

Contribuições do PIBID na formação inicial de professores para educação básica: narrativas de acadêmicos do curso de pedagogia

***Contributions of PIBID in the initial training of teachers for basic education:
narratives from academics from the pedagogy course***

***Aportes del PIBID en la formación inicial de docentes de educación básica:
narrativas de académicos del curso de pedagogía***

Marinalva da Silva Ferreira ¹

Universidade Federal do Pará e Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Brasil.

Ilma Maria de Oliveira Silva ²

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Brasil.

Resumo

Este trabalho analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores, tendo como referência a percepção de doze acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), que foram bolsistas do referido Programa de 2022 a 2024. São apresentadas narrativas sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores como uma condição necessária para uma sólida formação pautada em fundamentos teóricos e no conhecimento da prática social. Discute-se, também, a importância da articulação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica na construção da identidade profissional e na segurança dos acadêmicos na decisão de serem professores em contextos reais.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Relação teoria e prática. Identidade profissional.

Abstract

This paper examines the contributions of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) to the initial training of teachers, based on the perceptions of twelve students from the Pedagogy Course at the State University of the Tocantina Region of Maranhão (UEMASUL), who were scholarship recipients of the program from 2022 to 2024. The narratives presented discuss the relationship between theory and practice in the initial teacher training as a necessary condition for solid education grounded in theoretical foundations and knowledge of social practice. The paper also addresses the importance of the collaboration between the University and Basic Education Schools in building professional identity and in giving students confidence in their decision to become teachers in real-world contexts.

Keywords: Linguee teacher trainng. Relationship theory and practice. Professional identity.

¹ Doutoranda na área de Educação pela UFPA. Universidade Federal do Pará e Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4442-9023>. Contato: marinalva.ferreira@uemasul.edu.br

² Doutorado em História. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Orcid: <https://orcid.org/0003-0538-021X>. Contato: ilmamaria@uemasul.edu.br



Resumen

Este trabajo analiza las contribuciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (PIBID) en la formación inicial de docentes, tomando como referencia la percepción de doce académicos del Curso de Pedagogía de la Universidad Estadual de la Región Tocantina de Maranhão (UEMASUL), que fueron becarios del mencionado Programa desde 2022 a 2024. Se presentan narrativas sobre la relación entre teoría y práctica en la formación inicial docente como condición necesaria para una formación sólida basada en fundamentos teóricos y conocimientos de la práctica social. También se discute la importancia de la articulación entre la Universidad y la Escuela de Educación Básica en la construcción de la identidad profesional y la seguridad de los académicos en la decisión de convertirse en docentes en contextos reales.

Palabras clave: Formación Inicial del Profesorado. Relación entre teoría y práctica. Identidad profesional.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo de grandes mudanças em todos os setores da sociedade, impulsionadas pelo avanço da tecnologia, pela economia globalizada e por novos meios de produção. Diante desse novo cenário social, surgem produções acadêmicas que, em uma vertente crítica, questionam as políticas educacionais e as práticas formativas dos cursos de licenciatura. Quanto às políticas educacionais, o descontentamento diz respeito, especialmente, à precarização do ensino, à falta de acompanhamento aos professores iniciantes, às condições de trabalho e à formação de professores formadores, entre outras questões que perduram há séculos.

Em relação às práticas formativas, Gatti *et al.* (2019, p. 177) ressaltam que a "frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas" é um dos problemas comuns nas universidades brasileiras. É possível afirmar que todas essas críticas se baseiam em contextos sociais reais e em pesquisas importantes. Entre as críticas a esse cenário, destaca-se o fato de que ainda não existe, em nível nacional, um projeto de formação de professores que tenha como princípio norteador a relação entre educação e sociedade, que compreenda a multiplicidade de relações que envolvem a formação, a profissionalização e o trabalho docente, embora a legislação educacional aponte para todas essas questões.

Contudo, é importante destacar o avanço das pesquisas e produções acadêmicas, a partir dos anos 1990, voltadas para os estudos culturais. Essas pesquisas diagnosticam problemas e propõem soluções para que as políticas públicas possam enfrentar de forma mais eficaz as situações recorrentes e crônicas na formação de professores para a Educação Básica.

