

doi 10.46943/VII.CONAPESC.2022.01.071

INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ESPAÇO HERMENEUTICO DE DIÁLOGO E SENTIDOS¹

GIANA RAQUEL ROSA

Pós-Graduanda em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Contato: gianaraquel@gmail.com;

MARIA MARLY DE OLIVEIRA

Orientadora – Pós doutora, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Contatos marly@academiadeprojetos.com.br

RESUMO

O PIBID, criado em 2007, trouxe diversos avanços para a formação docente. Embora não atenda a todos os licenciandos, dá uma importante contribuição para a formação docente em todas as licenciaturas. Nesse sentido é importante saber quais os sentidos que os participantes do PIBID Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas dão ao programa, considerando a formação docente inicial e continuada. Assim, os diálogos proporcionados pelo Círculo Hermenêutico Dialético (GADAMER) e a Análise Hermenêutica Dialética Interativa (OLIVEIRA), possibilitaram identificar as aproximações e sentidos que os participantes do Pibid dão ao próprio programa e à formação docente. Os resultados apontam que os participantes reconhecem a formação diferenciada que o Pibid traz, bem como o estímulo a atividades de pesquisa e extensão. Além disso, os participantes também identificam que, embora o Pibid não seja suficiente para fazer alterações que alcancem a

1 Esse trabalho corresponde a discussão de duas questões analisadas para a tese que discute o papel do PIBID na formação docente de Ciências Biológicas dentro da Univ. Federal de Alagoas, avaliado, aprovado e registrado no Conselho de Ética em Pesquisa - CAAE: 47862121.1.0000.9547

todos os licenciandos e professores, ele, junto com outras políticas públicas de valorização das licenciaturas, pode possibilitar pequenas alterações que contemplam tanto a estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas da UFAL, como as mudanças no saber e fazer dos docentes que estão nas escolas. O reconhecimento do Pibid como espaço coletivo e, por isso, dialógico e reflexivo de valorização da formação, permite a compreensão de que a formação docente é um espaço de luta, avanços e retrocessos.

Palavras-chave: Pibid, Formação docente, Círculo Hermenêutico Dialético.

INTRODUÇÃO

Discutir e pesquisar sobre formação docente sempre se apresenta como desafiador. Primeiro porque, como diz André (2010) somente há pouco tempo a questão de formação docente se constituiu como um campo de estudos, depois porque o tema suscita debates no mundo todo em função das controvérsias que traz. Nóvoa (1997) para polemizar (e horrorizar) coloca “diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa” e diz isso considerando o excesso de racionalização do ensino que trabalha na lógica processo-produto, a habilidades e competências técnicas, esquecendo, muitas vezes, que a docência e o ensino são feitos de/por pessoas. Assim, a “vida, em toda a sua complexidade, reintroduz-se sempre nos lugares humanos, sobretudo nas escolas, já que grande parte dos actores educativos encaram a convivialidade como um valor essencial e rejeita a centração exclusiva nas aprendizagens escolares” (NÓVOA, 1997, p. 31).

No Brasil, temos alguns programas que, nos últimos anos, tentam melhorar a qualidade da formação. O PIBID, criado em 2007, é um desses programas e, embora não atenda a todos os licenciandos e a todos os professores das escolas, oferece uma importante contribuição para a formação docente em todas as licenciaturas, em busca valorização do magistério pelo futuro docente; valorização da escola pública como futuro campo de trabalho e a melhoria das ações pedagógicas nas escolas onde o programa é desenvolvido. Nesse sentido é importante saber quais os sentidos que os participantes do PIBID Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas dão ao programa, considerando a formação docente inicial e continuada. Assim, os objetivos desse trabalho são: identificar os sentidos que os participantes dão ao PIBID; identificar as concepções dos sujeitos participantes do PIBID quanto à formação docente e a relação teoria/prática.

Os diálogos proporcionados pelo Círculo Hermenêutico Dialético (GADAMER) permitiram colher os dados da pesquisa e a Análise Hermenêutica Dialética Interativa (OLIVEIRA), permitiu o exercício de compreensão e interpretação do escrito e falado.

Os resultados apontam que os participantes reconhecem a formação diferenciada que o Pibid traz, bem como o estímulo às atividades de pesquisa e extensão. Além disso, os participantes também identificam que, embora o Pibid não seja suficiente para fazer alterações que alcancem a todos os licenciandos e professores, ele, junto com outras políticas públicas de valorização das

licenciaturas, pode possibilitar pequenas alterações que contemplam tanto a estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas da UFAL, como as mudanças no saber e fazer dos docentes que estão nas escolas. O reconhecimento do Pibid como espaço coletivo e, por isso, dialógico e reflexivo de valorização da formação, permite a compreensão de que a formação docente é um espaço de luta, avanços e retrocessos. Nesse sentido, mais que atender uma demanda de pesquisa local, o trabalho reconhece o PIBID como como espaço estruturante da formação docente.

METODOLOGIA

No caminhar metodológico desta pesquisa escolhemos a abordagem qualitativa pois, como diz Minayo (2015, p. 21), essa abordagem responde “a questões muito particulares” e tenta explicar os fenômenos sociais sem traduzir seus resultados apenas em números.

Esse estudo, realizado através da aplicação da Metodologia Interativa, que é definida por Oliveira (2014, p. 123) como um:

Processo hermenêutico-dialético e dialógico que facilita entender e interpretar a fala e os depoimentos dos atores sociais em seu contexto, na perspectiva de uma visão sistêmica da temática em estudo.

