

## O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA ARTICULADORA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE CURRÍCULOS CRÍTICOS

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i3.42335>

Catiane Mazocco Paniz\*

Cristiane Muenchen\*

\*Instituto Federal Farroupilha – IF/Farrupilha. catiane.paniz@iffarroupilha.edu.br

\*\* Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. crismuenchen@yahoo.com.br

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões a partir de um processo formativo, desenvolvido na perspectiva dos Três Momentos Pedagógicos como estruturantes de currículos, com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Os dados foram obtidos através de entrevista e de registros realizados nos diários dos participantes. A partir do processo formativo, foi possível concluir a importância do Pibid como política pública que articula formação inicial e continuada de professores, bem como possibilita processos formativos que proporcionam aos sujeitos participantes serem ativos durante o trabalho, dialogando e refletindo de maneira conjunta.

**Palavras-chave:** Pibid; formação de professores; currículo.

**Abstract. Pibid as an articulating public policy: a look at training teachers in the perspective of critical curriculums.** The present work aims to show reflections from a formative process, developed in the perspective of the Three Pedagogical Moments as structuring of curricula, with scholarship holders of the Teaching Initiation Scholarships Institutional Program (Pibid). The data were obtained through interviews and records made in the participants' journals. From the formative process, it was possible to conclude the importance of Pibid as a public policy that articulates initial and continuing teacher training, as well as enables formative processes that allow the participants to be active during the work, dialoguing and reflecting together.

**Keywords:** Pibid; teacher training; curriculum.

### Introdução

A formação de professores é um tema central no debate acadêmico, tanto em cursos de licenciaturas, como em cursos de pós-graduação. Tomada como linha de pesquisa nos mestrados e doutorados, é possível reconhecer a amplitude das discussões sobre o tema em eventos na área da educação.

No Brasil, a formação de professores foi proposta ao final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, que promoviam a formação docente para os primeiros anos do ensino fundamental (Gatti, 2010). De acordo com Saviani (2009), a criação das Escolas Normais é derivada da Revolução Francesa, quando se colocou o problema da instrução popular.

No início do século XX, surgiu a preocupação com a formação de professores voltada para o ensino fundamental e o ensino médio. “Este trabalho até então era realizado por profissionais liberais e autodidatas” (Gatti, 2010, p.1356). Dessa forma, nos anos 1930, foi acrescentado aos cursos de formação de bacharéis, um ano de disciplinas da área da educação, para a obtenção da licenciatura, conhecido como modelo 3+1 (Gatti, 2010), ou seja, no último ano do curso, eram ministradas disciplinas pedagógicas voltadas à formação de professores. A ideia era primeiramente construir conhecimentos voltados às áreas específicas de formação (Biologia, Química, dentre outras) e, posteriormente, os conhecimentos relacionados à educação.

A partir da LDB, Lei n.º 5.692 (1971), para trabalhar nas quatro últimas séries do ensino de 1º grau e no ensino de 2º grau, previu-se a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta, com três anos de duração, ou em cursos de licenciatura plena, com duração de quatro anos. Com a Lei 9.394 (1996), a formação de professores para atuar na educação básica passou a ser realizada em nível superior, em “cursos de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Apesar de mudanças ocorridas no decorrer do tempo em relação à formação de professores, ainda hoje se fazem presentes discussões e reflexões sobre a importância e a valorização da formação inicial e continuada/permanente, até questões de sala de aula, como as seguintes: que metodologia utilizar? Como pensar e implementar práticas interdisciplinares e desenvolver um trabalho integrado entre disciplinas específicas e pedagógicas? Como modificar um currículo que é fragmentado?

Tais questionamentos, dentre outros, marcam a trajetória do pensamento contemporâneo sobre a formação de professores, a começar pela amplitude de concepções e de caminhos trilhados nos referidos cursos, que direcionam a uma problemática que adquire ampla centralidade nas discussões educacionais. No entanto, deve-se pensar para além das discussões, a fim de que, na prática, se efetive o desejo de uma formação voltada à reflexão, ao trabalho coletivo e que proporcione aos alunos aprendizagens significativas. É imprescindível a implantação de políticas públicas que realmente provoquem mudanças profundas no processo educativo. Essas mudanças, além de virem no sentido da valorização da carreira, também precisam ampliar a visão do professor, para que ele seja visto como sujeito ativo no processo educativo, pensando, refletindo e auxiliando na elaboração de currículos, por exemplo.

Pensar uma formação permanente não mais baseada em palestras e cursos proferidos por pessoas desvinculadas da escola e que, por isso, não conhecem os problemas dessa escola e sua realidade torna-se ponto fundamental. Faz-se necessário abandonar o que não vem dando certo e pensar em alternativas para implementar uma formação de professores mais colaborativa, possibilitando a participação efetiva dos professores nas discussões e nas decisões relacionadas ao currículo, às metodologias e ao seu próprio desenvolvimento profissional.