Em termos de recomendações, Antônio Flávio Moreira (1990) "mapeou a emergência e o desenvolvimento do campo do currículo no início dos anos 1990" (Santos, 2007, p. 292) e evidenciou que a tendência crítica, nessa época, buscou analisar problemas considerados enraizados nas escolas e em seus respectivos currículos. Essas análises procuraram compreender como os currículos, baseados na compartmentalização das disciplinas e desconectados das práticas sociais, contribuem para a construção de "identidades de gênero, de classe, de etnia marcadas pela diferenciação, pela hierarquia" (Louro, 2005, p. 91) e para a criação de espaços que excluem e silenciam diversos grupos, além de estarem associados à evasão escolar.

A partir das exigências nacionais e internacionais em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos, surgem avaliações externas (Ideb, Enem, Prova Brasil, entre outras) e uma legislação educacional (LDB 9394/1996, PNE 2014, Diretrizes Curriculares 2002, 2006, 2015, 2019 e 2024) que priorizam a formação inicial de professores, articulando teoria e prática e tendo as escolas de Educação Básica como espaço de formação. No entanto, as condições financeiras, estruturais, curriculares, políticas e pedagógicas das escolas nem sempre são adequadas para que os professores possam implementar as ações previstas nos documentos normativos.

Elba Siqueira de Sá Barreto (2016, p. 101) concorda com outros pesquisadores brasileiros e internacionais ao afirmar que "[...] as políticas sobre as políticas de formação de professores têm posto em evidência o esgotamento dos modelos vigentes [...] e que o Brasil tem mostrado, exaustivamente, que as sucessivas reformas no ensino não conseguem substituir os arquétipos que lhes são subjacentes". Essas e outras pesquisas sobre os cursos de formação inicial de professores demonstram que as universidades não articulam os objetivos da formação de professores com as práticas sociais.

É nesse cenário que surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que se propõe a contribuir para o aprimoramento da formação de professores para a Educação Básica por meio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura dos cursos presenciais (Barreto, 2016, p. 102). Nesses termos, o programa tem como objetivo assegurar ao licenciando a oportunidade de uma formação articulada com a prática docente nas escolas de Educação Básica.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições do PIBID para a formação de professores, com base na percepção de doze acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) que participaram do Programa como bolsistas no período de 2022 a 2024.

Para alcançar o objetivo supracitado, realizamos uma pesquisa qualitativa com análise documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental permite compreender os fenômenos em seu contexto histórico e sociopolítico. Neste estudo, analisamos os relatórios finais de doze bolsistas do subprojeto de Pedagogia da UEMASUL, considerando as seguintes categorias: percepção sobre a dimensão da iniciação à docência, relação entre teoria e prática na formação de professores, importância da articulação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica e construção da identidade docente.

As análises, realizadas a partir dos dados coletados nos documentos, foram fundamentadas, entre outros, nos estudos de Növoa (2017), que discute o *lócus* da formação docente e a construção da identidade desse profissional no âmbito escolar; Azevedo *et al.* (2012), que fazem um resgate da trajetória da formação inicial de professores no Brasil; Freire (1996), que discorre sobre as exigências do ensino em uma perspectiva progressista; além dos documentos que normatizam a formação de professores no Brasil, como as Resoluções do CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024.

Após as leituras e análises realizadas, organizamos os resultados da pesquisa na forma de artigo, com a seguinte estrutura: Introdução, na qual apresentamos a temática, o objetivo e a metodologia da pesquisa, com um tópico dedicado ao perfil do professor, ao *lócus* da formação e às exigências atuais da profissão; em seguida, discorremos sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores, a partir do olhar de bolsistas do subprojeto de Pedagogia da UEMASUL, considerando as categorias elencadas; por fim, apresentamos a conclusão e as referências.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E AS NOVAS EXIGÊNCIAS

