

# O Show da Química realizado por meio de encenações teatrais e suas contribuições para a formação inicial docente

Ademir de Souza Pereira (PQ)<sup>1,2\*</sup> Paula Mantovani dos Santos (IC)<sup>1</sup>,  
\*ademirpereira@ufgd.edu.br

<sup>1</sup>Curso de Licenciatura em Química, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados. Rod. Dourados-Ithaum Km 12 – Cidade Universitária, Dourados/MS. <sup>2</sup>Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência – UNESP/Bauru.

*Palavras-Chave:* Show da Química, Teatro, Saber docente.

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID) do subprojeto de Química da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e teve como objetivo, identificar as compreensões dos bolsistas a respeito das contribuições do Show da Química por meio de encenações teatrais, para a formação inicial docente. A pesquisa foi desenvolvida com a participação de 22 bolsistas. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um relato de experiência, no qual cada bolsista elaborou um texto dissertativo e apresentou todas as contribuições da atividade para sua formação. Foi observado que o Show da química, contribuiu de forma positiva para a formação docente, muitos saberes docentes foram adquiridos pelos acadêmicos. Além disso a atividade apresenta grande potencial para ser um recurso didático onde os conteúdos de química podem ser abordados de forma contextualizada.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma discussão a respeito da potencialidade para a formação de saberes docentes a partir da atividade do Show da Química, que são realizadas no âmbito do Subprojeto PIBID de Química da UFGD.

Tais atividades tiveram com a implantação do Curso de Licenciatura em Química e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) todos no início de 2010. Os bolsistas dos PIBID realizavam uma pesquisa bibliográfica a respeito de experimentos que apresentavam materiais de baixo custo, para a sua realização podendo ser feito em demonstrações em sala de aula e proporcionavam grande impacto visual para atrair a atenção dos alunos. Os bolsistas PIBID escolhiam os experimentos, testavam no laboratório para depois apresentar aos alunos das escolas de ensino médio de Dourados como parte de suas atividades no Programa de Iniciação à docência.

As demonstrações experimentais faziam parte de uma proposta de melhoria do ensino de química e ciências no ensino médio, dessa forma eram acompanhadas de um roteiro experimental e a explicação do fenômeno. A explicação teórica visava diferenciar os fenômenos químicos de mágica. Inclusive os bolsistas ao final das apresentações reforçavam que aquela atividade com a frase: “isto não é mágica é ciência /química”.

Neste contexto o Show da Química é uma atividade que é realizada por meio de encenações teatrais que utiliza uma história para contextualizar a apresentação de experimentos que são acompanhadas por músicas, vinhetas, figurino e cenário.

O teatro deve vir acompanhado de uma proposta integrada ao currículo em que o grupo de professores tenham conhecimento técnico ou possibilidades de buscar este conhecimento, associando-se aos demais professores e áreas de conhecimento da escola, tais como da Arte, Educação Física, Literatura e outros que se identificam com a proposta. Portanto, não é uma tarefa fácil. Atualmente, percebe-se tanto no ambiente escolar quanto em atividade no Brasil, a carência de profissionais com formação na área de Arte. Isto se deve também, pela deficitária carga horária para a disciplina de Arte nos currículos escolares e nos cursos de formação inicial e continuada, desconsiderando então os apontamentos da LDB 9394 (BRASIL, 1996).

Diante desta realidade existem poucas atividades artísticas para os estudantes e, quando existem, muitas vezes não se adequam ao contexto da escola. Para minimizar estes problemas necessitar-se-ia primar pela conscientização das autoridades educacionais da importância das Artes Cênicas para os estudantes. Segundo Santos (2001) os envolvidos neste processo necessitam se entregar ao desafio de ler autores variados, assistir a teatros e a montagens profissionais, visitar espaços adaptados ao teatro ou teatros propriamente ditos. Frequentar cursos de formação continuada. Podem agendar entrevistas com grupos teatrais, atores e diretores. Buscar recursos técnicos e humanos em universidades e casas de culturas. Assistir a televisão não como um simples telespectador, mas para analisar e aprender. Necessitam segundo Santos (2001) apresentar um perfil de observador, dinamizador, provocador, catalisador e organizador de habilidades e saberes. Estas habilidades poderiam e deveriam ser viabilizadas na formação dos docentes e no transcorrer da profissão.