Para Imbernón (2009), a formação continuada deveria possibilitar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, estimulando o trabalho integrado e coletivo e a troca de experiências entre a escola e a comunidade, transformando a prática. Ainda, Imbernón (2010), discutindo sobre políticas de formação de professores, reflete sobre os investimentos de recursos para formação docente. Para ele, há muita formação e pouca mudança. Além disso, pensar em cursos pontuais não parece funcionar na prática. É preciso elaborar, em conjunto com a escola, uma formação que tenha como ponto de partida a sua realidade e que seja realizada, em

---

alguns momentos, no ambiente da escola e não fora dela. É preciso valorizar e utilizar o espaço dos professores, para que estes, estando no lugar que é conhecido para eles, possam se sentir à vontade para discutir e apresentar ideias e sugestões, medos e angústias.

Modificar essas concepções requer um trabalho conjunto das escolas e das instituições de Ensino Superior em nível de políticas públicas que visem uma reestruturação física e estrutural da educação no país. Esta tarefa não é simples, mas não é impossível.

Sendo assim, para que ocorram mudanças, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo precisam trabalhar e agir de forma coletiva e dialógica. As instituições de ensino superior não assumem o papel de detentoras do saber, mas de colaboradoras, e as escolas, percebendo que têm muito a dizer sobre suas experiências e vivências, participam efetivamente do processo. Os professores, para isso, precisam se ver como agentes que possuem saberes e que podem colaborar na transformação social, já que

São sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos do seu ofício. [...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios (Tardif, 2002, p. 237).

É nesse sentido que se busca uma formação de professores que, ao mesmo tempo, valorize os saberes e as experiências dos docentes, desestabilizando suas crenças e concepções, para que estes continuem em busca de novas formas de pensar e fazer sua prática, pois suas caminhadas de construção de conhecimentos não acabam, são um processo permanente.

De acordo com Carrascosa (1996, p. 10-11),

A formação de um professor é um processo a longo prazo, que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (mesmo quando a formação inicial tiver sido de melhor qualidade). Isso porque, entre outras razões, a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de serem todos adquiridos num curto espaço de tempo que dura a formação inicial.

É importante, portanto, pensar a formação de professores como um processo inacabado em constante aperfeiçoamento.

Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? Onde posso entrar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar num determinado momento, uma certa realidade; é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, poder descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. Neste sentido educação e comunicação tem sua relação dialógica profunda: a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados (Freire, 2014, p. 33-34).

Em relação à formação inicial de professores, as discussões direcionam para aspectos relacionados à importância da interação entre teoria e prática, do trabalho interdisciplinar, da contextualização e das questões curriculares, como pressupostos fundamentais do trabalho docente.

A falta de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores e a ausência de relação entre o que é trabalhado nas disciplinas com a realidade das escolas se coloca como um dos entraves na formação de professores, fazendo, muitas vezes, com que os licenciandos desconsiderem os pressupostos teóricos apresentados e discutidos nos cursos como fundamentais para a prática docente. As pesquisas em relação à formação inicial de professores têm mostrado

Que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional (Pimenta, 1999, p.16).

É preciso, nesse sentido, superar o modelo de formação que considera o professor como transmissor de conhecimentos e que implementa receitas metodológicas apresentadas a ele. Ao contrário, a formação precisa legitimar o professor como intelectual capaz de participar na construção de propostas que visem a reflexão crítica.

A reflexão crítica aqui é entendida como um processo no qual o professor pensa não apenas nos problemas ocorridos em sala de aula ou nas questões metodológicas relacionadas ao seu fazer docente. É um movimento realizado pelo professor também para refletir, para analisar e para questionar sobre as estruturas institucionais em que trabalha (Contreras, 2002).

Na formação inicial, refletir criticamente deve ocorrer no viés de questionar-se a respeito das concepções e das representações sobre o ensino, a aprendizagem, o papel do professor e do aluno, dentre outros, além de repensar o currículo escolar e sua relação com a política e a cultura, com vistas à mudança e à transformação social.

Um avanço em relação à formação inicial, foco deste trabalho, foi a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um programa que busca a valorização da docência e possibilita aos licenciandos a vivência na escola de Educação Básica. É basilar, no âmbito do programa, que os acadêmicos possam vivenciar teoria e prática, bem como trabalhar coletivamente e construir conhecimentos relacionados à docência.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões e resultados obtidos a partir de um processo formativo desenvolvido no âmbito do PIBID. O processo formativo fez parte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo a reflexão, a elaboração e a implementação de currículos críticos. Na pesquisa realizada foram utilizados os Três Momentos Pedagógicos (3MP) como estruturantes de currículos, descritos na sequência.

