



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Ciências Biológicas
Instituto de Física
Instituto de Química
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia: uma reflexão
sobre a prática**

Paulo Henrique Oliveira Canabarro

Brasília, DF
(2015)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Ciências Biológicas
Instituto de Física
Instituto de Química
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia: uma reflexão
sobre a prática**

Paulo Henrique Oliveira Canabarro

Dissertação realizada sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Luiza de Araújo Gastal e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Rita Avanzi e apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências – Área de Concentração “Ensino de Biologia”, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília, DF
(2015)

C212c Canabarro, Paulo Henrique Oliveira
A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática / Paulo Henrique Oliveira Canabarro; orientador Maria Luiza de Araújo Gastal; co-orientador Maria Rita Avanzi. - Brasília, 2015.
109 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) -- Universidade de Brasília, 2015.

1. Articulação teoria-prática. 2. Formação inicial de professores. 3. Narrativas autobiográficas. 4. Professor pesquisador. 5. Professor reflexivo. I. Gastal, Maria Luiza de Araújo, orient. II. Avanzi, Maria Rita, co-orient. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Paulo Henrique Oliveira Canabarro

“A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática”

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em 6 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luiza de Araújo Gastal - IB / UnB
(Presidente)

Profa. Dra. Joice de Aguiar Baptista - FUB
(Membro Titular)

Profa. Dra. Alice Melo Ribeiro - IB / UnB
(Membro Titular)

Profa. Dra. Zara Faria Sobrinha Guimarães - IB / UnB
(Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Profa. Dra. Maria Luiza de Araújo Gastal, pela oportunidade esplêndida de sua orientação, ensinamentos e confiança no meu trabalho. Pelo carinho com que me orientou ao longo de todo esse processo. Por seu empenho em sempre estar presente nos momentos em que precisei, pelas muitas discussões dos referenciais que me formam profissionalmente e pessoalmente.

À Profa. Dra. Maria Rita Avanzi, pela co-orientação tão generosa e amigável ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa. Sua participação, preciosa, iluminou meus pensamentos para a construção deste trabalho;

Aos participantes do estudo, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Biologia da Universidade de Brasília, pela disponibilidade e pela confiança depositada;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) pela concessão da bolsa de estudos no nível de mestrado por meio do Programa de Demanda Social (DS);

À Universidade de Brasília e ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília pelo apoio institucional indispensável à realização deste estudo;

À Coordenação e à Secretaria do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, pelo esforço em manter a qualidade do programa e pelo cuidado com que sempre me auxiliaram;

Aos meus pais, Antônia e Vitor pelo estímulo e confiança ininterruptos e por serem sempre meu porto seguro;

A minha namorada, Soraya, pelo amor e companheirismo com que me estimula a superar meus obstáculos e por não me deixar esquecer de que o lazer também é muito importante. Por ser o grande amor da minha vida.

Agradeço especialmente a Deus pelo dom da vida e por me dar forças para sempre seguir em frente.

RESUMO

A formação dos docentes no Brasil apresenta resquícios deixados por antigos modelos compostos por um conjunto de disciplinas de “conteúdos específicos” seguido por outro de disciplinas pedagógicas e, ao final a “aplicação” dos conhecimentos teóricos nos estágios supervisionados. Tais modelos poderiam favorecer a cisão entre a teoria e a prática e dificultar o reconhecimento, por parte dos futuros professores, da importância dos conhecimentos teóricos pertinentes à docência e dos saberes inerentes à prática profissional. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, oferece aos licenciandos bolsas que permitem a vivência supervisionada da profissão docente, ampliando o exercício da profissão durante a formação e favorecendo o saber prático, que só se estabelece a partir do momento em que o sujeito passa pela experiência. Foi investigada a possibilidade de esse programa propiciar a formação de professores-pesquisadores, profissionais que fazem parte de um movimento social, capazes de refletir, problematizar, investigar e aprimorar a sua prática docente e que possuem um comportamento ativo em sua própria formação; que são também professores reflexivos, que fazem uso de conhecimentos adquiridos ao longo de sua experiência para refletir sobre sua prática, o que pode resultar em novos conhecimentos sobre a ação. O objetivo do presente estudo foi investigar a relevância atribuída ao PIBID-Biologia/UnB por discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UnB, bolsistas do programa, como *locus* de experiência e aproximação entre aspectos teóricos e práticos em sua formação docente, bem como facilitador para o desenvolvimento da postura de professor-pesquisador. Fomentou reflexões dos bolsistas sobre sua vivência no programa, procurando identificar a relevância atribuída a cada um de dois eixos de investigação elaborados a partir da reflexão sobre a experiência do autor (ex-participante do PIBID) e da literatura que utiliza o PIBID como objeto de pesquisa: “contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores” e “articulação teoria-prática”. Os dados foram construídos em uma intervenção formativa que utilizou a pesquisa-ação e narrativas autobiográficas. A intervenção buscou estimular os participantes a produzir narrativas sobre sua formação inicial e a participação no programa em relação aos eixos supracitados. Uma proposição didática voltada para os professores coordenadores e bolsistas do PIBID foi construída com base

na intervenção. Os resultados evidenciaram que o conceito de professor-pesquisador e o movimento no qual está inserido parece ser desconhecido ou compreendido de forma inadequada/incompleta pela maioria dos bolsistas, apesar de serem identificadas, em alguns relatos, aproximações à postura de professores-pesquisadores. Visões deformadas ou ingênuas sobre a natureza do conhecimento científico se apresentaram como obstáculos para que os bolsistas tivessem uma postura de professor-pesquisador. Alguns estudantes se mostraram capazes de realizar a articulação entre teoria e prática. A prática foi considerada importante para assimilar as teorias aprendidas, mesmo que inconscientemente. O PIBID, como espaço de forte contato entre a escola e a universidade, pode facilitar essa articulação. Outros bolsistas relataram dificuldades nessa articulação, ressaltando uma distância entre as teorias aprendidas na graduação e a prática de sala de aula na escola. Os resultados desse trabalho apontam para a importância da formação de professores-pesquisadores capazes de articular a teoria e a prática por meio da reflexão de sua ação docente e ainda para a contribuição do uso das narrativas autobiográficas para esse tipo de formação.

Palavras-chave: Articulação teoria-prática; Formação inicial de professores; Narrativas autobiográficas; PIBID; Professor pesquisador; Professor reflexivo.

ABSTRACT

Teachers' education in Brazil presents traces left by ancient models of training consisting of a set of "specific content" academic disciplines followed by a pedagogical set, and by the end of the course, the "application" of the theoretical knowledge in supervised internships. Such models could favor the split between theory and practice and hamper the recognition by the future teachers of the importance of the theoretical knowledge relevant to teacher education and of the knowledge inherent to professional practice. The Institutional Program of Scholarship for Teaching Initiation (PIBID), under the responsibility of the Coordination for Higher Education Personnel Improvement (CAPES), offers scholarships to undergraduate students that allow supervised experience of the teaching profession, which is only established from the moment the subject is involved by the experience. It was investigated the possibility of this program encourage the training of teacher-researchers, professionals who are part of a social movement, able to reflect, discuss, investigate and improve their teaching practice and have an active role in their own teaching education; who are also reflective teachers, who use knowledge acquired throughout their experience to reflect on their practice, which may result in new knowledge about the teaching action. The aim of this study was to investigate the relevance of the PIBID-Biology/UnB assigned by undergraduate students of the Biological Sciences course at UnB, who receive grants from the program, as *locus* of experience and approach between theoretical and practical aspects in their teaching education and as a facilitator for the development of a teacher-researcher attitude. It also promoted reflections by the students, aiming to identify the importance given to each one of two research axes developed using the considerations about the experience of the author (former participant of PIBID) and the scientific literature that uses the PIBID as a research matter: "the contribution of PIBID to the teacher-researchers education" and "theory-practice articulation". Data were constructed in a training intervention that used the action research and autobiographical narratives. The intervention intended to encourage participants to write narratives about their initial teacher education and their participation in the program in relation to the abovementioned research axes. A teaching proposition for the PIBID coordinators and students was built based on intervention. The results showed that the concept of teacher-researcher and the movement in which it is inserted seems to be unknown or improperly/incompletely understood by most students, despite the identification of

approaches to teacher-researchers' attitudes in some reports. Unsuitable or naive views about the nature of scientific knowledge were obstacles to the development of a teacher-researcher attitude by the students. Some students have been able to establish an articulation between theory and practice. The practice has been considered as important to assimilate the theories learned, even if unconsciously. PIBID, as a space of continuous contact between the school and the university, can facilitate this articulation. Other scholars have reported the difficulties encountered in establishing these articulations, highlighting a gap between the theories learned in the university and the classroom practice at school. This study's findings emphasize aspects in the teacher education in relation to the importance of training teacher-researchers able to articulate the theory and the practice through the reflection of their teaching activities and also to the contribution of the use of autobiographical narratives for such training.

Keywords: Articulation between theory and practice; Autobiographical narratives; Initial teacher education; PIBID; Reflective teacher; Teacher-researchers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Diagrama com a temática principal de cada encontro da intervenção..... 37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Categorias e aspectos destacados do eixo “a contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores”.....	45
Tabela 2. Categorias e aspectos destacados do eixo “Articulação teoria-prática”.	56

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

IES - Instituições de Educação Superior

NECBio - Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas da UnB

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PIBID-Biologia/UnB - Subprojeto de Biologia do projeto do PIBID da UnB

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	15
2. INTRODUÇÃO.....	18
2.1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)	21
2.2. O PIBID e a formação de professores-pesquisadores	22
2.3. A articulação teoria-prática na formação inicial de professores.....	23
3. OBJETIVOS	25
Geral	25
Específicos.....	25
4. REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
4.1. Professor-pesquisador e reflexivo	26
4.2. Narrativas autobiográficas.....	29
5. METODOLOGIA.....	33
5.1. Pesquisa Qualitativa	33
5.2. Pesquisa-ação	33
5.3. Narrativas autobiográficas como método de produção de dados: intervenção ...	34
5.4. Intervenção	36
5.4.1. Descrição do primeiro encontro	38
5.4.2. Descrição do segundo encontro.....	39
5.4.3. Descrição do terceiro encontro.....	39
5.4.4. Descrição do quarto encontro.....	41
5.4.5. Descrição do quinto encontro.....	42
5.4.6. Descrição do sexto encontro.....	42
5.4.7. Descrição do sétimo encontro.....	43
5.5. Análise de dados.....	44

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
6.1. Contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores	45
6.2. Articulação teoria-prática	55
6.3. Narrativas autobiográficas como um caminho formativo	62
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
APÊNDICES	71
A – NARRATIVA SOBRE A MINHA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	71
B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	79
C – PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	81

1. APRESENTAÇÃO

Minha intenção de me tornar um professor teve suas origens ainda no início do Ensino Médio. Por diversos fatores que vivi dentro e fora da escola, já queria ser professor antes mesmo da escolha pelo curso de Biologia, que foi facilitada pela vontade que tinha de conhecer mais sobre essa área de conhecimento. Minha trajetória na licenciatura foi marcada pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) por um período de quatro anos. Essa trajetória proporcionou oportunidades únicas, como estar dentro da escola básica e da sala de aula desde o segundo semestre da graduação. Tive a oportunidade de ser um dos primeiros bolsistas do PIBID na UnB, com certeza uma bela experiência que me fez conhecer a profissão docente.

O PIBID é um programa, incorporado como política de estado pela lei, que busca oferecer aos estudantes das licenciaturas oportunidades de bolsas e a vivência supervisionada da profissão docente em sua graduação. Funciona por meio de uma parceria entre a universidade e a educação básica, levando os estudantes de graduação para atuar em escolas de educação básica. Cada universidade define como será o funcionamento do programa e cada subprojeto possui coordenadores, que são professores universitários, e professores da escola básica que atuam como supervisores, orientando os bolsistas em sua atuação na escola. O PIBID de Biologia da Universidade de Brasília, do qual participei, tem como objetivo aliar o ensino de Biologia a linguagens como cinema, literatura e os quadrinhos. O PIBID de modo geral será detalhado em um tópico mais a frente no trabalho.

Lembro-me da primeira escola em que trabalhei no contexto do PIBID. Nela fiquei pouco tempo, mas ainda assim, tive algumas experiências que não foram agradáveis e me mostraram um lado da realidade escolar que ainda desconhecia. Essa escola possuía dificuldades que percebi ao observar seu ambiente e o trabalho dos professores. O professor supervisor da escola relatava problemas relacionados ao comportamento dos estudantes, às suas condições de trabalho e a outras dificuldades enfrentadas no dia a dia. Além disso, eu percebia pelos corredores da escola outros aspectos, como falta de organização em alguns ambientes, laboratórios parados, estudantes fumando, entre outros. Um fato que marcou bastante foi o de que, no primeiro dia em que cheguei, presenciei um grupo de cinco ou seis estudantes pulando o muro para sair. Naquele momento pensei que poderia ser uma escola com dificuldades. Por ter sido estudante de escola particular, esse primeiro contato com a escola pública foi, em parte, difícil.

Felizmente, essa foi uma das poucas experiências que não foram boas, mas com certeza foi uma das mais importantes para o meu crescimento, pois ela fez-me ver que nem tudo são flores na profissão docente. As escolas posteriores em que trabalhei eram diferentes, todas organizadas, com ambiente adequado e com apoio da direção, dos servidores, dos professores supervisores e de outros professores. Nestas escolas tive professoras supervisoras que me ensinaram e me ajudaram no exercício da profissão docente. Elas me proporcionaram conhecer aos poucos a profissão. Aprendi com suas experiências e formas de dar aulas. Sempre contei com uma supervisão próxima e com a companhia de uma equipe de bolsistas. O trabalho em equipe, em minha opinião, é uma das características fundamentais do programa, que propicia a troca de ideias, o fazer conjunto, o contato com licenciandos de outros cursos, de forma a ajudar na interdisciplinaridade, além de abrir outras portas de diálogo inerentes ao trabalho em equipe.

Frente ao que foi apresentado, busquei neste trabalho desenvolver uma reflexão utilizando as vivências e impressões que marcaram a trajetória no programa, que me mudaram e foram tão importantes para minha formação durante a graduação. Essa experiência foi utilizada para conduzir e preparar uma atividade formativa que buscou promover uma reflexão sobre o PIBID entre os bolsistas do PIBID-Biologia/UnB e, ao mesmo tempo, contribuir para produção de conhecimento a respeito da formação de professores.

Conforme mencionado, as marcas deixadas pelo PIBID em minha experiência e a chance de observá-lo de perto são elementos que subsidiaram a discussão deste trabalho. A princípio, destaco alguns aspectos que considero importantes para esse contexto.

O primeiro se relaciona com o fato de que é muito comum que professores recém-formados assumam várias turmas e assim, tenham de produzir uma grande quantidade de aulas em um curto espaço de tempo. Acredito que parte da nossa formação se passa na construção de um repertório de aulas que vamos modificando e aprimorando ao longo do tempo. A participação no programa permitiu que eu chegasse à escola sem ser o professor titular, e assim, tivesse mais tempo para construir aulas e me preparar para elas. Aos poucos fui ganhando mais experiência de sala de aula e em diferentes conteúdos que são abordados no Ensino Médio, antecipando muitos conteúdos que estudei posteriormente na graduação.

O PIBID também permitiu um contato mais próximo com a pesquisa em ensino de ciências por meio da vivência no Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas (NECBio) da Universidade de Brasília. Nesse contato, tive a oportunidade de conhecer uma parte da produção científica nessa área. Logo que entrei no programa, as

coordenadoras disponibilizaram disciplinas de pesquisa, das quais participei. Nessas disciplinas, foram elaborados trabalhos de pesquisa relacionados às atividades que vivíamos no programa. Um desses trabalhos resultou de uma pesquisa sobre as preferências de filmes, quadrinhos, livros e música dos alunos das escolas básicas nas quais atuávamos (BRITO *et al.*, 2010). Essas preferências se relacionavam com o projeto do PIBID-Biologia/UnB, que visava trabalhar com essas linguagens voltadas para o ensino de Ciências Biológicas. Em outro trabalho, utilizamos narrativas autobiográficas (SÁ *et al.*, 2012), o que propiciou o primeiro contato que tive com o amplo espaço de pesquisa ocupado pelas narrativas na formação docente.

Assim, a trajetória no PIBID indicou que este desempenha um papel, ainda que secundário, em aproximar os estudantes de graduação à pesquisa, principalmente na área de ensino. Isso porque o programa é coordenado por professores das universidades, que estão em contato com a produção de conhecimentos científicos e que acabam por estimular a participação dos bolsistas na pesquisa.

A produção de narrativas autobiográficas ao longo da formação acadêmica proporcionou uma reflexão sobre a trajetória que vivenciei. Tal reflexão contribuiu para a percepção de que a participação no PIBID foi imprescindível para minha formação, pois permitiu que pudesse vivenciar e me identificar com a carreira docente, além de colaborar para o contato com a pesquisa em ensino de ciências. As experiências destacadas na apresentação deste trabalho foram aquelas que favoreceram para que eu me “tornasse” um professor. Considero as narrativas autobiográficas como um dos fatores principais que permitiu que eu refletisse sobre a minha experiência. Isso despertou o interesse em investigar contribuições do PIBID na formação inicial com a utilização de narrativas autobiográficas.

2. INTRODUÇÃO

O PIBID é um programa que pertence a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição reconhecida pelos seus trabalhos destinados à expansão quantitativa e qualitativa da pós-graduação e da pesquisa no Brasil. Os princípios que direcionam a formação de professores induzida e fomentada pela CAPES são: conexão entre a teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação, equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Esses princípios se traduzem na forma de ação de seus programas e o PIBID é um inequívoco exemplo disso. Assim, estudar a contribuição desse programa pode trazer conhecimentos importantes a respeito do desenvolvimento de suas ações na formação de seus participantes, que no caso particular deste trabalho, são os bolsistas.

Esses princípios passam pela problemática da separação entre teoria e prática, que deve ser enfrentada para chegarmos a um ensino e uma formação de melhor qualidade. O PIBID vem orientado como uma medida que pode ajudar a superar esse problema. O exercício da profissão é essencial para a formação de qualquer profissional, afinal o saber prático do dia a dia só se estabelece a partir do momento em que o sujeito passa pela experiência. Na docência não é diferente, sendo, portanto, importante que se busque uma formação baseada na aproximação entre o saber teórico e o exercício profissional.

Pereira (1999) aborda os modelos de formação docente no Brasil, o primeiro inspirado na década de 1930, quando as licenciaturas pertenciam às antigas faculdades de filosofia. Neste modelo, o aluno dedicava os três primeiros anos às chamadas “disciplinas específicas” e um ano a disciplinas de natureza pedagógica, o chamado “modelo 3+1”. Tal modelo corresponde, em grande medida, ao que a literatura denomina “modelo da racionalidade técnica”:

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. (PEREIRA, 1999, p. 111)

Conforme esse modelo, a formação docente consiste em um conjunto de disciplinas específicas seguido por outro de disciplinas pedagógicas. Depois dessa formação, o professor aplicaria esses conhecimentos nos estágios supervisionados. É um modelo que favorece uma cisão entre a teoria e a prática:

A prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. (PEREIRA, 1999, p. 112)

A literatura atual entende que o modelo curricular conhecido como 3+1 apresenta problemas por não dedicar uma carga horária maior à prática, à vivência dentro da escola e ao exercício da profissão por parte dos estudantes, fazendo com que a formação seja prejudicada.

Schön (1992) discute ideias que inspiraram críticas à formação nos moldes do currículo 3+1. Para esse autor, a formação de professores deve valorizar a prática profissional por ser um momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, da análise e da problematização, além do reconhecimento do saber tácito, espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano das pessoas. Isto é, a formação deve ser baseada em uma epistemologia da prática (SCHÖN, 1992).

As discussões apresentadas por Nóvoa (2009) vão ao encontro disso e propõem uma aproximação entre o mundo profissional e a formação. Para esse autor, a construção de parcerias entre essas duas esferas possibilita um processo de integração dos mais jovens ao mundo profissional. Essa aproximação já acontece na medicina com o auxílio dos hospitais universitários, onde

o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração (NÓVOA, 2009, p. 17).

Pereira (1999) afirma que outra perspectiva que vem ganhando espaço nas discussões é o modelo da racionalidade prática. Nele,

o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores (PEREIRA, 1999, p. 113)

Nessa concepção, a prática não é apenas o local da ação dos conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas sobretudo um espaço de criação, reflexão e mudança de novos conhecimentos. Na crítica ao modelo 3+1 com a orientação do modelo da racionalidade prática aparecem novas maneiras de representar a formação docente, nas quais

o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas (PEREIRA, 1999, p. 113).

O contexto dessas discussões a favor da articulação entre a prática e a teoria refletiu em políticas públicas de formação de professores no Brasil como o Decreto nº 6.755, de 29 de

janeiro de 2009 que disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dispõe em seu inciso:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2009, p. 1).

O PIBID chegou ao cenário educacional brasileiro alinhado às discussões que se estenderam ao longo dos anos 1990 a respeito da formação docente, buscando reduzir a distância entre a formação e o exercício da profissão. Assim, as características do programa podem contribuir com a formação dos licenciandos de forma a facilitar uma articulação entre a teoria e a prática desde o seu início:

Com base na crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação (PEREIRA 1999, p. 113).

Essa preparação, em que a prática é entendida como eixo da formação para os profissionais da educação, pode encontrar um lugar para acontecer no PIBID:

O PIBID contudo não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática. Para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5).

O PIBID surge neste contexto de busca de alternativas ao modelo curricular 3+1. Em minha formação na Licenciatura em Ciências Biológicas na UnB, no período compreendido entre o segundo semestre de 2008 e o segundo semestre de 2012, pude observar resquícios desse modelo na orientação do currículo do curso. Se não fosse a participação no programa, teria conhecido a escola apenas no estágio supervisionado realizado no fim do curso, como muitos colegas que não tiveram a oportunidade de participar do PIBID. É importante ressaltar que muitos esforços já foram e estão sendo feitos para superar essa problemática, como por exemplo, aumento da carga horária destinada à prática docente e alterações curriculares nas licenciaturas, inclusive, recentemente, no curso de Ciências Biológicas da UnB.

Os motivos aqui apresentados justificam a escolha do PIBID como objeto de investigação deste trabalho. O próximo tópico será dedicado à caracterização do programa e à descrição e discussão de seus objetivos.

2.1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo com o sítio oficial do programa, ele se trata de uma:

(...) iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2014a.).

Atualmente, 284 Instituições de Educação Superior (IES) em todo o país participam do PIBID, desenvolvendo 313 projetos de iniciação à docência em mais de cinco mil escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos envolvem, juntos, mais de 90 mil participantes, entre alunos de licenciatura, professores da educação básica e da educação superior (CAPES, 2014b).

Ainda conforme o sítio oficial do programa, os projetos institucionais deverão atender aos objetivos de:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2014a)

Para Nóvoa (2009), um princípio importante na formação de professores é promover seu desenvolvimento profissional, de modo que a formação inicial esteja articulada à aprendizagem ao longo da vida. Esse autor enfatiza a necessidade de que exista atenção a alguns aspectos durante os primeiros anos de exercício profissional: a “valorização do professor reflexivo”, a “formação baseada na investigação”, as “culturas colaborativas”, o “trabalho em equipe” e o “acompanhamento, supervisão e avaliação dos professores”. A atenção a esses aspectos poderia incentivar a formação continuada (NÓVOA, 2009, p. 13).