A escolha dessa metodologia também se deu por possibilitar a articulação entre os aportes teóricos utilizados, como Gadamer, Guba e Lincoln, Minayo, e os pressupostos teóricos da formação de professores inicialmente trabalhados, tais com: Zeichner; Freire; Nóvoa, entre outros. Usamos como estrutura central para a realização da coleta de dados, o Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) de Oliveira (2014), visando a construção e a reconstrução das realidades apresentadas pelos sujeitos de pesquisa. A análise dos dados se deu através da Análise hermenêutica-dialética-interativa (AHDi) em busca de uma melhor compreensão e apresentação dos dados coletados (OLIVEIRA, 2019).

Para desenvolver essa pesquisa, usando o CHD e a AHDi, trabalhamos com o grupo composto por: o coordenador institucional do PIBID UFAL, o professor supervisor do PIBID Ciências Biológicas da UFAL, dois supervisores de área (professores de duas escolas públicas diferentes), 4 (quatro) bolsistas de iniciação científica (estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas).

Outro ponto de destaque para essa abordagem é que ela não apenas colhe e analisa os resultados, mas também possibilita a visão de movimento coletivo dos participantes, pois estes têm a oportunidade de confrontar contradições, complexidades, entrelaçamentos de pensamentos apresentados pelos dados produzidos por eles mesmos. Assim, o escrito, o falado, o discutido, traz resultados que, em outras pesquisas, teriam um olhar mais particular do pesquisador.

O Círculo Hermenêutico

O círculo hermenêutico é utilizado por todos aqueles que “reivindicam a autonomia das ciências humanas ou propagam uma metodologia alternativa para as ciências humanas” (MANTZAVINOS, 2009, p. 216). Pode ser considerado como um conceito lógico que permite estabelecer relações entre ideias e elementos na busca de explicações, compreensões e interpretações de discursos, sem perder de vista o contexto.

Para Dilthey e Schleiermacher, a expressão “círculo hermenêutico”, é usada para contrastar com o “ideal de raciocínio lógico” (GRODIN, 2012, p. 263) vigente desde o séc. XIX. Heidegger, no entanto diz que o círculo hermenêutico “sugere na realidade a estrutura do ser-no-mundo, quer dizer, a superação da divisão entre sujeito e objeto na analítica transcendental da pre-sença” (ibdem). Em Heidegger, o círculo se encontra “de uma forma tal que a compreensão do texto se encontre determinada, continuamente, pelo movimento de concepção pré-*via* da pré-compreensão” (GADAMER, 1999, p. 439).

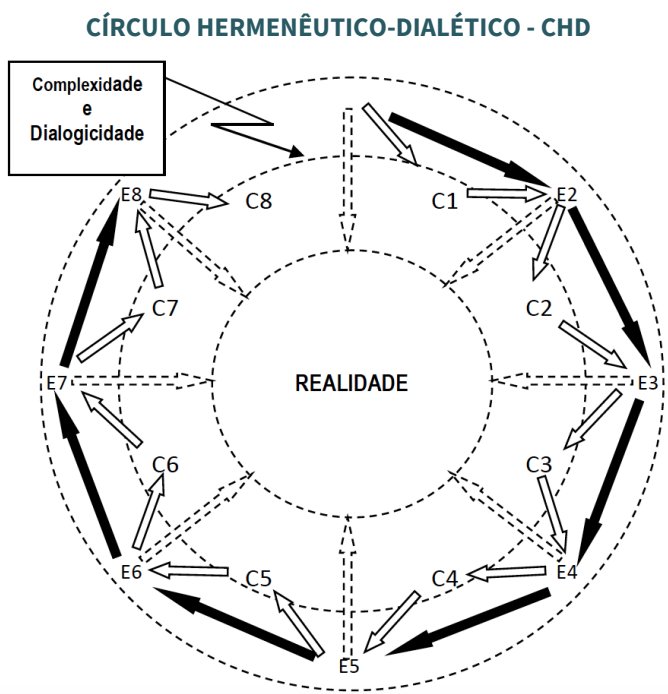
Gadamer (1999), na continuidade de seus estudos, coloca que a compreensão “precisa ter um direcionamento metodológico” (p. 22) e esse direcionamento, se inicia no círculo hermenêutico pois ele possibilita a visão do todo e da parte, bem como de suas interrelações sejam “evidente para qualquer intérprete que saiba o que faz” (p. 401). Assim, “a compreensão acontece dentro do círculo hermenêutico” (SCHMIDT, 2014, p. 150) destacando-se que para compreender, o sujeito precisa estar diretamente relacionado com “a coisa em questão” (GADAMER, 1999, p. 442).

O Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) descreve o conjunto de processos pelos quais as construções e reconstruções da realidade é “*hermenêutico* porque tem caráter interpretativo e *dialético* porque representa uma comparação e contraposição de pontos de vista divergentes com a finalidade de obter uma síntese mais elaborada de todos eles”. (GUBA e LINCOLN, 2011, p. 166). Aqui, mais que consenso apresentado inicialmente por Guba e Lincoln (2011), a busca

será das construções e reconstruções na direção da compreensão e os processos de identificar as contradições, criticar construtivamente, corrigir, reparar, ampliar as construções próprias e dos outros, o que será reconhecido nesse trabalho, como um exercício dialógico.