## **Os três momentos pedagógicos como estruturantes de currículos críticos**

Os 3MP como estruturantes de currículos são pautados nos pressupostos do educador Paulo Freire e denominados formação inicial, foco deste trabalho, foi a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), um

programa que busca a valorização da docência e possibilita aos licenciandos a vivência na escola de educação básica. É basilar, no âmbito do programa, que os acadêmicos possam vivenciar teoria e prática, bem como trabalhar coletivamente e construir conhecimentos relacionados à docência.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões e resultados obtidos a partir de um processo formativo desenvolvido no âmbito do Pibid. O processo formativo fez parte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo a reflexão, a elaboração e a implementação de currículos críticos. Na pesquisa realizada foram utilizados os três momentos pedagógicos (3MP) como estruturantes de currículos, descritos na sequência

, na perspectiva de estruturação curricular de Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

O primeiro momento, ER, é destinado a obter informações e dados sobre a comunidade na qual está inserida a escola. Nessa etapa, os investigadores iniciam sua imersão na realidade e começam a interagir com ela no sentido de conhecê-la. Esta análise e investigação acontecem a partir de conversas com pessoas da comunidade, de entrevistas, de questionários, de visitas a instituições como prefeitura, secretarias, postos de saúde, observação das ruas, do sistema de transporte etc., bem como de análises de documentos, como o plano diretor do município, jornais, dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também, nesse momento, são investigados os interesses e as expectativas da comunidade escolar. A partir disso, são codificadas, pelos docentes e pela comunidade, as situações significativas e, com base nelas, chega-se ao tema gerador em torno do qual será construído o currículo da escola (Muenchen, 2010; Muenchen & Delizoicov, 2012; Araújo & Muenchen, 2013).

No segundo momento, a OC, utilizam-se os dados coletados no ER, para, então, o coletivo de professores/investigadores definirem as questões geradoras e os conteúdos que precisam ser trabalhados para a compreensão do tema gerador. Este momento destina-se aos planejamentos por áreas (Muenchen, 2010; Muenchen & Delizoicov, 2012; Araújo & Muenchen, 2013).

Nessa etapa, o trabalho coletivo e interdisciplinar, além de ser um desafio ao grupo de professores, que geralmente não realiza este tipo de perspectiva devido a diversos fatores, como a falta de tempo e de espaço para reflexões e planejamentos, possibilitará ampliar a visão do tema gerador e da comunidade.

Por fim, o terceiro momento como estruturante de currículos é a AC, momento este destinado à implementação das atividades em sala de aula, assim como à avaliação de todo o processo, no sentido de perceber se houve mudanças de atitudes em relação ao tema gerador trabalhado e à construção de novos conhecimentos, ou ainda a ampliação dos existentes

Utilizar os 3MP, para estruturar currículos, não é uma ideia nova. Eles já foram utilizados nessa perspectiva, durante a passagem de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no governo de Luiza Erundina de Souza. Freire almejava a construção de uma escola pública democrática e de qualidade. Esse projeto foi denominado como Projeto Interdisciplinar do município de São Paulo, também conhecido como Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador ou Projeto Inter (Muenchen, 2010, p. 119).

Em trabalhos realizados posteriormente, que apresentam a utilização dos 3MP como estruturantes de currículos, como exemplo, têm-se as pesquisas desenvolvidas por

Araújo (2015) e Centa (2015). Nelas são destacadas as potencialidades e as dificuldades de implantação de um currículo nessa perspectiva. Os trabalhos foram desenvolvidos em escolas da rede pública, a partir de processos formativos desenvolvidos com professores da área das Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) e Matemática e buscaram repensar/reorganizar a dinâmica curricular vigente.

Na pesquisa realizada, teve-se como sujeitos envolvidos, além de professores em atuação, os bolsistas do Pibid, licenciandos que estão em formação inicial; a seguir são apresentadas reflexões e informações sobre o Pibid.

### **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: textos e contextos**

No sentido de valorizar a formação inicial e continuada de professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), juntamente com a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), criou o Pibid. O referido programa foi lançado inicialmente sob o Edital n.º 01 (2007), voltado para as instituições federais de ensino superior, com prioridade nas áreas de biologia, física, matemática e química, no intuito de incentivar e valorizar a formação inicial e continuada de professores e elevar a qualidade da educação básica. Atualmente, as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos também fazem parte do programa.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] (2013), o Pibid é um programa de iniciação à docência que prevê a inserção de alunos das licenciaturas no cotidiano das escolas da rede pública, planejando e participando de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

O programa concede bolsas aos alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de ensino superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, representadas por professores que também recebem bolsa pela participação no projeto, atuando como supervisores. (Paniz, Brum Neto & Ramos, 2014).

Os bolsistas sujeitos da pesquisa, além de desenvolverem atividades nas escolas, cumprem horas presenciais no campus. Nesses encontros, são discutidos aspectos teóricos e metodológicos do ensino de ciências, bem como organizações de atividades, oficinas e aulas que são implementadas nas escolas. Os referenciais básicos são relacionados a formação de professores de ciências/biologia, questões curriculares e metodológicas, bem como são estudados temas que os bolsistas e os supervisores consideram importantes para seus planejamentos e suas atividades.