A experiência como bolsista do programa possibilitou observar alguns desses aspectos levantados por Nóvoa, principalmente a atenção aos primeiros anos de exercício profissional, a valorização do professor reflexivo, a formação baseada na investigação e o trabalho em equipe.

2.2. O PIBID e a formação de professores-pesquisadores

A partir da experiência no PIBID em investigações feitas no âmbito do programa, pude ter contato com a pesquisa sobre a prática docente. Diante disso, foi levantada a hipótese de o PIBID-Biologia/UnB desempenhar um papel na formação de professores-pesquisadores, por diversos motivos, especialmente pela observação de minha própria experiência no programa, que abriu portas para a participação em disciplinas de pesquisa oferecidas pelas professoras coordenadoras com outros bolsistas participantes do programa. Nessas disciplinas foram elaborados alguns trabalhos de pesquisa que possibilitaram aos bolsistas um primeiro contato com as narrativas autobiográficas e seu potencial metodológico para a reflexão sobre a prática docente, além do convívio com o contexto da educação científica no Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas (NECBio) da UnB, incluindo a participação em congressos e encontros de pares que trabalham com a pesquisa em educação.

Por ter considerado essa experiência essencial em minha formação na licenciatura e ter encontrado respaldo na discussão frequentemente presente na literatura, que defende que os professores sejam pesquisadores, esse elemento foi considerado como importante para este trabalho. O papel do professor-pesquisador, a relação entre teoria e prática e a importância do professor reflexivo são aspectos que considero fundamentais para minha formação.

2.3. A articulação teoria-prática na formação inicial de professores

A participação no PIBID, enquanto eu cursava Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade de Brasília, ampliou bastante meu tempo na escola e em sala de aula. Já os estágios supervisionados foram feitos ao final da graduação. Por estar em sala de aula há mais tempo, tive relativa facilidade em executar as horas de regência nas disciplinas de estágio, até pelo contato que tinha com a escola pública. Nos estágios, a ida às escolas proporcionava aos estudantes boas discussões a respeito da prática docente. Em uma dessas discussões descobri que muitos colegas tiveram seu primeiro contato com a docência nessas disciplinas e que alguns desejavam ter tido a oportunidade de já estar em sala de aula antes dos estágios.

Noto semelhanças e diferenças entre os estágios supervisionados e o PIBID. Ambos se constituem em espaços de aproximação dos estudantes com a ação docente profissional, mas diferem em vários aspectos. Diversos autores sugerem caminhos, discutidos a seguir, pelos quais o estágio supervisionado deve se orientar, no sentido de que o estudante adote uma postura de pesquisa e reflexão sobre a ação da profissão docente. As ideias desses autores sobre o estágio podem ser comparadas com os caminhos que o PIBID também pode oferecer para que sejam colocadas em prática. O PIBID, assim como o estágio, é uma fonte de saberes durante a formação, que alia os conhecimentos, adquiridos na universidade e nas disciplinas formativas, com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, a escola.

Pimenta e Lima (2006, p.13) recomendam uma mudança na concepção de que o estágio seja “a parte prática do curso”, para que ele seja visto como uma oportunidade de propiciar ao licenciando uma “*aproximação à realidade na qual atuará*”. Tal aproximação pode favorecer a formação de professores que conhecem e discutem sua prática, pois os estudantes poderiam observar a escola e a sua própria atividade docente e refletir sobre ela. Valeria investigar se o PIBID já apresenta caminhos em sintonia com essa recomendação, por permitir aos bolsistas a vivência e a discussão da profissão docente.

Tanto para o Estágio Supervisionado quanto para o PIBID, é importante que a formação não se baseie apenas na parte prática, sendo necessária a reflexão sobre a prática apoiada nos conhecimentos acessados pelos estudantes nas disciplinas de formação pedagógica e na sua formação em geral. Isso poderia contribuir para evitar o que Pimenta e Lima (2006) caracterizam como duas ideias de prática como imitação de modelos: a) um modo de aprender a profissão, no qual os estudantes aprendem por meio da observação, imitação e reprodução dos professores, fazendo reelaborações dos modelos já existentes na prática; e b) a prática

como instrumentalização técnica: o mero “como fazer”, as técnicas a serem empregadas em sala de aula, o desenvolvimento de habilidades específicas, o profissional reduzido ao prático.

Para os autores, ainda, o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias, mas o conhecimento dessas habilidades não é suficiente para as complexidades que envolvem a profissão docente. Isso porque o contexto da ação docente é variável, o que expõe o professor a situações em que a experiência na profissão é essencial.

No trecho a seguir, Pimenta e Lima (2006) argumentam sobre os problemas que podem ser gerados do entendimento das práticas como “imitações de modelo” para agravar a separação entre teoria e prática:

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9).

Essas autoras defendem, ainda, que os estágios não devem ficar presos apenas à perspectiva sobre métodos e técnicas supostamente universais, pois isso pode gerar um distanciamento da realidade e do trabalho nas escolas (PIMENTA; LIMA, 2006). O PIBID apresenta características que vão ao encontro dessas ideias e levam a caminhos para uma formação inicial na qual os estudantes possuam atitudes que envolvam a reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores e da sociedade sem se basearem apenas em modelos idealizados de técnicas supostamente universais.

Diante desse contexto, a possível contribuição do PIBID para a formação de professores que articulam seus conhecimentos teóricos com suas práticas docentes foi considerada como eixo de investigação. A reflexão sobre a experiência e a literatura que utiliza o PIBID como objeto de pesquisa subsidiaram a elaboração de outros eixos de investigação, sendo eles “trabalho coletivo possibilitado pelo PIBID”, “contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores”, “contato com a realidade profissional”, “aproximação da escola da Educação Básica com a Universidade”, “papel central de professores mais experientes na formação dos mais jovens”. A partir de uma intervenção formativa com os bolsistas, houve a identificação nas experiências da presença ou ausência desses elementos, assim como outros que eventualmente pudessem ser detectados.

3. OBJETIVOS

Geral

Investigar a relevância atribuída ao PIBID-Biologia/UnB por discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, bolsistas do programa, como *locus* de experiência e aproximação entre aspectos teóricos e práticos em sua formação docente e como facilitador para o desenvolvimento da postura de professor-pesquisador.

Específicos

- Fomentar reflexões por parte dos bolsistas sobre sua vivência no programa, procurando identificar a relevância atribuída ao (à):
 - contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores;
 - articulação teoria-prática;
 - trabalho coletivo possibilitado pelo PIBID;
 - contato com a realidade profissional;
 - aproximação da escola da Educação Básica com a Universidade;
 - papel central de professores mais experientes na formação dos mais jovens.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1. Professor-pesquisador e reflexivo

A partir dos anos 50, ocorreram diversos movimentos de professores-pesquisadores (ou educadores pesquisadores) (PEREIRA, 2008). A noção de educadores fazendo pesquisa nas escolas é, entretanto, muito mais antiga e remonta ao final do século XIX e início do século XX, com o movimento para o estudo científico da educação (PEREIRA, 2008).

Nos anos 50, o movimento progressista de “pesquisa dos educadores”, inspirado nas ideias de John Dewey, se baseou na noção de construção de conhecimentos a partir da solução de problemas em situações concretas, noção essa relacionada à pesquisa-ação, isto é, a realização de uma pesquisa crítica que refletisse sobre a prática do dia a dia dos professores, sua experiência e o contexto em que estavam inseridos: a sala de aula, escola, comunidade e formação inicial (PEREIRA, 2008).

Nos anos 60, com o trabalho de Lawrence Stenhouse, iniciou-se o movimento dos professores como pesquisadores, momento em que o interesse pela pesquisa-ação, apesar de não desaparecer, diminuiu (PEREIRA, 2008).

No Brasil, um modelo de pesquisa-ação, chamado “pesquisa participativa” e baseado nas ideias de Paulo Freire foi desenvolvido no final dos anos 60 e início dos anos 70 (PEREIRA, 2008). Esse modelo leva em consideração o contexto e as forças sociais que influenciam na educação e dessa forma, conhecimentos críticos são produzidos pela comunidade e pelos pesquisadores, o que converte a relação sujeito-objeto em sujeito-sujeito por meio do diálogo. O objetivo dessa pesquisa seria realizar uma transformação social por meio da aplicação imediata dos seus resultados em uma situação concreta. Alguns desses pontos nortearam a intervenção formativa realizada nesse trabalho, que foi construída em conjunto com os bolsistas.

A variedade de movimentos relacionados com a “pesquisa dos educadores” resultou em múltiplos significados do termo “professor-pesquisador”. Pereira (2008) destaca que existem pelo menos quatro termos que são comumente utilizados na literatura para se referir à pesquisa realizada pelo professor-pesquisador: “pesquisa-ação”, “investigação na ação”, “pesquisa colaborativa” e “práxis emancipatória”. Diante do breve histórico apresentado, pode-se considerar que os professores-pesquisadores “fazem parte de um movimento social de caráter internacional, como estratégia para construção de modelos críticos e emancipatórios

de formação docente” (PEREIRA, 2008, p. 11). Assim, a formação do professor-pesquisador contribui para uma profissionalização da profissão docente.

Neste trabalho, foi considerado como professor-pesquisador, o profissional capaz de realizar julgamentos baseados em problematizações críticas que faz reflexões a partir de demandas das situações práticas. Essa problematização e essa reflexão devem estar embasadas em pressupostos e referenciais teóricos pertinentes, para que esse processo seja um meio de transformação da realidade por meio de seu exame crítico, sua análise e, portanto, sua ressignificação (PEREIRA, 2008).

A ideia de professores como coadjuvantes de sua profissão responsáveis apenas em executar, em suas salas de aula, as pesquisas elaboradas por pesquisadores da universidade, próxima a um modelo da racionalidade técnica pode ser, substituída por uma ideia em que o professor assuma um papel central na construção de conhecimentos que possibilitem uma reflexão e problematização constante de suas experiências, a partir de caminhos como a pesquisa-ação, por exemplo.

Assim, assumindo a postura de pesquisador, o professor sai do papel passivo de aplicação técnica de conhecimentos teóricos e passa a ter um comportamento ativo na sua própria formação, tornando-se capaz de responder questões diversas do dia a dia em sala de aula.

Zeichner (1998) faz uma discussão analisando os professores-pesquisadores e os pesquisadores acadêmicos e afirma que há uma separação entre esses dois mundos. Muitos professores sentem que a pesquisa educacional produzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas e não fazem utilização dos conhecimentos produzidos na academia. Esse autor afirma, ainda, que muitos acadêmicos nas universidades consideram a pesquisa dos professores das escolas trivial e atórica. Pereira (2006) compartilha dessa ideia afirmando ser comum, no meio dos professores, a existência de um sentimento de distância entre o conhecimento produzido no interior da universidade e as condições reais de trabalho nas escolas.

Zeichner (1998) fala ainda da importância da academia reconhecer a relevância de os professores deliberarem em conjunto os resultados e as construções das pesquisas conduzidas pelos acadêmicos em escolas, além de participarem ativamente na interpretação e significação das pesquisas para suas práticas. Assim, é favorecida uma pesquisa mais preocupada com os professores, escola, estudantes e todo o contexto em que estão inseridos, uma pesquisa com

características mais sociais, que não leve em consideração apenas os pesquisadores acadêmicos. Isso possibilita, portanto, um padrão mais ético e social por parte dos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores e com as escolas:

Estamos esperançosos em ver mais propostas de pesquisas que incluam a equipe escolar, nas discussões dos dados da pesquisa e seus resultados, e propostas que incluam professores como co-investigadores e participantes da análise dos dados na formulação das conclusões. (ZEICHNER, 1998, p.3).

Essa distância entre os conhecimentos produzidos na academia e a sala de aula pode resultar em um cenário que aumente a dicotomia existente entre a teoria e prática dos professores. Uma postura de professores-pesquisadores aliada a uma formação reflexiva defendida por alguns autores como Schön (1992), Pimenta e Lima (2006), entre outros, podem favorecer para que haja a tomada de consciência pelos professores da importância da utilização dos referenciais teóricos para o processo de transformação da realidade de sua ação, por meio do exame crítico, análise, reflexão e ressignificação da prática sustentado pela teoria. Assim, diminui a distância entre os aspectos teórico-práticos pertencentes à profissão dos professores.

O movimento dos professores-pesquisadores vem sendo conduzido pela reflexão crítica sobre a ação docente. Irei destacar a importância do conceito de reflexão empregado em algumas propostas de formação que o tomam como base.

Uma vez que o movimento de pesquisa na formação docente vem sendo pautado pela capacidade de reflexão do sujeito sobre suas ações e pensamentos. (PEREIRA, 2006, p. 276).

Na literatura atual, há autores que defendem uma formação que valorize os saberes da prática docente. Na década de 1990 muitas discussões foram feitas seguindo essa linha, nas quais “a expressão ‘professor reflexivo’, cunhada por Donald Schön, tomou conta do cenário educacional” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.15).

Schön (1992) propõe que, em reformas curriculares, a formação de professores seja baseada na prática profissional e que essa seja de conhecimento por meio da problematização, análise e reflexão. Ele reconhece a existência do conhecimento da ação que os professores adquirem no seu dia-a-dia e que se transformam em hábitos. O autor argumenta que apenas esse conhecimento habitual não é suficiente, pois os profissionais por vezes encontram situações que extrapolam a rotina, sendo levados a criar novas soluções, novos caminhos, a se

apropriarem de teorias sobre o problema (SCHÖN, 1992) e para ele, esses caminhos se dão por um processo de reflexão na ação e sobre a ação.

Portanto, neste trabalho foi considerado como professor reflexivo aquele que ao refletir sobre a sua experiência perpassa por três situações ou conceitos – “o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação” (VALADARES, 2008, p.188). Isto é, o professor reflexivo faz uso de conhecimentos tácitos, adquiridos ao longo de sua experiência, por meio de intuições, analogias e metáforas, para refletir sobre sua própria prática, em pelo menos dois momentos, durante e após a sua ocorrência, o que pode resultar em novos conhecimentos da ação. Não há abertura para essa reflexão no modelo da racionalidade técnica (VALADARES, 2008).

Pimenta e Lima (2006, p.18) afirmam que “tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares”. O contexto do PIBID possibilita a reflexão sobre a própria formação a partir do momento que o estudante está em contato com sua futura realidade profissional. Ele pode perceber quais elementos da sua graduação, principalmente no âmbito da licenciatura podem contribuir em sua formação docente. O contato com o exercício da profissão pode ser um momento ideal para que os estudantes desenvolvam uma reflexão crítica sobre a prática. Esse contexto favorece discussões na universidade, onde o aluno está em contato com o conhecimento podendo trazer questionamentos da escola para serem discutidos.

4.2. Narrativas autobiográficas

As narrativas autobiográficas possuem potencial reflexivo e uma possibilidade de acesso à subjetividade. A ação de escrever e ler sobre o processo de formação pode possibilitar enxergar características que marcaram essa trajetória.

As narrativas autobiográficas se situam em áreas de conhecimento que utilizam as histórias de vida como metodologia de pesquisa. Apesar da aplicação recente do estudo biográfico na área de formação de professores, com início por volta da década de 1960, como ressalta Huberman (1992), a partir dessa época elas se difundiram por vários países, chegando ao Brasil na década de 1990, onde têm ganhado força até os dias atuais.

Podemos encontrar diversas pesquisas relacionadas à profissão docente que utilizam narrativas autobiográficas. Essa abordagem possui potencial para compreender uma série de

questões a respeito da carreira de professores. Na literatura da área, é possível encontrar uma diversidade de trabalhos que ressaltam essa metodologia de pesquisa sendo utilizada com o objetivo de investigar aspectos que permeiam a carreira docente (ABRAHÃO, 2003; HUBERMAN, 1992). Abrahão (2002) resalta a importância crescente que as histórias de vida têm adquirido nos estudos sobre os professores, sobre a profissão docente e sobre as práticas de ensino no contexto atual.

As narrativas autobiográficas podem ser um rico instrumento de pesquisa que possibilitam buscar nas experiências e histórias de vida dos indivíduos, elementos que trazem conhecimentos únicos de momentos individuais e que refletem aspectos do contexto social em que esses indivíduos estão inseridos. Assim, apesar de partir de experiências individuais, essas trazem características que refletem o momento vivido em determinado contexto por um “grupo de professores”. Abrahão (2003, p. 81) afirma que as narrativas permitem, “dependendo do modo que são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”. Assim os bolsistas, ao narrarem sua trajetória e experiência de formação na licenciatura, junto à participação no PIBID, podem se tornar conscientes de elementos presentes em sua trajetória formativa, que podem apontar características desse programa na formação inicial.

Ainda nessa perspectiva, evidenciam-se dois aspectos, o das narrativas individuais, elencando fatores que podem ser comuns ao grupo de professores, e outro relacionado à própria identidade dos autores como pertencentes a esse grupo. As narrativas dos bolsistas, por possuírem esse aspecto de possível compreensão do contexto social a partir das histórias individuais, podem conter informações valiosas sobre as características e a importância do PIBID para a formação inicial de professores, principalmente pela sua ampliação da prática docente.

A biografia que se torna instrumento sociológico pode vir a assegurar a mediação entre a historicidade absoluta de um ato à generalidade de uma estrutura, de uma história individual à história social (FERRAROTTI, 2010 p. 35).

Freitas e Galvão (2007) afirmam que as narrativas autobiográficas trazem o sentido idiossincrático das experiências de vida e fazem emergir os processos identitários da inserção dos sujeitos nos grupos sociais, nesse caso na carreira docente. Elas possibilitam o entendimento daquilo que leva as pessoas a tomarem certas decisões durante suas carreiras profissionais, que vão resultar na inserção em diferentes grupos sociais. Dessa forma, as narrativas se constituem em elementos importantes para relatar a identificação com a

profissão por meio da experiência da formação dos bolsistas. A pesquisa sobre nossa ação como professores aliada à reflexão da nossa experiência é considerada um dos pilares para a formação docente. As narrativas autobiográficas podem ser um rico meio para realização dessa reflexão, porque a partir do momento que produzimos narrativas, sejam elas orais ou escritas sobre a formação profissional, buscamos na memória fatos que nos levam a refletir sobre as decisões no caminho da prática. Assim podemos investigar e modificar nossa prática, tomando para nós a formação.

As narrativas possibilitam o acesso à subjetividade do narrador e o contato com seus pensamentos, podendo alcançar parte das explicações para suas decisões. Franco Ferraroti (2010, p.43) afirma que:

não é só a riqueza objetiva das narrativas que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e observador.

As narrativas passam a ser então uma forma de acesso à parte dos pensamentos dos indivíduos, ao compartilharmos nossas histórias deixamos nossas marcas no outro e da mesma forma ao ouvir somos marcados. Passamos a entender o porquê de certas decisões dos indivíduos em determinadas situações, podendo visualizar semelhanças e diferenças nas histórias de vida.

Outra característica das narrativas autobiográficas é a possibilidade de ressignificação do passado. Enquanto relatamos nossa própria história, passamos a lembrar elementos que antes não nos eram importantes, que por algum motivo foram deixados de lado. Ao construir esse tipo de reflexão é possível identificar esses elementos e conhecer melhor quem está narrando. Conforme Freitas e Galvão (2007, p. 220):

Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores.

Ao observarmos nossa história, conseguimos ver um eu exposto que antes não era visto, resgatamos em nossa memória trechos da nossa experiência que nos marcam e dão significados a nossas escolhas durante a vida. Deparamo-nos com momentos marcantes da nossa formação, que nos fazem refletir e nos transformam na medida em que vamos nos redescobrimo por meio do relato de nossa experiência. Por meio da reflexão sobre a experiência, a narrativa passa a ser um elemento formador.

As narrativas autobiográficas fazem parte de instrumentos e esquemas de análise e investigação, pois permitem a sistematização dos questionamentos sobre as práticas das ações dos sujeitos durante sua ação docente. Entretanto, Huberman (1992) destaca que no início da utilização das histórias de vidas dos professores procurou-se responder questões não muito específicas conceitualmente, como, por exemplo:

Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? (...) As pessoas tornam-se mais ou menos 'competentes' com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo? (HUBERMAN, 1992, pp. 35-36)

Essas são questões, como muitas outras, que podem ser respondidas pelos professores no momento em que compartilham suas histórias de vida. Dessa forma, podemos conhecer o contexto de trabalho nos quais estão inseridos. Observamos que essa é uma abordagem significativa para o estudo da profissão docente, por levar em conta as experiências dos professores, pois esses, ao evidenciarem suas histórias ao longo de sua formação, elencam fatores importantes do contexto de sua profissão.

É importante ressaltar que aqui, a experiência é entendida como algo individual e próprio de cada pessoa, aquilo que nos acontece na medida em que vamos vivendo. São os acontecimentos que, ao longo de nossas vidas, passam por nós e nos transformam, que nos tocam de alguma forma. A experiência entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Cada pessoa determina a forma como vivencia uma experiência. Assim, a experiência é individual, porque depende de fatores internos aos indivíduos, que possuem uma forma particular de ver o mundo. Mas, ao mesmo tempo, ela é exterior ao indivíduo, porque depende de fatores externos. Larrosa (2011) argumenta que a experiência é “isso que nos passa” entendendo o “isso” como um acontecimento exterior a nós, que independe do eu, do que eu sou, do que eu penso, do que eu sinto, do que eu sei; entende “que nos passa” como sendo o retorno desse acontecimento que afeta a mim, produzindo efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso e no que eu sinto.

5. METODOLOGIA

5.1. Pesquisa Qualitativa

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa por possuir características descritivas e por atribuir grande relevância ao contexto em que foi conduzida a pesquisa, considerado muito importante para a compreensão dos dados. Ela não se reduz aos dados objetivos, respeitando toda a informação que os sujeitos trouxeram, inclusive seu caráter subjetivo. A pesquisa qualitativa contribui com as pesquisas em educação, por possuir características que ajudam a entender as questões que envolvem a educação, como as que enfatizam a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, como ressaltam Bogdan e Biklen (1994).

A pesquisa qualitativa em educação pode ser feita a partir de diferentes métodos em vários contextos. Bogdan e Biklen (1994) entendem o termo “investigação qualitativa” como sendo genérico, abrangendo diversas estratégias de investigação e compartilhando algumas características. Para eles, os dados qualitativos são ricos em descrições sobre pessoas, locais e conversas e buscam captar a perspectiva dos sujeitos participantes no processo investigativo.

No contexto desta pesquisa, portanto, o contato com os bolsistas durante a intervenção formativa foi considerado como essencial para a recolha dos dados e para a interpretação de suas falas, de forma que se pudesse acessar a percepção subjetiva desses sujeitos.

5.2. Pesquisa-ação

O método em que se baseia este trabalho é a pesquisa-ação. Ele foi conduzido de forma que houvesse construção e condução de uma atividade formativa com objetivo de estimular os bolsistas do PIBID participantes da pesquisa a produzir narrativas reflexivas sobre a formação e sua participação no Programa. A atividade formativa criou a oportunidade de nos reunirmos e discutirmos sobre as narrativas produzidas relativas ao tema de cada encontro, em que todos possuíram espaço para compartilhar suas opiniões. A pesquisa-ação foi uma chave para investigar o contexto social do PIBID-Biologia/UnB e as relações dos bolsistas com as escolas e com a universidade.

