

Perfil pessoal e profissional e as Teorias Implícitas de aprendizagem dos professores de Ciências membros do Programa de Bolsas de Introdução à Docência – PIBID

Personal and professional profile and Implicit Theories of learning science teacher members of the Scholarship Program of Introduction to Teaching – PIBID

Temis Regina Jacques Bohrer
Centro Universitário Univates – Lajeado - RS
temisb@univates.br

Maria Eloisa Farias
Universidade Luterana do Brasil/ULBRA – Canoas- RS
mariefs10@yahoo.com.br

Resumo

Esta pesquisa buscou investigar as Teorias Implícitas de Aprendizagem de 4 Professores Supervisores de Escola, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. As Teorias Implícitas analisadas foram a Ativa, a Tradicional, a Construtivista, a Crítica, a Tecnicista e o fator de Contingência. Utilizou-se o método de pesquisa quali-quantitativo, através do uso de questionário, com questões fechadas e abertas na busca da caracterização do grupo quanto ao perfil pessoal e profissional. As investigações das Teorias Implícitas de Aprendizagem ocorreram por meio de entrevista e da análise de 30 afirmativas distribuídas equitativamente entre as teorias, através de uma escala de valores (escala Likert) variando de 1 a 5 quanto ao grau de concordância. Os resultados demonstraram algumas peculiaridades do grupo referentes às teorias investigadas e ao perfil pessoal e profissional sugerindo um olhar mais reflexivo e crítico na escolha dos profissionais participantes do programa.

Palavras chave: Ciências Biológicas, PIBID, Professores de Ciências, Teorias Implícitas de Aprendizagem.

Abstract

The main purpose of this research was to investigate the Implicit Learning Theories of 4 science teachers involved in Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. The Implicit Theories analysed in this study were the Activity Theory, the Traditional Theory, The Critical Theory, The Technician Theory and The Contingency Theory. The method used in this study was the qual-quantitative through a questionnaire with closed-ended and open-ended questions that aimed to characterise the group. Investigations of Implicit Learning

Theories occurred through interviews and analysis of 30 statements distributed equally among the theories, across a range of values (Likert scale) ranging 1-5 on the degree of agreement. The results show some peculiarities of the group, referring to the theories investigated and the personal and professional profile suggests a more reflective and critical look at the choice of program participants professionals.

Key words: Biological Science, PIBID, Science Teachers, Implicit Learning Theories

INTRODUÇÃO

A busca da qualidade na educação vem sendo discutida e trabalhada em diferentes espaços, atribuindo-se responsabilidades aos diferentes setores da sociedade e, principalmente, aos profissionais atuantes na área. À vista disso, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na intenção de valorizar a formação de professores atuantes e dos que, futuramente, irão atuar na educação básica da rede pública de ensino.

O objetivo deste trabalho foi traçar o perfil pessoal e profissional e analisar as Teorias Implícitas de Ensino e de Aprendizagem dos Professores Supervisores (SUP) de Escolas vinculadas ao programa PIBID do subprojeto de Ciências Biológicas, buscando refletir sobre a importância de se realizar uma escolha criteriosa destes profissionais.

O PIBID E SEU INTEGRANTES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, é um programa do governo brasileiro fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca valorizar a formação de professores da e para a educação básica da rede pública de ensino. Inicialmente, instituições federais e estaduais de ensino superior tinham acesso ao programa, posteriormente estendeu-se às instituições privadas e comunitárias, favorecendo um maior número de estudantes de licenciatura. A valorização ocorre na configuração de uma tríade, na qual professores atuantes na rede pública de ensino, licenciandos e professores da academia recebem incentivos financeiros e de aperfeiçoamento teórico-prático para “formar e formarem-se professor”.

São eles: o **Coordenador Institucional (CI)**, que se caracteriza como o gestor do programa em uma Instituição de Ensino Superior, cujas principais funções são acompanhar as atividades previstas no projeto, usar os recursos solicitados para o projeto e prestar contas regularmente dos diferentes subprojetos vinculados à IES.

Ao **Coordenador de Área (CA)**, representante do curso de licenciatura da IES e do seu subprojeto, compete acompanhar as atividades previstas no subprojeto, dialogar com a rede pública de ensino, integrar comissões de seleção de supervisores e bolsistas de iniciação à docência, informar ao CI alterações na relação de participantes para o pagamento da bolsa e apresentar ao CI relatórios periódicos sobre o subprojeto.