A partir dos estudos e dos planejamentos, ocorrem periodicamente implementações das atividades planejadas pelos bolsistas e supervisores nas escolas parceiras. Os 20 bolsistas são organizados em grupos, de acordo com as quatro escolas parceiras do projeto, ficando, dessa forma, cinco alunos por escola. Em cada escola, uma professora da Educação Básica é responsável pelo grupo. Os planejamentos das atividades, das aulas, das oficinas, dentre outras, são feitos em conjunto pelos bolsistas e pela supervisora de cada escola em momentos no campus e nas escolas.

Em momentos que antecedem as implementações, são realizados seminários de socialização, em que cada grupo apresenta seu planejamento e são discutidos os aspectos positivos e aqueles que devem ser melhorados. Essa dinâmica é realizada

também no fim de cada implementação, para apresentar os resultados obtidos e refletir sobre pontos que devem ser modificados, ampliados e melhorados na atividade posterior. Para registrar as atividades, os estudos e as reflexões, os bolsistas utilizam um caderno de registro, ou seja, um diário onde são escritas as vivências nas escolas, as leituras, as resenhas, as reflexões e as ideias que surgem no contexto.

Além disso, são promovidas formações com professores do próprio campus, que desenvolvem temáticas referentes às suas pesquisas e a projetos de ensino e de extensão, dentre as quais destacam-se: inclusão, ensino médio integrado, Proeja, tecnologias da informação e comunicação (TICs), letramento, dentre outras. Há, também, oficinas e atividades relacionadas aos conhecimentos específicos das ciências da natureza, proporcionando discussões e atividades a partir dos temas.

Um aspecto importante a ser discutido e explicitado neste trabalho é a fundamental relação entre a formação inicial e a formação permanente de professores. Até então, esta relação acontecia mais efetivamente (quando acontecia) durante os estágios supervisionados, quando a inovação apresentada pelos estagiários e as experiências dos professores das escolas deveriam tornar, para ambas as partes, o processo rico e significativo.

A implantação do Pibid permitiu criar um espaço amplo e relacional, além dos estágios e de atividades desenvolvidas pelos licenciandos em disciplinas pedagógicas, para discussões e para reflexões, no sentido de articular teorias acadêmicas e práticas escolares. Sendo a inserção em espaços escolares um processo nada simples para os licenciandos, é imprescindível a presença de uma pessoa que os auxilie e apoie, nesse caso, um professor que conhece a escola.

Conforme destacado por Tardif (2009, p. 26),

Em diferentes países, a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber de experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento: classes mais fáceis, cargas reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do docente novato com um docente experiente, orientação da direção etc.

No âmbito do Pibid pesquisado, como já destacado, o trabalho em grupo é fator importante no processo de tornar-se docente. Dessa forma, acredita-se que a articulação entre a formação inicial e a continuada, proporcionada pelo Pibid, pode fornecer subsídios para a reflexão sobre a prática pedagógica, com vistas à transformação de uma educação bancária para uma educação problematizadora.

O Pibid, portanto, é uma política pública inovadora no país, pois coloca em evidência a docência e a importância da formação inicial e da continuada, no sentido de buscar melhorias no trabalho pedagógico e repensar o papel da escola na formação de sujeitos críticos. Este programa articula as IES e as escolas básicas, construindo um espaço de diálogo e uma rede de troca de experiências, que permite realizar práticas de ensino inovadoras, para além das atividades propostas nos currículos dos cursos de formação.

Colocar a escola de educação básica em evidência também é considerada uma inovação do Pibid. Dessa forma, é possível refletir sobre a situação das escolas e da importância do trabalho dos professores.

A seguir, apresentam-se os caminhos metodológicos desenvolvidos.

---

## Aspectos metodológicos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram vinte bolsistas e quatro supervisores do Pibid, vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e cinco bolsistas e dois supervisores do Pibid, vinculados ao curso de Licenciatura em Química. Para realização da pesquisa, foi implementado um processo formativo para bolsistas e supervisores do Pibid, a fim de estimulá-los a refletirem e discutirem sobre aspectos importantes para a elaboração e a implementação de atividades baseadas no tema gerador e nos 3MP.

O processo formativo realizado com os participantes foi organizado de forma a possibilitar discussões e reflexões sobre currículo, abordagem temática, interdisciplinaridade e 3MP. Para unir a prática e o discurso, o próprio curso foi organizado com base nos 3MP, como pode ser observado a seguir.

Para iniciar as atividades, foi entregue aos participantes uma mensagem de Freire (2014, 11 de março de 2015): “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, juntamente com um bombom de boas-vindas.

Após esse momento, cada participante recebeu uma tira de papel em branco, na qual deveria responder ao questionamento: o que espero da educação? As respostas foram lidas e discutidas, bem como coladas numa cartolina, que foi anexada na sala. Também neste momento foram entregues aos participantes os questionários para serem respondidos.