Kemmis e Wilkinson (2008, p.46) afirmam que a pesquisa-ação:

é um processo utilizado em investigações de contextos como o da educação e do desenvolvimento comunitário, nos quais as pessoas procuram entender individual ou coletivamente, como são construídas e reconstruídas enquanto indivíduos, e em relação umas as outras, em uma variedade de contextos.

A discussão teve papel importante neste processo por envolver várias pessoas interligadas por um contexto comum, que trocaram experiências e refletiram sobre elas. Kemmis e Wilkinson (2008) afirmam que a pesquisa-ação pode ser colaborativa na medida em que é um processo de atos de comunicação, produção e organização social, pois ela envolve as pessoas para refletirem sobre as ações de um determinado contexto e as ligam às outras pessoas na interação social. Nesse sentido, a participação dos bolsistas na condução da atividade foi fundamental para criar um ambiente que possibilitou ricas discussões sobre a formação inicial e a participação no PIBID. Portanto, ao longo da atividade formativa, surgiram outros caminhos a serem seguidos pelas nossas discussões, criados pelos próprios participantes.

Kemmis e Wilkinson (2008) afirmam que por meio da pesquisa-ação as pessoas podem perceber suas práticas sociais e educacionais de forma mais rica ao visualizarem suas ações de maneira concreta o mais precisamente possível, em circunstâncias materiais, sociais e históricas específicas, para que essas fiquem acessíveis para a reflexão e para a discussão. As narrativas autobiográficas são também um meio que torna acessível nossas experiências para podermos discuti-las em conjunto.

5.3. Narrativas autobiográficas como método de produção de dados: intervenção

O presente projeto utilizou, como instrumento de pesquisa, o desenvolvimento de uma atividade formativa com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia da Universidade de Brasília. Tal atividade fez uso de narrativas autobiográficas produzidas pelos participantes.

Durante a atividade formativa, fui o condutor, além de observador e participante, portanto foi uma observação participante. Como conhecedor do contexto em que esses bolsistas se encontram, por ser um ex-bolsista, procurei conhecê-los e ganhar sua confiança, utilizando relatos de minha experiência vivida no programa. Fiz registros escritos sistemáticos dos encontros, de tudo aquilo que ouvi e observei. Também fiz registros em áudio e vídeo por meio de gravações em uma câmera digital e em um gravador de voz. Todo esse material,

junto com as narrativas produzidas durante a investigação, foi utilizado na construção dos dados, para análise e discussão.

A utilização das narrativas permite reflexões por parte de quem as produz e, por serem uma forma de escrita mais livre, possibilitam que os sujeitos respondam de acordo com a sua perspectiva pessoal e história de vida. Como investigador, procurei fazer com que os sujeitos expressassem livremente as suas opiniões durante o andamento da intervenção.

Para a produção das narrativas foram propostos alguns “eixos” centrais que funcionaram como potencializadores de discussões e reflexões sobre o programa e, possivelmente, estiveram presentes nas experiências vividas pelos bolsistas no contexto do PIBID Biologia.

Esses eixos foram criados a partir da análise de uma narrativa autobiográfica sobre minha experiência, a identificação com a carreira docente e a formação em licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade de Brasília, com ênfase na participação no PIBID, procurando convergências entre essa análise e uma revisão da literatura sobre trabalhos que utilizavam o PIBID como objeto de pesquisa.

A narrativa foi produzida de forma livre e em linguagem de conversa, detalhada pelo prazer de reviver certos momentos e lembranças que marcaram minha trajetória. O texto foi elaborado de forma cronológica, iniciando na descrição dos aspectos envolvidos durante a história da escolha da profissão e passando pelos caminhos percorridos durante a graduação e pela relação da minha escolha pela carreira docente por intermédio do PIBID.

Posteriormente, realizei um levantamento bibliográfico de trabalhos que utilizavam o PIBID como objeto de pesquisa. A procura desses artigos ocorreu utilizando a *internet* por meio do uso combinado de palavras-chave, como “PIBID”, “narrativas autobiográficas”, “formação inicial”, “estudos com bolsista do PIBID”.

O processo de produção dos eixos por meio da narrativa e do levantamento bibliográfico foi descrito e explicado em um artigo produzido pelos autores deste trabalho (CANABARRO; GASTAL, 2014).

Os eixos criados foram “trabalho coletivo possibilitado pelo PIBID”, “contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores”, “articulação teoria-prática”, “contato com a realidade profissional”, “aproximação da escola da Educação Básica com a Universidade” e “papel central de professores mais experientes na formação dos mais jovens”. Cada um desses eixos serviu como suporte para conduzir a atividade formativa, de forma que

em cada encontro foi escolhido um eixo para orientar a discussão com os bolsistas participantes desta pesquisa.

As narrativas foram utilizadas, ainda, ao longo da atividade, como recurso para investigar aspectos idiossincráticos, pessoais, de cada participante e para que eles pudessem compartilhar reflexões sobre a sua prática, seus conhecimentos teóricos e sua experiência. Assim, o presente trabalho se caracterizou como uma pesquisa-ação a partir da prática das atividades e das próprias narrativas produzidas ao longo do curso.

Levei em conta as contribuições teórico-metodológicas das pesquisas com narrativas autobiográficas entendidas em seu tríplice aspecto de forma articulada, conforme Abrahão (2006) que as considera a) como fenômeno – o ato de narrar-se; b) como método de investigação – recolha e construção de fontes para pesquisa; e c) como processo de ressignificação do vivido – auto-formação e reflexão sobre as dimensões da formação, no que concerne à construção identitária de professores e formadores.

Freitas e Galvão (2007) afirmam que a própria construção da metodologia de investigação se constitui em uma narrativa, na medida em que não se pode dissociar a fase de recolha de dados dos percursos singulares que foram sendo construídos por nós. Dessa forma, a própria metodologia deste trabalho foi construída na medida em que foram coletados os dados para análise.

5.4. Intervenção

A atividade formativa contou com a participação de 19 estudantes universitários do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, bolsistas do PIBID-Biologia da Universidade de Brasília. A intervenção foi composta por sete encontros (Figura 1), com aproximadamente duas horas de duração, cada. Os encontros aconteceram às sextas-feiras no horário em que frequentemente acontecem as reuniões dos bolsistas com as coordenadoras do PIBID-Biologia/UnB, porém sem a presença delas. A participação dos bolsistas na intervenção era voluntária e poderia ser interrompida a qualquer momento que quisessem, sem haver a necessidade de justificativa ou explicação sobre a desistência, de acordo com princípios éticos.

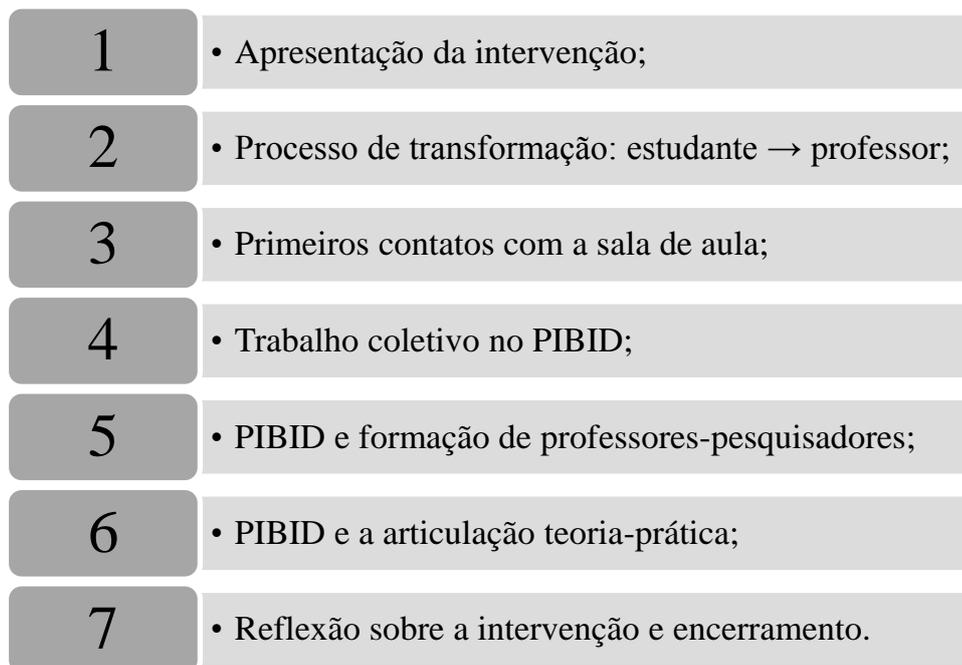


Figura 1. Diagrama com a temática principal de cada encontro da intervenção.

A dinâmica geral dos encontros foi conduzida a partir de uma apresentação a respeito de um dos eixos centrais, supracitados, seguida de uma discussão livre entre os participantes por meio do uso narrativas autobiográficas. Entretanto, os dois últimos eixos não foram discutidos especificamente em nenhum dos encontros, ainda que, na análise dos dados, elementos subjacentes a eles estiveram presentes nos relatos dos bolsistas.

Criei um grupo em uma rede social, integrado pelos estudantes participantes da intervenção, por mim e pelas professoras coordenadoras do PIBID-Biologia/UnB, para manter o contato nos intervalos dos encontros, visando a dar continuidade às discussões iniciadas nos encontros e a compartilhar reflexões.

No grupo criado na rede social foram compartilhadas algumas reflexões sobre discussões que tivemos nos encontros e solicitei aos bolsistas que dessem continuidade a essas discussões, com intuito de incentivá-los a participar. Apesar do incentivo e de ter solicitado, durante os encontros, a continuação das nossas discussões por meio da rede social, os bolsistas pouco utilizaram a rede como espaço para discussão. Assim, ela serviu mais como ferramenta de comunicação para avisos sobre o andamento da intervenção e o propósito de utilizá-la como espaço de ampliação e continuação das discussões nos intervalos de cada encontro acabou sendo perdido.

5.4.1. Descrição do primeiro encontro

O primeiro encontro da intervenção ocorreu no dia 11 de julho de 2014. Desse encontro participaram quinze bolsistas do PIBID e um estudante egresso do PIBID-Biologia/UnB, já graduado. A participação desse egresso teve o intuito de enriquecer as discussões a respeito da experiência no PIBID na formação de professores, conhecendo a carreira que trilhou após a sua participação no programa, o que ocorreu por meio da socialização de suas experiências com os participantes da intervenção educativa.

Os objetivos do encontro eram que os bolsistas pudessem: a) compreender o propósito da intervenção; b) conhecer o referencial teórico que subsidiou a realização da intervenção e c) ter contato com o relato oral de um egresso do PIBID a fim de subsidiar uma reflexão sobre o papel do PIBID em sua formação docente.

Em um primeiro momento, foi realizada uma dinâmica de apresentação dos participantes, incluindo o estudante egresso e o condutor da atividade. Nesta, os estudantes se organizaram em duplas e cada integrante da dupla contou, durante dois minutos, sua história de vida e como chegou ao PIBID. Depois, um participante se apresentou ao grupo assumindo o papel de seu par.

Em seguida, fiz uma apresentação breve dos objetivos da intervenção, situando-a no contexto de parte do referencial teórico de meu projeto de mestrado, que abrange a pesquisa-ação, o uso de narrativas autobiográficas como método de produção de dados (ABRAHÃO, 2002) e o conceito de experiência conforme Larrosa (2002). Assinalei a relevância do método autobiográfico para a pesquisa da formação docente, dando ênfase na reflexão que o ato de narrar possibilita e na presença do sujeito social no idiossincrático, de acordo com o entendimento de Ferrarotti (2010). Também apresentei os eixos que seriam utilizados na intervenção e a forma pela qual eles foram construídos.

Durante a apresentação, destaquei a importância do respeito pelos colegas, pois estes iriam expor momentos da sua história de vida, tornando-se essencial o respeito e a confiança do grupo. Posteriormente, fiz a leitura de um trecho de minha narrativa, com intuito de apresentar minha trajetória de formação. Seguiu-se a narrativa oral do egresso do PIBID, que destacou que apesar de ter ingressado no programa sem vontade de atuar como professor, hoje tem essa profissão por escolha.

Ao final do encontro, destaquei novamente a importância do referencial teórico de pesquisa-ação para a construção coletiva da intervenção formativa pelo grupo e expliquei que

uma das portas para essa construção seria o grupo criado em uma rede social, onde haveria espaço para a contribuição de todos os participantes. Solicitei aos participantes que refletissem sobre seu processo de transformação de estudante em professor, a fim de elaborar uma narrativa oral de cinco minutos para ser apresentada no encontro seguinte.

5.4.2. Descrição do segundo encontro

O segundo encontro da intervenção ocorreu no dia 8 de agosto de 2014. Desse encontro participaram treze bolsistas do PIBID. Os objetivos do encontro eram que os bolsistas pudessem: a) exercitar e problematizar os atos de narrar e de ouvir e b) refletir sobre a sua trajetória, com ênfase no seu processo de transformação de estudante para professor.

Uma nova bolsista havia se integrado ao grupo, e o primeiro momento foi dedicado a sua apresentação, dizendo como chegara ao PIBID. Em seguida, os participantes formaram grupos de três ou quatro pessoas, que escolheram o papel de narrador, ouvinte ou observador (uma ou duas pessoas, dependendo do grupo). Dentro dos grupos, o narrador contou uma estória de três minutos, que foi recontada pelo ouvinte em um segundo momento, enquanto a atividade de contar e recontar a história foi observada pelo observador de cada grupo. Por fim, os grupos foram desfeitos e houve uma discussão livre sobre a atividade. Nessa discussão, foram relatadas as percepções dos observadores, levando em consideração as diferenças nas estórias contadas pelo narrador e pelo ouvinte. Foram relatadas as percepções dos narradores e ouvintes sobre suas ações durante a atividade. A atividade teve o intuito de dar início às discussões da intervenção, criando um ambiente de reflexão entre os participantes. Além disso, foi importante para exercitar e problematizar os atos de narrar e de ouvir.

Em seguida, os bolsistas fizeram narrativas orais a respeito de sua trajetória de formação, com ênfase no processo de transformação do estudante em professor. Ao final do encontro, propus aos bolsistas que elaborassem, para o encontro seguinte, uma narrativa escrita sobre seus primeiros contatos com a profissão docente.

5.4.3. Descrição do terceiro encontro

O terceiro encontro da intervenção ocorreu no dia 29 de agosto de 2014. Desse encontro participaram quatorze bolsistas do PIBID. Os objetivos do encontro eram que os bolsistas pudessem: a) vivenciar e discutir a importância da existência de duas vias para o uma

comunicação efetiva; b) refletir sobre os elementos que os influenciaram na escolha pela profissão docente e c) refletir e trocar experiências a respeito dos seus primeiros contatos com a profissão.

Em um primeiro momento, foi realizada uma atividade para ressaltar a importância da existência de duas vias para se estabelecer uma comunicação efetiva. Essa atividade ocorreu em duas partes e envolveu dois bolsistas, um dos quais desempenhou o papel de ouvinte e o outro, de comunicador. Durante a atividade, um não tinha acesso visual ao que o outro fazia. Os demais bolsistas foram orientados a prestar atenção. O comunicador recebeu um conjunto de peças geométricas (de *Tangram*¹) com as quais montou uma figura de um animal. O ouvinte recebeu um conjunto idêntico de peças e deveria montar a mesma figura com base nas orientações orais do comunicador, sem saber previamente que animal a figura iria formar. Na primeira parte, o ouvinte não podia perguntar nada ao comunicador. Na segunda, a comunicação foi facilitada e o ouvinte podia dialogar com o comunicador.

Em seguida, foi realizada uma discussão livre sobre os pontos em comum nas narrativas do encontro anterior, que abordaram o processo de transformação de estudante para professor.

Posteriormente, foram lidas as narrativas escritas para esse encontro, que abordavam os primeiros contatos dos bolsistas com a docência. As narrativas não estavam identificadas, e um bolsista lia a narrativa de outro em voz alta para que os demais participantes buscassem adivinhar de quem eram as narrativas lidas. Por sugestão dos estudantes, aqueles que não tinham escrito as narrativas, ficaram responsáveis por ler as narrativas dos colegas. Essa atividade teve o intuito de permitir que os bolsistas vivenciassem a situação de ter sua narrativa lida por outra pessoa e, ao mesmo tempo, de estimular que todos prestassem atenção, pois teriam que tentar adivinhar o autor do relato. Após a leitura de todas as narrativas, houve uma discussão livre dos aspectos em comum entre os primeiros contatos com a docência, que possibilitou explorar melhor e esclarecer as opiniões dos bolsistas. Nessa discussão, também foram incluídas reflexões a respeito da atividade de comunicação realizada no início do encontro.

Ao final do encontro, propus a elaboração de uma narrativa coletiva, construída em duplas ou trios, na qual fosse relatado um caso relacionado ao eixo “trabalho coletivo possibilitado pelo PIBID”. Por sugestão dos participantes, a narrativa foi produzida em

¹Quebra-cabeças chinês formado por sete peças com as quais podem ser formadas várias figuras sem que as peças se sobreponham.

conjunto pelos bolsistas que atuavam em cada escola integrante do PIBID-Biologia/UnB (quatro, ao todo).

O eixo “trabalho coletivo possibilitado pelo PIBID” foi escolhido nesse momento por se tratar de um tema com o potencial de servir como alicerce para o bom andamento da atividade formativa, uma vez que o sucesso da atividade dependeu, em grande medida, do próprio trabalho coletivo.

5.4.4. Descrição do quarto encontro

O quarto encontro da intervenção ocorreu no dia 19 de setembro de 2014. Nesse encontro participaram dezenove bolsistas do PIBID. Os objetivos do encontro eram que os bolsistas pudessem: a) compartilhar as narrativas produzidas em grupo a respeito do trabalho coletivo nas escolas e b) refletir sobre a importância do trabalho coletivo na profissão docente.

Em um primeiro momento, houve uma conversa informal sobre o PIBID, em complemento à discussão iniciada no encontro anterior. Em seguida, houve a leitura das narrativas coletivas solicitadas no terceiro encontro, sobre o eixo “trabalho coletivo possibilitado pelo PIBID”. Essas narrativas deveriam ter sido produzidas em grupos formados pelos bolsistas integrantes de cada uma das quatro escolas do projeto. O relato poderia se basear em um momento em que estes conviveram devido à participação no programa, em uma aula em que eles entenderam que o papel da equipe foi essencial ou em uma situação qualquer do cotidiano da escola. Solicitei que falassem sobre a presença ou ausência do trabalho coletivo no PIBID com base em sua própria prática. Apesar de uma das escolas não ter preparado uma narrativa escrita, os estudantes relataram oralmente o que pensavam sobre o eixo escolhido. Houve uma discussão livre após a leitura de cada narrativa, o que permitiu explorar e esclarecer melhor a opinião sobre o trabalho coletivo em cada escola. Como consequência, também ficaram evidentes as particularidades subjacentes a cada equipe de trabalho e ao contexto de cada escola.

Ao final do encontro, após uma discussão breve, os bolsistas escolheram o eixo “a contribuição do PIBID para a formação de professores pesquisadores” como tema para a elaboração de uma narrativa escrita para o quinto encontro.

5.4.5. Descrição do quinto encontro

O quinto encontro da intervenção ocorreu no dia 24 de outubro de 2014. Desse encontro participaram doze bolsistas do PIBID. Os objetivos do encontro eram que os bolsistas pudessem: a) refletir sobre a importância do PIBID para a formação de professores pesquisadores; b) discutir as suas concepções de ciência, de pesquisa e de pesquisador.

Para esse encontro, os bolsistas escreveram uma narrativa sobre o eixo “a contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores”. Para tal, eles foram orientados a abordar o que entendem por “professor pesquisador”, observando aspectos da sua vivência, se o PIBID contribuiu para a sua formação e para sua experiência como professores pesquisadores e sobre o seu interesse em seguir a carreira de pesquisador.

Em um primeiro momento, cada participante fez a leitura de sua narrativa. A seguir, cada ouvinte fez um desenho sobre o que a narrativa lhe transmitiu. Os desenhos foram então afixados em um quadro e os autores os explicaram. Depois disso, houve uma discussão sobre os aspectos evidenciados pela narrativa e pelos desenhos. Ao final do encontro, propôs que os participantes elaborassem uma narrativa para ser compartilhada no sexto encontro a respeito do que eles entendiam por teoria e por prática, por meio do relato de uma situação que ocorreu durante a sua experiência no PIBID em que foi possível articular a teoria e a prática.

5.4.6. Descrição do sexto encontro

O sexto encontro da intervenção ocorreu no dia 28 de novembro de 2014. Nesse encontro participaram nove bolsistas do PIBID. Os objetivos do encontro eram que os bolsistas pudessem: a) discutir os diferentes significados dos termos “teoria” e “prática”; b) refletir sobre a possível articulação entre teoria e prática possibilitada pelo PIBID.

No início do encontro, os bolsistas foram distribuídos em dois grupos que realizaram atividades diferentes, separadamente, durante 10 minutos. Um grupo discutiu um texto que elencou alguns significados dos termos “teoria” e “prática”, com base em um dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2007) e que fora enviado aos bolsistas no intervalo de dias entre o quinto e o sexto encontros. Paralelamente, o outro grupo preparou um esquete sobre uma situação em que foi possível articular a teoria e a prática e que ocorreu durante a sua experiência no PIBID. Essa encenação poderia ser tanto um momento em que os bolsistas se perceberam fazendo essa articulação, quanto um em que eles se sentiram incapazes de fazê-la.

Em seguida, o esquete foi apresentado para todos. Após a apresentação, houve uma discussão a respeito do conceito de teoria e prática presente no esquete de forma articulada aos significados do texto. Depois disso, as narrativas escritas pelos bolsistas sobre o eixo “articulação teoria-prática” foram lidas e de forma semelhante, a discussão que se seguiu foi embasada pelos significados desses dois termos de acordo com o dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2007). Também foi discutida a relevância do PIBID para a aproximação entre teoria e prática.

Ao final do encontro, foi combinada a data do próximo encontro e solicitado aos bolsistas para refletirem sobre a intervenção como um todo até essa data.

5.4.7. Descrição do sétimo encontro

O sétimo e último encontro da intervenção ocorreu no dia 12 de dezembro de 2014. Desse encontro participaram treze bolsistas do PIBID. Os objetivos do encontro eram que os bolsistas pudessem: a) refletir sobre a experiência vivida durante a intervenção formativa; b) elencar aspectos em comum entre as narrativas de cada eixo.

Confeccionei um painel em que foram afixadas todas as narrativas da intervenção, organizadas de acordo com os eixos temáticos. Em um primeiro momento, os bolsistas formaram quatro grupos. Simultaneamente, os integrantes dos grupos fizeram a leitura e a discussão das narrativas de cada eixo durante 15 minutos. Os eixos discutidos durante a intervenção foram “trabalho coletivo possibilitado pelo PIBID”, “contribuição do PIBID para a formação de pesquisadores”, “articulação teoria-prática” e “contato com a realidade profissional”.