Segundo Oliveira (2014), para a primeira fase da Metodologia Interativa, a realização das entrevistas pelo CHD feita de forma individual e após cada entrevista fez-se uma síntese, de forma sequencial. Essa síntese, realizada pela pesquisadora, foi disponibilizada para os participantes com, pelo menos, uma semana de antecedência da reunião. A partir das sínteses, os sujeitos da pesquisa, em reuniões presenciais, analisaram e apresentaram contribuições, críticas, divergências e convergências aos outros participantes. Os diálogos ocorreram em reuniões que permitiram vivenciar o movimento de “captar a essência da realidade natural e social” (PASQUALINI E MARTINS, 2015, p. 264).

Esquemáticamente, o CHD ocorre, conforme a figura a seguir.



Fonte: Oliveira, 2014, p. 132.

Nessa Figura, o primeiro círculo pontilhado representa o grupo de entrevistados; o segundo ciclo simboliza a dinâmica do vai-e-vem das construções e reconstruções da realidade

pesquisada (síntese de cada entrevista). Cada entrevistado é representado pela letra E (entrevistado) e a síntese das entrevistas por C (construção da realidade). Assim procedendo, temos na figura citada: o resultado (síntese) da primeira entrevista (E1) que é entregue a segunda pessoa após ter respondido o mesmo roteiro da entrevista anterior. Depois da leitura da síntese 1 pelo entrevistado dois, é realizada a entrevistas seguinte e após dar suas respostas, recebe a síntese das entrevistas anteriores, e faz seus comentários, juntando novos elementos. Neste exemplo, é representado por C1, C2 e assim sucessivamente até o último entrevistado. O terceiro círculo em que aparece no centro a palavra REALIDADE, representa o resultado do encontro final com todas as pessoas entrevistadas, e/ou a síntese geral das entrevistas realizadas. Nesse encontro final com os entrevistados deve ser discutido o resultado global das entrevistas realizadas, para comentários e novos aportes, dando-se aí o fechamento da pré-análise dos dados da realidade estudada em seu movimento. (OLIVEIRA, 2014, p. 132)

A Análise hermenêutica-dialética-interativa (AHDi)

Todo esse processo de coleta/pré-análise/análise é chamado por Oliveira (2019) de Análise Hermenêutica-Dialética Interativa (AHDi) e se configura como

a sistematização dos dados coletados pelas entrevistas realizadas através do CHD, e aplicação de questionários e/ou outros instrumentos de pesquisa, tais como, informações de documentos oficiais, observações e outras técnicas que se façam necessárias para análise de dados à luz da teoria e cruzamento destes dados, visando dar maior consistência quanto a construção e reconstrução da realidade pesquisada.

A AHDi, como processo coletivo-individual, coloca o pesquisador o tempo todo dialogando e analisando textos e contextos em múltiplas interações dentro e fora do CHD. Na AHDi, segundo Oliveira (2019) usa-se a categorização de dados em três níveis: **categorias de análises**, que emergem dos aportes teóricos do tema em estudo; as **categorias empíricas** que são construídas com base na fundamentação teórica e orientam a estruturação das questões a serem discutidas no CHD e as **unidades de análises**, que representam as respostas dos participantes da pesquisa. As categorias e unidades utilizadas serão apresentadas nos resultados e discussões.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PIBID e seus objetivos

Nos últimos vinte anos a formação de professores ganhou destaque nas políticas públicas do Ministério da Educação. Nesse período, além de estabelecer três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2001, 2015 e 2019²), o governo federal apresenta um conjunto de programas e projetos que afeta diretamente as licenciaturas do país. Foram criados, por exemplo: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA, 2007), que visa ampliar a qualidade da formação de professores, o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR, 2009), que visa ampliar a formação de professores que ainda não possuem curso superior, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, 2007) e, por último, o Programa de Residência Pedagógica (RP, 2017), esses dois últimos, trabalhando com a formação inicial de estudantes de licenciaturas e continuada para professores das escolas públicas que participam dos projetos.

Em relação ao PIBID, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sob a Lei nº 11.502/2007³ e em consonância com os decretos nº 6.094/2007⁴ e nº 6.755/2009⁵, estabelecem as diretrizes para a implantação e manutenção do Programa, vigorando este sob o Decreto nº 7.219/2010⁶.

O PIBID, tem como principais objetivos, entre outros (BRASIL, 2010, Art. 1º, Decreto nº 7.219/2010): valorização do magistério pelo futuro docente; valorização da escola pública como futuro campo de trabalho e a melhoria das ações pedagógicas nas escolas onde o programa é desenvolvido. No caso do PIBID Biologia da Universidade Federal de Alagoas, além dos objetivos gerais do projeto, existe a busca para minimizar a falta de conexão entre o curso de formação

2 Embora de 2016 em diante tenhamos identificado importantes retrocessos no caráter político e coletivo das políticas de educação no país. A DCN de 2019, o avanço da EAD nos currículos, a reforma do Ensino Médio, entre outros, são alguns exemplos desses retrocessos que prescindiram de larga discussão nacional, de escuta atenta dos profissionais que trabalham com pesquisas na área, que interferem, diretamente, na qualidade da educação ofertada no país.

3 Lei Federal. Atribui à CAPES indução e fomento à formação para o magistério da Educação Básica.

4 Decreto Federal. Implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

5 Decreto Federal. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

6 Decreto Federal. Regulamenta o PIBID em todas as suas nuances.

de professores em Ciências Biológicas e o trabalho docente que ocorre dentro das escolas públicas

Além disso, o PIBID visa propiciar condições de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de cunho inovador e, sempre que possível, com experiências interdisciplinares que procurem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; pretende elevar a qualidade da formação inicial de docentes nos cursos de licenciatura, estimulando a integração entre educação superior e educação básica. Visa também contribuir para a práxis que se constitui relevante à formação do docente, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e por último, mas não menos importante, o incentivo às escolas públicas de educação básica, mobilizando seus docentes como co-formadores dos futuros docentes, tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. (Portaria CAPES nº 260, 2010, p. 02-03).

