

PIBID COMO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: VISÃO DE UMA COORDENADORA DE ÁREA

Fabiana Aparecida Hencklein ¹

RESUMO

O relato de uma experiência vivida é algo complexo, pois exige do sujeito uma extrapolação da posição que ocupa, assim o presente trabalho expõe a visão de uma coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subárea de Biologia de um Campus do interior de Minas Gerais, mas também apresenta o olhar de uma professora que busca se transformar sempre em sua prática. Desta forma, a formação de professores aqui abordada foca no conceito de "terceiro espaço" como uma possibilidade para a reconexão entre o conhecimento acadêmico e a prática nas escolas, pois como Nóvoa (2022) coloca em suas falas a formação docente deve se basear no conhecimento profissional oferecido pela prática docente, pois este é circunstancial e deve ser coletivo e público. Assim, nas atividades desenvolvidas pelo PIBID em 3 escolas públicas de ensino fundamental e médio de uma cidade do interior de Minas Gerais pode-se perceber que esse "terceiro lugar" institucional reforça o trabalho coletivo docente e a projeção pública dos professores tanto em formação inicial como continuada (BERVIAN, et al, 2019), pois as professoras da rede também conseguiram aproveitar para aprender nesse ambiente híbrido onde o conhecimento acadêmico e prático se uniram de forma menos hierárquica: afinal a coordenadora de área acreditou e incentivou as propostas oferecidas pelas supervisoras, buscando uma integração entre as 3 escolas e a universidade. Logo o PIBID representou um espaço híbrido (ZEICHNER, 2010), pois promoveu a formação de professores ao integrar a teoria da universidade com a realidade das escolas de educação básica. A autora acredita que o PIBID é um fator fundamental para uma formação docente de qualidade, embora ainda seja necessário que influencie as políticas de carreira e trabalho dos professores.

Palavras-chave: espaço híbrido, vivência escolar, formação inicial, formação continuada.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um campo em constante debate e construção. Um dos desafios históricos e persistentes nessa área é a dicotomia entre a teoria, aprendida nos cursos de licenciatura, e a prática vivenciada no cotidiano escolar. Essa separação, muitas vezes, resulta em uma formação fragmentada, que pouco contribui para a preparação do futuro

¹ Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, fabiana.hencklein@uftm.edu.br



professor para os desafios reais da sala de aula. Zeichner (2010) aponta que essa desconexão é um dos problemas centrais que afligem os cursos de formação inicial de professores.

Diante desse cenário, surgem iniciativas que buscam promover uma maior articulação entre as universidades e as escolas de educação básica. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma dessas políticas públicas que tem se destacado por proporcionar aos licenciandos uma imersão no ambiente escolar desde o início de sua formação. O PIBID se propõe a ser um espaço de diálogo e colaboração, onde o conhecimento acadêmico e o saber da prática docente se encontram e se retroalimentam.

Este trabalho tem como objetivo analisar o PIBID como um "terceiro espaço" de formação docente, a partir do relato de experiência de uma coordenadora de área do subprojeto de Biologia em uma universidade federal no interior de Minas Gerais. O conceito de "terceiro espaço", cunhado por Zeichner (2010), refere-se a um ambiente híbrido, onde as fronteiras entre a universidade e a escola se tornam mais fluidas, permitindo a construção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas de forma colaborativa e menos hierárquica.

A justificativa para este estudo reside na relevância de se compreender como programas como o PIBID podem contribuir para a superação da dicotomia teoria-prática e para a valorização do conhecimento profissional docente, conforme preconizado por Nóvoa (2022). A experiência aqui relatada, embora singular, dialoga com outras pesquisas na área e pode oferecer subsídios para a reflexão sobre os rumos da formação de professores no Brasil.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, na modalidade de relato de experiência. A abordagem qualitativa se mostra adequada por permitir a análise aprofundada de um fenômeno em seu contexto real, valorizando as percepções e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

O *locus* da pesquisa foi um subprojeto do PIBID na área de Biologia, desenvolvido em três escolas públicas de ensino fundamental e médio de uma cidade do interior de Minas Gerais. A narradora da experiência é a coordenadora de área do referido subprojeto, que também atua como professora formadora na universidade.