A formação de professores foi sendo construída em uma tessitura histórica na qual o papel da educação, da escola e dos professores também se constituiu. Considerando os estudos de Azevedo *et al.* (2012), podemos sintetizar a compreensão sobre o papel do professor em diferentes épocas. Nos anos 1960, o professor era visto como transmissor do conhecimento, e sua formação era centrada no conteúdo disciplinar. O bom professor era aquele que dominava o conteúdo, não necessariamente as questões pedagógicas. Já nos anos 1970, o foco passou a ser os saberes técnicos da profissão, e o professor deveria ser um técnico, organizando o ensino e elaborando bons planejamentos. Nessa

tendência, a formação inicial foi dividida de forma dicotômica entre conteúdo disciplinar e instrumentação técnica.

Por volta dos anos 1980, surge a compreensão do professor como educador, cuja formação deveria abranger três dimensões: humana, técnica e político-social (Mizukami, 1986). Essa compreensão representou um avanço, pois se iniciou a discussão sobre a educação como um ato político e socialmente imbricado, que influencia os resultados educacionais. Contudo, a formação docente ainda se mantinha dicotômica e carente de pesquisa.

Nos anos 1990, a pesquisa passou a focar no debate sobre a formação de professores, com destaque para a formação inicial dos docentes da Educação Básica. Segundo Lucíola Licínio Santos (2007), os estudos culturais influenciaram significativamente as políticas educacionais desse período, ao apresentar problemas e propor soluções. Nesse contexto, documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizaram a necessidade de articular teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação, além de promover temas transversais, interdisciplinaridade, a conexão do currículo com as histórias de vida dos alunos e práticas docentes baseadas em projetos.

Nos anos 2000, as influências dos estudos culturais são "desestabilizadas" quando são divulgados os resultados das avaliações de desempenho da educação básica. A escola passa a ser criticada por não garantir que a maioria de seus alunos domine a leitura e a escrita (Santos, 2007, p. 293). Os debates se direcionam para responsabilizar a escola e os professores pelos resultados da aprendizagem. Nessa perspectiva, fatores como a participação dos professores na elaboração de diretrizes, a descontinuidade das políticas públicas educacionais, a falta de acompanhamento e monitoramento dessas políticas, as precárias condições de trabalho e a desvalorização profissional são frequentemente omitidos dos discursos e documentos oficiais que orientam as práticas docentes. Os estudos, por sua vez, tendem a se concentrar no professor como pesquisador de sua própria prática, sem considerar de forma aprofundada os fatores externos que contribuem para a discrepância entre o discurso prescrito e a prática (Azevedo et al., 2012).

Soma-se às exigências supracitadas a questão da diversidade. Para Pereira Filha (2022, p. 79), o professor contemporâneo precisa relacionar teoria e prática de forma crítica, considerando as diferenças étnico-raciais, de gênero, de pessoas com deficiência, entre outras. Corroborando esse pensamento, Lima (2004, apud Azevedo et al., 2012, p.

1016) afirma que o professor precisa lidar com um conhecimento em constante construção e analisar a educação como um compromisso político que considera o desenvolvimento da pessoa e a capacidade de conviver com a mudança e a incerteza.

É importante ressaltar que esses saberes e perfis de professores foram se delineando ao longo da história, não sendo substituídos pelos subsequentes. Ao contrário, as exigências da profissão se acumulam ao longo do tempo, tornando o papel do professor cada vez mais complexo. O ensino, que antes era a principal atividade do professor, agora se soma a outras demandas, como atender à comunidade escolar, contribuir para o projeto da escola, lidar com as diversas realidades dos alunos e atender aos índices exigidos pelas avaliações externas. Assim, as instituições formadoras precisam preparar professores capazes de atuar em contextos variados e desafiadores. Diante desse cenário, é fundamental questionar: como garantir uma formação docente que responda aos desafios da contemporaneidade? Existe um modelo de formação ideal para essa nova realidade? O que mudou e o que permanece na formação de professores?