O conjunto de ações que ocorrem na escola e na universidade, faz do PIBID elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente, seja na formação inicial (licenciandos), seja na formação continuada (professores supervisores e coordenadores de área). Nóvoa (2000), entende que uma carreira é resultado de um processo e não de acontecimentos isolados. Esse pensamento é corroborado por Freire (2003) quando fala da “consciência do inacabamento” (p. 50) e, justamente no reconhecimento do inacabamento, da inconclusão que se funda a educação como processo permanente.

Gatti et all (2014, pp. 104-107), na sua avaliação sobre o PIBID, afirmam que as contribuições do programa estão relacionadas a todos os envolvidos:

1. **Para os cursos de licenciatura:** valorização e fortalecimento das licenciaturas, melhorias visíveis na formação, diminuição da evasão.
2. **Para os licenciandos:** contato direto com a realidade da escola pública, vivenciam a relação teoria e prática, valorização da docência, estimula a criatividade, a iniciativa, a relação com a pesquisa.
3. **Para os supervisores da escola:** possibilita a formação continuada, articulação entre o conhecimento prático com o conhecimento acadêmico, possibilita reflexões sobre a prática, melhora a motivação, favorece o desenvolvimento de novas estratégias, valorização e reconhecimento da prática docente.

4. **Para os professores da IES:** favorece a aproximação entre ensino e prática docente, contribui com a formação continuada do docente, contribui com a valorização e modificação das dinâmicas dos cursos de licenciatura, favorece novas compreensões sobre educação/escola/práticas educativas, possibilita aproximação de professores e licenciandos.
5. **Para as escolas e seus alunos:** estimula e apresenta estratégias de ensino diversificadas e de metodologias ativas, melhoria na qualidade do ensino, pois proporciona aulas mais criativas e atividades interdisciplinares, ativação de espaços específicos como laboratórios e bibliotecas, utilização de recursos tecnológicos, sensibilização da equipe da escola, melhoria de desempenho dos estudantes e aumento da autoestima de todos.

Alinhado aos resultados da pesquisa realizada por Gatti et all (2014), o PIBID resgata o pensamento freireano que apresenta a educação libertadora ocorrendo como um ciclo ininterrupto de ação↔reflexão↔ação, quando preconiza o processo dialógico e consciente de formação como aquele capaz de fazer intervenções no mundo, respeitando aspectos políticos, éticos, históricos, existenciais, sociais, culturais de cada pessoa envolvida no processo. Resgata o pensamento de Morin (2002) e Freire (2003), pois se concretizam como uma *práxis* crítica e complexa, no ciclo dialético da ação e reflexão, que se complementa no coletivo e não no individual, em uma busca de superar as dicotomias e a dissociação expressa no paradigma cartesiano, tão comum no nosso tempo.

No ciclo dialético, as finalidades e objetivos do PIBID, se materializam como *complexus*, pois “apresentam-se como tecido” (=complexus, cf. Morin, 2000), em que todos os envolvidos ensinam e aprendem, em um claro movimento do que Morin (2000) chama de circuito recursivo, por afetar todos os envolvidos no processo. Esse movimento caminha em direção à autonomia, ao aprender a conhecer, a separar e unir, analisar e sintetizar, tudo ao mesmo tempo, tornando possível aprender a considerar as coisas e as causas (idem).

Luis (2012, p. 19) afirma que aos:

Cursos de Licenciatura coloca-se o desafio de formar futuros professores a fim não só de conhecer de maneira sólida a sua disciplina, mas também construir um saber pedagógico consistente, baseado nos processos de ensino/aprendizagem, e capaz de dotar de significados e qualidade o fazer docente.

E é nesse ponto que o PIBID se diferencia de outros programas de formação de professores: tenta superar, o que Zeichner (2010, p.484) aponta como a falta de conexão entre a formação docente nas universidades e o campo da prática, “entre o que é ensinado aos estudantes nos cursos acadêmicos e suas oportunidades de aprendizagem para levar a termo tais práticas em suas respectivas escolas”. Até porque no Brasil, a formação de professores apresenta uma série de problemas que, segundo Araújo e França (2010) são oriundos do modelo da racionalidade técnica quando separa as disciplinas pedagógicas (que preparam os professores), das disciplinas específicas (que preparam os pesquisadores).

A formação docente: reflexões

Na análise sobre a formação de professores como um campo de estudos, André, (2010, p. 179) define esse termo como “um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional”. Essa definição está em consonância com os estudos de Nóvoa (1991), Diniz-Pereira (2011), Zeichner (1993), que reconhecem que formar é processo e não fato “acabado” ao término do curso superior.

Em uma dimensão mais ampla, Diniz-Pereira (2011 e 2007) identifica diversos modelos de formação docente e as demandas para a formação profissional. Discute que esses modelos lutam por uma posição dentro dos programas de formação de professores e os divide em modelos hegemônicos e contra-hegemônicos (*sic*). Como modelos hegemônicos o autor apresenta para a formação de professores: (1) **modelos técnicos**: que defendem a solução instrumental de um problema feita a partir de aplicação de teorias científicas ou técnicas específicas; (2) **modelos práticos**: que concebem a educação como processo complexo e que as mudanças nesse processo podem ser controlados a partir da experiência, sem, no entanto, separar o pensar do fazer.