Na problematização inicial (PI) foi realizada a leitura de partes do capítulo 1 do livro *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*, de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) intitulado: *Aluno: sujeito do conhecimento*, bem como visualizado um trecho do filme *O Substituto*, no intuito de proporcionar maiores discussões. Após, foram discutidas as ideias e os questionamentos que surgiram com a leitura e o filme, bem como problematizadas algumas ideias, dentre as quais destacamos: (1) partindo da ideia que o aluno é o sujeito do conhecimento, qual o papel do ensino de ciências? 2) a partir de sua vivência, como licenciando, durante os estágios ou em atividades realizadas nas escolas ou como profissional já em exercício, como você vê a escola hoje? Para você quais são os maiores problemas enfrentados pela escola hoje? 3) A partir do trecho, destacado a seguir: responda: qual a importância dada ao currículo escolar? Quem constrói este currículo? Ele pode ser modificado?

Qual é a lógica que determina a sequência dos livros ou dos guias de Ciências? O que estão propondo como ponto central para a aprendizagem? O que enfatizam? O que deixam de lado? Por que este assunto para esta série? Como se relaciona com o que o aluno, no mínimo, já estudou (para não falar o que de fato aprendeu) e com o que está estudando concomitantemente? Que importância esses conhecimentos terão em sua vida, na formação de sua cidadania, em sua capacidade de explicar o mundo e agir sobre ele?” (Delizoicov, Angotti & Pernambuco, 2011, p.125).

Nesse momento, o objetivo foi problematizar concepções sobre currículo e conhecer um pouco das práticas docentes dos professores das escolas, bem como o que os bolsistas pensam sobre a escola, para que, durante o curso, essas concepções pudessem ser repensadas e/ou reconstruídas.

Na OC foram lidos e discutidos textos necessários para a compreensão dos aspectos questionados e discutidos durante a PI. Os textos tiveram por base o currículo, a abordagem temática, os momentos pedagógicos e a interdisciplinaridade. A seguir estão descritos os referenciais utilizados.

**Quadro 1** – Referências utilizadas no processo formativo

Referencial	Tema abordado
Delizoicov, D., Angotti, J. A. P. & Pernambuco, M. M. C. A. (2002). <i>Ensino de ciências: fundamentos e métodos</i> . (4a ed. pp. 115-154). São Paulo: Cortez.	Aluno como sujeito do conhecimento
Freire, P., & Shor, I. (1986). <i>Medo ou ousadia: o cotidiano do professor</i> (capítulos 1-2). Rio de Janeiro: Paz e Terra.	Professor transformador/medo da transformação
Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 13(39), 545-598. Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf</a>	Interdisciplinaridade
Freire, P. (2013). <i>Pedagogia do oprimido</i> . (55a ed., capítulos 1 e 2). Rio de Janeiro: Paz e Terra.	Tema Gerador
Silva, T. T. (2014). Pedagogia do oprimido versus pedagogia dos conteúdos. In T. T. Silva. <i>Documentos de identidade: uma introdução ao currículo</i> (3a ed., pp 57-64). Belo Horizonte: Autêntica.	Currículo
Halmenschlager, K, R. (2014). <i>Abordagem de temas em ciências da natureza no ensino médio: implicações na prática e na formação docente 2014</i> . 373 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.	Abordagem Temática
Muenchen, C., & Delizoicov, D. (2012). A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. <i>Revista Ensaio</i> , 14(3), 199-215. Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <a href="http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00199.pdf">http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00199.pdf</a>	Três Momentos Pedagógicos
SÃO PAULO. (1990). <i>Cadernos de Formação 01, 02 e 03. Série Ação Pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade</i> . São Paulo: DOT/SME-SP.	Currículo, Momentos Pedagógicos

**Fonte:** Autora.

Em cada encontro, foi discutido um texto, com diversidade de dinâmicas e maneiras de abordar os temas, como discussões em pequenos grupos, apresentações das ideias a partir de painéis e cartazes, entrega de resenhas, dentre outros. Os dados foram obtidos a partir de análises de entrevistas realizadas com os sujeitos participantes, bem como a partir dos diários utilizados para registro do processo vivenciado pelos bolsistas e supervisores.

As entrevistas tiveram como objetivo reconhecer se os participantes tinham mudado suas concepções em relação ao currículo e aos 3MP, bem como suas reflexões sobre o processo formativo vivenciado, a busca pelo tema gerador e a implementação dos temas nas escolas parceiras do Pibid. Os diários foram utilizados no intuito de os participantes registrarem todo o processo vivenciado, bem como suas reflexões, ideias, angústias, dentre outros.

## Resultados e discussão

Autores como Nóvoa (1992), Imbernón (2016), Sauerwien (2008) defendem que a formação dos professores não é construída a partir de cursos que são acumulados ao

---

longo da carreira, mas por um trabalho de reflexão sobre a sua própria prática, construindo e reconstruindo seu trabalho, a partir das suas vivências e experiências.