2.1 O lócus da formação docente: avanços e retrocessos

No Brasil, antes da universitarização da formação docente, as escolas Normais eram o principal espaço de formação dos professores. Segundo Nóvoa (2017), por cerca de cem anos, essas escolas desempenharam um papel fundamental na formação de professores, na mobilidade social, na afirmação do papel das mulheres e na consolidação da escola pública e da profissão docente. O autor destaca que não se pode caracterizar essas escolas como instituições desajustadas e marcadas por uma visão tecnicista e empobrecedora da profissão, pois esse viés se tornou mais evidente apenas na fase final de sua história.

Para Joana Romanowski (2006, p. 75), a formação de professores oferecida pelas primeiras Escolas Normais no Brasil priorizava "[...] um currículo centrado nos conteúdos da escola primária e incluía formação pedagógica ou Métodos de Ensino", o que demonstra uma preocupação com a formação para além das questões técnicas. Essas Escolas consideravam o professor o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, delegando-lhe a tarefa de refletir sobre os desafios da educação e atender aos objetivos da sociedade em cada período histórico.

Segundo Libâneo (2015, p.630), os professores enfrentam dificuldades em “[...] incorporar e articular dois aspectos em sua prática docente: o domínio dos conteúdos disciplinares e o domínio dos saberes e habilidades necessários para ensinar esses conteúdos”. Essa constatação confirma a persistência da dissociação entre o conhecimento disciplinar e o pedagógico nos cursos de formação de professores.

Apesar desse reconhecimento, a formação de professores, assim como as demais formações, deve ser profissionalizante e ocorrer no âmbito universitário. Pereira Filha (2022) afirma que, além dos conhecimentos específicos de cada área, a formação inicial de professores deve contemplar conhecimentos pedagógicos, o estudo das relações sociais e a reflexão da própria prática, como meio de um processo permanente de formação continuada.

Nessa perspectiva, as exigências em relação à formação de professores tornaram-se cada vez mais amplas, por vezes esquecendo o ensino como atividade central da docência. Bernadete Gatti (2016, p. 130) afirma que “[...] as mudanças não ocorrerão sem políticas de ação concretas, sem planejamento de desenvolvimento e implementação de propostas e sem os apoios necessários, com monitoramento adequado”.

Nessa mesma direção Nóvoa (2017, p.114) diz que a formação docente deve ser entendida como uma formação profissional universitária, contudo

[...] é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Que lugar híbrido é esse? Como construir uma formação universitária com ligações externas? Desse modo, entendemos que o lugar da formação de professores, embora seja a universidade, não pode ser uma universidade isolada, sem laços e sem vínculos com o espaço escolar real. É nesse espaço que o estudante (professor em formação) pode relacionar teoria e prática, pesquisa e ação, e conviver com as diversidades e os desafios da profissão, sejam quais forem.

Para fazer a articulação entre a universidade e a escola, é preciso reconhecer que os saberes da universidade e dos acadêmicos são fundamentais na formação docente. Pimenta e Lima (2012, p.20) dizem que “[...] quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor”, são saberes que a autora intitulou de “saberes da experiência”. Contudo, não é suficiente para construção de suas identidades apenas este saber, é necessário que outros saberes, como do conhecimento

e pedagógicos para que se construa uma identidade, embora não estática, numa sociedade contextualizada.

Para Nóvoa (2017, p.115), é pertinente que se crie um lugar híbrido no processo, e “[...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público” (Nóvoa, 2017, p. 115). Este lugar híbrido, que supera o vazio entre escolas e universidades, também é um espaço de relacionamento. É preciso envolver os estudantes nas comunidades de modo que possam, desde o início da formação, conhecer as diversidades das realidades sociais e culturais que se entrecruzam nas escolas, em suas salas de aula, e assim, encontrar meios de lidar com os desafios cotidianos.

Pelo exposto, podemos afirmar que a formação de professores precisa abranger os conhecimentos pedagógicos, científicos e políticos, sem desvinculá-los das realidades históricas nas quais foram construídos e estão a serviço. Desse modo, convém perguntar: quais são as condições da formação de professores no Brasil? Como têm sido as ligações entre a universidade e as escolas de Educação Básica?