Nos modelos contra hegemônico se apresentam os **modelos críticos** que defendem a educação “*historicamente localizada*” (grifo do autor), carregando a visão da educação como transformação social, como possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo através da análise crítica e da pesquisa educacional. Cabe aqui ressaltar que o modelo freireano de educação se insere nessa proposta pois em seu bojo, se estabelece relações de empoderamento e de centralidade nas pessoas, a partir do diálogo crítico e democrático em diversos espaços sociais, sem o estabelecimento de hierarquias ou de “receitas prontas” tão comuns aos modelos hegemônicos.

Esses enfoques e modelos, principalmente os modelos hegemônicos, convivem nos cursos de formação de professores ofertados nas universidades e, dessa forma, faz-se importante destacar que o desafio da formação profissional caminha *pari passu* com as transformações de nossa época, com a reflexão do próprio papel do professor, de suas funções e responsabilidades e até reflexões sobre o papel da própria universidade e escola, sem esquecer que documentos “contemplaram distintas concepções da formação de professores”, além de “divergências epistemológicas em relação à formação dos profissionais da educação” (Diniz Pereira, 1999, p. 22).

Nóvoa (1991, p. 30) em suas reflexões, diz, que a formação “deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através da dinâmica de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”. Paralelo a isso, Zeichner (1998, in: GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA) chama a atenção, inclusive dos acadêmicos, para que vejam os professores das escolas como produtores de conhecimento e não apenas como profissionais acabados ou que não são capazes de produzir pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para desenvolver o CHDV, apresentou-se ao grupo formado por coordenador institucional do PIBID/UFAL, coordenador de área do PIBID Ciências Biológicas, duas (2) supervisoras de área e quatro (4) bolsistas (voluntários) de iniciação científica (pibidianos).

Dentre as diversas questões debatidas no CHDV, duas foram selecionadas para esse trabalho, em síntese: 1) Os espaços teóricos e práticos dentro do curso e no PIBID Ciências Biológicas; e 2) As relações entre o PIBID Ciências Biológicas e o curso de formação de professores.

O quadro abaixo apresenta a síntese da análise interativa dessas duas questões:

Categories Teóricas	Categories Empíricas	Unidades de Análise
ESPAÇOS DE FORMAÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> - Relações e vivências entre os espaços teóricos e espaços práticos como elementos indissociáveis de/da formação docente. - Estabelecer relações entre o que se estuda e a prática vivenciada na realidade escolar. - Espaço de relações diversas: teoria e prática; profissional e interpessoal; individualidade e coletividade. - Integração entre as disciplinas pedagógicas e biológicas. - Reorganização do PPC, dos planos de ensino com vista a uma formação mais consolidada. - “Alinhamento” entre as políticas nacionais.
	PIBID	<ul style="list-style-type: none"> - Vivências que permitem, inclusive saber se quer ser professor. - Vivências em duplo papel: como estudante e como futuro professor. - Acompanhar de perto o ser professor. - Espaço de reflexão coletiva. - Uma relação “mutualística”: PIBID oferece o espaço para vivenciar a realidade da profissão e o curso de formação de professores oferece instrumentos para compreender e atuar nessa realidade. - Espaço de formação inicial e continuada. - Contribui para que o licenciando possa concluir o curso com mais experiência e convívio com os discentes, equipe pedagógica, outros docentes. - Permite a redução da dicotomia existente entre teoria e prática.

A vivência do CHD e da AHDl possibilitou considerar o movimento fluido de pensar, e repensar as colocações dos pesquisados em forma de texto escrito e em texto falado e, permitiu ao grupo, a interpretação dos dados a partir do escrito e do falado, mas também a auto interpretação e a autoconsciência estabelecendo assim “novas fontes de compreensão” (GADAMER, 1999, p. 446).

Quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que,

obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido. (GADAMER, 2003, p. 272)

Gadamer (2003, p. 313) destaca ainda que “interpretação não é um ato posterior e oportunamente complementar à compreensão, porém, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão”.

Os espaços de formação: PIBID e formação de professores

No Brasil, a formação de professores de Ciências Biológicas (que forma professores para trabalhar com a disciplina de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental e com Biologia no Ensino Médio), é, obrigatoriamente, feita através do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Imbernón (2002) considera a formação como um processo de desenvolvimento profissional individual, coletivo e institucional, que “integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores” (IMBERNÓN, 2002, p. 45). Esses elementos foram identificados no discurso dos participantes que trazem o Pibid como “essas relações do Pibid de Ciências Biológicas e nosso curso, está muito interligada a esse planejamento coletivo e entender que todos nós somos responsáveis por esses estudantes que vão atuar como professores da educação básica” (Participante 7). Ver o PIBID e o próprio curso como produção coletiva constrói, nesse grupo, a compreensão de que formação é desenvolvimento e que esse desenvolvimento considera que as interrelações e interações existentes entre estudantes-professores-formação-espacos de atuação modificam as pessoas e estas se modificam ao longo do tempo-espaco.