Este trabalho tem como objetivo averiguar quais são as compreensões dos acadêmicos, integrantes do Show da Química, sobre os saberes adquiridos durante a realização das peças teatrais desenvolvidas.

## CONTEXTO TEÓRICO DA PESQUISA

Segundo Vagula (2005), a formação de professores vem constituindo-se a partir da década de 1990, como uma das temáticas mais investigadas na área da Educação, orientadas, por vezes, pela produção internacional, na qual se fundamentam para investigar os conhecimentos adquiridos pelo professor, sejam aqueles provenientes do exercício profissional, sejam os de sua formação inicial ou continuada.

Na obra intitulada “Saberes Docentes e Formação Profissional” Maurice Tardif discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. Destaca, a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, que o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Para entender melhor sobre os *saberes docentes ou saberes dos professores*, será abordado algumas concepções sobre “saber”, na visão de alguns autores.

Pesquisadores e professores começaram a perceber a importância, tanto de sua auto-formação, pela reflexão de suas práticas, quanto da necessidade de reelaborarem seus saberes acadêmicos iniciais. De acordo com Grillo (2000), o movimento que vem se desenvolvendo permite registrar que esses saberes passaram a ser legitimados pelas comunidades e que a própria produção teórica começa a acolher uma epistemologia prática.

Conforme Cunha (2003), esses saberes aqui denominados saberes docentes ou saberes dos professores têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores nacionais e internacionais, dentre os quais destacamos Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

Bombassaro (1992), registra dois modos possíveis de interpretação do uso da expressão “saber”. A primeira interpretação está ligado a crença, “saber” implica em “crer em”. Revela uma forma proposicional, o conteúdo é sempre expresso por uma proposição que pode ser verdadeira ou falsa. O outro modo de interpretação do “saber”, está relacionado ao “poder”. Dizer que “se sabe” equivale a dizer que “se pode”. O autor afirma que no primeiro caso, o “saber/crer” está ligado a uma dimensão prática, enquanto que no segundo, o “saber/poder” está ligado à habilidade e à disposição. Assim, a noção de saber indica: “ser capaz de”, “compreender”, “dominar uma técnica”, “poder manusear”, “poder compreender”, remetendo-o ao mundo prático que além de ser condição de possibilidade de qualquer noção é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida.

Gauthier et al (1998) definem o “saber” a partir de três concepções diferentes que se referem a um lugar particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação. O saber originário na subjetividade é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia, igualmente, dos outros tipos de certeza, como a fé e as ideias preconcebidas. Neste sentido, “saber” é deter uma certeza subjetiva racional, é o fruto de um diálogo interior pela racionalidade.

Sobre a pluralidade do saber, este depende das condições, nas quais, o trabalho *deles* se realiza, e da personalidade e experiência profissional de cada professor. Conforme Tardif (2000) quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Sugere que as universidades tenham uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas mesmas a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

No mesmo raciocínio, Tardif (2000) também define os professores como pessoas que possuem saberes sociais e saberes pedagógicos, portanto vários saberes provenientes de diferentes fontes. No entanto, há uma relação problemática entre os professores e os saberes, mais problemática que entre os professores e os alunos. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e

dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. No quadro 01, demonstramos o que autor entende que seja cada um dos saberes citados:

**Quadro 01:** Definição de Tardif sobre Saberes Docentes.

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.
Saberes Disciplinares	Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.
Saberes Curriculares	Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.
Saberes Experienciais	Estes saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Fonte: Adaptado do Livro Saberes Docentes e formação profissional de Maurice Tardif, 2000.

O autor caracteriza o professor ideal como alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. O professor age sobre grupos para atingir os indivíduos que os compõem. Já na sala de aula, ele precisa ser ético e agir com equidade em relação à atenção que dá, ao grupo e aos alunos individualmente. Porque *“a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente”* (TARDIF, 2002, 89p).

Outro aspecto importante a ser considerado, é que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, grande parte das vezes, acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do professor na carreira) ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do professor), os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual.