No entanto, tem-se a cultura de pensar em cursos de formação como uma palestra ou um monólogo, em que um especialista leva a solução de problemas sem conhecer a realidade da escola ou suas carências, como aparece na fala de uma das supervisoras participantes do processo formativo.

Os outros cursos te colocam em forma de uma palestra. Eles te jogam teoria e tu que te vives na prática, se tu conseguir aliar é problema teu. Não tem ninguém te ajudando, discutindo e fazendo contigo (Supervisora C).

Por meio dessa fala é possível reconhecer o descontentamento com os cursos de formação que vêm sendo proporcionados para a escola e a falta de apoio e de discussão sobre os assuntos relacionados à realidade desse contexto.

Defende-se, aqui, que os professores sejam vistos como sujeitos que não necessitam de receitas prontas para serem aplicadas. A ajuda, destacada pela supervisora, é entendida como um pedido de troca e a necessidade de se discutir e refletir, juntamente com especialistas, sobre seu fazer docente, suas aulas, suas angústias e suas inquietações, bem como de realizar a troca de experiências e atividades que contribuam e enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o Pibid aparece como possibilidade de construção de conhecimentos e de troca de experiências entre escola de educação básica e instituição de ensino superior. De acordo com pesquisa realizada por Massena e Siqueira (2016),

O programa tem criado condições para maior integração entre escolas da educação básica (onde são realizados os projetos) e as instituições formadoras (lôcus onde são desenvolvidos os projetos), ou seja, tem buscado uma maior articulação entre a universidade e a escola, contribuindo para a superação do hiato existente, muitas vezes, entre essas duas instituições de ensino (Massena & Siqueira, 2016, p. 18).

A partir da exposição de outra supervisora, é possível reconhecer a importância da troca de experiências entre os licenciandos e a os professores que já atuam nas escolas de educação básica.

O Pibid contribuiu para a gente conseguir, porque a gente não tem tempo. Não é não querer, a gente tenta, mas nem sempre dá. Achei tudo muito bem planejado, tudo muito bem colocado e organizado. Sempre contribuiu, desde que eu comecei. É uma coisa que está sempre sendo inovada, que os acadêmicos estão sempre inovando e isso faz com que a gente se mobilize também. Os alunos também. Essa troca, esse diálogo é muito motivador para nós (Supervisora A).

Em relação ao processo formativo vivenciado no Pibid, um dos bolsistas destacou que

---

É importante vivenciarmos processos diversos. Eu acho que é uma coisa que qualquer aluno que está fazendo uma licenciatura deveria passar, porque depois todo mundo vai ser docente, sabe – a maioria pelo menos. Então, tem que vivenciar [...] O Pibid possibilitou isso para nós, por isso que o projeto é importante, enquanto nós temos essa oportunidade, muitos colegas não têm (Bolsista E).

Na fala da bolsista E, foi destacada a importância da vivência pelos licenciandos de situações inovadoras no âmbito da escola. Isso, infelizmente, não é uma regra. Os bolsistas do Pibid têm a oportunidade de vivenciarem a escola por meio das atividades desenvolvidas pelo projeto.

Os processos formativos defendidos no presente trabalho estão em consonância com pressupostos de Freire (2014), que consideram os sujeitos como seres históricos que constituem uma comunidade, assim como a importância do trabalho coletivo dialógico e interdisciplinar. A partir da fala da supervisora, pode-se reconhecer a importância de processos formativos que visem à discussão e ao diálogo.

Foi algo sempre discutido, debatido. Porque nas nossas formações sempre vem alguém que fala, já sabe o que vai falar e no final abre para perguntas e a gente está louco para ir embora. Esse não; desde o momento que a gente chegou, você tinha que estar por dentro do assunto, ler e participar. Nós fomos ouvidos e falamos, demos as nossas deias e falamos sobre o que a gente faz na escola, o que dá certo e o que não (Supervisora B).

Dessa forma, percebe-se que se conseguiu, de certa maneira, romper com a cultura da escola básica como espaço de depósitos. Reconhecem-se avanços, inclusive na visão que os professores da educação básica têm deles próprios, como aparece através das falas durante a entrevista com os supervisores.

Eu acho que cada leitura, cada dia que a gente chegava lá era algo novo, porque foi bem amplo, bem criativo. Às vezes a gente chegava lá e ficava pensando: será que eu vou saber, vou saber responder as perguntas, vou saber explicar o que entendi. Às vezes me sentia até apreensiva pensando se ia falar correto. Os alunos do Pibid estudam, têm bastante leitura, a gente não tem tanto como eles (SUPERVISORA B).

No entanto, com o passar do tempo, devido ao estímulo, à participação e à cooperação, foi modificando a postura da supervisora, de maneira que ela foi superando a visão de que não teria como contribuir e de que os outros sabiam mais por estarem na formação inicial.

Nesse sentido, defende-se, aqui, que os professores sejam vistos como sujeitos que não necessitam de receitas prontas para serem aplicadas. A ajuda, destacada pela supervisora, é entendida como um pedido de troca e a necessidade de se discutir e de refletir, juntamente com especialistas, sobre seu fazer docente, suas aulas, suas angústias e suas inquietações, bem como de realizar a troca de experiências e de atividades que contribuam e enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.