Além desse ponto, o participante 7 colocou que o PIBID é uma política pública e ela vem na esteira de outras políticas. Sob esse olhar, podemos afirmar que o próprio PIBID sofreu uma série de alterações em sua estrutura, embora a maioria dos seus objetivos originais fossem mantidos em todas as edições. Algumas mudanças foram significativas, principalmente no período de participação dos estudantes no programa. Até o Edital publicado em 2014, participavam do PIBID os estudantes que estavam, preferencialmente, da metade do curso de licenciatura em diante e, a partir de 2018, participam do PIBID os estudantes que estão na primeira metade do curso.

(...) a base nacional de formação, traz... claro que é mais complexo, traz e algumas pessoas sinalizaram ter contato com a escola desde o primeiro período. E o Pibid vem com essa perspectiva. Então você vê as políticas muito amarradas a algumas decisões, parece que é tudo orquestrado para que essas coisas aconteçam. Já na formação inicial desse estudante da licenciatura, esse acesso ao espaço de atuação isso é de um diferencial imprescindível. (Participante 7).

Essa questão do estudo das “políticas amarradas” permite compreender melhor, inclusive, a própria formação docente. Vamos lembrar que existe uma Política Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (Dec. 8.752/2016), que aponta as bases do que o país quer como formação inicial e continuada de professores, em consonância com outros documentos em vigor e construídos após a promulgação da LDB em 1996. Atualmente, a discussão sobre a Base Nacional de Formação se faz necessária, pois traz em seu bojo, um forte caráter técnico e de treinamento, como se educar pudesse ser limitado ao saber fazer/reproduzir técnicas e conteúdos (só essa discussão dá outro trabalho e ela não foi aprofundada no CHD).

Os participantes da pesquisa relatam a importância do PIBID Ciências Biológicas na sua formação quando veem o PIBID como uma “relação mutualística, visto que o PIBID oferece o espaço para vivenciar a realidade da profissão e o curso de formação de professores oferece instrumentos para compreender e atuar nessa realidade” (Participante 2). Aqui, durante o CHD houve diálogo com o grupo, sobre o uso do termo “relação mutualística”, que foi corroborada pelos outros participantes. O grupo não desconsiderou o uso do termo, que é muito específico para a área de Ciências Biológicas, mas na compreensão hermenêutica, o articulou ao que compreendem como processo de formação. Para explicar melhor, é interessante lembrar que uma relação mutualística, segundo Odum e Barret (2006), é aquela em que o desenvolvimento e crescimento são benéficos para ambas as populações e, nesse caso, a sobrevivência das duas populações depende dessa relação. Nessa pesquisa, essa “relação mutualística” foi identificada em diversos espaços - escola e universidade, formação inicial e formação permanente - todos amalgamados por um conjunto de processos que permitiram a aprendizagem coletiva, o crescimento e o desenvolvimento dos participantes.

Outro ponto de destaque se refere às relações teoria e prática e os modelos de formação. Sobre modelos de formação pode-se afirmar que os modelos hegemônicos ainda são muito fortes na formação docente, seja ela inicial ou

continuada. Nesse sentido, tanto o escrito como o falado mostra que os participantes, com o PIBID, superaram a visão dicotômica de que “na prática a teoria é outra” e colocam o PIBID como responsável por essa mudança de mentalidade. Assim, destacam que as relações entre teoria e prática são mais próximas do que inicialmente imaginavam e que existe um ciclo que facilita a interação dessas relações quando estas ocorrem desde o início do curso.

Enxergo que o PIBID ocupa um lugar de estabelecer relações entre teoria e prática, como o mesmo prioriza licenciandos da primeira metade do curso, tem-se um cenário em que ao mesmo tempo em que o professor em formação entra em contato com a teoria da área, tanto nas disciplinas como no próprio espaço formativo do PIBID, também vivencia a realidade escolar, desenvolvendo assim a habilidade de fazer com que a prática dialogue com a teoria, utilizando esta última nas intervenções ou até mesmo produzindo-a a partir da realidade escolar vivenciada. (Participante 5).

Tivemos no Pibid o privilégio e a oportunidade dos estudantes ficarem um ano acompanhando uma escola, em diferentes turmas e, nos espaços de relação teórico-prático do curso: os estágios, o projeto integrador, alguma outra disciplina, esse tempo na escola é muito curto (um mês e meio, dois meses) e realmente fica difícil enxergar a realidade da escola nesse curto espaço. Então o Pibid permitiu perceber essas relações da turma com o professor, da sala dos professores, da gestão com os professores, dos funcionários com os estudantes e professores. Então essas relações profissionais e interpessoais ficaram mais claras para eles entenderem alguns conflitos. (Participante 4)

Essas relações que o PIBID proporciona, inclusive, rompem com o pensamento hegemônico (que reforça a dicotomia entre teoria e prática) e negam a ideia que “para formar professores, bastaria apenas um domínio de um conjunto de práticas de ensino” (ZEICHNER, 2013, p. 193).

Também é importante destacar que, mesmo sem falar claramente sobre isso, mostram a compreensão de que a prática como componente curricular⁷, nos cursos de licenciatura, é uma prática que converge para a formação

7 É (ou era) muito comum os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas considerarem as aulas práticas de laboratório de disciplinas biológicas, por exemplo, na categoria de “prática como componente curricular”. No entanto, o Parecer CNP/CP Nº 28/2001 afirma que “Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos

docente. Mais do que isso, os participantes veem o PIBID como um programa que deveria ser aberto a todos os que fazem licenciatura como forma de qualificar a própria formação, pois além de experiências, promovem o estudo, debates, discussões, um verdadeiro vai-e-vem que promove o que Anagnostopoulos; Smith; Basmajian *apud* Zeichner (2013), chama de “expertise horizontal”, que enriquece, expande relações, práticas e conhecimentos de todos os envolvidos. Os autores destacam ainda que essa “‘expertise horizontal’ não pode ser facilmente apropriada por outros que não tiverem diretamente envolvidos” (ZEICHNER, 2013, p. 207) no processo.