Os **Professores Supervisores do PIBID (SUP)** necessitam estar vinculados funcionalmente à rede pública de ensino básico sendo que suas atribuições são informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto, bem como elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas ID, controlar a frequência dos bolsistas ID nas atividades e participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto, sendo os principais condutores das ações dos licenciandos articuladores dos conhecimentos teóricos e a sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas. Este grupo foi o foco da nossa pesquisa.

Os licenciandos **Iniciantes à Docência (ID)**, estes considerados a principal intenção do programa, visando enriquecer sua formação na prática docente a fim de integrar o grupo deverão dedicar-se, ao menos, 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto, elaborar portfólio com os registros das ações desenvolvidas, apresentando os resultados de seus trabalhos no seminário de iniciação à docência promovido pela IES no qual estão vinculados e, sempre que possível, fora dos muros de sua IES.

AS TEORIAS IMPLÍCITAS

Nós, seres humanos, construímos nossos conhecimentos ao longo da vida através de vivências pessoais, fundamentando nossas teorias implícitas e dos conhecimentos científicos. Neste trabalho abordaremos as Teorias Implícitas dos professores supervisores de escola (SUP) quanto ao processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa linha de proposição, Rodrigo (1993) enfatiza que as Teorias Implícitas são construídas, basicamente, dentro de um contexto social, não sendo transmissíveis. Nuñez et al. (2009) reforça esta percepção, afirmando que “As Teorias Implícitas estão relacionadas com o conhecimento profissional do docente, a formação didática e instrumental do professor, o conhecimento social, cultural e o contexto no qual se desenvolve a formação e a prática profissional.”

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa quali-quantitativa teve como foco 4 Professores Supervisores de Escolas (SUP), vinculados ao Subprojeto Ciências Biológicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no ano de 2012 e 2013.

Estes professores receberam letras como identificação (**A, B, C e D**) visando o resguardo de suas identidades e por prevenção de eventuais constrangimentos ou exposições.

Para a obtenção dos dados utilizou-se dois instrumentos distintos de pesquisa: uma entrevista individual e a aplicação de uma escala de valores, ao passo que nas informações obtidas nas entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada no intuito de buscar a caracterização do perfil pessoal e profissional de cada integrante do grupo em estudo. Segundo Triviños citado por Manzini (2004), a entrevista semiestruturada se caracteriza por:

“[...] questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.”

Já para a avaliação das Teorias Implícitas de Ensino e de Aprendizagem destes professores, utilizou-se uma escala de valores (escala Likert) com variação de 1 a 5. A escala de valores adotada no presente trabalho segue mesma proposta anteriormente utilizada pelas autoras, Bohrer e Farias (2013). Esta escala continha 30 afirmativas as quais contemplavam cinco teorias e um fator. As pontuações deveriam refletir o grau de concordância com as ideias das afirmativas sobre a docência, perfazendo uma escala ascendente, na qual o 1 indica Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Indiferente, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente. Cada teoria foi representada por 5 (cinco) afirmativas o que ocorreu, igualmente, com o Fator de Contingência. As afirmativas relacionadas às Teorias de Aprendizagem foram adaptadas de Marrero (1993) em que pese outras terem sido adaptadas pelas autoras deste trabalho.

Para a análise dos fatores, utilizou-se a abordagem do Ranking Médio (RM) das afirmativas representadas na escala Likert .

Torna-se necessário referenciar, neste trabalho, cinco Teorias de Ensino e de Aprendizagem e um Fator de Contingência. Estes servirão como base na caracterização das Teorias Implícitas de Ensino e de Aprendizagem analisados. Colaciona-se quadro explicativo com intuito de melhorar a visualização dos elementos citados:

	CARACTERÍSTICA
TEORIA TRADICIONAL	- educação como um processo de disciplina; a aprendizagem se faz pelo exercício, repetição e cópia de modelos pré-estabelecidos; oferece uma metodologia tipicamente expositiva; pautada na transmissão de conhecimento; prioriza o conteúdo
TEORIA TECNICISTA	- valorização excessiva dos recursos tecnológicos; busca adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica; o processo de ensino e avaliativo está centrado nos objetivos
TEORIA CONSTRUTIVISTA	- busca construir o conhecimento na interação do sujeito com o meio; aprendizagem é um processo construído pelo aluno; aprendizagem mediada pelo professor
TEORIA ATIVA	- propõe a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno; prioriza a aprendizagem por descoberta; professor orientador
TEORIA CRÍTICA	- busca formar a consciência crítica nos estudantes; tem com base o caráter político-moral e o contexto social e histórico presente
FATOR DE CONTINGÊNCIA	- fator seguido por vários estudantes submetidos ao processo de estágio; pode caracterizar insegurança do professor na conduta de sua aula; pode demonstrar escolha inadequada de metodologia de ensino; pode caracterizar falta de planejamento; pode caracterizar o desconhecimento do professor sobre o seu grupo de alunos

Quadro 1: Teorias de Ensino e de Aprendizagem e Fator de Contingência

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na composição do grupo de professores supervisores (SUP) do Subprojeto PIBID/Ciências Biológicas estão quatro professores, sendo dois docentes atuantes no Ensino Médio e dois no Ensino Fundamental.