A partir dos resultados e análises apresentadas por Tardif, é possível apontar que o processo que torna um professor o que ele é e que permite a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional é complexo e marcado por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências.

Assim, a construção dos diferenciados conhecimentos deve partir de um interesse do todo, tanto professores, como alunos, sejam das Ciências Naturais interagindo com as Ciências Humanas ou outras relações possíveis. Não basta simplesmente o professor querer ensinar, ou o aluno querer aprender, mas ambos caminharem juntos nesta busca apoiando-se no diálogo interdisciplinar por meio de metodologias alternativas, como o teatro. Tardif sinaliza que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes [...]. (TARDIF, 2010, p. 49).

Diante disso, não basta o docente estar em sala de aula carregado de saberes e se ausentar de criar novas alternativas as quais proporcionem o aprofundamento de conhecimentos entre ele e seus alunos. O teatro pode ser um dos recursos capaz de proporcionar o suporte necessário para que os estudantes possam desenvolver e entender melhor a evolução da realidade, acompanhando a transformação do mundo e da tecnologia.

Segundo Paviani (2005, p. 27), o professor é um homem de ciência e um artista e não um técnico. Exige-se dele postura ética, sensibilidade frente à realidade, conhecimentos científicos e razão crítica. Somente essas características possibilitam a educação como ato de conhecimento e não apenas um ato de aquisição e transferência de conhecimentos. O trabalho desenvolvido por Vestena et al (2012), destaca que fazer o teatro acontecer no contexto escolar deve ultrapassar a simples inserção de um 'teatrinho' para apreciação das plateias dos familiares, ao final do ano letivo.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com 22 acadêmicos do Subprojeto PIBID de Química da UFGD que participaram da elaboração das encenações teatrais do Show da Química e com os professores que acompanharam a elaboração e os ensaios das peças.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois tem como principal objetivo interpretar o fenômeno que se observa e investiga. Conforme Godoy (1995) neste tipo de pesquisa a coleta de dados realizada no "ambiente" de interesse, onde os resultados obtidos, não são expressos numericamente, são abordagens na qual é preciso, determinar significados, muitas vezes ocultos, interpreta-los e explica-los.

O primeiro momento da atividade foi a *Elaboração do instrumento de pesquisa*. A coleta de dados foi realizada através do Relato de Experiências aplicado aos alunos que fizeram e fazem parte do Show da Química. No relato, os alunos precisavam redigir um texto comentando quais foram os aprendizados (saberes) adquiridos ao

longo das atividades e qual a importância do Show da Química para a sua formação docente.

A análise dos relatos de experiência dos alunos bolsistas foi realizada por meio de análise textual discursiva. Segundo Moraes e Galiazzi (2006) tal análise é uma abordagem de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Tal análise inicia-se com uma unitarização, onde os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise.

A unitarização, primeira etapa da Análise Textual Discursiva, exige uma leitura cuidadosa e aprofundada dos dados em um movimento de separação das unidades de significado. Segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 132), os dados são “recordados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador”.

A segunda fase, a categorização, consiste em comparar as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de unidades semelhantes, porém as categorias são construídas em razão dos objetivos do trabalho, por meio dos elementos semelhantes, sendo possível modifica-las e reorganiza-las num processo em espiral. Como afirmam Moraes e Galiazzi:

[...] as categorias não saem prontas, e exigem um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.125).

Ainda de acordo com esses autores, “a unitarização representa um movimento para o caos, de uma desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é o movimento construtivo de uma ordem diferente do original (p. 125)”.

Esta é uma metodologia exigente, solicitando intensa impregnação do pesquisador, no qual, ao longo do processo, é desafiado a reconstruir seus entendimentos de ciência e de pesquisa, no mesmo movimento em que reconstrói e torna mais complexas suas compreensões dos fenômenos que investiga. Como processo auto-organizado a análise textual discursiva cria espaços para emergência do novo, uma tempestade de luzes surgindo do caos dentro do processo (MORAES et al, 2006).