Os trechos a seguir, também ilustram esse pensamento:

Todos que tem como objetivo licenciar deviam ter essa experiência de ser pibidiano, descobrir por conta própria aspecto positivo e negativo em relação ao nosso sistema de ensino. Além de visualizar você como profissional nesses ambientes. (Participante 3).

O PIBID proporciona diversas experiências sobre a docência de ciências e biologia, tais que contribuem para as discussões em sala de aula, trazendo dados e problemáticas reais que nos ajudam na reflexão de como podemos contribuir com a educação e com o ensino de ciência e biologia. Além disso, as experiências do PIBID nos fazem nos dedicar mais as disciplinas ao compreender que ainda há muito a se aprender e possivelmente nunca teremos uma formação finalizada. (Participante 6).

Nesse sentido, esse aspecto corrobora com o pensamento de que “a formação do professor começa antes mesmo da sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua atividade profissional” (SANTOS, 1997, p. 25). Também reconhecem que a formação passa do individual para o coletivo, pois a prática de manter reuniões semanais com debates e estudos de textos da área de ensino e aprendizagem, de políticas educacionais, e não apenas voltados para ensino de Ciências e Biologia traz uma abordagem que permite um novo olhar mais amplo para o processo de formação e de educação.

No pibid da biologia sempre tínhamos reuniões semanais, todas as terças feiras, para comentar, discutir e até mesmo relatar vivências. As principais discussões eram apresentações de novas metodologias que poderiam ser usadas na escola e

legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino (...) É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso (...)” (p.9)

comentários que era possível ou não. Então, os professores nos davam textos para serem discutidos durante as reuniões. Esses momentos, para alguns poderiam ser meramente rotineiros, mas para outras pessoas contribuía de forma excelente, pois a vivência de um pode ser diferente de outro, mas buscando sempre alternativas por meio da análise e discussão. (Participante 1)

Esses aspectos estão conectados ao fato do PIBID proporcionar uma aprendizagem coletiva e reflexiva nas inter-relações possíveis entre teoria e prática que se apresentavam, num claro movimento de interação entre conhecimento profissional e acadêmico, teoria e prática, atividade individual e coletiva, desenvolvendo o que Engeström, 2001, *apud* Zeichener, 2013, chama de “mosaico variável de sistemas de atividade interconectados”, reconhecendo que todos trazem contribuições para as atividades coletivas.

No que se concebe a questão da formação nas licenciaturas com um olhar de rompimento das dicotomias, uma, aparentemente, foi mantida: a que professores e alunos exercem papéis diferentes. O grupo percebe que existe o lugar de professor e o lugar de aluno e, que os pibidianos transitam pelos dois, dependendo do espaço em que eles estejam.

Acho que o PIBID deu uma ajuda para a gente que participou. A gente só tinha as nossas experiências (...) mas a gente tinha muitas experiências do ponto de vista do aluno, era a gente como aluno, como a gente percebia o professor e a disciplina. E participar do PIBID, logo assim no início, quando a gente chegou em estágio, nas disciplinas de didática, e até as disciplinas de políticas, a gente tentou fazer mais relações com o que a gente via na escola, e agora, no ponto de vista de professor. (Participante 2)

o PIBID permite uma relação mais duradoura com a escola e com as turmas, sem o compromisso de assumir a regência e a condução das aulas, isso permite a quebra de barreiras emocionais que os licenciandos possam ter, além de promover espaço para a conquista de mais segurança e aprendizado profissional. (Participante 6).

Aqui, vemos que os bolsistas do PIBID, embora na realidade não assumissem o papel de professor como responsável por uma turma, transitaram por uma vivência de duplo papel: o de estudante e o de ser considerado professor pelos estudantes da escola em que atuam. Nesse caso, os bolsistas construíram pelo olhar da do-dicência, um conjunto de experiências que possibilitou “o pensamento científico e entusiasmo pelas aulas na escola” (...) relações que

“dependiam da ação do coordenador de área, supervisor e gestão da escola” (Participante 6). No discurso, aparentemente, há um rompimento das formas de ver e viver a própria formação, considerando os espaços dentro da escola e da universidade, através do emaranhado que é trazer significado para vivências, experiências, práticas, teorias, relações pessoais, sociais e profissionais que permeiam o ser professor.

Nesse contexto, interessante lembrar das falas de Freire (2003) quando coloca que existe um ensinar e aprender histórico que provém do entendimento de que a do-dicência, indicotomizável, considera que “o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento não existente” (FREIRE, 2003, p. 28) tem relação com o ensinar, aprender, pesquisar.