A partir da discussão entre os grupos, os participantes montaram outro painel com palavras-chave que representavam aspectos relevantes, semelhantes ou diferentes, entre as narrativas. Quando essa atividade foi finalizada, houve uma exposição por cada grupo sobre o significado das palavras-chave que tinham sido incluídas no painel. Em seguida, os grupos trocaram de eixo, de forma que cada grupo avaliou as narrativas de dois eixos. Novamente, houve a exposição sobre as palavras-chave adicionadas nesse segundo momento.

Ao final do encontro, foi realizada uma discussão, entre todos, sobre o que os bolsistas pensaram da atividade formativa e do processo de escrita das narrativas, especialmente se

estas se revelaram como ferramentas importantes para a reflexão sobre a experiência e para a formação docente dos participantes.

5.5. Análise de dados

Os encontros da intervenção foram registrados utilizando uma câmera digital e um gravador de áudio, após assinatura de termo de consentimento pelos participantes (Apêndice B), sendo preservada sua identidade. Desta forma, os nomes dos bolsistas utilizados neste trabalho são fictícios. Posteriormente, os encontros foram degravados em sua totalidade. O material resultante da degravação dos encontros, em conjunto com as narrativas produzidas pelos sujeitos, compuseram os dados obtidos neste trabalho.

Inicialmente, o material resultante das transcrições foi lido e categorizado de acordo com os seis eixos que nortearam a construção da intervenção com os bolsistas. Os dados foram organizados em arquivos de texto separados para cada eixo, nos quais todas as ocorrências interpretadas como correspondentes àquele eixo foram agrupadas.

A partir da leitura dos agrupamentos e da interpretação dos dados foram criadas categorias. Esse processo foi fundamentado nos princípios da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As categorias foram refinadas por meio de discussões e reflexões realizadas entre o autor e as orientadoras deste trabalho.

Os resultados obtidos foram confrontados com o referencial teórico deste trabalho, na tentativa de encontrar pontos em comum ou divergentes, além de subsidiar a discussão. Essa comparação permitiu, ainda, novos olhares e interpretações sobre os dados.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram escolhidos para análise, dentre os eixos que orientaram as discussões nos encontros, dois em particular que tratam de questões centrais deste trabalho, nomeadamente: “contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores” e “articulação teoria-prática”.

Com o intuito de deixar a leitura mais fluida e de facilitar a compreensão dos resultados, optei pela disposição contígua entre os resultados e sua discussão.

6.1. Contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores

A partir da concepção de professor-pesquisador exposta no referencial teórico, foram criadas categorias para análise deste eixo, considerando elementos que sugerem uma postura de professor-pesquisador nos relatos dos participantes do estudo, seja em suas narrativas ou nas discussões livres realizadas durante as intervenções.

Os resultados sistematizados na Tabela 1 apontam que alguns bolsistas possuem uma postura próxima à de professor-pesquisador (Tabela 1A). Outros indicam obstáculos a que tenham uma postura do tipo, revelando dificuldades para compreender os princípios da pesquisa qualitativa e outras aproximações metodológicas utilizadas na pesquisa em educação (Tabela 1B).

Tabela 1. Categorias e aspectos destacados do eixo “a contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores”.

Categoria	Aspectos destacados
A. Aproximação a uma postura de um professor-pesquisador	i. Atitude de professor-pesquisador ii. O PIBID e a sala de aula como laboratório iii. Exercício de pesquisa no PIBID iv. Contato com pesquisadores da área de educação científica
B. Obstáculos que podem dificultar a formação de professores-pesquisadores	i. Visão ingênua do professor-pesquisador ii. Tensão entre pesquisa acadêmica e docência iii. Oposição entre a pesquisa nas ciências da natureza e a pesquisa nas ciências humanas iv. Todos são pesquisadores v. A ciência e o método científico

O primeiro aspecto que destaco nas falas de alguns bolsistas agrupadas na categoria “Aproximação a uma postura de um professor-pesquisador” (Tabela 1A) sugere uma compreensão de professor-pesquisador próxima à apresentada no referencial teórico deste trabalho (Tabela 1A-i). Tais falas evidenciam atitudes dos bolsistas de professor-pesquisador, como um profissional que busca refletir e investigar sobre sua prática no intuito de aprimorá-la, conforme exemplificado na narrativa do bolsista.

“(...) Então podemos dizer que um professor pesquisador é um professor e que seus dados diários podem dizer muito sobre o seu trabalho, o ato de pesquisar auxilia no aprimoramento das práticas desse professor em sala de aula. No PIBID temos o contato com um leque maior de prática e ferramentas que podem auxiliar na construção científica, então estar em contato com a sala de aula, estar em uma escola e possuir esse contato antes de terminar a formação, me ajuda na construção de uma formação professor pesquisador.” (Miguel, depoimento em narrativa escrita, entregue em 28/11/2014).

Ainda no que se refere à contribuição do PIBID para formação de professores-pesquisadores, estão os relatos que mencionam a “sala de aula como laboratório” (Tabela 1A-ii). Nesses relatos, identifiquei a noção de que o PIBID é um espaço para que os bolsistas possam investigar suas práticas, aprender e desenvolver suas habilidades como professores. Com isso, eles podem experimentar e viver experiências, considerando o que “dá certo” e o que “não dá certo” em sala de aula. Nesse sentido, o PIBID e a sala de aula seriam um “laboratório”, sendo essa uma forma de utilização desse espaço para a reflexão sobre a prática.

“Mesmo minha mãe sendo professora e me levando desde criança para acompanhá-la, sempre a via comentar que em uma turma tinha dado certo algo e em outra não e de estratégias diferentes em cada, mas nunca me tinha vindo na cabeça que a sala de aula é um ‘laboratório’, onde dá para pesquisar, aprender e passar esse conhecimento adiante.” (Renato, depoimento no quinto encontro, em 24/10/2014).

Assim como no trecho de outro aluno, essa visão de utilizar a sala de aula como um local para realizar investigações sobre a prática dos professores foi relatada da seguinte maneira:

“(...) eu acho que a sala de aula é o lugar aonde a gente vê se isso aqui vai dar certo, (...) a gente põe à prova aquilo que a gente quer testar e o PIBID é um exemplo.” (Diego, depoimento no quinto encontro, em 24/10/2014).

De forma complementar, também foi abrangida por essa categoria a noção de que o ambiente em que os educadores realizam sua pesquisa é a própria sala de aula:

“Viu? Igual a qualquer pesquisador de tubo de ensaio, chegamos a nossas conclusões e até postulamos hipóteses. A única diferença, é que nosso laboratório é a sala de aula. E nosso campo é a instituição de ensino onde trabalhamos. (...) a sala de aula é o nosso laboratório, local de trabalho de um pesquisador que ao mesmo tempo é professor”. (Bernardo, depoimento no quinto encontro, em 24/10/2014).

Outro aspecto que destaco nesta categoria é “Exercício de pesquisa no PIBID” (Tabela 1A-iii) no qual foram incluídos relatos de alguns bolsistas que tiveram oportunidade de participar de pesquisas no âmbito do PIBID, de forma similar ao que vivenciei em minha experiência como bolsista do programa. Esse aspecto busca contemplar passagens nas quais os estudantes relatam experiências com pesquisas em educação científica.

“(...) No período que eu estou no PIBID já escrevi dois artigos que foram aceitos. O primeiro comparava as preferências dos alunos no tocante aos recursos multimídias ao longo de alguns anos (...). Esse artigo foi publicado no ENPEC 2013, Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, e posteriormente publicado em uma revista.” (Bernardo, depoimento no quinto encontro, em 24/10/2014).

Esse pode ser um dos diferenciais do PIBID-Biologia/UnB para a formação de um professor-pesquisador, pois esses estudantes tiveram contato com a pesquisa em educação por meio do programa. Compreendo que apenas a produção de trabalhos de investigação na área de educação não é suficiente para formar professores-pesquisadores preocupados em investigar e refletir sobre sua própria prática, mas percebo isso como um importante passo nesse caminho. Considero que um dos pilares de minha formação foram os trabalhos de pesquisa na área de ensino de ciências que produzi como bolsista do PIBID, pois eles me auxiliaram a compreender o importante papel da reflexão sobre a prática pertencente à

pesquisa do professor-pesquisador. No trecho abaixo, podemos acompanhar um relato sobre o aprendizado de um bolsista a partir de sua participação em pesquisas no PIBID.

“Veio o desafio de escrever um artigo da escola que a minha supervisora pediu para fazer junto com meus colegas. A ideia que tinha de artigo era a que a tinha aprendido nas disciplinas do início da graduação, tem que ter introdução, materiais e métodos, conclusão e discussão e que precisava de um número amostral significativo para que pudesse ser reproduzido. Entretanto, percebi com essa primeira experiência que não é bem assim, uma que cada aluno é diferente, cada turma é diferente e cada escola é diferente e as respostas obviamente são diferentes, mas tem certo padrão com formas diferentes de ensino.” (Renato, depoimento no quinto encontro, em 24/10/2014).

Relacionado a esse último aspecto de produção de pesquisas, há outro que trata da importância do contato com pesquisadores/as para construção da postura de um professor-pesquisador (Tabela 1A-iv). São falas que sugerem que o convívio das coordenadoras e de pós-graduandos com os bolsistas poderia criar um ambiente propício para essa formação, o que pode ser exemplificado no depoimento.

“É muito fácil perceber o quanto o PIBID auxilia na construção do professor-pesquisador e fácil de perceber também como isso ocorre: o bolsista tem muito mais contato com professores e pós-graduandos que trabalham efetivamente com isso. É só uma questão de convívio que leva a um hábito de escrever.” (Bernardo, depoimento no quinto encontro, em 24/10/2014).

Ao olhar de forma geral os aspectos compreendidos pela Tabela 1A, discutidos acima, percebo que, apesar de os bolsistas possuírem posturas que se aproximam daquela de um professor-pesquisador, seus relatos não permitem identificar uma compreensão plena desse movimento e do tipo de pesquisa realizada por um professor-pesquisador. Suas concepções ainda podem ser aprimoradas e amadurecidas. Entretanto, considero que a compreensão dos bolsistas, que consideram o professor como um profissional que reflete sobre sua prática, que vêm a sala como um laboratório e exercem a pesquisa na área de educação científica, contribui para que a postura desses estudantes se aproxime à de professores-pesquisadores.

Para discutir a segunda categoria, que inclui os obstáculos para compreensão da noção de professor-pesquisador (Tabela 1B), irei discorrer a respeito de alguns aspectos presentes na

formação dos bolsistas e do que identifiquei como diferentes concepções de ciência, implícitas nos relatos dos bolsistas. Entendo que essas concepções sobre a natureza da ciência podem influenciar na dificuldade de entendimento da postura de professor-pesquisador por parte dos estudantes. Assim, entre as ocorrências que se afastam de uma postura de professor-pesquisador, incluí aspectos que sugerem dificuldades de alguns bolsistas na compreensão do fazer ciência, sobretudo quando relacionado ao contexto da educação, da pesquisa qualitativa e do ensino de ciências.

Identifiquei uma variedade de entendimentos dos bolsistas sobre a natureza das ciências e sua pesquisa (Tabela 1B). Durante minha participação no PIBID, tive a oportunidade de estudar filosofia da ciência, o que contribuiu para aprimorar minha compreensão sobre o funcionamento das ciências. Assim, esse contato me ajudou a compreender melhor a pesquisa em educação e a forma pela qual ela é construída. Considero que os obstáculos identificados nos bolsistas, que incluem um olhar “ingênuo” sobre a ciência, atrapalham a compreensão dos estudantes a respeito da pesquisa em educação e, como consequência, dificultam o desenvolvimento de uma postura de professor-pesquisador.

O que chamo aqui de olhar ingênuo dos bolsistas sobre a ciência se relaciona com aquilo que Pérez e colaboradores (2001) caracterizam como “visões deformadas da ciência”, isto é, visões que “se distanciam largamente da forma como se constroem e produzem os conhecimentos científicos” (p. 126). Os autores realizaram um estudo no qual pretenderam evidenciar a importância de reconhecer as visões dos professores por meio de “workshops” sobre o trabalho científico. Utilizaram a literatura para procurar referências a possíveis erros e simplificações na forma como o ensino da ciência se apresenta, buscando identificar visões que entendem ser deformadas da natureza da ciência e da construção do conhecimento científico. Esses autores identificaram casos em que a ciência é concebida como empírico-indutivista, atórica, rígida, mecânica, aproblemática, ahistórica, exclusivamente analítica, acumulativa, individualista, elitista, descontextualizada ou socialmente neutra, e que evidenciam uma compreensão deformada da ciência (PÉREZ *et al.*, 2001).

O primeiro aspecto apresentado na Tabela 1B, “Visão ingênua do professor-pesquisador” (Tabela 1B-i), inclui relatos que sugerem que o estudante entende que há uma falta de rigor nas pesquisas feitas pelos professores-pesquisadores. Algumas falas sugerem que as pesquisas seriam apenas “testes” realizados pelos professores nas suas experiências em sala de aula, sem nenhuma metodologia ou critério científico. Essa interpretação pode ser exemplificada na seguinte fala.

“O professor, mesmo que ele não esteja seguindo um método de pesquisa, ele é um constante pesquisador, é o que estava falando na narrativa acho que do Miguel, que é do tipo cada aula que você dá, você está analisando os alunos, você está estudando o comportamento dos alunos, por exemplo, você quer que ele faça silêncio, cada turma é de um jeito diferente, cada aluno é de um jeito diferente. Então o professor tem que tá sempre... ele é um pesquisador contínuo, porque cada aula que ele dá, cada experiência que ele vive, ele vai aprender a forma de lidar com aquela turma.” (Vinícius, depoimento no sétimo encontro, em 12/12/2014).

Talvez essa postura dos estudantes revele uma banalização e mesmo desconhecimento da pesquisa feita por professores. Zeichner (1998) argumenta que no ambiente dos acadêmicos a pesquisa dos professores é vista com pouca confiança, afirma ainda que há uma tendência em banalizar a noção de pesquisa implicada nessa perspectiva de formação. Os bolsistas por estarem nesse contexto acadêmico, em um curso da área de Ciências da Natureza, podem ser influenciados a um pensamento que dificulta uma aproximação à pesquisa feita pelos professores.

Outro aspecto identificado nessa categoria foi a “tensão entre pesquisa acadêmica e docência” (Tabela 1B-ii), presente nas passagens em que os bolsistas apresentavam a docência como sendo incompatível com a pesquisa acadêmica. Isto é, relatos que sugeriam que o estudante via a possibilidade ser professor e pesquisador acadêmico em uma área da biologia, mas não de ser professor e pesquisar sobre sua docência, sobre sua prática:

“E acho que é interessante, isso que me interessa nessa carreira de licenciatura, agora que já entrei nessa parte do PIBID já não me vejo enquanto o pesquisador que eu me imaginava antes, agora me vejo mais como professor e quem sabe seguindo alguma outra linha pesquisa, mas sem largar essa parte da licenciatura que foi uma coisa que me interessou bastante.” (Gustavo, depoimento no segundo encontro, em 08/08/2014).

Foram observados alguns aspectos a respeito da “oposição entre a pesquisa nas ciências da natureza e a pesquisa nas ciências humanas” (Tabela 1B-iii). Eles se refletem em relatos nos quais era revelada uma dificuldade em compreender o processo de pesquisa em educação por parte dos estudantes. Essa dificuldade parece ser um dos mais importantes obstáculos para

que os alunos assumam uma postura de professor-pesquisador, que pressupõe o entendimento a respeito de como é realizada a pesquisa em educação. Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de serem estudantes de biologia e manterem contato com outras pesquisas na área de ciências da natureza, cujos referenciais teórico-metodológicos se diferenciam daqueles da educação, em especial no que se refere aos métodos qualitativos de investigação. Essa oposição no entendimento de pesquisa pode ser observada na fala do bolsista.

“Então, muita dúvida assim, tirando a galera que fez bacharel² na época, não sei se está fazendo, quem não faz. Pelo menos eu tenho muita dificuldade de entender o processo de criação, de produção científica da parte dessa educação, porque é muito diferente. A gente é treinado, por exemplo, eu fiz outro curso na mesma área de naturais, e tipo na Bio assim minha cabeça treinava pra pensar em um monte de números ter um ‘n’ grandão pra ter um resultado em alguma coisa. E tipo assim a produção em educação a gente estava até discutindo pra fazer um artigo de uma aula, e sai totalmente diferente, você pega um artigo se vai em uma coisa meio que emocional dele, né.” (Guilherme, depoimento no quarto encontro, em 19/09/2014).

Nessa categoria, também se destacaram aspectos relacionados à compreensão sobre a pesquisa e sobre os pesquisadores, pois em alguns relatos os bolsistas sugeriram que “todos podem ser pesquisadores” (Tabela 1B-iv). Aparecem aqui depoimentos que sugerem que, para alguns bolsistas, todo o tipo de conhecimento é ciência. Essa seria uma visão deformada da ciência e sobre os conhecimentos por ela produzidos, pois descaracteriza as particularidades dos estudos científicos comparados a outras formas de saber. Seguem alguns exemplos de falas dos bolsistas que sugerem essa dificuldade:

“O cara lá na roça, ele sabe que plantar em determinado período é melhor, por sei lá, x fator. E ele ensina aquilo, de certa forma é ciência. Só que ela não segue nenhum método.” (Pedro, depoimento no quinto encontro, em 24/10/2014).

“(…) por exemplo, tenho uma avó que ela fala: essa planta é boa para diarreia, porque minha mãe me ensinou que ela era boa para diarreia. Em algum momento alguém experimentou isso, viu que aquilo ali funciona para isso. Repetiu o

² O bolsista se refere ao grupo de estudantes que participou da disciplina “Estágio em Bacharelado” na área de pesquisa em educação científica, oferecida pelas professoras coordenadoras, mas sem vínculo direto com o PIBID.

experimento e deu certo, seguiu um método e esse conhecimento foi passado para frente. (...) o fazer ciência ele se refere também ao divulgar a ciência, ao você levar o conhecimento para a sociedade, o conhecimento se ele fica retido só na academia, por si só, ele não é ciência. Ele tem que ser compartilhado com a sociedade. Então para mim, no meu ponto de vista, o conhecimento daquela mulher que testou as plantas e viu que a planta cura aquilo e ela fez todo um teste com aquilo e ela não publicou nada, mas ela espalhou para a comunidade dela, ela tá fazendo ciência.” (Diego, depoimento no quinto encontro, em 24/10/2014).

Os relatos de bolsistas nos quais fica evidente a noção de que a ciência possui um método científico único foram incluídos em “a ciência e o método científico” (Tabela 1B-v). Possivelmente eles se referem ao método empírico indutivista que Chalmers (1993) critica nos primeiros capítulos do seu livro “O que é ciência afinal?” e que é apresentado por Pérez e colaboradores (2001) como uma das visões deformadas da ciência. Esta visão de que todas as ciências teriam um método comum que as tornaria válidas pode ser considerada um obstáculo para o entendimento mais realista da natureza da ciência e, conseqüentemente, da pesquisa em educação, incluindo a pesquisa do professor-pesquisador. O entendimento da pesquisa qualitativa, que é amplamente utilizada pelos professores pesquisadores, fica assim prejudicado, afinal dificilmente ela se identifica com o “método científico único da ciência”, aparentemente legitimado por alguns bolsistas, como nos revelam os trechos abaixo:

“Então para mim, foi o que eu falei, todo mundo é pesquisador. Para mim, todo mundo pode ser pesquisador, mas nem todo mundo faz ciência. Para mim, fazer ciência é seguir o método científico.” (Diego, depoimento no quinto encontro, em 24/10/2014).

Para análise, propus a organização das falas em duas categorias, uma que sugere uma aproximação a uma postura de professor-pesquisador e outra que aponta obstáculos para a formação de professores com essa perspectiva. Entretanto, o que observei ao longo dos encontros é um processo no qual alguns bolsistas estão construindo e formando sua concepção de “professor-pesquisador”, o que resulta em relatos por vezes contraditórios. Isso fica evidenciado em situações nas quais o estudante, em alguns momentos caracteriza a postura do professor-pesquisador e sua pesquisa de forma coerente, entretanto, sem compreendê-la amplamente, sobretudo quando atribuem falta de rigor à pesquisa dos

professores. O trecho a seguir, no qual pude destacar os aspectos “atitude de professor-pesquisador” e “visão ingênua do professor-pesquisador”, parece sugerir essa interpretação:

“Cheguei à graduação e me deparei com matérias da educação que falam do tal ‘professor-pesquisador’, alguém que o seu campo de atuação é a escola e que busca transcrever o que observa, mas era algo distante da minha realidade, uma vez que eu ainda não era professor e só sabia que laboratório era um local de se fazer experimentos. Com tudo isso, ainda não me via como professor e principalmente ‘professor-pesquisador’ e só achava que se fazia isso em matérias da pós. (...) Vejo que o PIBID me colocou em várias situações de aprendizado em que fui professor e que percebi que todo professor acaba sendo um professor-pesquisador, ele só não escreve o que aprende, mas aprende e se aprimora na medida em que acha interessante. Hoje digo sem medo: sou um professor-pesquisador e aprendi com o PIBID a importância de ser um.” (Renato, depoimento no quinto encontro, em 24/10/2014).

Apesar de existir um movimento que visa a trazer os professores para o centro da construção dos conhecimentos de sua profissão (NÓVOA, 1992; PEREIRA, 2006), a formação de professores-pesquisadores no ambiente do PIBID-Biologia/UnB, no qual os licenciandos estão em contato direto com as escolas não foi suficiente para que eles adquirissem uma compreensão ampla da postura de professor-pesquisador. Assim, é importante refletir criticamente e problematizar a formação docente, junto aos bolsistas e os demais estudantes da licenciatura.

Vale destacar que o currículo do curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília sofreu alterações já na época em que eu estava na graduação. Apesar de ter me formado no chamado antigo currículo em 2012, tive a opção de mudança para o novo currículo que teve a adição de disciplinas de práticas de educação logo no início e durante o curso. Isso vai ao encontro da proposta de deixar o modelo da racionalidade técnica que foi discutido neste trabalho. Podemos observar que as mudanças estão indo na direção de uma formação que valorize a prática dos professores como espaço essencial para o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias à profissão.