Em consonância com a metodologia proposta, a análise do corpus, teve como etapa inicial a leitura e releitura das escritas dos bolsistas, com consequente transcrição e análise das mesmas. Conforme acontecia a análise, foi sendo realizado a desconstrução por meio de palavras chaves, que representavam as unidades de significado. Este processo foi repetido por diversas vezes até que foi possível a união de unidades de significado com conceituação semelhante, com isso obteve-se as categorias iniciais, mais abrangentes. Continuando com o processo de leitura e

reflexão foi possível reagrupar categorias intermediárias e em seguida continuando com o processo as categorias finais.

## A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA FORMAÇÃO INICIAL

Nos argumentos que os alunos apresentaram foram identificados apontamento relacionados ao aprendizado da profissão docente. Nesse sentido e a partir da teoria de Tardif, esses argumentos tornaram-se possíveis saberes.

A partir da análise de vinte e dois relatos de experiências, obteve-se 96 unidades de significado, 16 categorias iniciais, 10 categorias intermediárias e 3 categorias finais. Neste trabalho será apresentado o metatexto referente a categoria *Formação Docente*, que apresentou as seguintes categorias intermediárias Desenvoltura em sala de aula (13 unidades), Aprender a lidar com imprevistos (5 unidades), Trabalho em equipe (7 unidades), Ato de falar em público (10 unidades), Escrita científica (5 unidades), Método de ensino diferenciado (14 unidades) e Interação com os alunos (7 unidades)

Um dos itens mais apontados, com 13 unidades de significado, foi em relação ao melhor desempenho quanto a “desenvoltura em sala de aula”, ou seja, contribuiu de forma positiva para a atuação dos acadêmicos quanto ao papel de professor. Esta situação está relacionada ao fato de expressar-se bem em público, que é uma necessidade imprescindível para quem deseja se destacar na esfera profissional. Tal saber, só pode ser adquirido e aperfeiçoado através da experiência e do contato direto do professor com a sala de aula. A percepção dessa prática, do enfrentamento de situações, é uma das contribuições dessa atividade. Tardif, em relação ao saber experiencial, destaca:

[...] uma capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão. (Tardif, 2011, p. 50)

Lidar com imprevistos, teve 5 unidades de significado, que pode ser exemplificada pela fala de um dos bolsistas (B3), que refere a “situações que jamais imaginariam acontecer”. Para Spolin (1998), a solução do problema não é necessariamente uma resposta correta à questão formulada. Neste caso, relaciona-se a situação para o contexto escolar, logo o que deve ser verificado é se o estudante mostrou o que pensa sobre o assunto focado. Se o pensamento estiver equivocado, a avaliação da cena torna-se um meio para que o professor redirecione a aprendizagem do estudante, considerando o papel do erro na construção do conhecimento.

A elaboração e apresentação das encenações exige comprometimento e dedicação de todos os envolvidos, além da disposição de compartilhar diferentes ideias, pontos de vistas, decisões, responsabilidades, e assim gerar os resultados esperados. Diante desta realidade, 7 unidades de significado foram sobre a importância do “trabalho em equipe”, em que a elaboração e apresentação facilitou para que tal

atividade fosse realizada e assim, gerasse tais resultados. Abaixo um relato do bolsista 04, a respeito da contribuição para a sua formação:

Até então eu tinha receito de trabalhar com alguns bolsistas do próprio grupo, mas a atividade proporcionou por meio dos ensaios e demais atividades um tempo mais de convivência e interação com os próprios colegas do grupo (B4).

Em relação ao “ato de falar em público”, foram 10 unidades de significado que demonstram que aprenderam a lidar com sua timidez diante de alunos e professores na educação básica. Dessa forma, um dos grandes desafios da estar preparado para utilizar o nível de linguagem adequado à situação de aprendizagem. Este aprendizado, de falar em público, é algo que muitos dos licenciandos possuem dificuldade, principalmente aqueles que estão em fase inicial do curso e ainda não se defrontaram com os estágios. Foi possível perceber a superação de alguns medos como descrito pelo Bolsista 15:

Eu sempre tive receito de falar em público, certa vez até falei para o professor do PIBID, por favor, não me coloque em personagens que tenha fala, por favor. Mas com o tempo conseguir vencer este receio. (B15).

A apresentação da peça seguida da explicação dos experimentos para um grande número de pessoas, permite ao acadêmico, estar à frente desta realidade de saber se expressar e facilita a desenvoltura das explicações de determinados conceitos químicos.