---

Para Sauerwien (2008), é preciso pensar além de cursos isolados e de curta duração. Para isso, é necessário que aconteça a mudança de visão em relação à formação de professores, transformar a formação continuada, de forma pontual e isolada, em formação permanente, ou seja, que seja pensada e desenvolvida a partir da realidade escolar e dentro da instituição.

Nesse sentido, o Pibid, como política pública, torna-se um importante espaço de discussão e de reflexão, como se pode visualizar nas falas:

A diferença é que o Pibid nos proporciona conhecimentos da educação como um todo, partindo de pressupostos teóricos, o que, em minha opinião, é de grande importância, entendendo e estudando estas teorias para, então, serem aplicadas a partir disso, em outras ações específicas, podendo ser usadas em todas as áreas, com atividades diferenciadas, com os alunos, em sala de aula. Enquanto outros processos formativos dos quais participei foram bons também, acrescentaram na minha formação, com certeza, até porque todo e qualquer curso ligado ao nosso trabalho é válido, conhecimento é sempre somatório, porém, os assuntos tratados eram isolados, de forma mais resumida (Supervisora D).

Isso é uma coisa boa, porque tu pensas que quando tu és novo te dá aquele friozinho e eu com 23 anos de magistério sinto isso, não se tornou aquela coisa, rotina, tanto faz como tanto fez. Então isso é uma coisa boa, essa troca com eles mantém a motivação e faz a gente se sentir importante (Supervisora A).

No Pibid podemos discutir e aprender mais sobre ideias, teorias etc. O ponto importante é que sempre trocamos e interagimos com os supervisores, que já têm experiência [...] esse processo ampliou ainda mais essa troca de conhecimentos e por isso foi muito bom e construtivo (Bolsista C).

Dessa forma, o Pibid mostrou-se um espaço importante para repensar a formação inicial e continuada de professores, no sentido de proporcionar mudanças que visem um trabalho interdisciplinar, reflexivo e dialógico.

### **Considerações finais**

A partir do processo formativo vivenciado, pode-se reconhecer que é fundamental encontrar espaços para realizar os debates, as discussões e os planejamentos que tornam o grupo de professores mais unido, voltados ao trabalho colaborativo. O Pibid não tem um alcance universal, que possa abarcar todos os professores das escolas parceiras, mas, sobremaneira, realiza algumas transformações no espaço escolar, mediante a dinâmica das atividades realizadas. Os professores, supervisores das escolas, e os bolsistas articulam atividades que proporcionam reflexões acerca das práticas profissionais, muitas vezes, ao fazer com que os demais 'saiam da sua zona de conforto' e revejam suas práticas.

Nesse sentido, as escolas de educação básica devem ser consideradas pelas IES como cofomadoras dos futuros docentes, e também ver a si próprias como parte fundamental no processo formativo inicial e continuado. Cabe aqui enfatizar o caráter prático e real das escolas de educação básica na formação inicial, ao permitir a integração de teorias construídas nas cátedras acadêmicas com a realidade social, econômica e política que permeia o ambiente escolar.

No contexto das reflexões teóricas explicitadas sobre os desafios e as possibilidades da formação inicial, as políticas públicas desempenham um papel essencial no direcionamento das ações voltadas ao ensino, com períodos de avanços e de retrocessos. É fundamental que esse processo transformador seja relacional, que inclua os principais sujeitos envolvidos no saber/fazer docente.

No entanto, não se pode atribuir ao programa a responsabilidade de resolver problemas imediatos da escola de educação básica, isto é, o programa não tem forma para revolver a falta de professores e de condições de trabalho e os baixos salários (Silveira & Andrade 2017). Contudo, visualiza-se como um avanço na formação de professores a implantação do Pibid no Brasil, uma vez que, além de incentivar e valorizar a docência, ele proporciona, tanto aos alunos em formação inicial como aos professores já atuantes nas escolas, a troca de experiências e de ideias. Como defende Nóvoa (1992), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador.

A desaceleração de investimentos, que está proposta na PEC n.º 241 (2016) vai atingir os sistemas de ensino e limitar a valorização dos professores, não apenas na questão salarial, mas em relação à estrutura e às condições de trabalho. Por isso, mais do que nunca é preciso criar espaços que visem a união e a luta pelos direitos dos professores de serem pensadores de currículos e não meros técnicos reprodutores, como visam políticas públicas que objetivam implantar um currículo nacional para todos

Como foi possível reconhecer neste trabalho, o Pibid é uma política pública importante e, por isso, é necessário que se lute para que ele se concretize efetiva e plenamente institucionalizado, não mais como um projeto especial temporário e pontual, limitado em vagas para licenciandos e alguns de seus professores, restrito a algumas escolas da educação básica (Luce, 2017). É imprescindível que o Pibid seja valorizado pelas IES e que estas possam, a partir das parcerias com as escolas de educação básica, buscar alternativas para os problemas de ensino e de aprendizagem, bem como para uma formação de professores voltada à reflexão, à interdisciplinaridade e ao diálogo com os sujeitos da comunidade escolar e da comunidade em geral. Como diz Gandin (2008, p. 221), “Não existe um modelo que possa ser reproduzido em qualquer lugar. Nenhuma reforma progressista em educação pode ser implementada sem levar em consideração as pessoas envolvidas”.