A coleta de dados se deu a partir das vivências da coordenadora ao longo de um ano de atuação no programa. Foram utilizados como instrumentos de registro diários de campo,



anotações de reuniões com os bolsistas de iniciação à docência e com as professoras supervisoras das escolas, além de relatórios e portfólios produzidos pelos participantes do projeto.

A análise dos dados foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando articular a experiência vivida com o referencial teórico adotado, notadamente os conceitos de "terceiro espaço" de Zeichner (2010) e de "conhecimento profissional docente" de Nóvoa (2022). A análise se pautou na identificação de episódios e situações que evidenciassem o potencial do PIBID como um espaço híbrido de formação, onde ocorrem trocas de saberes e a construção de novas práticas pedagógicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O "Terceiro Espaço" na Formação de Professores

A formação de professores, historicamente, tem sido marcada por uma lógica de separação entre o conhecimento teórico, produzido na universidade, e o conhecimento prático, desenvolvido nas escolas. Zeichner (2010) critica essa dicotomia e propõe o conceito de "terceiro espaço" como uma alternativa para superar essa fragmentação.

O "terceiro espaço" é um ambiente de hibridismo, onde o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática se encontram e se articulam de forma menos hierárquica. Nesse espaço, os diferentes atores – professores universitários, professores da educação básica e licenciandos – colaboram na análise de problemas reais da escola e na busca por soluções conjuntas. Trata-se de um movimento de "mão dupla", onde a universidade não apenas "leva" o conhecimento para a escola, mas também "aprende" com os saberes e as práticas dos professores da educação básica.

Felício (2014) ressalta que o "terceiro espaço" rejeita as polaridades entre teoria e prática em prol da elaboração de espaços-tempos que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico, visando a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação inicial.

O Conhecimento Profissional Docente



António Nóvoa (2022) defende que a questão central da formação de professores reside em um "terceiro gênero de conhecimento", o qual ele denomina de "conhecimento profissional docente". Esse conhecimento não se resume à aplicação de teorias aprendidas na academia, nem tampouco é um saber puramente prático e intuitivo. Trata-se de um conhecimento específico da profissão, que é produzido pelos próprios professores, individual e coletivamente, na reflexão sobre sua prática.

Para Nóvoa (2022), o conhecimento profissional docente possui três características fundamentais: é contingente, pois se constrói na e para a ação, em contextos específicos e imprevisíveis; é coletivo, pois se desenvolve na partilha de experiências e na colaboração entre os pares; e é público, pois deve ser socializado e validado pela comunidade profissional.

A valorização do conhecimento profissional docente implica em uma mudança profunda nos modelos de formação de professores. Em vez de uma formação centrada na transmissão de conhecimentos teóricos, Nóvoa (2022) propõe uma formação "dentro da profissão", em um "terceiro lugar" institucional, onde a universidade e a escola trabalhem em estreita colaboração para o desenvolvimento profissional dos professores.

O PIBID como terceiro espaço

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao longo de sua existência, tem se consolidado não apenas como uma política pública de incentivo à carreira docente, mas como um espaço potente para a reconfiguração da formação de professores no Brasil. A sua estrutura e dinâmica promovem um ambiente que a literatura acadêmica tem cada vez mais identificado com o conceito de “terceiro espaço”. Este ensaio, a partir das contribuições teóricas de autores como Kenneth Zeichner e António Nóvoa, dos textos de apoio e de outras pesquisas, busca demonstrar como o PIBID se efetiva como esse terceiro espaço, superando a dicotomia histórica entre teoria e prática e fomentando a construção de um conhecimento profissional docente autêntico.

A formação de professores tem sido marcada por uma cisão crônica entre o universo acadêmico, produtor do conhecimento teórico, e o ambiente escolar, campo da aplicação prática. Essa separação resulta em uma formação fragmentada, na qual os futuros professores frequentemente percebem as disciplinas pedagógicas como excessivamente abstratas e distantes da realidade encontrada em sala de aula. Por outro lado, a experiência prática, muitas



vezes relegada ao final do curso na forma de estágio, torna-se uma imersão abrupta e solitária, sem o devido acompanhamento reflexivo que a conecte ao arcabouço teórico adquirido.