O ato de escrever um roteiro no qual há necessidade de relacionar uma história cômica com experimentos que se atrele no enredo, possibilitou na visão destes acadêmicos, uma desenvoltura em sua capacidade de escrever trabalhos ou artigos científicos, pois para cada história escrita, foi necessário desenvolver um roteiro experimental para cada experimento que compõe o enredo. Em relação a este fato, 5 unidades de significado foram feitas sobre o “avanço na escrita científica”. Segundo Cardoso (2009), escrever é uma maneira de pensar que não se consegue pelo pensamento apenas. Todos os constrangimentos sintáticos e gramaticais da escrita, em vez de nos reprimirem, levam-nos a encontrar frases que não existiam antes de serem escritas, que não podiam existir de outra forma.

O segundo item mais apontado, com 14 unidades de significado, foi que o Show da Química contribuiu como um “método de ensino diferenciado”. Em relação as disciplinas ministradas no ensino médio, a Química é citada pelos alunos como uma das mais difíceis de entendimento, e que sua dificuldade aumenta por conta de ser abstrata e complexa.

Dessa forma, é grande a responsabilidade do professor de química, que tem o papel de desmistificar o que os alunos pensam da Ciência que é obrigatório o seu entendimento para que o ser humano tenha uma qualidade de vida mais saudável. Freire (1993) afirma que o educador precisa estar à altura de seu tempo. Utilizar métodos alternativos de ensino, como por exemplo o teatro envolvendo a experimentação, tem sido, na opinião dos bolsistas, uma maneira significativa de transmiti-la e torna-la assimilável pelo estudante. Conforme o Bolsista 19, a



apresentação da atividade na escola pode proporcionar um método diferenciado nas aulas de química:

O próprio ato de teatro já indica que isso pode ser feito em sala de aula para trabalhar com os conceitos de química. É uma boa estratégia para o professor da escola articular o conteúdo. (B19).

Outro item apontado pelos acadêmicos, foi em relação ao avanço da interação entre aluno e professor. Com 7 unidades de significado, o Show da Química foi apontado como uma possibilidade de interagir com os alunos de maneira diferente das atividades que o professor realiza em sala de aula. Muitos experimentos utilizados pelas peças exigem a participação do público e isso tem se mostrado como um fator de grande importância. De acordo com Libâneo (1994), o professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos.

O docente deve saber da importância do seu trabalho e mesclar com a afetividade a sua autoridade, recorrendo, então, ao diálogo como forma de chegar ao resultado pretendido. Podemos também reforçar a importância do diálogo usando Freire (1996), que comenta que o professor deve estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com essa ou aquela pergunta (...) o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem. O professor deve usar do diálogo, pois o diálogo pode ser uma fonte de riquezas e alegrias, é uma arte a ser cultivada e ensinada. Conforme Müller (2002), o professor deve ensinar que o diálogo só acontece quando os interlocutores têm voz ativa, e que se os interlocutores se limitarem a impor visões do mundo sem considerar o que o outro tem a dizer, não estarão praticando um diálogo.

O Show da Química apresentado através de peças teatrais, possui um caráter lúdico. Jogos ou atividades lúdicas como elementos motivadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos. Destacam que o objetivo de tais atividades não se resume apenas a facilitar que o aluno memorize o assunto abordado, mas sim a induzi-lo ao raciocínio, à reflexão, ao pensamento e, conseqüentemente, à (re)construção do seu conhecimento. Com 7 unidades de significado, defendem a ideia de que o Show da Química tem facilitado o “aprendizado de conceitos químicos” por parte dos alunos.

O fato dos bolsistas terem que estudar o conteúdo e terem que fazer uma pesquisa inicial

De acordo com Melo (2005), vários estudos a respeito de atividades lúdicas vêm comprovar que além de ser fonte de prazer e descoberta para o aluno, é a tradução do contexto sócio-histórico refletido na cultura, podendo contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento do aluno como mediador da aprendizagem. Aprender e ensinar brincando, enriquece as visões do mundo e as possibilidades de relacionamento e companheirismo, de socialização e troca de experiências, de conhecimento do outro e respeito às diferenças e de reflexão sobre as ações (Cabrera & Salvi, 2005).