Existem algumas características comuns entre o grupo de professores supervisores (SUP), quais sejam, todas são do sexo feminino, com idade superior a 40 anos, cursaram o Magistério durante Ensino Médio, fizeram o curso de Ciências Biológicas na mesma IES, levaram mais de sete anos para finalizarem sua graduação, todas apresentam curso de especialização e cumprem regime de trabalho de 40 horas. As escolas parceiras do PIBID, nas quais estes professores são atuantes, apresentavam médias superiores a 4,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Segundo o MEC, a intenção do programa PIBID é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas em favor da melhoria do ensino nas escolas públicas nas quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

As professoras serão identificadas como **Professora A**, com 50 meses de vínculo com o programa PIBID, **Professora B**, com 42 meses e **Professora C** e **Professora D**, ambas com 15 meses de programa.

As **professoras A** e **B** atuam tanto na rede de ensino estadual como na municipal. Ambas apresentam mais de 24 anos na docência e estão, aproximadamente, nove anos atuando no Ensino Médio. As duas realizaram especializações distintas, sendo a primeira em

Planejamento Energético Ambiental no ano de 1995 e a segunda em Gestão Ambiental em 2003. A **professora C** atua somente na rede estadual de ensino. Seu tempo de dedicação à docência é de 12 anos nas séries iniciais e 13 anos nas séries finais do ensino fundamental, sendo que nunca atuou no ensino médio. Realizou sua especialização na área de Gestão Escolar em 2008. A **professora D** atua somente na rede municipal de ensino. Seu tempo de dedicação à docência é de 6 anos nas séries iniciais e 15 anos nas séries finais do ensino fundamental tendo, durante muito tempo, dividido sua carga horária com trabalhos de supervisão escolar. Realizou sua especialização em Supervisão Escolar.

A seguir, selecionamos dois itens com afirmações feitas por estes profissionais, considerando como **Tópico 1**, as opiniões das professoras quanto às **competências de um bom professor** e, no **Tópico 2**, quanto ao **apresentarem em suas ações o perfil tradicional**.

AFIRMAÇÕES DOS PROFESSORES	
PROFESSORA A	<p>TÓPICO 1: Ter ética! Gostar da profissão! Confiar no seu trabalho e acreditar cada vez mais que sempre há esperança e que sempre teremos algo de bom pra passarmos aos alunos. Fazer uma licenciatura, significou aprender muito mais. Compreender que nunca estamos prontas pra aquilo que queremos repassar para as pessoas.</p> <p>TÓPICO 2: Em parte sim, eu me considero uma professora tradicional, porque eu não posso fugir as regras. O tradicional, ele sempre esteve dentro de todo professor. Na questão de cumprimento de regras, na questão de responsabilidade, na questão da ética. Saber que sempre tem aquele essencial e prioritário que não podemos esquecer de repassar para os nossos alunos.</p>
PROFESSORA B	<p>TÓPICO 1: Saber lidar com as diferentes situações que acontecem em sala de aula, saber trabalhar com as dificuldades desses alunos. É ter domínio da turma, sabendo se impor como autoridade, não autoritária.</p> <p>TÓPICO 2: Eu já tive muito conflito com isso! Devo ser construtivista ou tradicional? Cobro muito a organização do caderno, o tema, a organização da sala de aula, independente da forma em que estiverem sentados, mas organizados, com as classes organizadas, de ter o material organizado, de ter os cartazes bem coladinhos, não de qualquer jeito. E eu trabalho, sim, mais os conteúdos, pois é pouco o tempo para se trabalhar conteúdos, isso me angustia muito.</p>
PROFESSORA C	<p>TÓPICO 1: Respeitar às diferenças, o saber ouvir, o perguntar, essa coisa de troca mútua! Eu não sei mais que ele, ele não sabe mais que eu. Ser um bom comunicador. Usar diferentes estratégias, ser muito criativo. Os alunos ajudam a construir a tua aula, a partir do que vai acontecendo, tu te sai bem, e muitas vezes não.</p> <p>TÓPICO 2: Não, eu acho que no início eu era muito preocupada em passar conteúdos, escrever e os alunos estavam dentro desta linha. Quem diria, eu agora utilizando data show, notebook! Ser um professor tradicional para mim é um passado, porém existem alguns momentos que podemos puxar o tradicional de volta, como em uma aula que se pega o livro, se lê e os alunos fazem as questões, não podemos descartar tudo, temos que saber dosar, a hora ou momento certo, descartar por total, não.</p>
PROFESSORA D	<p>TÓPICO 1: Domínio do conteúdo, domínio de uma sala de aula, ter postura dentro de uma sala de aula, ter o tom de voz adequado, saber a hora e de como falar com esses alunos, principalmente os meninos do ensino fundamental nos anos finais. Tem que ter muita paciência. Sempre ir atrás do novo, do desafio e estudar muito, muito!</p> <p>TÓPICO 2: A palavra tradicional parece ser feia, pra mim tradicional não é feio! Tem certas posturas minhas que são tradicionais. Não concordo com a não repetência! Então, nisso, se for ser tradicional e ser ruim, eu sou tradicional. Eu estou em constante busca pra entender o aluno, tentando ser mais humana. Quando eu estou explicando, eu estou explicando!</p>