Considerando a legislação educacional atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu que a formação de professores deveria se dar em nível superior, embora ainda admita que, para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação possa ser em nível médio na modalidade normal (Art. 62). A referida lei instituiu também, em seu artigo 87, a Década da Educação, a iniciar-se um ano após sua publicação. No parágrafo 4º do mesmo artigo, foi estabelecido que até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Nesta conjuntura, de buscar definir um *lócus* e um perfil para a formação docente, destacamos a Resolução do CNE/CP nº 02/2015, que estabeleceu a carga horária mínima da formação em 3.200 horas/aula, distribuídas ao longo de, no mínimo, 4 anos. Determinou ainda que os projetos de formação deveriam ser articulados com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Instituições de Ensino Superior (IES) e que a educação deveria ser compreendida como um processo emancipatório e permanente. A resolução apontava a articulação entre teoria e prática como exigência para o conhecimento da realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015).

Vemos pelo exposto que, na referida Resolução, estava expressa uma proposta formativa que se fundamentava na organicidade e na articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino. Todavia, os prazos previstos nesta resolução foram sendo postergados, principalmente após o golpe parlamentar em 2016, de modo que pouco se fez até 2019, quando se publicou outra resolução que desmontou alguns avanços estabelecidos em 2015 no sentido de garantir a valorização do professor desde sua formação inicial.

Trata-se da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estabeleceu que a formação de docentes deveria ser regulada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco no desenvolvimento de competências, sem levar em consideração as questões sociais, históricas e políticas que envolvem o fazer educacional e a formação do professor. Esta resolução retirou a obrigatoriedade de que a formação fosse realizada em no mínimo quatro anos e ainda retrocedeu para que a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais pudesse ser realizada em nível médio, conforme se observa em seu artigo 18. Assim, a universidade não seria mais o único *lócus* da formação docente, constituindo-se assim um retrocesso histórico na formação docente e na valorização do professor.

Todavia, em maio de 2024, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP nº 04/2024, uma nova resolução que trata das diretrizes para a formação de professores. Esta resolução retomou a obrigatoriedade dos 4 anos para a formação docente, trouxe de volta a universidade como *lócus* obrigatório da formação docente e propôs claramente o fortalecimento da ligação entre as IES formadoras e as instituições de Educação Básica. Essa articulação está evidenciada em 3 incisos do seu artigo 5º, a saber:

IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;

V – o reconhecimento das instituições de Educação Básica como instituições formadoras indispensáveis à formação do licenciando e de seus profissionais como agentes fundamentais no processo de socialização profissional;

VI - o reconhecimento, por parte dos licenciandos, dos múltiplos contextos e formas de exercício do magistério na Educação Básica (Brasil, 2024, grifo nosso).

Pelo exposto, é possível dizer que, em relação à articulação entre a universidade e a escola de educação básica, esta resolução comprehende, como Növoa (2017), que a escola é um lugar onde se produz a profissão de professor, tanto no plano da formação

quanto em sua afirmação e reconhecimento público, e que a formação do professor deve ser universitária, mas reconhece também que a instituição de educação básica é indispensável à formação do licenciado. Assim, o lócus da formação docente passa a ser um lugar híbrido. Qual a importância de se oferecer uma formação articulada entre a universidade e a escola de educação básica? Será que esta articulação faz diferença na formação docente? O PIBID consegue fazer esta articulação de forma abrangente? Sobre estas questões, faremos a seguir algumas reflexões.

3 O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS): OLHARES DE ACADÊMICOS (AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA

Articular teoria e prática na formação inicial de professores é um desafio e uma necessidade. No cenário acadêmico, é unânime o entendimento de que não é possível formar professores desvinculados do contexto social. As produções acadêmicas que primam pela unidade entre teoria e prática (Candau, 2020; Gatti, 2000, 2016, 2019; Almeida, 2012; Franco, 2012, entre outros), nas práticas docentes e de professores formadores, são unâimes ao problematizarem os projetos dos cursos de licenciatura com “[...] currículos fragmentados e com deficiente formação em didática e práticas docentes; estágios mal orientados [...]” (Gatti, 2016, p. 126).