Conforme Santana (2006), o lúdico é um importante instrumento de trabalho no qual o mediador, no caso o professor, deve oferecer possibilidades para a elaboração do conhecimento, respeitando as diversas singularidades. Essas atividades, quando bem exploradas, oportunizam a interlocução de saberes, a socialização e o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da compreensão dos alunos sobre a formação docente, foi realizado uma relação sobre os saberes docentes a partir do que Tardif preconiza o que é saber.

Com esta análise foi possível ter uma visão geral de todos os saberes mencionados pelos bolsistas, obtendo uma relação íntima e aprofundada com os dados, descrevendo-os incessantemente.

Outro fato positivo da ATD foi ter uma visão dos saberes mais mencionados pelos bolsistas, com isso, notou-se que o saber com maior número de unidades de significado é o saber sobre “*Conhecimento do conteúdo de química*” por parte do bolsista, que é resultante dos testes de experimentos para as peças de teatro, onde mencionaram também sobre a contribuição do Show da Química para sua “*Experiência com laboratório*”. Conclui-se então que apenas os conhecimentos na formação inicial, não são suficientes para formar o professor para a realidade atual. Há necessidade de uma experiência mais aprofundada, para que se possa retomar conteúdos já estudados e não mais utilizados ao decorrer do curso, para que tal conhecimento seja fixado e preparar o acadêmico para enfrentar os desafios e a realidade complexa da escola de Educação Básica.

Os saberes aqui discutidos são importantes para a formação docente, pois quando o professor, em sua carreira inicial, se depara com a realidade escolar, percebe o quão desafiante é ser professor. Além disso, os professores de química demonstram dificuldades em relacionar os conteúdos científicos com eventos da vida cotidiana, priorizando a reprodução do conhecimento, a cópia e a memorização, esquecendo, muitas vezes, de associar a teoria com a prática.

Muitos alunos demonstram dificuldades no aprendizado e na maioria das vezes, não conseguem perceber o significado ou a importância do que estudam pela falta de contextualização, tornando-se distantes da realidade e difíceis de compreender, não despertando o interesse e a motivação dos alunos

Diante de tal realidade, pode-se concluir que a atividade do Show da Química através de encenações teatrais, contribuiu positivamente para a formação docente dos acadêmicos que compõem o PIBID da UFGD. Tal atividade, pelo seu caráter lúdico, tem despertado nos docentes o prazer, o esforço espontâneo e o trabalho em grupo, além de constituir um caminho capaz de sensibilizar os estudantes, dinamizar novas ideias, fortalecer valores pessoais e sociais, potencializar talentos, e motivar os acadêmicos a acessar novos saberes e conhecimentos científicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CABRERA, W. B.; SALVI, R. **A ludicidade no Ensino Médio: Aspirações de Pesquisa numa perspectiva construtivista**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5. Atas, 2005.

CARDOSO, M. E. **Revista Nós**. Jornal i. n. 1995. Portugal. 2009.

CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2003.

FREIRE, P. **Entrevista concedida à repórter Amália Rocha da TV Cultura**, em 1993, (gravada em vídeo).

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In Revista de Administração de Empresas, V. 35, N. 2. 1995.

GRILLO, M. C. **O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional**. In. MOSINI, Marília Costa (Org). Professor do Ensino Superior-identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, 2006

MÜLLER, L. S. **A Interação Professor Aluno no Processo Educativo**. 2002.

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. 7 Ed. Caxias do Sul. Educ, 2005.

SANTANA, E. M. **A Influência de atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos químicos**. Universidade de São Paulo, Instituto de Física - Programa de Pós Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. 2006.

SANTOS, V. L. **Promovendo o faz-de-conta na educação infantil**. IN: CRAIDY, C. et al. Educação infantil pra que te quero. Porto Alegre. Artmed. 2001.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VAGULA, E. O Professor, seus saberes e sua identidade. **Revista Científica Fac. Lour. Filho**, v.4, n.1, 2005.

VESTENA, R. de F.; PRETTO, V. O teatro no ensino de ciências: uma alternativa metodológica na formação docente para os anos iniciais. **VIDYA**, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2012.