Uma parte dos bolsistas do PIBID que participaram da intervenção cursa o mesmo currículo em que me formei. Apesar de eu não ter feito o levantamento sistemático entre os estudantes sobre qual currículo cursam, considero provável que a maioria faz parte do

currículo novo, pois alguns relataram durante a intervenção terem feito disciplinas que foram acrescentadas recentemente ao currículo da licenciatura. O novo currículo possui a disciplina “Elementos da Prática Educacional” em seu primeiro semestre, na qual são apresentadas e discutidas questões teóricas e práticas associadas ao sistema educacional brasileiro, à realidade escolar e aos seus atores sociais, bem como ao ensino de ciências e de biologia. Nessa disciplina, é realizada uma atividade em parceria com o PIBID, que permite que os estudantes tenham contato com o trabalho realizado pelos bolsistas nas escolas participantes do programa. Alguns bolsistas relataram que foi por meio dessa disciplina que conheceram e vieram a fazer parte do PIBID. Além dessa disciplina, foram acrescentadas ao currículo as disciplinas de “Filosofia e História das Ciências”, “Prática de Educação em Ciências 1 e 2”, “Prática de Educação em Biologia 1 e 2”, distribuídas ao longo de todo o curso. A disciplina Didática foi suprimida, sendo seu conteúdo incorporado às disciplinas Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Biologia, que passaram a ser nomeadas, respectivamente, de Didática das Ciências Naturais e Didática da Biologia. No currículo antigo, vigente até o segundo semestre de 2013, no qual me formei, as disciplinas de prática de ensino eram concentradas ao final do curso e se não fosse pelo PIBID, eu e os colegas contemporâneos que participaram do programa só teríamos ido à sala de aula nos últimos semestres do curso, ao cursar as disciplinas Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia. Além disso, no currículo antigo, o contato com a filosofia e a história das ciências se dava apenas por meio de disciplinas optativas, como foi meu caso, portanto muitos se formaram em licenciatura em Ciências Biológicas na UnB sem estabelecer o contato com essa área de conhecimento, tão relevante para o ensino de ciências e de Biologia.

Apesar de eu não descartar a possibilidade de que essas mudanças curriculares contribuam para valorizar a vivência e a reflexão sobre a prática docente, favorecendo uma compreensão da postura de professor-pesquisador, essa análise está fora do escopo do presente estudo. Por vezes, nas falas de um mesmo bolsista, estiveram presentes posturas contraditórias incluídas em duas categorias, de se aproximar ou de apresentar obstáculos para uma postura de professor-pesquisador. Isso pode evidenciar a existência de um processo de mudança e reconhecimento da importância de uma postura de professor-pesquisador.

6.2. Articulação teoria-prática

Esse eixo de investigação foi proposto levando em consideração a importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores. É esperado que professores reflexivos de sua prática sejam capazes de superar a dicotomia entre os aspectos teóricos e práticos da docência, o que é favorecido, também, pela postura de professor-pesquisador.

Os conceitos de teoria e de prática utilizados neste trabalho tiveram como base o dicionário de filosofia de Abbagnano (2007). Nesta obra, a teoria é compreendida como

(...) uma hipótese ou um conceito científico, este último significado deve ser considerado especialmente neste verbete, visto que o problema da teoria científica constitui um dos capítulos mais importantes da metodologia das ciências (ABBAGNANO, 2007, p. 952).

Foram considerados como teoria, os conhecimentos adquiridos pelos bolsistas durante as disciplinas de licenciatura que integram sua formação acadêmica, isto é, as teorias pedagógicas aprendidas que pudessem contribuir para atuação dos bolsistas em sala de aula, desde teorias sobre o desenvolvimento psicológico humano até métodos de ensino utilizados em Biologia, por exemplo.

Já a prática, no caso deste trabalho, se refere à vivência do bolsista do PIBID na escola, à ação na prática docente. No dicionário ela é caracterizada como “tudo aquilo que é fácil ou imediatamente traduzível em ação” (ABBAGNANO, 2007, p. 786).

Os dados desse agrupamento foram analisados com o intuito de investigar se os bolsistas conseguem fazer a relação entre teoria e prática, isto é, se o que aprendem durante sua formação é utilizado de forma reflexiva e consciente em sua ação em sala de aula. A prática de sala de aula foi aqui considerada desde o planejamento das aulas até a reflexão sobre elas. Para essa análise, considere-se que essa articulação está estritamente relacionada à postura de professor-reflexivo, na medida em que o bolsista seja capaz de não só lançar mão de seus conhecimentos teóricos para subsidiar sua ação na sala de aula, mas também de construir novos conhecimentos a partir de sua pesquisa, isto é, da reflexão sobre sua prática, sobre seu contexto e sua experiência. Assim, a teoria passa a ser composta por novos aspectos relacionados à pesquisa realizada pelo próprio professor e seus pares e pode ser vivida “na prática”. Nesse movimento de reflexão crítica e construção de novos conhecimentos o professor aproxima os aspectos teóricos e práticos de sua ação.

Os resultados da análise do eixo “articulação teoria-prática”, sistematizados na Tabela 2, evidenciaram a existência de duas posturas diferentes entre os bolsistas. Na primeira,

considerarei os trechos que sugerem que os bolsistas conseguem realizar essa articulação (Tabela 2A), o que possivelmente indica que possuem uma postura mais próxima à de um professor-pesquisador e reflexivo. E na segunda, são trechos que, de forma geral, sugerem que eles sentem dificuldades em fazer essa articulação (Tabela 2B), o que, no nosso entendimento, os afasta da postura de professor-pesquisador.

Tabela 2. Categorias e aspectos destacados do eixo “Articulação teoria-prática”.

Categoria	Aspectos destacados
A. Há articulação a teoria e a prática	<ul style="list-style-type: none"> i. A importância da ação na prática para a aplicação e para a assimilação da teoria ii. Utilizar elementos da prática para fomentar a teoria iii. Aplicação inconsciente da teoria na prática iv. As teorias devem condizer com a prática cotidiana v. A complementaridade entre a teoria e a prática
B. Dificuldade de articulação entre a teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> i. Dificuldades em utilizar os conhecimentos pedagógicos ii. A teoria é de uma forma, mas não acontece na prática iii. A prática apresenta variáveis que a teoria não prevê

Os relatos de alguns bolsistas destacavam “a importância da ação na prática para a aplicação e para a assimilação da teoria” (Tabela 2A-i), isto é, a importância do contato com a prática docente para fazer a utilização das teorias que aprenderam nas disciplinas de licenciatura, possibilitado, em alguns casos, pela experiência no PIBID. Quando o bolsista tem a oportunidade de estar em sala de aula simultaneamente à realização do curso de licenciatura, pode utilizar das teorias que está aprendendo em sua prática e em contrapartida consegue compreender melhor aquelas teorias. Foram selecionados os trechos abaixo, que representam esta ideia:

“Eu sempre fico lembrando do currículo novo é o fato de você ter o estágio no meio. Que eu acho que se eu fizesse, talvez, uma matéria tipo DPE³ agora, que eu visse essas teorias, eu acho que a minha visão seria bem diferente. Porque eu entrei em sala.” (Carolina, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

“Por exemplo, desenvolvimento humano. É importante você saber que uma criança aprende diferente de uma jovem, de um adolescente. Que a forma de

³ Sigla da disciplina “Desenvolvimento Psicológico e Ensino”, que integra o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

aprender é diferente, a forma de ensinar também é diferente, então eu acho que a teoria foi importante por eu estar no PIBID, que fez me assimilar mais.” (Renato, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

Em alguns relatos, os bolsistas enfatizaram a importância de “utilizar elementos da prática para fomentar a teoria” (Tabela 2A-ii), isto é, possivelmente as teorias pedagógicas que aprendem durante sua formação podem ser complementadas por aquilo que vivenciam em sua prática docente. Isso vai ao encontro do estudo da prática feito por um professor-pesquisador reflexivo, uma problematização da ação docente que culmina na produção de conhecimentos. Assim, os bolsistas parecem pensar que alguns elementos da sua experiência podem gerar conhecimentos que os ajudem a melhorar suas práticas docentes, em um movimento de retroalimentação entre a prática e a teoria. Isso se relaciona com o conceito de “conhecimento na ação” do professor reflexivo (VALADARES, 2008). O trecho abaixo representa falas que demonstram esse aspecto:

“Enfim, aí no caso a palavra chave daqui seria experiência. Porque a prática te proporciona essa experiência que a teoria não consegue te proporcionar, mas do mesmo jeito, se você for totalmente nu para a prática você também não vai né, então é mais um casamento entre as duas coisas. No meu caso foi mais uma questão de, a teoria me preparou inicialmente, mas a prática é que me fez ver como que era, mas nada impede que eu pegasse os elementos da prática que eu vivenciei e adicionar eles na minha teoria. De forma que a teoria e a prática estão sempre diminuindo a distância entre as duas. (...) e por que não usar a prática para remodelar a teoria? Pois bem, foi o que eu fiz, ao longo da minha jornada acadêmica, fui com base na experiência moldando minha teoria e testando na prática. Eis que atualmente eu possuo um bom domínio sobre as aulas que ministro no PIBID e percebo que a teoria é fundamental, mas ela não te passa a vivência, o “tutano” da coisa, mesmo que ela te diga o que pode ocorrer numa sala de aula, quando a coisa ocorre é que você consegue por fim até mesmo compreender o que estava na teoria.” (Gustavo, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

Outro aspecto destacado é o relativo à “aplicação inconsciente da teoria na prática” (Tabela 2A-iii). Esse aspecto abrange relatos em que os bolsistas consideram que algumas teorias são aplicadas em suas práticas, porém sem que eles tenham consciência do uso dessas

teorias. Desta forma, a articulação entre teoria e prática ocorre, porém os bolsistas não o fazem de forma intencional ou programada. A teoria involuntariamente os influencia para tomar certas decisões. Para alguns bolsistas, inclusive talvez fosse difícil, sem algum esforço, nomear as diferentes teorias pedagógicas e seus autores. Porém, uma noção geral dessas teorias parece ter sido assimilada e por isso pode ser utilizada.

“Você pode ter visto a teoria, mas, beleza, você aprendeu, assimilou e ficou guardado ali em uma gavetinha do seu cérebro. De repente você começa a usar isso sem nem perceber” (Vinícius, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

“Claro que eu não lembro quem foi que falou e tal, mas eu sei que é que nem ele falou, é inconsciente. Aquilo ali assimilou, eu sei. Uma criança, o ensino é diferente do que para um adolescente, porque ele tá em uma fase do desenvolvimento diferente e tal, como diz Piaget, então eu acho que valeu a pena, sim, ter feito o PIBID antes” (Renato, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

Em alguns relatos, os bolsistas destacaram que “as teorias devem condizer com a prática cotidiana” (Tabela 2A-iv). Para eles, aparentemente as teorias pedagógicas são importantes, desde que correspondam à realidade e que sejam úteis cotidianamente. Nesses depoimentos fica subentendido que possivelmente os estudantes consideram que algumas teorias se relacionam com o contexto que vivenciam e que, nesses casos, são passíveis de articulação com a prática.

“Por várias vezes me questionei (e me questiono, ainda) quando assistia aulas, palestras e cursos sobre educação. Pra que serve isso que essa pessoa esta me dizendo? Será que dá pra aplicar isso no dia a dia? Isso não é utópico demais? Essas e várias outras perguntas sempre me vem à cabeça, quando ouço/aprendo novas teorias relativas ao ensino/educação. (...) acho extremamente importante que as teorias sejam úteis no processo diário. Não sendo desta forma, estaremos perdendo um tempo precioso nos enchendo de possibilidades irreais e que em nada ajuda no crescimento dos nossos alunos.” (Guilherme, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

Observei em alguns relatos aspectos que sugerem a existência de “complementaridade entre a teoria e a prática” (Tabela 2A-v), no sentido de que as duas se complementam de forma que uma oferece elementos importantes para a docência que estão ausentes na outra. Alguns bolsistas relataram que a experiência seria o elemento chave para essa articulação, como evidenciado nos trechos abaixo:

“Vou narrar minha experiência com o PIBID, que no meu caso foi um casamento entre teoria e prática, calma, eu explico, o que eu havia aprendido (teoria) de fato não me preparou para o ato de dar aula, na verdade acho que nada prepara, ponto pra prática, mas veja bem, sem a teoria me dando suporte a prática com certeza teria sido falha. (...) e aqui a palavra chave foi experiência, pois ela é que te prepara de verdade, foi a combinação de tentativa e erro que a experiência me proporcionou que me fez perceber que pode haver um precipício entre a teoria e a prática, mas que com o tempo essa distância pode ser reduzida, e por que não usar a prática para remodelar a teoria? Pois bem, foi o que eu fiz, ao longo da minha jornada acadêmica, fui com base na experiência moldando minha teoria e testando na prática, eis que atualmente eu possuo um bom domínio sobre as aulas que ministro no PIBID.” (Gustavo, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

“Então, (...) em um dos textos que o Gustavo que usou, ele fala que o que faz esse casamento é o tutano da coisa. Acaba sendo a experiência a ferramenta que você usa para juntar a teoria e prática, é o tutano, poético.” (Renato, depoimento no sétimo encontro, em 12/12/2014).

Por outro lado, vários aspectos revelaram problemas em realizar a articulação entre teoria e prática, o que resultou na criação da categoria “Dificuldade de articulação entre a teoria e prática” (Tabela 2B).

Um dos aspectos que identifiquei se refere a “dificuldades em utilizar os conhecimentos pedagógicos” (Tabela 2B-i). Nele, os bolsistas relataram possuir dificuldades em utilizar os conhecimentos teóricos aprendidos nas disciplinas pedagógicas de graduação, assinalando que estes não os auxiliam em sua prática docente. Isso pode ser observado nos trechos abaixo:

“É a vida. Tudo que eu aprendi como professor ou como estar em sala de aula, eu aprendi ou com os diversos seminários que eu já fiz na minha vida, a prática e

com o PIBID que me proporcionou estar atuando na prática em sala de aula. Já entrei no PIBID sem vergonha de falar na frente das pessoas. Bom, teoria, a teorização é importante. Eu sei disso. Eu imagino que sim. Mas infelizmente eu não... Não rolou não. Pra mim, particularmente pra mim, não foi vantajoso não essas disciplinas de educação.” (Bernardo, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

“O que eu vejo muito nessas disciplinas de educação é que a gente fica lendo muito, mas a gente nunca conversa nem na própria sala de aula como seria a prática disso. Entendeu? A gente vê muito, beleza, a criança precisa estar inserida em um meio social, tem que considerar que ela vem de uma certa cultura, de um certo... Ela tem uma certa condição socioeconômica e ninguém considera isso, entendeu? A gente só fica lendo as teorias e faz resenha daquelas teorias e nem apresenta nada sobre aquelas teorias.” (Daniela, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

“(...) Porque pra mim na FE⁴ também eu só tive uma disciplina que realmente foi útil na minha vida, não digo nem na sala de aula, na vida só. Mas talvez na sala de aula não tenha ajudado tanto porque a gente vê, ah massa, Piaget, Vygotsky, Wallon e tal, enfim o Gardner, que eu acho muito massa. Só que tá, na prática, e aí? (...) Não serve nada. Falam umas teorias muito, ah legal, a escola ideal e tal. A gente discute e tal. Mas como é que vai chegar lá?” (Guilherme, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

Essa dificuldade em aproximar os conhecimentos aprendidos nas disciplinas pedagógicas à realidade docente vai ao encontro de um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2014) e podem ser ocasionadas por uma formação baseada em propostas curriculares cujos cursos

mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. A relação teoria-prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 13-14).

⁴Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Em outro momento os bolsistas relataram que “a teoria é de uma forma, mas não acontece na prática” (Tabela 2B-ii), trazendo a ideia da conhecida expressão “teoricamente é assim, mas na prática não”. Nesses casos, a teoria parece não condizer com a prática e pouco se refere a ela. Esse aspecto pode ser exemplificado pelo relato a seguir:

“(...) na teoria seria fácil, é só falar o que eu havia estudado e preparado, mas na prática, na hora H outros fatores imprevisíveis podem te acometer e que não haviam sido levados em consideração na teoria, a citar, crise de riso, crise nervosa, sudorese, o famoso “branco”, vergonha, percepção da ausência de domínio de conteúdo, experiência de ser o centro das atenções.” (Gustavo, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

Outro aspecto que apresenta uma ideia semelhante se dá quando os bolsistas relatam que “a prática apresenta variáveis que a teoria não prevê” (Tabela 2B-iii), evidenciando os imprevistos presentes na docência:

“Beleza, a gente tem todo esse arcabouço teórico, mas na hora que a gente chega lá não tem as variáveis. Não tem todos os imprevistos que podem acontecer, eles não estão previstos pela teoria. E mesmo que eles estivessem previstos, a teoria não tem como prever todos. Fora que quando você vai apresentar, você está falando, é a sua apresentação. Você é você, singular. A teoria não consegue tratar de você, ela trata do abrangente.” (Gustavo, depoimento no sexto encontro, em 28/11/2014).

A dificuldade em fazer a articulação entre a teoria e prática pode estar relacionada à percepção do professor em formação de que as teorias pedagógicas não conseguem atingir os problemas próximos do cotidiano da escola. Isso vai ao encontro do observado no trabalho de Lüdke (2001), no qual professores relatam que a pesquisa acadêmica não é capaz de fornecer as respostas necessárias para o cotidiano escolar:

No fundo de quase todos os problemas registrados pelo estudo encontra-se uma dificuldade antevista já no seu projeto: a definição consensual do próprio conceito de pesquisa. Encontramos entre os nossos entrevistados uma variedade de noções, ao interrogá-los sobre o que consideravam como pesquisa. Desde impressões bem intuitivas (do tipo “pesquisa é ter curiosidade, é estar vivo...”) até definições bem próximas do modelo acadêmico, com menção à “construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos”, que acabavam sendo apresentadas como a definição da “verdadeira pesquisa, não da que fazemos aqui”. E essa dualidade de concepções foi explicitada com muita simplicidade e clareza por alguns entrevistados, desconsiderando ou nem percebendo a contradição envolvida na proposta de explicação: “mas essa pesquisa feita lá (na

academia) não é aquela que serve para nós aqui, para nossos problemas. Eles (da academia) deveriam vir até aqui, para ver o que é preciso estudar. Isto é um verdadeiro laboratório” (LUDKE, 2001, p.88).

Essa dificuldade de articulação entre a teoria e prática fortalece a importância da formação de um professor-pesquisador que busca relacionar seus conhecimentos teóricos com suas experiências na docência. À medida que investiga sua prática, o professor pode perceber como as teorias presentes em seu contexto podem auxiliá-lo em sala de aula, por passar a fazer parte do processo de construção dos conhecimentos que fomentam suas teorias.

6.3. Narrativas autobiográficas como um caminho formativo

No último encontro, os participantes realizaram uma reflexão a respeito do trabalho com as narrativas autobiográficas e sobre a atividade formativa. Em relação às narrativas, os participantes destacaram que elas foram importantes para o registro e para a reflexão do que ocorreu em suas experiências no PIBID. Para eles, as narrativas permitiram avaliar o que deu certo ou errado em suas aulas, o que poderia ser aprimorado. As narrativas permitiram, ainda, que eles exercitassem a sua capacidade de escrita e de reflexão e que quando elaboradas por seus alunos, seriam uma forma de ter acesso ao que eles pensam e acharam da sua aula.

Porém, os bolsistas destacaram que acreditam que as narrativas não devem ser “obrigatórias” ou realizadas sistematicamente a cada aula. Para eles, as narrativas seriam mais relevantes para o professor se tivessem o objetivo de relatar aulas em que situações específicas e especiais ocorressem.

De forma geral, os participantes consideraram que a intervenção foi importante como processo formativo por meio do contato com as narrativas. Alguns relataram a relevância da prática da escrita e da reflexão sobre aspectos que compõem sua experiência, o que é representado nas falas a seguir:

“(...) quando você externaliza o que você tem, o que você tem de experiência, você acaba é refletindo mais sobre aquele assunto, sobre o que você fez, se foi bacana se não foi, se o que você fez deu certo ou não. Às vezes, você faz e não pára para refletir como foi a atividade e às vezes esse exercício de externalizar, de escrever, de pensar a forma de tentar transmitir o máximo de detalhes possível para a outra pessoa, ajuda muito nessa reflexão de como está sendo a sua atividade, como você está trabalhando, como você pode melhorar. Às vezes, as narrativas

elas ajudam muito, no meu caso ajuda muito a ver essas falhas.” (Miguel, depoimento no sétimo encontro, em 12/12/2014).

“O fato de escrever foi uma coisa que agora tá sendo uma forma muito legal, que é o que o psicólogo faz, de fazer você por para fora o que você sente. Que eu acho realmente, eu me acho super reprimida em relação ao que eu sinto, assim de não querer que os outros saibam, não necessariamente é algo ruim, né. O fato de escrever é muito legal também por causa disso. De repente eu percebo que eu sinto alguma coisa que eu não sabia, porque eu tive que pensar sobre aquilo e aí eu percebo eu me sinto mal ou feliz, sei lá.” (Carolina, depoimento no sétimo encontro, em 12/12/2014).

As falas dos participantes destacam momentos em que eles reconhecem que refletiram sobre alguma situação vivida em sua experiência. Esses relatos indicam que as narrativas possivelmente desempenharam um papel relevante na formação desses bolsistas, pois foram importantes para permitir a reflexão sobre a prática, como foi relatado por alguns.

Quando escrevemos, explicitamos nossos pensamentos e nossas histórias de vida e depois podemos olhar para eles e tomar decisões a partir da reflexão sobre a nossa prática. Ao construir esse tipo de reflexão é possível identificar alguns elementos que foram importantes em situações concretas e ainda, conhecer melhor quem está narrando. Conforme Freitas e Galvão (2007) olhar para nossa experiência nos ajuda a encontrar explicações para as nossas ações. Isso nos possibilita uma ressignificação do passado, no sentido de que ao olhar para nossa história, relembramos aspectos-chave da nossa experiência e assim, passamos a perceber fatos que tem o potencial de possibilitar mudanças em nós. Assim, considero as narrativas como importantes instrumentos para ser utilizado na formação docente por permitirem a reflexão sobre a prática e aparentemente essa também foi a impressão dos participantes da intervenção, ao menos parte deles.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de relatos dos participantes da intervenção classificados nos eixos “contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores” e “relação teoria-prática” foram identificados, nas experiências de alguns estudantes, obstáculos para desenvolver posturas próximas a de professores-pesquisadores. Tais obstáculos parecem decorrer de problemas para a compreensão desse conceito e dificuldades em estabelecer conexões recíprocas entre os conhecimentos teóricos que adquiriram durante o curso e sua prática docente. Entretanto, alguns relatos ressaltam a importância do exercício da profissão, possibilitado pelo PIBID, indicando que alguns participantes assumiram posturas próximas a de professores reflexivos. Também apontam momentos em que os estudantes levaram em consideração conhecimentos teóricos aprendidos ao vivenciar práticas de sala de aula, valendo-se do conhecimento da prática para complementar seus conhecimentos teóricos.

Os resultados sugerem um momento de transição na formação desses bolsistas, deixando um modelo próximo ao da racionalidade técnica para se aproximar de uma formação que valorize a racionalidade prática. Nesse último, o professor é considerado um profissional autônomo, reflexivo, que toma decisões e cria em sua ação pedagógica (PEREIRA, 1999). Assim, além do PIBID ser considerado como uma importante fonte de ampliação do tempo dedicado à prática na escola por parte dos estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas da UnB, este estudo sugere que o PIBID-Biologia/UnB tem contribuído para o desenvolvimento de uma postura de professor-pesquisador que, no entanto, não é vivenciada de modo consciente por todos os bolsistas, o que se apresenta de modo contraditório nos relatos produzidos. Acredito que quando associado a orientações cuidadosas por parte dos coordenadores do programa na academia, no sentido de elucidar para os bolsistas a importância da postura de professores-pesquisadores, reflexivos sobre sua ação e da articulação entre teoria e prática, o PIBID pode abrir espaço para mudanças significativas no atual cenário da formação inicial de professores.