Com o objetivo de formar professores para a Educação Básica, numa perspectiva de “[...] diálogo potente e intenso entre todos os participantes do mundo educacional institucionalizado - alunos e professores da escola básica, alunos e professores da universidade, os futuros professores” (Prado, 2016, p. 313), foi criado, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o intuito de atuar no estímulo à docência entre estudantes das licenciaturas e na valorização do magistério.

Desde então, o Programa vem sendo reformulado e ampliado, visando contemplar o maior número de instituições e estudantes. Contudo, ainda é um programa com um número reduzido de bolsas, tendo em vista o cenário das licenciaturas no Brasil, que, em 2022, contava com mais de um milhão e seiscentos mil alunos em cursos de licenciatura³ e apenas um pouco mais de cinquenta e cinco mil bolsas do PIBID, com previsão de que, em 2024, esse número possa passar de oitenta mil⁴.

³Dados do INEP - <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-da-educacao-superior>

⁴ Dados do MEC - <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/formacao-de-professores-recebera-mais-31-mil-bolsas#:~:text=O%20Pibid%20ter%C3%A1%20mais%202025.656,no%20processo%20seletivo%20de%202022>.

A formação de professores, numa perspectiva crítica, que tem como fundamento teórico e metodológico a articulação entre teoria e prática, está contida em diversos documentos normativos e legais da educação nacional. Entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394/96, no parágrafo 5º do artigo 62, incluído pela lei nº 12.796 de 2013, no qual se estabelece que os entes federados incentivariam a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Essa concepção também se encontra no decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional dos Profissionais da Educação Básica, no qual se fomenta o apoio técnico e financeiro da União para programas de iniciação à docência.

Outros documentos norteadores da política educacional brasileira também trazem em seu bojo a compreensão já citada, como as Resoluções do CNE/CP nº 02 de 2015 e nº 02 de 2019, que orientam sobre a necessidade da articulação entre as escolas de educação básica e as IES formadoras. E mais recentemente, em maio de 2024, a Resolução do CNE/CP nº 04/2024, que trata das diretrizes para a formação de professores, determina o reconhecimento das instituições de Educação Básica como instituições formadoras indispensáveis à formação do licenciado.

Assim, para dar conta desta articulação de forma ampla, de modo que todos os licenciandos possam vivenciar a formação no âmbito da universidade e da escola de educação básica, será preciso pensar em políticas de formação de professores que vão além do que já é feito em programas como o PIBID, a Residência Pedagógica (RP), pesquisas de iniciação científica e projetos de extensão. Apesar do imenso desafio de ampliar as oportunidades para a articulação da teoria e prática no contexto da educação básica de forma crítica, é importante reconhecer os passos já trilhados na direção de uma formação de professores crítica e transformadora. Nesse sentido, procuramos analisar as contribuições do PIBID na formação de professores, tendo como referência a percepção de doze acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEMASUL que participaram do Programa no período de 2022 a 2024.

3.1 Percepções de acadêmicas bolsistas do PIBID, reflexões importantes para pensar a articulação entre a Educação Básica e a Universidade

Ao analisar a escrita dos relatórios finais do PIBID de bolsistas do subprojeto de Pedagogia da UEMASUL, verificamos que as falas dos bolsistas se concentraram em torno das seguintes temáticas: a articulação entre teoria e prática; a relação entre a

Universidade e a Educação Básica; a formação da identidade docente e o firmar-se na profissão; e a possibilidade de se desenvolver pesquisa a partir das vivências experienciadas. Utilizamos nomes fictícios que foram escolhidos pelos bolsistas no ato de autorização para a análise de seus relatórios.