Quadro 2: Depoimentos dos Professores do PIBID - Supervisores de Escola quanto as competências de um bom professor e quanto ao apresentarem em suas ações o perfil tradicional

O gráfico abaixo indica o grau de concordância dos professores em relação às diferentes teorias de ensino, de aprendizagem e o fator de contingência.

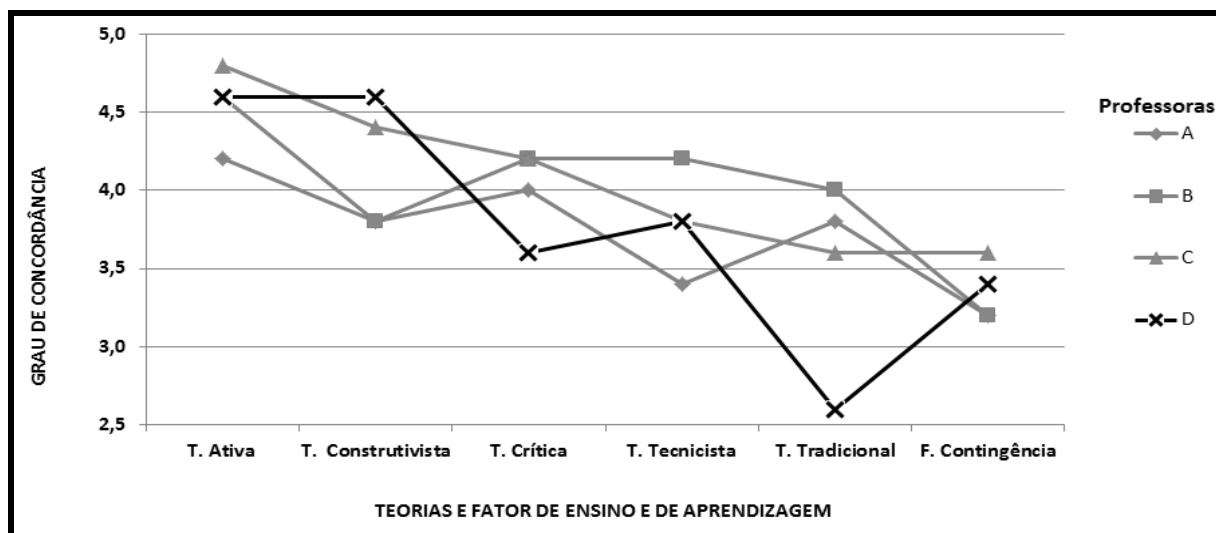


Gráfico 1: Grau de concordância dos professores em relação às diferentes teorias de ensino e de aprendizagem e o fator de contingência

Observa-se que a **Professora D** apresenta o mais baixo grau de concordância com a Teoria Tradicional, com apenas 2,6 de identificação. Entretanto apresenta um alto grau de concordância com as Teorias Ativa e Construtivista, com 4,6 de identificação em ambas. Esta mesma professora acredita que a “Competência de um bom professor” estaria relacionado ao “domínio do conteúdo, domínio de uma sala de aula, ter postura dentro de uma sala de aula, ter o tom de voz adequado, saber a hora e como falar com seus alunos, ter paciência e estudar muito”. Estes traços, de certa forma, à distanciam da Teoria Tradicional de Ensino e de Aprendizagem e apesar de apresentar posições firmes, demonstra uma grande preocupação com a sua formação, enfatizando seguidamente a necessidade do aprimoramento do professor. Silva e Navarro (2012, p.96) ao se referirem ao papel do professor, embasam as referências obtidas da **professora D**.