O contexto em que o PIBID ocorre facilita a ocorrência da pesquisa e da extensão na formação docente, promovendo uma interação entre universidade e escola, entre os bolsistas, os professores coordenadores e os professores supervisores. Neste trabalho, ficou evidente a participação dos bolsistas em trabalhos de investigação realizados por eles e pelos professores que trabalham no âmbito do ensino de ciências. Assim, o PIBID-Biologia/UnB vem sendo relevante para uma aproximação dos licenciandos com a prática de pesquisa da área docente.

As narrativas foram fundamentais para a realização deste estudo e se mostraram um excelente caminho para a produção de uma reflexão sobre a prática. As histórias de vida e os relatos das experiências desencadearam ricas discussões sobre o contexto em que os bolsistas estão inseridos, e a partir dessa exposição foi possível uma reflexão e discussão sobre ele. Em alguns momentos os participantes relataram a importância da produção de narrativas para a sua formação, contribuindo para a melhora da escrita e para a reflexão sobre suas experiências. Apesar de neste trabalho as narrativas terem sido utilizadas como método de investigação e recolha de dados, cabe ressaltar que também foram importantes para a reflexão sobre a prática docente e para a formação dos bolsistas.

Apesar de ter sido possível identificar posturas próximas a de professores-pesquisadores nos relatos dos bolsistas, o conceito de professor-pesquisador e o movimento no qual ele está inserido parece ser ainda desconhecido ou compreendido de forma inadequada/incompleta pela maioria dos bolsistas. As falas dos estudantes revelaram que estes estão conscientes da existência do conceito de professor-pesquisador, inclusive muitas vezes agem como professores-pesquisadores, porém não há compreensão clara a respeito da pesquisa realizada por professores. Isso aponta para a importância de contextualizar o movimento dos professores-pesquisadores, defendido por autores como Zeichner (1998), Pereira (2008), Nóvoa (2009), entre outros, e considerado pelos autores deste trabalho como fundamental para uma formação que valoriza o papel central dos professores nas discussões a respeito de sua profissão, como autores ativos da produção dos conhecimentos utilizados por eles mesmos em suas práticas docentes nas escolas.

Um possível obstáculo para o desenvolvimento de uma postura compatível com a de um professor-pesquisador são visões deformadas sobre a natureza do conhecimento científico. Essas concepções se distanciam da realidade da produção do conhecimento científico e por isso, podem gerar dificuldades para a compreensão da pesquisa realizada pelos professores. Alguns participantes da intervenção parecem possuir uma “visão ingênua” dessa pesquisa, talvez pelos conflitos ocasionados pela tentativa de comparar a pesquisa realizada nas ciências da natureza e aquela realizada nas ciências humanas. Tais falas apontam para uma possível “banalização” do conhecimento produzido pelos professores-pesquisadores, com alguns estudantes não atribuindo caráter científico às pesquisas realizadas por eles. Portanto, fica a sugestão para que a formação docente inclua epistemologia da ciência e pesquisa em educação científica como parte do currículo. A inclusão da disciplina de “Filosofia e História

das Ciências” no novo currículo da licenciatura em Ciências Biológicas pode representar importantes avanços nesse sentido.

Em relação à articulação entre teoria e prática, alguns bolsistas se mostraram capazes de realizá-la, citando exemplos de como o fizeram. A prática foi considerada como um importante espaço para assimilar as teorias aprendidas, mesmo que inconscientemente, e também para fomentar as teorias, de forma que teoria e prática foram, em geral, consideradas complementares. O PIBID, como espaço de contínuo contato entre a escola e a universidade por meio dos bolsistas de graduação pode facilitar essa articulação, com a teoria subsidiando a prática e a prática fomentando o estudo e produção da teoria.

Já outros bolsistas revelaram dificuldades com respeito a essa articulação, alegando que há uma distância entre a teoria aprendida na graduação e a prática de sala de aula na escola. Alguns destacaram que certas disciplinas da licenciatura oferecem conhecimentos teóricos distantes de sua realidade como professores. Nesses casos, realmente houve uma dificuldade de articulação entre esses dois aspectos, porém, considero importante destacar que os estudantes estão refletindo de forma crítica sobre os conhecimentos que adquirem durante sua formação e a (falta de) utilização destes na prática.

O PIBID foi fundamental para minha formação como professor de Ciências Biológicas e pesquisador da área de Ensino de Ciências e, assim, o considero uma peça importante para a formação de professores. Penso que o PIBID-Biologia/UnB contribui para problematizar uma formação de professores que atuem como meros reprodutores de conhecimentos prontos, tal como ocorre no modelo da racionalidade técnica. Ele aproxima os futuros professores à sua profissão e isso pode favorecer a formação de professores que criticam e problematizam suas práticas, isto é, profissionais de qualidade, responsáveis pela formação dos jovens de nosso país. Profissionais reflexivos, que entendem o funcionamento da sua profissão, que a investigam e a aprimoram.

Os resultados desse trabalho alertam para aspectos importantes no âmbito da formação de professores, que possivelmente já são levados em consideração, mas julguei como importantes de serem ressaltados. Em primeiro lugar, apontam para a importância da compreensão do conceito de professor-pesquisador, dentro de um contexto histórico, como parte de um movimento social, permitindo que os estudantes possam, a partir desse entendimento, compreender a relevância da reflexão sobre sua prática. Em segundo lugar, esforços poderiam ser realizados no sentido de articular os conhecimentos ensinados nas disciplinas pedagógicas e a prática escolar, estimulando os estudantes a visualizar a

importância dessa articulação para a atuação em sala de aula, no sentido de facilitar o estabelecimento de conexões recíprocas entre teoria e prática. Nessas disciplinas, também seria aconselhável valorizar o que os estudantes e os professores relatam a respeito de sua experiência, de forma a demonstrar a importância da ação, da reflexão e do conhecimento da prática. Por último, as narrativas autobiográficas podem ser importantes aliadas para os dois aspectos anteriores, isto é, tanto para refletir e investigar a prática de acordo com uma postura de professores reflexivos, quanto para que o estudante possa perceber em suas experiências casos em que os conhecimentos teóricos são imprescindíveis e casos em que a sua vivência remodelou estes conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1015 p.
- ABRAHÃO, M.H.M.B. História de vida de destacados educadores no contexto espaço-temporal da história da educação e da profissionalização docente no Rio Grande do Sul. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, p. 1-11, 2002.
- _____. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, n. 14, p. 79-95, 2003.
- _____. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E.C.; ABRAHÃO, M.H.M.B (Orgs.). *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006, p. 149-170.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 21, 30 jan. 2009, Seção 1, p. 1-2.
- BRITO, G.R.; REHEM, H.M.F.; FREITAS, E.L.; MORGADO, F.G.A.; MORALES, G.B.; ANDRADE, M.B.M.; CORDEIRO, P.G.O.S.; CANABARRO, P.H.O.; RIBEIRO, P.H.L.; SILVEIRA, P.M.B.; CARVALHO, T.S.; SANTOS, V.R.; GASTAL, M.L.A. Cinema e literatura no ensino de biologia. Investigação e análise de preferências de estudantes de ensino médio em escolas públicas do DF. *Revista da SBE nBIO*, v. 3, p. 552-563, 2010.
- CANABARRO, P.H.O.; GASTAL, M.L.A. O PIBID sob a perspectiva de um licenciado: relato autobiográfico e um olhar para a literatura. *Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica: Modos de Viver, Narrar e Guardar*, v. 2, p. 1987-1999, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 26 jun. 2014a.

_____. Relatórios e dados. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 26 jun. 2014b.

CHALMERS, A. F. *O que é ciência afinal?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010, p.33-57.

FREITAS, D.D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição*, v. 12, p. 219-233, 2007.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Gatti, B. A.; André, M. E. D. A.; Gimenez, N. A. S.; Ferragut, L. (Pesquisadores). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K.M (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 43-66.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LÜDKE, M. Professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009. 95 p.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, 1999.

PEREIRA, J.E.D.; ALLAIN, L. R. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 269-282, 2006.

PEREIRA, J.E.D.; ZEICHNER, K. (Orgs.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

PÉREZ D. G.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, v.7, n.2. p.125- 153, 2001.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SÁ, S.L.; FREITAS, E.L.; LIMA, L.O.B.; BARBOSA, M.V.C.; CANABARRO, P.H.O.; GASTAL, M.L.A.; AVANZI, M.R. Formação docente: Melhor com o PIBID? *Revista da SBenBIO*, v.5, p. s/p, 2012.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-92.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 187-200.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras ABL, 1998. pp. 207-236.

APÊNDICES

A – NARRATIVA SOBRE A MINHA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Relato histórico sobre a experiência no PIBID: do Ensino Médio ao Mestrado em Ensino de Ciências.

A minha história na escolha da minha profissão começa no Ensino Médio, na expectativa de me tornar um profissional em alguma área de formação. Na verdade, na época isso se resumia à escolha de um curso para prestar vestibular. Fiz meu ensino Médio em uma escola particular na cidade satélite de Brasília, que tinha como foco de ensino mais característico a aprovação no vestibular da Universidade de Brasília. Assim, eram realizados simulados das provas de vestibular quinzenalmente nessa escola. Junto com a entrega das notas dos simulados, recebíamos um acompanhamento de desempenho que dizia mais ou menos em quais cursos você teria nota para passar e, além disso, os professores calculavam conosco os cursos para os quais seria possível a aprovação. Foi dentro desse ambiente em que me deparei com a escolha da carreira profissional, entendendo a simples escolha de um curso universitário como sendo uma forma dessa seleção.

A escola era nova. Eu comecei a estudar lá no seu segundo ano de funcionamento. Essa escola foi construída por alguns professores que possuíam um cursinho pré-vestibular, que por sinal tinha o mesmo nome da escola e acredito que a escola incorporou vários métodos que eram utilizados no cursinho, como por exemplo, esses simulados das provas do vestibular. Os professores donos da escola eram jovens e alguns formaram na Universidade de Brasília. Eles estavam prosperando financeiramente e profissionalmente, pelo menos a meu ver. Eu tinha contato próximo com alguns professores, principalmente com um professor de Química e um de Biologia. Digo próximo, no sentido de conversar com eles fora do ambiente escolar em uma relação de amizade, então muitas vezes acabei tendo oportunidade de conversar sobre a profissão professor, sobre os aspectos que a envolviam e acabei criando interesse por essa área.

A escola tinha a política de que já no meio do terceiro ano, quem quisesse tentar a aprovação no vestibular, poderia concluir o ensino médio antecipadamente e ingressar na universidade, e assim já poderia fazer a prova. A escola ajudaria de todas as formas para que isso fosse possível, então praticamente todos os alunos acabavam fazendo o vestibular do

meio do ano. No meio do terceiro ano tomei uma decisão, pelo menos temporária, de que seria professor, mas não em qualquer área, seria professor da área de ciências da natureza: química, física ou biologia. Um dos motivos da escolha por essa área era por eu acreditar que havia uma carência de professores bons e que a remuneração fosse maior. Ao observar os professores e acompanhar um pouco da sua rotina, percebi que eles gostavam muito do que faziam e eu pensava que se escolhesse aquela profissão também gostaria, por acreditar que como fui ajudado por aqueles professores poderia ajudar muitas outras pessoas também.

Minha primeira opção no vestibular foi para o curso de Licenciatura em Química – Noturno. Era um curso que estava dentro do que eu queria e ainda por cima tinha uma nota de corte baixa, mas como quis o destino e minha má preparação, não passei e, aliás, fui muito mal no vestibular. Depois dessa experiência não muito boa, resolvi fazer o cursinho da escola que era de graça para alunos do terceiro ano e ficava ao lado da escola, então ia para as aulas pela manhã, cursinho à tarde e às vezes até a noite.

No final do ano tinha percebido que eu não conseguia ir bem na prova de ciências da natureza e matemática do vestibular, então teria que optar por um curso da área de humanas, pois na prova dessa área eu conseguia uma boa nota. História foi um curso que me chamou bastante atenção, porque eu gostava muito dessa disciplina, talvez porque tive um ótimo professor de história, ateu e polêmico, mas era excelente na arte de ensinar e envolver a turma, pelo menos na opinião de muitos alunos. Particularmente aprendi muita história com ele. Contudo, acabei optando por fazer contabilidade, que é um curso da área de humanas e têm um próspero mercado de trabalho no sentido financeiro. Escolher esse curso me trouxe alguma felicidade, porque pelo menos passei no bendito vestibular. Cursei três meses de faculdade, não gostei e assim, voltei para o cursinho e decidi que faria o que gostava, independente da dificuldade que fosse imposta pelo vestibular.

Sempre tive fascínio pela Biologia: adorava estudar os mecanismos dos vírus e das bactérias, gostava muito de fisiologia, tinha curiosidade pelo funcionamento do corpo humano e achava genética muito interessante, apesar de difícil. Talvez não tivesse ainda tentado o curso de Biologia porque sua nota de corte era alta, mas foi sempre esse o curso que eu tinha vontade de fazer. Quando fui aprovado para a Contabilidade minha nota da prova de ciência da natureza e matemática tinha aumentado e vi a possibilidade de conseguir uma aprovação para licenciatura em Ciências Biológicas, o que veio a acontecer no vestibular seguinte.

Nessa época, a ideia de me tornar professor já estava bem estruturada em minha cabeça. Ingressei na universidade no curso de licenciatura em Ciências Biológicas com intuito de me

tornar um professor de Biologia algum dia. Logo no segundo semestre, uma amiga me chamou para participar de uma reunião sobre um programa que ela tinha visto em um cartaz na parede da Universidade, que oferecia bolsa a interessados em dar aulas. Quando cheguei ao PIBID de Biologia da Universidade de Brasília o projeto era novo, estava bem no início, mas já tinha sua essência definida, que era a integração do ensino de Biologia com a arte, a literatura e o cinema. Com essa perspectiva, coordenados por professores tanto da universidade quanto da escola, fomos encaminhados a escolas da rede pública de Ensino do Distrito Federal, inicialmente em duplas, mas logo começamos a trabalhar em trios.

O meu percurso em cada uma das quatro escolas pelas quais passei durante o PIBID foi peculiar e importante para minha formação, por isso escolhi falar sobre cada uma dessas experiências.

A primeira escola que participei como bolsista do PIBID foi em uma cidade satélite de Brasília. Fiquei pouco tempo nesta escola. No primeiro dia em que cheguei, quando estacionei o carro fora da escola e fui caminhando em direção a ela, deparei com cinco ou seis alunos pulando o muro. Já fiquei um pouco preocupado com aquela situação. O medo de encontrar uma escola desorganizada havia se instalado e infelizmente acabei encontrando uma escola que possuía alguns problemas, ou pelo menos foi o que observei durante o tempo que passei lá. O professor que nos coordenou nos recebeu muito bem e parecia empolgado com o projeto. No primeiro dia, nos mostrou toda a escola, que tinha uma ótima estrutura, nos mostrou um laboratório de informática todo equipado com computadores novos e explicou que estava parado há mais de seis meses, porque não tinha profissional da área para operá-lo. Eu já estava pensando na possibilidade de utilizar o laboratório para realizar atividades do PIBID enquanto ele me falava da situação e acabou falando de mais problemas que a escola enfrentava. O pouco tempo que fiquei percebi que os alunos pareciam não ter muito respeito pela a escola, muitos fumando em cantos dentro da escola, uma desorganização de todo o sistema. Tive a oportunidade de acompanhar a aplicação de uma prova de Biologia e deu para perceber a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Mesmo em questões consideradas fáceis e até triviais, observei que eles respondiam errado e o próprio professor relatava a dificuldade dos alunos.

Infelizmente ou talvez felizmente, ficamos bem pouco tempo nessa escola. Essa experiência me fez refletir sobre as dificuldades que podem ser encontradas no ensino, me fez deparar com uma realidade de escola que até então eu ainda não tinha vivido. Fiquei um pouco assustado com a situação do ensino, uma realidade até então desconhecida pra mim,

um ambiente escolar problemático. Mais na frente, isso veio a me fazer questionar se seguiria essa profissão.

Fiquei em uma segunda escola em outra cidade satélite pelo período de dois anos, onde tive a oportunidade de exercer a profissão docente. Nessa escola tive uma ótima professora supervisora que já estava no final de sua carreira, próximo a sua aposentadoria. Ela era muito dedicada e envolvida com atividades extraclases, estava sempre trabalhando em algum projeto a mais, além de suas aulas. Aprendi muito com ela e com as experiências que construímos juntos dentro do PIBID na escola, principalmente nos cursos em que dávamos no turno contrário às aulas dos alunos. Esses cursos foram a melhor forma que encontramos para colocar em prática as atividades de trabalhar com Biologia interligada com arte, literatura e filmes. Criamos cursos com inscrição voluntária em turno contrário ao das aulas, sobre temas das Ciências Biológicas, tentando aplicar essa perspectiva de ensino.

Uma das primeiras aulas que elaborei foi em um curso nessa escola, sobre o tema lixo, um conteúdo bem amplo dentro das ciências ambientais. Quando me deparei com o conteúdo pensei que seria fácil, pois para mim não abordava conceitos complexos, como por exemplo, respiração celular, mas mesmo assim acabei tendo dificuldade na preparação da aula e um nervosismo durante sua execução, mas como era a primeira aula que estava aplicando ainda considerei boa. Expliquei para os alunos minha posição de estar ainda na graduação e eles entenderam meu nervosismo, argumentando que não tinha problema algum eu estar assim. Essa oportunidade de estar na graduação e já estar na prática docente me proporcionou uma adaptação mais tranquila à profissão, com menor pressão em relação a esses primeiros contatos com a sala de aula. Além do mais, situações como essas, por exemplo, de ficar nervoso, podiam ser justificadas pela minha inexperiência e eram bem aceitas pelos alunos, o que talvez se já estivesse na posição de professor, não seria possível. Nesses momentos de nervosismo ao fazer alguma explicação, a supervisora e os outros bolsistas auxiliavam, facilitando a explicação e deste modo à aula acabava fluindo normalmente. Com o tempo esse nervosismo foi diminuindo naturalmente e a segurança foi vindo conforme fui praticando mais vezes o ato de dar aulas. Essa experiência adquirida facilitou até em apresentações de trabalhos que tive que fazer durante a graduação. Essa é uma das características importantes que ressaltou do PIBID: esse primeiro contato com a sala de aula, a importância da prática da profissão docente para formação. Trata-se de ser uma forma de prática diferenciada, acompanhada de várias outras pessoas envolvidas no mesmo processo que ajudam o

licenciando, o que é muito importante por trazer confiança para quem está vivenciando o começo da prática docente.

Nessa segunda escola, amadureci como professor. Estava mais preparado para encarar uma sala de aula com mais tranquilidade, pois já estava mais familiarizado com a prática docente. Além disso, fui criando um banco de aulas.

A experiência de trabalhar integrando o ensino de biologia a outras linguagens como as artes, a literatura e o cinema, trouxe contribuições únicas para minha formação como professor. Procurar aspectos relacionados à Biologia, principalmente nos filmes, que antes assistia apenas como um *hobby*, passou a integrar o meu trabalho ao meu cotidiano. Fazer as coisas quando você gosta e quando elas são agradáveis facilita qualquer tipo de trabalho. Como gostava muito de filmes e de Biologia acho que encontrei uma boa forma de trabalhar alguns conteúdos escolares. Uma das maiores contribuições dessa experiência é que hoje vejo a importância do professor estar sempre inovando, refletindo sobre a sua prática e pensando que ela sempre pode ser melhorada, a importância de continuar sempre estudando e se atualizando, procurando sempre melhores formas de dar aulas. Percebi como é importante se aproximar das linguagens que cercam os alunos, interligadas com a cultura e seu cotidiano. Vi que isso facilitou o processo de ensino-aprendizagem. A participação dos alunos em discussões sobre os filmes, nas muitas vezes que acompanhei, foi intensa. Eles se envolvem nas histórias e parecem ficar motivados a realizar um trabalho.

Lembro-me de um filme que utilizamos em uma aula sobre conservação ambiental: “Wall-E”, que conta a história de um robô que coleta os lixos que os humanos deixaram na Terra (ou o que restou dela). Ele vive um romance com outra robô que é uma sonda que veio do espaço à procura de vida na Terra. A partir desse filme, trabalhamos educação ambiental com os alunos, os conceitos de reciclagem, o que resultou na tentativa de aplicação de uma coleta seletiva na escola. Muitos alunos relataram que não achavam que um filme poderia trazer tantas informações e que gostavam de aprender por meio do cinema. Um aluno nessa prática disse que nunca mais assistiria algum filme sem ficar atento a todas as informações que ele pode conter. São momentos assim que me fazem almejar a carreira de professor cada vez mais. Nessa escola fizemos três edições do curso a tarde trabalhando sempre na perspectiva de ensinar Biologia partindo da arte, literatura e cinema. Então, foi a partir do PIBID que comecei a exercer a profissão professor, não só nos cursos de turno contrário, mas também nas aulas dos professores supervisores de Biologia das escolas.

Em uma terceira escola em outra cidade satélite, já estava mais experiente e o projeto já estava com uma estrutura mais organizada. Já estavam funcionando sempre os cursos em turno contrário em todas as escolas, além de atividades no turno regular. A professora de Biologia da escola, nossa supervisora, era bem participativa nas atividades, a nossa liberdade de dar aula ficou um pouco mais restrita, a professora era um pouco mais conteudista no sentido de se preocupar mais em trabalhar conteúdos presente no currículo escolar, o que resultou em uma nova experiência. Trabalhar com outra supervisora me mostrou como podem existir estilos diferentes de professores. Nessa escola tive a oportunidade de trabalhar diversos conteúdos e foram anos que aprimorei mais ainda a prática de sala de aula. Trabalhamos com cursos mais conteudistas, dentro do conteúdo programático, o que nos forçou a adaptar um pouco a forma como estávamos trabalhando. Antes era mais comum trabalhar filmes inteiros, mas nessa escola fazíamos o uso, na maior parte, de trechos de filmes que possuíam ligação com algum conteúdo teórico de biologia. Trabalhamos muito no horário normal de aulas dos alunos, o que me fez refletir sobre a diferença de tempo de aula em comparação com as aulas nos cursos de turno contrário. Tive que ir me adaptando para ter noção do tempo de cada aula e me preocupar mais com esse aspecto para sempre conseguir concluir o conteúdo antes do fim da aula. Todas essas são experiências que foram importantes para minha formação. Posso dizer que fui me tornando cada vez mais um professor ao longo da participação no programa. É importante ressaltar que o PIBID já estava mais presente e conhecido dentro das escolas. Já não era apenas o PIBID de Biologia que estava nessa escola, mas também o de Letras Português. A direção da escola nos tratava com muito respeito. Sempre fomos bem recebidos por todos os funcionários da escola. A importância do nosso trabalho já estava reconhecida, então algumas dificuldades que tivemos no início do projeto, não estávamos tendo mais. Acredito que o PIBID tem se desenvolvido e seus impactos estão sendo observados por todos os participantes desse programa que envolve tanto a escola básica, a universidade, os alunos, os professores supervisores e a sociedade.