Outro ponto de diálogo foi sobre como o PIBID, pode contribuir para a oportunidade de criação de uma identidade profissional. Então quando um participante coloca

acho que essa experiência do Pibid do 1º ao 4º período, coloca o grade desafio que é esses estudantes tão novos, ter acesso a esse espaço de formação, de atuação e começarem a maturar, diante de tantos desafios, pois isso geralmente só acontecia no final do cursos e, com o Pibid traz exatamente esse desafio de ser apresentado esse espaço, como espaço de atuação de professores e também da condição de decidirem se querem continuar com a docência ou não. (Participante 7)

Esse ponto entrelaça com o pensamento de Nóvoa (1997) que coloca o triplo AAA (Adesão, Acção, Autoconsciência) para explicar a construção do processo identitário do professor. No PIBID os estudantes e professores passam por **Adesão** voluntária ao programa, são chamados à desenvolverem **Ações** refletidas e desenvolvem uma **Autoconsciência** que os leva ao “trabalho de pensar o trabalho”. (NÓVOA, 1997, p. 34). Essa questão está em consonância como o que Freire discute quando afirma: a “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Em outro olhar, no diálogo entre o dito e o escrito vê-se a importância do PIBID e sua relação sobre a questão das relações entre o PIBID e algumas atividades e disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Nas discussões do CHD o grupo de bolsista PIBID percebeu que a atuação deles

poderia trazer importantes contribuições para o próprio curso e a formação de outros e isso fica claro na fala abaixo:

eu acho que apesar das críticas, em relação de estar dentro da escola nesse momento dentro da escola, mas faz todo sentido, mesmo sendo um estudante de 18 anos dentro da escola, claro que tem um lado negativo, mas muito mais positivo. A gente tem acesso aos desafios da docência logo no início. Logo que a gente assumiu, a gente ouvia muito lá no estágio: “ah, agora estou entendendo...” é por isso que a gente conseguiu reorganizar nosso projeto pedagógico, nosso plano de curso, nossa participação desde o início do curso, desde já compreender que estão em um curso de licenciatura. E o PIBID, ele vem fortalecendo esses laços, essa integração, repensar as disciplinas biológicas e pedagógicas. (Participante 7).

Essa discussão aponta, novamente para modelos contra-hegemônicos de formação que compreendem a formação como um processo complexo, crítico-reflexivo que promove mudanças constantes, inclusive, nas atividades dos formadores de professores, que tiveram a humildade de identificar as necessidades dos bolsistas e outros estudantes e se dispuseram a promover as transformações da própria atividade acadêmica. Assim, o PIBID serviu como uma espécie de “motor” de mudança (ZEICHNER, 2013) que gerou transformações que, inicialmente não eram previstas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debater e pesquisar sobre formação docente, sobre as políticas de formação sempre é um trabalho árduo e, que sempre estará inacabado. Esse trabalho, mostrou que os integrantes do PIBID Ciências Biológicas veem o programa como essencial à formação inicial e continuada, como espaço de relações e vivências que possibilitam uma formação docente mais crítica, mais reflexiva, que promove um ciclo de aprendizagem colaborativa. O sentido de “relação mutualística”, mostra que existem vários espaços para o caminhar pelo processo de formação docente e formação da identidade docente com atores diversos e caminhos também diversos, desde que sejam trilhados dentro de um contexto de desenvolvimento coletivo.

Assim, mesmo com os problemas e alterações que o PIBID passou (e ainda vai passar), o grupo externou reconhecer a escola e a universidade como espaços coletivos de formação, interconectados, que contribuem para

o desenvolvimento profissional dos participantes e um certo rompimento do pensamento de que a formação docente é construída a partir da teoria, na universidade e, na prática, dentro das escolas.

De tudo, a metodologia utilizada (CDH e AHDI) permitiu, a todo momento que os integrantes dialogassem uns com os outros, explicassem sua forma de pensar, esclarecessem o que escreveram. Assim, o dito e o escrito, desvelou um mosaico de elementos que irão continuar a ser aprofundados e pesquisados. No entanto fica clara a importância e as contribuições que o PIBID Ciências Biológicas trouxe para seus participantes e o compromisso que o grupo tinha, como um coletivo, com a formação pessoal, profissional e até institucional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Porto Alegre, v.33, n.3, pp. 174-181, set/dez 2010.

ARAÚJO, M.L.F; FRANÇA, T.L. A pesquisa na formação inicial de professores de Biologia. Goiás. **Polyphonía.** UFG, v.21.n. 1. p. 201-215Jan/jun.2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, Kenneth M. e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADAMER, H-G. **O problema da consciência histórica.** 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GADAMER, H-G. **Verdade e método.** 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

GATTI B. A, MARLI E.D.A André, GIMENES N.A.S, FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos>.

GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E.M.A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GRODIN, J. **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012.

GUBA, E.G, LINCOLN, Y.S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTZAVINOS, C. O círculo hermenêutico: que problema é este?. **Tempo Social** [online]. 2014, v. 26, n. 2 [Acessado 2 Fevereiro 2021] , pp. 57-69. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000200004>>. Epub 27 Jan 2015. ISSN 1809-4554. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000200004>.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOVOA, A. (org). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NOVOA, A. Diz-me como ensina, dir-te-ei quem es e vice versa. In: FAZENDA, I. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

ODUM, E.P.; BARRET, B.W. **Fundamentos de Ecologia**. 5.ed. Santa Fé: Cengage Learning Editores, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. PASQUALINI, Juliana Campregheer; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 27, n. 2, p. 362-371, Aug. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, L.L.C.P. formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, Lúcia de Fátima; SILVA, Sandra R. Paz; LUIS, Suzana Barrios (org.). **Universidade e escola**: diálogos sobre formação docente. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2012.

SCHMIDT, L.K. **Hermenêutica**. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. IN: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E.M.A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades *Educação*. **Revista do Centro de Educação** [en linea] 2010, 35 (Setiembre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 09 de junho de 2013] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968009>> ISSN 0101-9031

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em . Acesso em: 5 abr. 2010