É para solucionar essa problemática que o pesquisador americano Kenneth Zeichner propõe a criação de “terceiros espaços”. Em seu artigo “Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo”, Zeichner define este conceito como um espaço híbrido, onde o conhecimento acadêmico, o conhecimento prático dos professores da escola e os saberes da comunidade se encontram de maneira menos hierárquica. Não se trata de um simples meio-termo, mas de um local de criação e negociação, onde novas compreensões e práticas são geradas a partir da colaboração e do diálogo. O objetivo é romper com a lógica de que a universidade detém o saber teórico a ser “aplicado” na escola, reconhecendo a escola também como um locus de produção de conhecimento. Em entrevista, Zeichner (2014) reforça a necessidade de modelos contra-hegemônicos de formação que promovam a justiça social, nos quais a universidade, a escola e as comunidades locais trabalhem de forma conjunta e colaborativa.

Na mesma linha, o educador português António Nóvoa argumenta que a chave para uma formação docente de qualidade reside no desenvolvimento de um “terceiro gênero de conhecimento”, que ele denomina “conhecimento profissional docente”. Para Nóvoa (2022), a produção desse conhecimento específico exige um “terceiro lugar” institucional que transcenda os muros da universidade e da escola, permitindo que os professores (em formação e em serviço) se constituam como um coletivo profissional forte e reflexivo.

É precisamente na intersecção dessas duas propostas teóricas que o PIBID se revela um programa exemplar. O programa, fomentado pela CAPES, articula Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas de Educação Básica, inserindo os licenciandos no cotidiano escolar desde o início de sua graduação. Essa inserção precoce e prolongada, diferentemente do estágio supervisionado tradicional, permite uma vivência real e contínua que é fundamental para a superação da dicotomia teoria-prática.

O PIBID materializa o terceiro espaço ao criar uma nova dinâmica relacional entre os sujeitos da formação. A estrutura do programa, que envolve um coordenador de área (docente da IES), um supervisor (professor da escola básica) e os bolsistas de iniciação à docência (licenciandos), estabelece uma tríade colaborativa. Nesse arranjo, o conhecimento teórico da universidade é constantemente tensionado, validado e ressignificado pela prática cotidiana da sala de aula, enquanto as práticas do professor supervisor são iluminadas e problematizadas



pelas discussões teóricas. O artigo de Bervian, Santos e Araújo (2018) destaca exatamente este ponto, argumentando que o PIBID se torna um “motor para a formação e constituição de um bom professor dentro da profissão” ao promover essa interação constante.

Dentro desse espaço híbrido, o licenciando não é um mero observador ou um aplicador de técnicas, mas um agente ativo em seu processo formativo. Ele participa do planejamento, desenvolve projetos, cria materiais didáticos e intervém pedagogicamente, sempre sob a orientação conjunta do coordenador e do supervisor. Essa experiência permite a construção gradual de sua identidade docente e o desenvolvimento do “conhecimento profissional” descrito por Nóvoa (2022). A reflexão sobre a prática, fomentada nas reuniões entre a tríade, transforma a experiência em aprendizado consolidado, articulando o “saber” com o “saber-fazer” e o “saber-ser” professor.

Ademais, o programa valoriza o professor da educação básica, conferindo-lhe o papel de coformador, o que quebra a hierarquia de saberes criticada por Zeichner (2014). O supervisor, com sua experiência, torna-se uma figura central na formação do licenciando, e essa parceria, por sua vez, também se converte em formação continuada para o próprio supervisor, que se vê instigado a refletir sobre sua própria prática a partir do diálogo com a universidade e com os bolsistas.

Em suma, o PIBID efetiva-se como um terceiro espaço ao rejeitar as polaridades entre teoria e prática e ao construir pontes institucionais e epistemológicas entre a universidade e a escola. Ele cria as condições para o surgimento de um conhecimento profissional docente robusto, contextualizado e coletivo, em linha com as proposições de Nóvoa (2022) e Zeichner (2010). Ao fazer isso, o programa não só qualifica a formação inicial de professores, mas também contribui para a valorização do magistério e para a melhoria da educação básica no país. Trata-se de uma política pública que, ao investir na criação desses espaços híbridos e colaborativos, aponta para um futuro mais promissor na formação de educadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência como coordenadora de área do PIBID Biologia permitiu vivenciar, na prática, a construção de um "terceiro espaço" de formação. As atividades desenvolvidas nas



três escolas parceiras buscaram, desde o início, romper com a lógica tradicional de que a universidade é o único lócus de produção do saber.