Uma segunda oportunidade que o PIBID me trouxe, foi a aproximação com as professoras pesquisadoras do Núcleo de Educação Científica que no caso eram e são até hoje as coordenadoras do PIBID de Biologia. Assim por meio do PIBID fiz alguns trabalhos de pesquisa orientados por essas professoras, que ofertaram disciplinas para os bolsistas. Nas disciplinas aprendemos teoria, fizemos tabulação e análise de dados de um questionário que foi aplicado em alunos do Ensino Médio nas escolas onde ocorria o programa. Esse questionário continha perguntas que buscavam identificar as concepções de ciências e

cientistas desses alunos. Esse trabalho resultou na elaboração de um artigo intitulado “Concepções sobre a Ciência e os Cientistas entre Estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal” que foi publicado no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Esse foi apenas um exemplo de artigo que participei da produção enquanto era bolsista do PIBID, pois escrevemos outros trabalhos. Participar dessas atividades de produção de artigos, me levou a ter contato com a pesquisa do Ensino de Ciência e sua importância para a melhoria da qualidade do ensino. Tive a oportunidade de participar de congressos e observar a quantidade de estudos que vem sendo realizados pelo país e fora dele sobre o ensino de ciências. Conheci um pouco da área e comecei a me interessar em estudá-la, e isso acabou virando um objetivo: fazer pós-graduação na área de Ensino, onde poderia direcionar mais meus estudos, o que para minha felicidade acabou virando realidade nesse ano, pois ingressei como mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Trabalhar com essa tentativa de ligação do ensino e da cultura nos levou a utilizar mais a informática, pois precisamos aprender a fazer edições em vídeos, a formatar *slides*, entre outros. Percebo que influenciámos bastante algumas supervisoras, fazendo com que elas passassem a utilizar mais as ferramentas que a informática pode possibilitar para o ensino, pois ela pode conter valiosos instrumentos para fomentar um ensino de qualidade, como por exemplo, a plataforma Moodle é uma forma excelente de organização e comunicação entre alunos e professores; o uso de *slides* proporciona excelentes imagens e em uma aula de Biologia as imagens facilitam bastante no entendimento de certos conteúdos, como é o caso da fisiologia. Acredito que estamos em uma nova era da comunicação e informação.

A oportunidade de trabalhar em grupo na escola foi muito valiosa para a minha experiência, pois quando muitas pessoas estão trabalhando juntas em um mesmo projeto de ensino, as aulas ficam mais refinadas, são mais ideias e força de trabalho. Era muito bom pensar em aulas, criar junto com outros colegas. Nas escolas sempre tínhamos uma dinâmica de nos reunirmos para fazermos juntos a preparação das aulas e dos cursos que nós iríamos ministrar, e assim construimos muitos projetos. Esses projetos resultaram em muitos trabalhos interessantes de ensino, que tenho certeza que contribuíram com conhecimentos para a formação de muitos alunos da rede pública de ensino. Penso que trabalhar em grupo facilita bastante o ensino. A troca de ideias entre professores é fundamental para um ensino de qualidade e assim, o professor nunca deve ficar sozinho, pois quando isso acontece, acredito que se prejudica o ensino. O PIBID tem a característica tanto de aproximar o professor

supervisor da escola à universidade, dando oportunidade para a busca de mais conhecimentos; quanto de levar a universidade para escola por meio dos bolsistas. Acho que essa aproximação só tem a contribuir. É importante que a universidade esteja próxima à educação básica, pois é lá que estão os futuros alunos das universidades. Acredito que o PIBID é uma forma prática de proporcionar essa aproximação, que vem contribuindo de forma positiva para a melhoria do ensino em todos os níveis.

Embora eu tivesse a ideia de me tornar professor, talvez pelo menos por algum tempo a participação do PIBID me fez repensar essa ideia. Posso dizer que por meio do PIBID pude acompanhar melhor qual a realidade de um professor e quais as características que cercam a profissão a partir da minha própria prática atuando como professor e da convivência no ambiente escolar. Pude em muitas ocasiões ficar em sala de professores durante o intervalo, onde, querendo ou não, acabava ouvindo histórias, problemas e lamentações, isso me fez repensar se seguiria essa profissão. Não só esses comentários, mas a própria realidade e as dificuldades encontradas pelos professores dentro das escolas, que eu observava, como por exemplo, problemas disciplinares com alunos, falta de professores, entre outros. Alguns supervisores reclamavam sobre as dificuldades da profissão, a baixa remuneração e falta de reconhecimento pelo trabalho; falavam que é uma profissão difícil, mas ao mesmo tempo diziam que eram felizes e não fariam outra coisa. Então a partir da experiência com o programa, vi que a profissão não é tão fácil e seria um caminho que poderia ser difícil a ser percorrido. Houve um tempo em que eu havia desistido de seguir a carreira de professor, por realmente conhecer a dificuldade pela qual passam os professores e a falta de reconhecimento daqueles que querem fazer um bom trabalho. Mas felizmente mudei de ideia, acho que ao passo que fui praticando a atividade docente durante o PIBID, fui me envolvendo e gostando cada vez mais da profissão, ficando mais confiante, vendo mais resultados do meu trabalho. Hoje não vejo a hora de ter minha própria sala de aula, atuando agora não como bolsista, mas sim como um professor da escola. Encontrei uma profissão na qual me sinto muito a vontade e que tenho muita vontade de praticá-la. Grande parte dessa motivação, atribuo a minha participação no programa que me concedeu experiências e oportunidades, que me possibilitaram enxergar a profissão docente de vários ângulos diferentes, das dificuldades até o sentimento de esperança, de que esta é a profissão que revoluciona e muda as pessoas, na qual estamos sempre aprendendo e que o reconhecimento do professor virá à medida que ele vai realizando seu trabalho, pelas as próprias pessoas que passam por ele.

B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - VIA DO(A) ALUNO(A) -

Eu, _____, autorizo a utilização das narrativas produzidas no curso *Narrativas e reflexões no âmbito do PIBID*, da Universidade de Brasília, como material de pesquisa no projeto “Uso de narrativas na formação de professores de Ciências e Biologia”.

Objetivo da pesquisa: examinar o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial e de professores reflexivos, por meio de narrativas autobiográficas.

Participação: depoimentos orais, escritos e gravados em áudiovídeo, produzidos na intervenção *Narrativas e reflexões no âmbito do PIBID*.

Risco: Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

Benefícios: As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

Privacidade: Estou ciente de que parte do material produzido poderá ser transcrito, porém, minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Uma vez orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido projeto, manifesto meu livre consentimento em participar.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Contato (e-mail), caso queira receber os resultados desta pesquisa:

Agradecemos sua colaboração,

Assinatura do pesquisador: _____

Paulo Henrique Oliveira Canabarro/

Maria Luiza de Araújo Gastal/Maria Rita Avanzi

Brasília, ____ de _____ de 2014.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
- VIA DO(S) PESQUISADOR(ES) -

Eu, _____, autorizo a utilização das narrativas produzidas na intervenção *Narrativas e reflexões no âmbito do PIBID*, da Universidade de Brasília, como material de pesquisa no projeto “Uso de narrativas na formação de professores de Ciências e Biologia”.

Objetivo da pesquisa: examinar o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial e de professores reflexivos, por meio de narrativas autobiográficas.

Participação: depoimentos orais, escritos e gravados em áudiovídeo, produzidos na intervenção *Narrativas e reflexões no âmbito do PIBID*.

Risco: Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

Benefícios: As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

Privacidade: Estou ciente de que parte do material produzido poderá ser transcrito, porém, minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Uma vez orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido projeto, manifesto meu livre consentimento em participar.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Contato (e-mail), caso queira receber os resultados desta pesquisa:

Agradecemos sua colaboração,

Assinatura do pesquisador: _____

Paulo Henrique Oliveira Canabarro/

Maria Luiza de Araújo Gastal/Maria Rita Avanzi

Brasília, ____ de _____ de 2014.

C – PROPOSIÇÃO DIDÁTICA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Ciências Biológicas
Instituto de Física
Instituto de Química
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

Narrativas na formação de professores de Biologia: uma reflexão no PIBID.

Proposta de ação profissional resultante da Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza de Araújo Gastal e co-orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Rita Avanzi e apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências - Área de concentração: Ensino de Biologia, pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Paulo Henrique Oliveira Canabarro

Sumário

1. Apresentação.....	3
2. Quem são os professores-pesquisadores?	6
Professor reflexivo	8
3. A problemática da articulação entre teoria e prática.....	10
4. Como as narrativas autobiográficas podem contribuir com a formação de professores- pesquisadores e reflexivos	13
5. Sugestões de atividades.....	16
Intervenção	16
5.1. Apresentação da intervenção.....	18
5.2. Aspectos identitários do professor: o processo de transformação do estudante	19
5.3. Os primeiros contatos com a profissão docente.....	21
5.4. O trabalho coletivo e o PIBID.....	23
5.5. O professor-pesquisador na formação inicial e no PIBID.....	24
5.6. Teoria e prática no âmbito do PIBID	25
5.7. Atividade de encerramento.....	26
Referências Bibliográficas	28

1. Apresentação

Esta proposta de ação profissional foi elaborada com base na dissertação de Mestrado, intitulada “A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática” e consiste em um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

Apresentamos aqui nesta proposta um caminho que pode contribuir para a formação de participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), por meio de uma intervenção que proporcione uma formação de professores como profissionais reflexivos e pesquisadores de sua prática docente. Propomos a utilização de narrativas autobiográficas com intuito de buscar a reflexão sobre a prática dos participantes do PIBID, de modo que seja favorecida uma formação baseada na aproximação entre aspectos teóricos e práticos pertinentes a docência, assim como a formação de professores-pesquisadores.

A motivação para a elaboração dessa proposição está intimamente relacionada história de formação na licenciatura de um dos autores, marcada pela participação no PIBID por um período de quatro anos, na qual o contato com a escola básica e com a sala de aula desde o segundo semestre da graduação foi possível. Esse programa, incorporado como política de estado pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, busca oferecer aos estudantes das licenciaturas oportunidades de bolsas e a vivência supervisionada da profissão docente em sua graduação. Ele funciona por meio de uma parceria entre a universidade e a educação básica, levando os estudantes de graduação para atuar em escolas da rede pública de ensino.

O PIBID também permitiu um contato mais próximo com a pesquisa em ensino de ciências por meio da vivência no Núcleo de Educação Científica de Biologia (NECBio) da

Universidade de Brasília. Nessa experiência observamos que a trajetória no PIBID pode desempenhar um papel, ainda que secundário, em aproximar os estudantes de graduação à pesquisa, principalmente na área de ensino. Isso porque o programa é coordenado por professores das universidades, que estão em contato com a produção de conhecimentos científicos e que acabam por estimular a participação dos bolsistas na pesquisa. A elaboração de trabalhos científicos em parceria com bolsistas e as professoras coordenadoras do PIBID-Biologia/UnB, alguns marcados pelas narrativas autobiográficas, influenciou os caminhos para a produção desta proposição.

Ainda com basena experiência com o programa, percebemos o PIBID como espaço para que os bolsistas pudessem realizar a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos presentes em sua formação, afinal esses estudantes estão em contato com teorias em sua graduação e ao mesmo tempo estão vivenciando a prática de sala aula nas escolas.

Dessa forma, realizamos uma investigação por meio de uma intervenção formativa com bolsistas do subprojeto de Biologia do PIBID da UnB (PIBID-Biologia/UnB), , na qual o PIBID foi considerado como objeto de reflexão e que utilizou as narrativas autobiográficas para subsidiar as discussões.

Os resultados dessa intervenção, discutidos por meio dos relatos e das narrativas autobiográficas dos estudantes que participaram da atividade formativa, evidenciaram que o conceito de professor-pesquisador e o movimento no qual está inserido parece ser desconhecido ou compreendido de forma incompleta pela maioria dos bolsistas, apesar de serem identificadas, em alguns relatos, aproximações à postura de professores-pesquisadores. Ficaram evidentes ainda algumas visões deformadas ou ingênuas sobre a natureza do conhecimento científico que podem estar contribuindo para o desconhecimento dos professores-pesquisadores.



Os resultados ainda apontaram um segundo aspecto relacionado à dicotomia existente sobre a teoria e prática. Os bolsistas relataram dificuldades nessa articulação, ressaltando uma distância entre as teorias aprendidas na graduação e a prática de sala de aula. No entanto, Alguns bolsistas se mostraram capazes de realizar a articulação entre teoria e prática citando alguns exemplos. A prática foi considerada importante para assimilar as teorias aprendidas, mesmo que inconscientemente. Esses resultados apontaram para a importância de valorizar uma formação docente que favoreça o desenvolvimento de posturas de professores-pesquisadores nos licenciandos e da capacidade de articulação entre a teoria e a prática por meio da reflexão de sua ação docente.

Boa leitura!

2. Quem são os professores-pesquisadores?

A intervenção sugerida nessa proposição didática possui como um de seus objetivos principais instigar a reflexão dos estudantes sobre sua formação na tentativa de propiciar a eles uma formação próxima à de professores-pesquisadores, de forma que passem a reconhecer a importância desta postura para sua prática docente. Mas, quem são os professores-pesquisadores?

Com base na literatura da área de formação de professores, esta proposição considera o professor-pesquisador como o profissional capaz de problematizar de forma crítica aspectos pertinentes à sua realidade profissional e às demandas reais das situações do seu cotidiano em sala de aula. Essa problematização passa por uma reflexão que deve estar embasada em pressupostos e referenciais teóricos pertinentes, para que esse processo seja um meio de ressignificar ou transformar a realidade por meio de seu exame crítico e de sua análise (PEREIRA, 2008).

Pode-se considerar que os professores-pesquisadores “fazem parte de um movimento social de caráter internacional, como estratégia para construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente” (PEREIRA, 2008, p. 11). Isso porque, a partir dos anos 1950, ocorreram diversos movimentos de professores-pesquisadores (ou educadores pesquisadores). A noção de educadores fazendo pesquisa nas escolas é, entretanto, muito mais antiga e remonta ao final do século XIX e início do século XX, com o movimento para o estudo científico da educação (PEREIRA, 2008).

Nos anos 60, com o trabalho de Lawrence Stenhouse, iniciou-se o movimento dos professores como pesquisadores, momento em que o interesse pela pesquisa-ação, apesar de não desaparecer, diminuiu (PEREIRA, 2008). No Brasil, um modelo de pesquisa-ação,

chamado “pesquisa participativa” e baseado nas ideias de Paulo Freire foi desenvolvido no final dos anos 60 e início dos anos 70 (PEREIRA, 2008). Esse modelo leva em consideração o contexto e as forças sociais que influenciam na educação e dessa forma, conhecimentos críticos são produzidos pela comunidade e pelos pesquisadores, o que converte a relação sujeito-objeto em sujeito-sujeito por meio do diálogo. O objetivo desse tipo de pesquisa seria realizar uma transformação social por meio da aplicação imediata dos seus resultados em uma situação concreta. Alguns desses pontos norteiam esta proposição. O contexto social em que os bolsistas estão inseridos e sua exposição por meio das narrativas, pode possibilitar a melhoria do entendimento da formação no âmbito do PIBID e assim contribuir para um melhor aproveitamento por parte dos participantes a partir do momento em que estes tomam para si sua formação.

Zeichner (1998) faz uma discussão analisando os professores-pesquisadores e os pesquisadores acadêmicos e afirma que há uma separação entre esses dois mundos. Muitos professores sentem que a pesquisa educacional produzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas e não fazem a utilização dos conhecimentos produzidos na academia. Esse autor afirma, ainda, que muitos acadêmicos nas universidades consideram a pesquisa dos professores das escolas trivial e atórica. Pereira (2006) compartilha dessa ideia afirmando ser comum, no meio dos professores, a existência um sentimento de distância entre o conhecimento produzido na universidade e as condições reais de trabalho nas escolas.

Nesse sentido, é importante valorizar propostas de pesquisas que incluam a equipe escolar, nas discussões dos dados da pesquisa e seus resultados, que incluam professores como co-investigadores e participantes da análise dos dados na formulação das conclusões. Estimulando discussões com os pesquisadores acadêmicos sobre os problemas que a região escolar está interessada em ver pesquisados (ZEICHNER, 1998, p.3).



O professor como pesquisador sai do papel passivo de aplicação técnica de conhecimentos teóricos e passa a ter um comportamento ativo na sua própria formação, o que contribui para busca de respostas às questões diversas do dia a dia em sala de aula. O papel de coadjuvante dos professores, nos quais eles são responsáveis apenas em executar, em suas salas de aula, as pesquisas elaboradas por pesquisadores da universidade, pode ser, então, substituído por um papel central na construção de conhecimentos que possibilitem uma reflexão e problematização constante de suas experiências.

Professor reflexivo

O conceito de professor-pesquisador se relaciona intimamente com o conceito de professor reflexivo. Isso porque o ponto de partida para a pesquisa realizada pelos professores-pesquisadores é a própria reflexão sobre a sua prática.

Na literatura atual, há autores que defendem uma formação que valorize os saberes da prática docente. Na década de 1990 muitas discussões foram feitas seguindo essa linha, nas quais “a expressão ‘professor reflexivo’, cunhada por Donald Schön, tomou conta de parte do cenário educacional” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.15).

Schön (1992), em reformas curriculares, propõe que a formação de professores seja baseada na prática profissional e que seja produtora de conhecimento por meio da problematização, análise e reflexão. Ele reconhece a existência do conhecimento da ação que os professores adquirem no seu dia-a-dia e que se transformam em hábitos. No entanto, o autor argumenta que apenas esse conhecimento habitual não é suficiente, pois os profissionais por vezes encontram situações que extrapolam a rotina, sendo levados a criar novas soluções, novos caminhos, a se apropriarem de teorias sobre o problema (SCHÖN, 1992) e para ele, esses caminhos se dão por um processo de reflexão na ação e sobre a ação.

As narrativas podem servir de suporte para que os participantes da intervenção formativa possam fazer a reflexão de sua ação mediante a exposição de suas histórias de vida.

Portanto, esta proposição traz um caminho de formação que visa contribuir com o desenvolvimento de uma postura de professor reflexivo, que reflete sobre a sua experiência perpassando por três momentos “o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação” (VALADARES, 2008, p.188). Isto é, o professor reflexivo faz uso de conhecimentos adquiridos ao longo de sua experiência (conhecimentos na ação), por meio de intuições, analogias e metáforas, para refletir sobre sua própria prática, em pelo menos dois momentos, durante (reflexão na ação) e após a sua ocorrência (reflexão sobre a ação), o que pode resultar em novos conhecimentos da ação (VALADARES, 2008). E esta reflexão sobre a ação deve estar sempre acompanhada pelos conhecimentos teóricos daquela situação.

Pimenta e Lima (2006, p.18) afirmam que “tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares”. O contexto do PIBID possibilita a reflexão sobre a própria formação a partir do momento que o estudante está em contato com sua futura realidade profissional. Ele pode perceber como os conhecimentos de sua graduação, principalmente no âmbito da licenciatura podem contribuir em sua formação docente. O contato com o exercício da profissão pode ser um momento ideal para que os estudantes desenvolvam uma reflexão crítica sobre a prática. Esse contexto favorece discussões na universidade, onde o aluno está em contato com o conhecimento teórico, podendo trazer questionamentos da escola para serem discutidos e articulados a suas teorias.

3. A problemática da articulação entre teoria e prática

Um dos objetivos da intervenção proposta é estimular que seus participantes percebam, por meio de reflexões e discussões em grupo, como se articulam a teoria e a prática durante sua ação docente, procurando identificar motivos pelos quais a separação entre teoria e prática ocorre. A problemática da separação entre teoria e prática deve ser enfrentada para chegarmos a um ensino e uma formação docente de melhor qualidade e por isso essa reflexão se torna importante.

O PIBID, em seus objetivos estabelecidos em lei, vem orientado como uma medida que pode ajudar a superar esse problema. O exercício da profissão é essencial para a formação de qualquer profissional, afinal o saber prático do dia a dia só se estabelece a partir do momento em que o sujeito passa pela experiência. Na docência não é diferente, sendo, portanto, importante que se busque uma formação baseada na aproximação entre o saber teórico e o exercício profissional.

A dificuldade na articulação entre teoria e prática, pode ser um resquício de um modelo antigo de formação docente realizado no Brasil. Neste modelo, conhecido como “modelo 3+1”, o aluno dedicava os três primeiros anos às chamadas “disciplinas de conteúdo” e um ano às disciplinas de natureza pedagógica. Tal modelo corresponde, em grande medida, ao que a literatura denomina “modelo da racionalidade técnica”, no qual a formação teórica é favorecida em detrimento da formação prática, pois a prática é encarada como “mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio” (PEREIRA, 1999, p. 112).

Autores contemporâneos que refletem sobre a formação docente entendem que o modelo curricular conhecido como 3+1 apresenta problemas por não dedicar uma carga

horária maior à prática, à vivência dentro da escola e ao exercício da profissão por parte dos estudantes, fazendo com que a formação seja prejudicada.

Schön (1992) discute ideias que inspiraram críticas à formação nos moldes do currículo 3+1. Para esse autor, a formação de professores deve valorizar a prática profissional por esta representar um momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, da análise e da problematização, além do reconhecimento do saber tácito, espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano das pessoas. Isto é, a formação deve ser baseada em uma epistemologia da prática (SCHÖN, 1992). As discussões apresentadas por Nóvoa (2009) vão ao encontro dessas ideias e propõem uma aproximação entre o mundo profissional e a formação. Segundo esse autor, a construção de parcerias entre essas duas esferas possibilita um processo de integração dos mais jovens ao mundo profissional.

Diante desse contexto, o “modelo da racionalidade prática” representa outra perspectiva que vem ganhando espaço nas discussões. Nele, a ação pedagógica é entendida como “um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (PEREIRA, 1999, p. 113) e o professor é então valorizado como um profissional que “reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica” (p.113). Nessa concepção, a prática deixa de ser vista como o local da mera aplicação dos conhecimentos de conteúdo e pedagógicos e passa a ser considerada um espaço de criação, reflexão e produção conhecimentos. Na crítica ao modelo 3+1 com a orientação do modelo da racionalidade prática aparecem novas maneiras de representar a formação docente, nas quais

o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas (PEREIRA, 1999, p. 113).

O PIBID chegou ao cenário educacional brasileiro alinhado às discussões que se estenderam ao longo dos anos 1990 a respeito da formação docente, buscando reduzir a distância entre a formação e o exercício da profissão. Assim, as características do programa

podem contribuir com a formação dos licenciandos de forma a facilitar uma articulação entre a teoria e a prática desde o seu início, apresentando-se como um possível caminho que vai ao encontro da racionalidade prática apresentada anteriormente por alguns autores.

Com base na crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação (PEREIRA, 1999, p. 113).

Essa preparação, em que a prática é entendida como eixo da formação para os profissionais da educação, pode encontrar um lugar para acontecer no PIBID:

O PIBID contudo não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática. Para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5).

4. Como as narrativas autobiográficas podem contribuir com a formação de professores-pesquisadores e reflexivos

Durante a intervenção aqui proposta, as narrativas autobiográficas são apresentadas como um importante caminho metodológico para subsidiar a reflexão. Isso porque elas possuem um potencial reflexivo por possibilitar um acesso à subjetividade pelos sujeitos narradores. A ação de escrever e ler sobre o processo de formação pode propiciar aos participantes da intervenção a possibilidade de enxergar características que marcam as suas trajetórias de formação.

