combinando dia, horário e sala de aula, dentro da própria universidade, para a realização das entrevistas. Os participantes foram entrevistados individualmente e as conversas foram gravadas por meio de um gravador de áudio para posterior transcrição. Com as transcrições feitas, as análises foram realizadas, inicialmente, por *leituras flutuantes* (BARDIN, 1977), a fim de nos apropriarmos dos dados, e, em seguida, selecionamos trechos das respostas dos monitores que continham elementos que nos permitiam compreender o papel da experiência como monitores na formação inicial de cada um. A partir destas leituras, percebemos que as respostas às duas perguntas supracitadas foram as que nos trouxeram mais elementos de análises.

ANÁLISES

Com relação à primeira pergunta, dois dos entrevistados, Maria e Pedro, destacam que o trabalho no cursinho permitiu que se sentissem professores, principalmente pelo fato de serem, efetivamente, os responsáveis pelas turmas, diferente do que acontece no Estágio Supervisionado ou no Pibid, que possuem o professor da escola como o efetivo responsável pela turma.

Maria: Para mim eu enxergo como melhor forma de estágio profissional [...] muito mais que o próprio estágio supervisionado, que a própria residência, eu ainda acho que o cursinho é mais completo [...] Porque a residência tem um foco um pouco diferente, eu sempre vou ter um professor ali perto e tal, vou ser auxiliada, vamos dizer assim, em sala. Então, o cursinho me proporciona isso, a experiência de ser autossuficiente, de ser realmente professora, me sentir professora, entendeu? Por um tempo determinado, como se eu fosse de verdade. [...] Então é como se eu realmente já estivesse me formado, estivesse em uma escola contratada e estivesse ali eu mesma, então é isso que pra mim o projeto é diferencial nesse sentido.

Pedro: Como eu já falei, foi uma experiência bem diferente em relação as demais que eu tive e é muito valiosa. [...] Eu tive essa sensação assim de estar na sala de aula, é, por um período frequente sozinho, porque, por exemplo, no Estágio Supervisionado e no Pibid, quando você vai dar aula, o professor do colégio, que a gente fala que é o professor supervisor, ele está lá te acompanhando.

É interessante notar o destaque que Maria e Pedro dão ao fato de que, no cursinho, eles eram os professores, não havia o papel do professor da escola. Reconhecemos a importância do licenciando se sentir como o professor de uma turma, pois é assim que sua identidade profissional vai se constituindo. Entretanto, ressaltamos que ainda os monitores ainda estão em formação e a orientação/supervisão do professor da escola é, também, essencial. Pimenta e Lima (2005/2006), ao buscarem superar a dicotomia teoria e prática, não propõem substituir a teoria pela prática, isto é, não sugerem que a prática deve predominar na formação de professores. A teoria é fundamental nesse processo formativo e, por isso, a orientação e supervisão do professor da escola ou do professor formador é fundamental. A teoria aliada à prática visa superar, por exemplo, a prática como imitação de modelos, criticada por Pimenta e Lima (2005/2006), em que o professor apenas reproduz modelos de ensino que conhece ou que observa.

Já o outro entrevistado, João, coloca ênfase na questão do conteúdo a ser ensinado. Para ele, a experiência contribuiu, entre outras coisas, para sua própria aprendizagem dos conteúdos que estava ensinando. João lembra que se trata de um cursinho preparatório para o Enem, o que é diferente de ensinar nas turmas da Educação Básica.

João: *Você não vai estar ensinando a ninguém, você vai estar relembando. Imagina, você está colocando 11 anos em 1 ano só, então aquilo ali não é um ensino é você lembrar o conteúdo para o aluno. [...] Ali vai estar tanto ajudando o professor quanto o aluno. Querendo ou não, o povo fala 'a é um trabalho voluntário', mas ali você está trabalhando várias coisas, por exemplo você vai estar fixando mais o conteúdo tanto para si mesmo quanto para quem está assistindo as aulas, porque para transpor um conteúdo deve haver um mínimo de conhecimento para que possa fazer isso.*

A segunda pergunta a ser analisada em nosso trabalho visava verificar se a experiência proporcionada pelo cursinho fez com eles firmassem ou não seu pensamento em serem professores depois de se formarem. No caso de Maria, que viu na experiência do cursinho o momento de ter total comando de sala de aula, a resposta foi direta:

Maria: *Sim, com certeza.*

No caso de Pedro, o cursinho também foi uma experiência positiva em sua decisão de ser professor. Um dos aspectos que o monitor destaca refere-se ao fato de ter aprendido a lidar com uma dificuldade que previa: pessoas de diferentes idades na mesma sala de aula.