“A relação professor-aluno é uma condição indispensável para a mudança do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar intimamente ligada às normas e programas da unidade de ensino, a interação do professor com o aluno forma o centro do processo educativo”.

Já as **professoras A e B**, professoras do Ensino Médio, apresentam maior afinidade pela Teoria Ativa, com 4,2 e 4,6 de identificação, respectivamente, porém, demonstram um alto grau de concordância com a Teoria Tradicional, com 3,8 e 4,0 de identificação, respectivamente, ficando o índice de concordância superior ou igual a da Teoria Construtivista, com 3,8.

A **professora A** enfatiza em suas falas que uma da “Competência de um bom professor” é Compreender que nunca estamos prontas pra aquilo que queremos repassar para as pessoas. Já a **professora B** ao responder a indagação sobre “Se considerar uma professora com perfil tradicional” afirma “Eu trabalho, sim, mais os conteúdos, pois é pouco o tempo para se trabalhar conteúdos, são dois períodos por semana e eu tenho que cumprir certos conteúdos, isso me angustia muito.”

Para Perrenoud (2001, p.108)

“Talvez o tempo escolar seja mal utilizado, talvez uma pedagogia de domínio bem conduzida permitisse liberar tempo para as atividades mais lúdicas ou criativas. Conduto, antes de termos a prova de que a pedagogia de

domínio deixa tempo livre, a própria ideia de um dispositivo que mantenha os alunos em sua tarefa provoca reações de rejeição em todos os professores que se opõem a esse modelo.”

A **professora C**, assim como as demais, apresentou maior afinidade pela Teoria Ativa, com 4,8 de identificação, sendo a que mais se identificou com esta teoria, ressalta-se também que a Teoria Construtivista e Crítica obtiveram alto grau de concordância, com 4,4 e 4,2, respectivamente.

Segundo Gatti (2010, p.1360)

“Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, apesar do uso de apenas dois instrumentos de avaliação, constatou-se que o grupo apresentou maior afinidade com a Teoria Ativa de Aprendizagem e uma menor relação com o Fator de Contingência.

Os resultados demonstram a necessidade de se estabelecer critérios mais rigorosos para a escolha do Professor Supervisor de Escola. Sabemos que estes professores serão os principais responsáveis pela elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos licenciandos bolsistas, ressaltamos que estes poderão estar no seu primeiro semestre do curso de licenciatura.

Ao acompanhar as atividades do projeto, constatamos a necessidade de que os Professores Supervisores de Escola (SUP) possuam a devida qualificação e embasamento teórico para acompanhar os licenciandos bolsistas do PIBID, iniciantes na vivência docente, pois o trabalho visa à melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BOHRER, Temis Regina Jacques; FARIAS, Maria Eloisa. As Teorias Implícitas de Aprendizagem dos estudantes/bolsistas do curso de Ciências Biológicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. In: **IX ENPEC. 2013. Águas de Lindóia/São Paulo. Anais eletrônicos.** Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1066-1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. PIBID** - Apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467 >. Acesso em: 09 de jan. 2013.

CAPES. **Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência. 2014.** Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso 09 de jan. 2013.

GATTI, Bernardete Andelina. Formação de Professores no Brasil: características e

problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso: 07 jan. 2015.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2., 2004, Bauru. Anais... Bauru: USC, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIcipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

MARRERO, J. (1993). Las Teorías Implícitas del Profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. In: RODRIGO, María J.; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Las Teorías Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor Editora, 1993. p. 243-2276.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. **Escola online, Nova Escola**, ed. 142, Maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> Acesso em: 04 abr. 2014.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; UEHARA, Fabia Maria Gomes. As Teorias Implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam ciências naturais e futuros professores em formação: a formação faz diferença?. **Ciências e Cognição / Science and Cognition**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, set. 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/201>>. Acesso em: 22 set. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 208 p.

RODRIGO, María José. (1993). Las Teorías Implícitas del Profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. In: RODRIGO, María José; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Las Teorías Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor Editora, 1993. p. 95-122.

SILVA, Juliana Lemos; NAVARRO, Vera Lucia. A relação professor-aluno no processo ensino -aprendizagem. **Rev. Eletrônica da Univar**. Ribeirão Preto , v. 3, n. 8, p. 95-100. 2012. Disponível em <http://revista.univar.edu.br/downloads/relacao_professor_aluno_processo.pdf>. Acesso em 9 de Mar. 2015.