As narrativas autobiográficas são utilizadas por áreas de conhecimento que utilizam as histórias de vida como metodologia de pesquisa. Apesar da aplicação recente do estudo biográfico na formação de professores, com início por volta da década de 1960 (HUBERMAN, 1992), a partir dessa época as narrativas ganharam força na formação docente e se difundiram por vários países, chegando ao Brasil na década de 1990.

Podemos encontrar diversas pesquisas relacionadas à profissão docente que utilizam as narrativas autobiográficas. Essa abordagem possui potencial para compreender uma série de questões a respeito da carreira de professores (ABRAHÃO, 2003; HUBERMAN, 1992). Abrahão (2002) ressalta a importância crescente que as histórias de vida têm adquirido nos estudos sobre os professores, sobre a profissão docente e sobre as práticas de ensino no contexto atual.

As narrativas autobiográficas podem ser um rico instrumento de pesquisa que possibilitam buscar nas experiências e histórias de vida dos indivíduos, elementos que trazem conhecimentos únicos de momentos individuais e que refletem aspectos do contexto social em que esses indivíduos estão inseridos. Assim, apesar de partirem de experiências individuais, essas trazem características que refletem o momento vivido em determinado

contexto por um “grupo de professores”. Abrahão (2003, p. 81) afirma que as narrativas permitem, “dependendo do modo que são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”. Por isso, ao narrarem sua trajetória e experiência de formação na licenciatura, os participantes da intervenção aqui proposta podem se tornar conscientes de elementos presentes em sua trajetória formativa.

Nessa perspectiva, portanto, evidenciam-se dois aspectos, o das narrativas individuais, elencando fatores que podem ser comuns ao grupo de professores, e outro relacionado à própria identidade dos autores como pertencentes a esse grupo. Caso os participantes da intervenção sejam bolsistas do PIBID, as suas narrativas, por possuírem esse aspecto de possível compreensão do contexto social a partir das histórias individuais, podem conter informações valiosas sobre as características e a importância do PIBID para a formação inicial de professores.

Freitas e Galvão (2007) afirmam que as narrativas autobiográficas trazem o sentido idiossincrático das experiências de vida e fazem emergir os processos identitários da inserção dos sujeitos nos grupos sociais, nesse caso na carreira docente. Elas possibilitam o entendimento daquilo que leva as pessoas a tomarem certas decisões durante suas carreiras profissionais, que vão resultar na inserção em diferentes grupos sociais. Dessa forma, as narrativas se constituem em elementos importantes para relatar a identificação com a profissão por meio da experiência da formação dos estudantes. A pesquisa sobre nossa ação como professores aliada à reflexão da nossa experiência são consideradas pilares para a formação docente. As narrativas autobiográficas podem ser um rico meio para realização dessa reflexão, porque a partir do momento que produzimos narrativas sobre a formação profissional, sejam elas orais ou escritas, buscamos na memória fatos que nos levam a refletir sobre as decisões no caminho da prática. Assim podemos investigar e modificar nossa prática, tomando para nós a formação.

As narrativas possibilitam o acesso à subjetividade do narrador e o contato com seus pensamentos, podendo alcançar parte das explicações para suas decisões. Franco Ferraroti, (2010, p.43) afirma que:

não é só a riqueza objetiva das narrativas que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e observador.

As narrativas passam a ser então uma forma de acesso à parte dos pensamentos dos indivíduos, ao compartilharmos nossas histórias deixamos nossas marcas no outro e da mesma forma ao ouvir somos marcados. Passamos a entender o porquê de certas decisões dos indivíduos em determinadas situações, podendo visualizar semelhanças e diferenças nas histórias de vida.

Portanto, destaco as principais formas em que as narrativas podem contribuir para a intervenção formativa. Elas podem contribuir para:

- 1) subsidiar a reflexão dos participantes;
- 2) identificar fatores comuns ao grupo de bolsistas, pois destacam os aspectos do contexto social em que esses indivíduos estão inseridos e assim, permitem visualizar semelhanças e diferenças nas histórias de vida e na identificação dos aspectos que os participantes consideram como importantes para sua formação docente;
- 3) favorecer a identificação de aspectos idiossincráticos na formação dos bolsistas, revelando conhecimentos únicos originados de momentos individuais nas suas experiências e histórias de vida.

5. Sugestões de atividades

Intervenção

Esta proposição didática apresenta uma sugestão de atividade formativa a ser realizada com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), que prevê a elaboração de narrativas autobiográficas por seus participantes. Essas narrativas permitem reflexões por parte de quem as produz e, por serem uma forma de escrita mais livre, possibilitam que os sujeitos respondam de acordo com a sua perspectiva pessoal e história de vida. É importante o mediador procurar fazer com que os sujeitos expressem livremente as suas opiniões durante o andamento da intervenção.

Para a produção das narrativas sugiro a criação de “eixos” centrais que funcionem como potencializadores de discussões e reflexões sobre o projeto que, possivelmente, estão presentes nas experiências vividas pelos bolsistas no contexto do PIBID. Os eixos aqui apresentados são derivados da dissertação de mestrado. O processo de sua criação partiu da análise da narrativa autobiográfica de um dos autores, elaborada no início do mestrado e que levou em consideração a identificação com a carreira docente e a formação em licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade de Brasília, com ênfase na participação no PIBID. Depois, foi realizada uma revisão da literatura sobre trabalhos que utilizam o PIBID como objeto de pesquisa e os eixos foram construídos a partir de pontos de convergência encontrados entre esses trabalhos e a narrativa autobiográfica.

Os eixos propostos são:

- “trabalho coletivo possibilitado pelo PIBID”,
- “contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores”,

- “articulação teoria-prática”,
- “contato com a realidade profissional”,
- “papel central de professores mais experientes na formação dos mais jovens”,
- “aproximação da escola da educação básica com a universidade”.

Cada um desses eixos é sugerido como suporte para orientar a discussão com os participantes em cada um dos encontros. É importante ressaltar que os eixos criados para essa intervenção, em particular, podem servir apenas como exemplo motivador para formas de construção para outras intervenções. Outros eixos poderão ser propostos, a partir do trabalho dos coordenadores com os bolsistas.

As narrativas devem ser utilizadas, ao longo da atividade, como recurso para investigar aspectos idiossincráticos, pessoais, de cada participante e para que eles possam compartilhar reflexões sobre a sua prática, seus conhecimentos teóricos e sua experiência. As discussões tem o intuito de complementar essas reflexões e de possibilitar a identificação de aspectos comuns e divergentes na formação do grupo de bolsistas. Assim, espero que seja possível promover uma reflexão sobre o PIBID entre os participantes e, ao mesmo tempo, contribuir para produção de conhecimento a respeito da formação de professores.

A intervenção pode ser composta por sete encontros com aproximadamente duas horas de duração, cada: cinco encontros dedicados às discussões orientadas por cada eixo central e dois para atividades de apresentação (no início) e encerramento (ao final) da atividade. Os encontros podem acontecer nas reuniões dos bolsistas com as coordenadoras. A dinâmica geral dos encontros pode ser conduzida a partir de uma apresentação a respeito de um dos eixos centrais, supracitados, utilizando as narrativas autobiográficas, seguida de uma discussão livre entre os participantes.

5.1. Apresentação da intervenção

Para o primeiro encontro sugerimos a participação de egressos do PIBID com intuito de enriquecer as discussões a respeito da experiência no programa para a formação de professores. Esses egressos podem compartilhar os caminhos que trilharam em sua carreira após a participação no programa, por meio da socialização de suas experiências com os participantes da intervenção formativa.

Objetivos

- ◆ compreender o propósito da intervenção;
- ◆ conhecer o referencial teórico que subsidia a realização da intervenção;
- ◆ ter contato com o relatos de egressos do PIBID a fim de subsidiar uma reflexão sobre o papel desse programa na formação docente.

Organização da atividade

- 1) Realizar uma dinâmica de apresentação dos participantes, incluindo o(s) estudante(s) egresso(s) e o condutor da atividade. Nesta, organizar os estudantes em duplas e cada integrante da dupla deve contar, durante dois minutos, parte de sua história de vida e como chegou ao PIBID. Depois, cada um dos participantes da dupla deve se apresentar ao grupo como se fosse o seu par, isto é, contando a história do seu parceiro da dupla em primeira pessoa.
- 2) Fazer uma apresentação breve dos objetivos da intervenção, situando-a no contexto de parte do referencial teórico que abrange o uso de narrativas autobiográficas e os conceitos de professores pesquisadores e reflexivos. Evidenciar a relevância do método autobiográfico para a pesquisa da formação docente, dando ênfase na reflexão que o ato de narrar possibilita e na presença

do sujeito social no idiossincrático, de acordo com o entendimento de Ferrarotti (2010). Apresentar os eixos que serão utilizados na intervenção e a forma pela qual eles podem ser construídos.

- 3) Solicitar que o(s) egresso(s) faça(m) uma narrativa oral. Estimular a realização de uma breve discussão em grupo a respeito dos temas levantados durante a narrativa do(s) egresso(s), dando espaço aos bolsistas para compartilhar experiências semelhantes ou diferentes das narradas.
- 4) Combinar com os participantes um meio de comunicação externo à intervenção, por meio, por exemplo, de uma rede social (fica à escolha do professor). Nesse meio, deve haver espaço para a contribuição de todos os participantes e assim, ele deve consistir em uma das postas para a continuação das discussões da intervenção.
- 5) *Explicitar as instruções para o próximo encontro:* Solicitar aos participantes para refletir sobre seu processo de transformação de estudante em professor, a fim de elaborar uma narrativa oral de cinco minutos para ser apresentada no encontro seguinte.

Sugestões

- ◆ Destacar a importância do respeito pelos colegas, pois estes vão expor momentos da sua história de vida, tornando-se essencial o respeito e a confiança do grupo.

5.2. Aspectos identitários do professor: o processo de transformação do estudante

Objetivos

- ◆ Exercitar e problematizar os atos de narrar e de ouvir;
- ◆ Refletir sobre a sua trajetória, com ênfase no seu processo de transformação de estudante para professor.

Organização da atividade

- 1) Formar grupos de três pessoas, e escolher o narrador, ouvinte ou observador.
Dentro dos grupos, o narrador vai conta uma estória (aleatória, de seu dia a dia) de três minutos, que depois será recontada pelo ouvinte em um segundo momento, enquanto a atividade de contar e recontar a estória é observada pelo observador de cada grupo.
- 2) Desfazer os grupos e realizar uma discussão livre sobre a atividade, com ênfase no papel da escuta. Esta atividade tem o intuito de dar início às discussões da intervenção, funcionando como uma espécie de aquecimento para o ambiente de reflexão entre os participantes. Além disso, ela é importante para exercitar e problematizar os atos de narrar e de ouvir.
- 3) Solicitar que os bolsistas façam a exposição das narrativas orais a respeito de sua trajetória de formação, com ênfase no processo de transformação de estudante em professor. Posteriormente, realizar uma discussão a respeito das narrativas orais relatadas.
- 4) *Explicitar as instruções para o próximo encontro:* propor aos bolsistas que elaborem, para o encontro seguinte, uma narrativa escrita sobre seus primeiros contatos com a profissão docente.

Sugestões

- ◆ Dependendo do número de participantes no encontro, a organização dos grupos no momento nº 1 pode ser adaptada para abrigar mais integrantes, isto é, pode existir mais de um observador por grupo, caso seja necessário.
- ◆ Durante o momento nº 2, é importante valorizar cada um dos aspectos da atividade: o narrar, o ouvir e o observar. Os participantes sentiram dificuldades nessas tarefas? Quais dificuldades? Procure explorar os motivos para essas dificuldades, caso elas existam, de forma que sejam levantas alternativas que busquem solucioná-las ou amenizá-las.
- ◆ Na discussão realizada após a exposição das narrativas, procure estimular os participantes a identificar aspectos em comum ou divergências entre as suas narrativas e as dos colegas. Se julgar necessário, reforce desde o início a orientação para o respeito às histórias de vida dos outros.

5.3. Os primeiros contatos com a profissão docente

Objetivos

- ◆ Vivenciar e discutir a importância da existência de duas vias para o uma comunicação efetiva;
- ◆ Refletir sobre os elementos que os influenciaram na escolha pela profissão docente
- ◆ Refletir e trocar experiências a respeito dos seus primeiros contatos com a profissão.

Organização da atividade

- 1) Realizar uma atividade para ressaltar a importância da existência de duas vias para se estabelecer uma comunicação efetiva. Essa atividade possui duas partes e envolve dois bolsistas, um dos quais desempenha o papel de ouvinte e o outro, de comunicador. Durante a atividade, um não pode ter acesso visual ao que o outro faz. Os demais bolsistas são orientados a prestar atenção. O comunicador recebe um conjunto de peças geométricas (de *Tangram*¹) com as quais monta

¹ Quebra-cabeças chinês formado por sete peças com as quais podem ser formadas várias figuras sem que as peças se sobreponham.

uma figura de um animal. O ouvinte recebe um conjunto idêntico de peças e deve montar a mesma figura com base nas orientações orais do comunicador, sem saber previamente que animal a figura iria formar. Na primeira parte, o ouvinte não pode perguntar nada ao comunicador. Já na segunda, a comunicação é facilitada e o ouvinte pode dialogar com o comunicador. Após a atividade, o condutor ressalta a importância do diálogo para a comunicação.

- 2) Solicitar a leitura das narrativas para esse encontro, que abordam os primeiros contatos dos bolsistas com a docência. Porém, as narrativas não devem ser identificadas e cada bolsista deve ler a narrativa de outro (sem saber quem a quem pertence) em voz alta para que os demais participantes busquem adivinhar a quem pertence a narrativa lida. Essa atividade tem o intuito de permitir que os bolsistas vivenciar a situação de ter sua narrativa lida por outra pessoa e, ao mesmo tempo, de estimular que todos prestem atenção, pois têm que tentar adivinhar o autor do relato. Após a leitura de todas as narrativas, há uma discussão livre sobre as narrativas dos aspectos em comum entre os primeiros contatos com a docência.
- 3) *Explicitar as instruções para o próximo encontro:* propor a elaboração de uma narrativa coletiva, construída em duplas ou trios, na qual relatem um caso relacionado ao eixo “trabalho coletivo possibilitado pelo PIBID”. O relato pode se basear em um momento em que bolsistas conviveram com colegas devido à participação no programa, em uma aula em que eles entenderam que o papel da equipe foi essencial ou em uma situação qualquer do cotidiano da escola. Solicitar para que eles falem sobre a presença ou ausência do trabalho coletivo no PIBID com base em sua própria prática.

Sugestões

- ◆ Procure conduzir uma discussão após a atividade do momento nº1, em que os próprios participantes identifiquem que o diálogo foi importante para o estabelecimento de uma comunicação mais efetiva. Sugerimos que você relacione essa temática com a postura dos bolsistas em sala de aula, isto é, será que eles estão favorecendo uma comunicação de duas vias em suas aulas?
- ◆ Dê a oportunidade para que os participantes definam como preferem escrever as narrativas para o próximo encontro. Eles preferem formar duplas ou trios? Acha mais interessante serem agrupados de acordo com a escola da Educação Básica em que atuam no PIBID? Sugiro que você conduza a intervenção de forma que os participantes se sintam livres para fazerem sugestões e críticas a qualquer momento.

5.4. O trabalho coletivo e o PIBID

Objetivos

- ◆ Compartilhar as narrativas produzidas em grupo a respeito do trabalho coletivo nas escolas;
- ◆ Refletir sobre a importância do trabalho coletivo na profissão docente.

Organização da atividade

- 1) Solicitar a leitura das narrativas realizadas em duplas, trios ou grupos (à critério do condutor e dos participantes) sobre o eixo “trabalho coletivo possibilitado pelo PIBID”.
- 2) Conduzir uma discussão livre após a leitura de cada narrativa, o que pode permitir explorar e esclarecer melhor a opinião sobre o trabalho coletivo em cada escola.
- 3) *Explicitar as instruções para o próximo encontro:* solicitar a elaboração de uma narrativa escrita para encontro seguinte sobre o eixo “a contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores”. Sugerimos que os bolsistas sejam orientados a abordar o que entendem por “professor-pesquisador”,

observando aspectos da sua vivência, se o PIBID contribui para a sua formação e para sua experiência como professores-pesquisadores e sobre o seu interesse em seguir a carreira de pesquisador.

Sugestões

- ◆ Durante a discussão no momento nº 2, procure explorar a opinião dos próprios autores das narrativas e dos outros participantes. Eles acham que o trabalho coletivo é importante? Por que? Para eles o PIBID contribui para a existência e o aprimoramento do trabalho em equipe? Qual a importância do trabalho coletivo na prática docente? Há espaço para que ele ocorra? Eles consideram que existem situações em que o trabalho coletivo pode atrapalhar? Quais seriam elas? Eles já vivenciaram alguma situação do tipo?
- ◆ Nesse e nos outros encontros, se houver necessidade, o condutor e os participantes devem se sentir à vontade para retomar as discussões iniciadas em encontros anteriores. O condutor possui um papel importante em deixar isso claro para todos.

5.5. O professor-pesquisador na formação inicial e no PIBID

Objetivos

- ◆ Refletir sobre a importância do PIBID para a formação de professores-pesquisadores;
- ◆ Identificar concepções próprias de ciência, de pesquisa e de pesquisador na discussão com os colegas.

Organização da atividade

- 1) Propor que cada participante faça a leitura de sua narrativa. Os demais participantes são orientados a fazer um desenho sobre o que a narrativa lhe transmitiu. Os desenhos serão afixados em um quadro e os seus autores explicam seus significados.
- 2) Conduzir uma discussão sobre os aspectos evidenciados pela narrativa e pelos desenhos.

- 3) *Explicitar as instruções para o próximo encontro*: sugerir a elaboração de uma narrativa a respeito do que os participantes entendem por teoria e por prática, por meio do relato de uma situação que ocorreu durante a sua experiência no PIBID em que foi possível articular a teoria e a prática.

Sugestões

- ◆ Nesse encontro é importante que o condutor da atividade fique atento para as concepções de professor-pesquisador dos participantes. Nesse sentido, sugerimos que a discussão seja conduzida por alguns questionamentos e que o condutor faça breves explicações quando achar conveniente: Quais as características do professor-pesquisador? Em que contexto histórico seu movimento está inserido? Quais as características da pesquisa que eles fazem? Os participantes consideram que são professores-pesquisadores? O PIBID contribui para desenvolver uma postura de professores-pesquisadores?
- ◆ As narrativas podem permitir identificar concepções ingênuas ou deformadas de ciência, de pesquisa e de pesquisador. Caso isso ocorra, sugerimos que o condutor tente discutir essas concepções com os bolsistas, procurando favorecer a problematização dessas visões pelos próprios participantes.

5.6. Teoria e prática no âmbito do PIBID

Objetivos

- ◆ Discutir os diferentes significados dos termos “teoria” e “prática”;
- ◆ Refletir sobre a possível articulação entre teoria e prática possibilitada pelo PIBID.

Organização da atividade

- 1) Distribuir os bolsistas em dois grupos para realizar atividades diferentes, separadamente, durante 10 minutos. Um grupo vai discutir um texto base que elenca alguns significados dos termos “teoria” e “prática”, com base em um dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2007) e que deve ser enviado aos bolsistas no intervalo de dias entre o quinto e o sexto encontros. Paralelamente, o outro grupo prepara um esquete sobre uma situação em que foi possível articular a teoria e a prática e que ocorreu durante a sua experiência no PIBID.

Essa encenação pode ser tanto um momento em que os bolsistas se perceberam fazendo essa articulação, quanto um em eles sentiram dificuldades em fazê-la.

- 2) Propor a apresentação do esquete para todos.
- 3) Conduzir uma discussão a respeito do conceito de teoria e prática presente no esquete de forma articulada aos significados do texto base.
- 4) Realizar a leitura das narrativas sobre o eixo “articulação teoria-prática”.
- 5) Discutir as narrativas com base nos significados de “teoria” e “prática” explicitados no texto base. Instigar a discussão a respeito da relevância do PIBID para a aproximação entre teoria e prática.
- 6) *Explicitar as instruções para o próximo encontro*: solicitar aos bolsistas para que reflitam sobre a intervenção como um todo com intenção de trazer sugestões para intervenções futuras.

Sugestões

- ◆ Durante os momentos de discussão do encontro, sugerimos que o condutor estimule a reflexão sobre situações em que os bolsistas se viram realizando a articulação entre teoria e prática e situações em que isso não foi possível. Faça com que os bolsistas reflitam sobre os aspectos que podem favorecer os dois tipos de situação.
- ◆ Cuidado para que os bolsistas não confundam a articulação feita por eles entre os conhecimentos teóricos pedagógicos e a prática docente com a articulação feita em sala de aula pelos alunos deles, isto é, a articulação entre as teorias ensinadas na Educação Básica com atividades práticas (por exemplo, saída de campo, atividades de laboratório, etc...). O condutor deve deixar claro que tipo de “articulação teoria-prática” irá tratar o encontro.

5.7. Atividade de encerramento

Objetivos

- ◆ Refletir sobre a experiência vivida durante a intervenção formativa;
- ◆ Elencar aspectos em comum entre as narrativas de cada eixo.

Organização da atividade

- 1) Confeccionar um painel e afixar todas as narrativas da intervenção, organizadas de acordo com os eixos
- 2) Distribuir os bolsistas em grupos para cada eixo. Os integrantes dos grupos fazem a leitura e a discussão das narrativas de cada eixo durante 15 minutos.
- 3) Confeccionar outro painel em que os participantes devem afixar palavras-chave que representem aspectos relevantes, semelhantes ou diferentes entre as narrativas do eixo que eles ficaram responsáveis pela leitura.
- 4) Solicitar que cada grupo discorra sobre o significado das palavras-chave incluídas no painel.
- 5) Realizar novamente os momentos de 2 a 4: os grupos devem ler e discutir as narrativas de um eixo diferente do discutido anteriormente, de forma que cada grupo pode avaliar as narrativas de dois eixos, criando palavras-chave para eles.
- 6) Realizar uma discussão entre todos sobre o que as impressões dos bolsistas a respeito da atividade formativa e do processo de escrita das narrativas, especialmente enfatizando se estas se revelam como ferramentas importantes para a reflexão sobre a experiência e para a formação docente dos participantes.

Sugestões

- ◆ A realização do momento nº 5 fica a critério do condutor e dos participantes da atividade.
- ◆ Sugerimos que o condutor incentive os comentários dos participantes a respeito da atividade formativa não só para os seus aspectos positivos, mas também para aspectos negativos que podem ser aprimorados no futuro.

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1015 p.
- ABRAHÃO, M.H.M.B. História de vida de destacados educadores no contexto espaço-temporal da história da educação e da profissionalização docente no Rio Grande do Sul. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, p. 1-11, 2002.
- _____. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, n. 14, p. 79-95, 2003.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010, p.33-57.
- FREITAS, D.D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição*, v. 12, p. 219-233, 2007.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Gatti, B. A.; André, M. E. D. A.; Gimeness, N. A. S.; Ferragut, L. (Pesquisadores). São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.
- NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009. 95 p.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, 1999.
- PEREIRA, J.E.D.; ALLAIN, L. R. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 269-282, 2006.
- PEREIRA, J.E.D.; ZEICHNER, K. (Orgs.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-92.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 187-200.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras ABL, 1998. pp. 207-236.