A categoria utilizada por todos os participantes foi a “articulação entre a teoria e a prática”. Para o bolsista Lucky, essa vivência na escola de educação básica e na universidade foi essencial para a superação de uma compreensão equivocada. Relatou que “[...] muitas pessoas gostam de dizer que ‘na teoria é uma coisa, na prática é outra’. Mas o PIBID fez eu ver que esse mito não passa de palavras sem fundamentos”. Essa afirmativa é muito pertinente, tendo em vista que este é um desafio presente no contexto educacional: a superação da dicotomia entre o que se diz e o que se faz, o que só é possível quando se tem professores com uma formação sólida, conscientes do que fundamenta suas ações e com compromisso social com sua profissão.

Já a bolsista Sol destaca a importância dessa articulação para a reflexão e a tomada de decisão do profissional sobre o seu trabalho. Em suas palavras, ela declara: “[...], passei a ver a teoria e a prática como essenciais para a compreensão das relações e interações [...] O encontro entre a teoria e a prática não apenas permitiu confrontar e analisar, mas também [...] viabiliza reflexões profundas e orienta as tomadas de decisões”. A mesma bolsista destacou a importância da teoria na construção de uma prática consciente. Para ela, “A reflexão constante sobre esses saberes adquiridos nesse processo de iniciação à docência revelou a importância da rigorosidade teórica para que se construa uma prática crítica, não ingênua”.

No mesmo sentido, a bolsista Paula registrou que “[...] o PIBID desencadeou um processo de reflexão e ressignificação dos saberes adquiridos por meio dos estudos, nesse movimento de articular o que construímos na academia e a aplicação desses conhecimentos na prática, [...] infere em uma prática refletida” (Bolsista Paula). Essa percepção também é compartilhada pela bolsista Luize, que destacou em seu relatório a importância dos estudos teóricos articulados à prática para que ela pudesse fazer uma análise mais crítica da realidade. Enfatizou, também, que os estudos de diversos autores, juntamente com a vivência na escola, contribuíram para uma análise mais crítica da realidade e para a compreensão de como se constituem as dinâmicas de educação nesses espaços.

Do mesmo modo, para Mayara, é indispensável a articulação entre teoria e prática, pois somente a combinação dos dois saberes permite fazer uma reflexão sobre o

trabalho docente. Em suas palavras: “[...] teoria e prática se fazem necessárias na formação acadêmica. Pois somente os dois possibilitam oportunidades de uma reflexão sobre o fazer docente” (Bolsista Mayara). Vê-se que a compreensão dos bolsistas do PIBID sobre teoria e prática é a mesma defendida por Freire (1996, p. 24), que é categórico em dizer que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Para o referido autor, é a partir da reflexão crítica sobre a prática de ontem que podemos melhorar a próxima prática.

Ressaltamos ainda que, ao falar dessa relação entre teoria e prática, os acadêmicos apontaram que a aproximação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica foi fundamental. Nesse sentido, a bolsista Hilary disse que o PIBID estabeleceu uma relação entre a Universidade e a Educação Básica, o que contribuiu para a construção de habilidades e posturas profissionais, e concluiu sua fala afirmando que o PIBID é importante “[...] por fazer com que o graduando passe a relacionar teoria e prática na aproximação Universidade-Educação Básica. [...] além de ajudar a refletir criticamente sobre as ações no ambiente educativo e qual o papel enquanto futura pedagoga”. No mesmo sentido, a bolsista Nunes esclarece que as experiências vividas na prática da docência contribuíram para o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na Universidade.

Esta integração entre a universidade e a educação básica é um dos objetivos do PIBID: “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (Brasil, 2024b). Nos trechos dos relatos supracitados, vemos que, na percepção dos(as) bolsistas, esse objetivo foi alcançado. Para além do objetivo do PIBID, Nóvoa (2017) também ressalta a necessidade desta articulação, pois para ele o lócus da formação docente deve ser híbrido, tendo a universidade e a escola como cenários necessários para esta formação.