A partir do trabalho desenvolvido, é possível reconhecer a importância do Pibid como política pública que articula formação inicial e continuada no sentido de possibilitar momentos de troca de experiências e de conhecimentos. Além disso, no Pibid do campus São Vicente do Sul, mediante a pesquisa desenvolvida, concluiu-se que o programa pode ser um espaço de pensar, construir e implementar currículos críticos, que valorizem a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o diálogo e a problematização da realidade na qual a escola está inserida.

Sabe-se que o Pibid pode não ter continuidade, mas as reflexões proporcionadas, a partir do trabalho que foi desenvolvido no âmbito dessa política pública, possibilitaram a construção de conhecimentos e o compartilhamento de ideias que

podem ser utilizadas em outros espaços, como por exemplo, nos processos formativos tanto para professores que já atuam na Educação Básica, como nos cursos de formação inicial.

## Referências

Araújo, L. B. (2015). *Os três momentos pedagógicos como estruturantes de Currículo*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

Araújo, L. B.; Muenchen, C. (2013). Um olhar sobre o movimento de reorientação curricular: a posição dos docentes em relação ao projeto. *Anais do Seminário Diálogos com Paulo Freire*, Rio Grande, RS, Brasil, 7.

Portaria n.º 096, de 18 de julho de 2013. (2013). Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília.

Edital n.º 01 de 2017. (2017). Insituti o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Parecer do Relator nº 2 – PEC 241 de 2016 (2016). Brasília: Brasil. Câmara dos Deputados. recuperado em 18 dezembro, 2018, de [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1496691&file name =Tramitacao-PEC+241/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1496691&file name =Tramitacao-PEC+241/2016)>

Carrascosa, J. (1996). Análise da formação continuada e permanente de professores de ciências ibero-americanos. In L. C. Menezes (Org.). *Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano* (pp. 59-70). Madrid: OEI; Campinas: Autores Associados.

Centa, F. G. (2015). *Avanços e desafios alcançados por professores de Ciências de uma escola pública de Santa Maria/RS na estruturação e implementação do tema “Arroio Cadena: cartão postal de Santa Maria”*. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Delizoicov, D., Angotti, J. A., & Pernambuco, M. M. (2011). *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. (4a ed.). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2014). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gandin, D. (2008). *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, político religioso e governamental*. Petrópolis: Vozes.

- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, 31(113), 1355-1379, Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>
- Halmenschlager, K. (2014). Abordagem de temas em Ciências da Natureza no Ensino Médio: implicações na prática e na formação docente. 2014. 373 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Florianópolis, Florianópolis.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Porto Alegre: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre. Artmed.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez.
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Recuperado em 18 dezembro, 2018, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)
- Luce, M. B. (2017). Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. *Em Aberto*, Brasília, 30(98), 185-200, jan./abr. (entrevistada por Fernanda Borges de Andrade). Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3187/2742>
- Massena, E. P., & Siqueira, M. R. da P. (2016). Contribuições do Pibid à formação inicial de professores de ciências na perspectiva dos licenciandos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 16(1), 1984-2686. Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2539/1940>
- Muenchen, C. (2010). A Disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre as práticas docentes na região de Santa Maria/RS. Florianópolis: Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Muenchen, C.; Delizoicov, D. (2012). A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências* (Online), Belo Horizonte/MG, v. 14, n. 03, p. 199-215.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- O substituto. (2011). Direção: Tony Kaye: Detachment.
- Paniz, C., Brum, H., & Ramos, M. R. (2014). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life): suas relações e a possibilidade na formação de professores. *Revista da Sbenbio*, 7, 1253-1263.

---

Pimenta, S.G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Portaria n.º 096, de 18 de julho de 2013. (2013). Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Recuperado em 18 dezembro, 2018: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)

SÃO PAULO. (1990). Cadernos de Formação 01, 02 e 03. Série Ação Pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: DOT/SME-SP.

Sauerwein, I, P S. (2008). A Formação Continuada de Professores de Física - natureza, desafios e perspectivas. 239. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, SC.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

Silveira, H, E., & Andrade, F. B. (2017). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. *Em Aberto*, 30(98), 171-184. Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3188/2741>

Tardif, M. (2009). Trabalho do professor e saberes docentes. Organizado por Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Marilda Aparecida Behrens. Curitiba, PR: Champagnat.

Thiesen, Juares da S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez.

*Recebido: 10/04/2018*

*Aceito: 04/10/2018*