Pedro: *[...] então eu achei que seria um desafio, uma coisa bem interessante, porque quando eu ia planejar minhas aulas eu ficava pensando: 'poxa, como que eu posso fazer para o cara de 17, 18 anos entender e um cara de 40, 50 entender falando da mesma forma? Aí surgiram algumas dificuldades, mas conforme foi passando o tempo eu fui contornando e aprendendo a lidar. Achei muito legal. [...] O cursinho me motivou ainda mais a ser professor para ver que nem sempre eu vou trabalhar com uma turma que tem ali uma faixa etária homogênea, pode ser que tenha uma faixa etária heterogênea [...] Então achei um desafio bem interessante e estou sendo mais sucinto o possível agora, na verdade deu mais vontade ainda de ser professor depois que eu participei do cursinho do que antes de eu ter participado.*

João foi o único monitor que manifestou ter colocado em dúvida sua vontade de ser professor. Durante toda a entrevista de João foi possível perceber que a relação professor-aluno foi o aspecto principal em sua experiência enquanto monitor do cursinho. Isso pode ser observado no trecho abaixo.

João: *No começo eu até reclamava com meus amigos[...] pois eu chegava na sala de aula e ficava aquele clima tenso que eu falava, tipo eu via que o desinteresse da parte dos alunos sabe, por mais que a gente estava ali e falando 'olha estamos aqui para ajudar e tal' e, tipo, eles eram meio fechados comigo sabe e eu querendo desfazer isso, [...] mas aí me colocou em dúvida assim se era realmente isso que eu queria.*

Para Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio supervisionado, quando proposto desde o início do curso, possibilita "que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão" (p. 21). No caso desta pesquisa, notamos que o Cursinho Comunitário Feldman também permitiu que os licenciandos tivessem uma oportunidade de refletirem sobre suas escolhas de serem professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este texto enfatizando, novamente, que o Cursinho Feldman não tem como objetivo a formação inicial de professores. Deste modo, não tivemos a pretensão de comparar este contexto com, por exemplo, o Estágio Supervisionado ou com o Programa do Residência Pedagógica ou o Pibid. Nosso objetivo com esta pesquisa foi investigar uma ação que já ocorre na UTFPR câmpus Londrina e tentar compreender de que maneira ela pode, indiretamente, influenciar a formação de professores, no caso, de Química.

Reconhecemos a importância de uma discussão teoricamente bem fundamentada para as práticas na formação inicial de professores, mas que, justamente por não ter a formação inicial como objetivo, o Cursinho Feldman não procura ter. Apesar disso, pudemos perceber das análises das entrevistas que o Cursinho Feldman se configurou, sim, como uma relevante experiência para esses futuros professores.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação Araucária pelo auxílio financeiro concedido por meio do Edital 03/2018 da PROPPG - UTFPR via Programa Institucional de Iniciação Científica – Ações Afirmativas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOA DE NÍVEL SUPERIOR. **Pibid e Residência Pedagógica anunciam resultado preliminar** [2018]. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/8869-pibid-e-residencia-pedagogica-anunciam-resultado-preliminar>. Último acesso em 10 de agosto de 2019.

LIMA M. S. L. Reflexões Sobre o Estágio/ Prática de Ensino na Formação de Professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008

MINAYO M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO M. C. S. et al. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes. cap. 1, p.9-29.

BRASIL. Parecer CNE/CES Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Último acesso em 10 de agosto 2019.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO M. C. S. et al. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes. cap. 3, p.51-66.

PIMENTA S. G., LIMA M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v. 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995.