Um dos primeiros desafios foi estabelecer uma relação de confiança e parceria com as professoras supervisoras das escolas. Em um primeiro momento, havia uma certa desconfiança e a expectativa de que os bolsistas do PIBID apenas "ajudariam" nas tarefas do dia a dia. No entanto, através do diálogo e da proposição de projetos conjuntos, foi possível construir uma relação mais horizontal, onde todos os envolvidos se sentiam à vontade para compartilhar suas angústias, saberes e experiências.

As reuniões de planejamento, que aconteciam quinzenalmente, eram momentos ricos de troca. Os licenciandos traziam as discussões teóricas realizadas na universidade, enquanto as professoras supervisoras compartilhavam os desafios concretos da sala de aula. A partir desse diálogo, eram elaboradas sequências didáticas e projetos de intervenção que buscavam articular os conteúdos de Biologia com a realidade dos alunos e da comunidade escolar.

Essa dinâmica se assemelha ao que Bervian et al. (2019) descrevem como as interações proporcionadas entre Universidade e Escolas de Educação Básica no âmbito do PIBID, que o consolidam como um "terceiro espaço" propulsor da formação de um bom professor dentro da profissão.

A experiência também evidenciou a importância do trabalho coletivo. Ao planejar e executar as ações em conjunto, os licenciandos, as supervisoras e a coordenadora de área puderam aprender uns com os outros e fortalecer o sentimento de pertencimento a uma comunidade profissional. O conhecimento produzido no âmbito do PIBID não era individual, mas sim coletivo e partilhado, em consonância com o que Nóvoa (2022) defende.

Além disso, o PIBID proporcionou aos licenciandos uma formação mais contextualizada e significativa. Ao vivenciar o cotidiano da escola desde o início da graduação, eles puderam confrontar as teorias aprendidas com a realidade da prática, desenvolver a capacidade de reflexão sobre a própria ação e construir sua identidade como futuros professores. Felício (2014) destaca que os licenciandos percebem o PIBID como um espaço-tempo fundamental para a consolidação de uma formação docente de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A experiência relatada neste trabalho reforça a tese de que o PIBID pode se constituir como um potente "terceiro espaço" de formação docente. Ao promover a aproximação entre a universidade e a escola, o programa contribui para a superação da dicotomia entre teoria e prática e para a valorização do conhecimento profissional docente.

O "terceiro espaço" não é um lugar isento de tensões e contradições. A construção de uma relação mais horizontal e colaborativa entre os diferentes atores exige diálogo, negociação e a desconstrução de hierarquias historicamente estabelecidas. No entanto, os resultados da experiência aqui apresentada, em consonância com outras pesquisas na área, indicam que os benefícios para a formação dos futuros professores são inegáveis.

Espera-se que este relato de experiência possa contribuir para a reflexão sobre a importância de iniciativas como o PIBID para a qualificação da formação de professores no Brasil e que este programa possa tornar-se uma política pública. Afinal, investir em programas que promovam a imersão dos licenciandos na realidade escolar e que valorizem o trabalho colaborativo entre universidade e escola é um caminho promissor para a construção de uma educação básica de mais qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a CAPES e a UFTM pela oportunidade de ser coordenadora de área PIBID

REFERÊNCIAS

- BERVIAN, P. V.; SANTOS, E. G. dos; ARAÚJO, M. C. P. de. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 28, p. 423-444, 2019.
- FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022.
- RODRIGUES, M. U. et al. Pibid como "Terceiro Espaço" na Formação de Professores de Matemática no Brasil. In: Anais ENCONTRO NACIONAL Pibid/MATEMÁTICA, UFSM, Santa Maria/RS, 2012.





ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores - uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. *e-curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1877-1888, out./dez. 2014.