Outro aspecto mencionado nos relatórios analisados foi a possibilidade de, a partir dos estudos teóricos e das reflexões sobre a prática, realizar pesquisas sobre os saberes docentes. Nesse sentido, vale frisar o pensamento da bolsista Ayla, que destaca: “[...] a importância da pesquisa na formação de professores, pois estes [...] podem construir conhecimento por meio da reflexão crítica sobre sua prática de ensino. E isto foi exatamente o que a atuação no subprojeto de Pedagogia do PIBID me proporcionou”. Corroborando com o mesmo pensamento, o bolsista Lucky diz:

Outra dimensão que o PIBID, nos proporcionou foi o de fazermos da ação, um campo de pesquisa na busca da formação docente, [...] o PIBID fez com que os

Pibidianos tivessem um olhar de pesquisador e investigador, pois através das situações que presenciamos tivemos a oportunidade de analisar à luz da teoria e produzirmos artigos, que nos ajudou a entender como é importante os futuros docentes estarem envolvidos diretamente no campo de pesquisa.

Como já mencionado no início deste artigo, são muitas as exigências ao trabalho do professor, entre elas a de que este profissional reflita e tome decisões sobre sua própria prática. Freire (1996) afirma que ensinar exige pesquisa, isso porque entendemos que “[...] o professor, ao refletir sobre sua prática, converte-se em um pesquisador que produz conhecimentos e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos” (Azevedo, 2008, p. 45).

E por fim, destacamos que a segunda temática mais abordada nos relatórios analisados foi a construção da identidade docente e o firmar-se na profissão. Para a bolsista Clara,

O PIBID proporciona a oportunidade de o bolsista por meio das vivências escolares construir sua identidade profissional aprendendo com o que há de melhor de outros profissionais da educação. A associação entre teoria e prática é fundamental para aperfeiçoar a formação profissional e as práticas pedagógicas, permitindo o entendimento das dificuldades enfrentadas por professores e alunos.

Na narrativa acima, vê-se como a vivência com outros profissionais e a possibilidade de relacionar teoria e prática foram importantes para Clara dar os primeiros passos na construção de sua identidade profissional. É nesse sentido que Nóvoa (2017, p. 1122) afirma que “[...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”.

Na mesma linha de pensamento, a bolsista Ana destacou a importância do PIBID na construção de sua perspectiva sobre a profissão docente. Afirmou que “No início da minha jornada acadêmica, tinha uma perspectiva com relação ao curso totalmente distorcida, chegava a dar ‘pânico’ ao me imaginar no chão da sala de aula, mas [...] o PIBID foi fundamental para que hoje eu consiga me enxergar como uma futura pedagoga”. Do mesmo modo, a bolsista Júlia relatou que temia não se identificar com a profissão, mas, com as vivências no PIBID, o desejo de ser professora se fortaleceu. Ressaltou, ainda, que percebe seu crescimento profissional ao longo do Programa.

Essa aprendizagem da profissão por meio do PIBID reforçou ainda mais o desejo de ser professora, [...] pude perceber a Educação Infantil com outro olhar, pois achava que não me identificaria com essa etapa educacional, hoje a vejo como um ambiente de ricos aprendizados. Isso carrega a certeza de que em caráter evolutivo, a pesquisadora que iniciou no PIBID difere muito da que se encontra neste momento de finalização (Bolsista Júlia).

Já a bolsista Aurora, em seu relato, destacou uma experiência específica como a mais gratificante que viveu no projeto e ressaltou que sua passagem pelo PIBID foi um diferencial em sua formação.

Durante a sequência didática que tivemos oportunidade de ministrar aulas é uma parte que gostaria de destacar, foi algo realmente desafiador, mas que ao fim foi a experiência mais gratificante que pude sentir. Poder ensinar e criar possibilidades para que os alunos conseguissem ter a autonomia e de produzirem seu conhecimento a partir do que era partilhado com eles será algo que levarei por toda a minha jornada acadêmica. E com é com muita alegria e orgulho que afirmo: sim, sou uma aluna antes e depois do subprojeto PIBID, hoje sou uma aluna muito mais confiante. Essa é a profissão que quero seguir e que a sala de aula é, sim, minha paixão (Bolsista Aurora).

Vemos nas narrativas dos pibidianos o quanto foi importante na construção de suas identidades profissionais, da visão sobre educação, sobre os sujeitos e os contextos nos quais as ações educativas são desenvolvidas. Isso só foi possível tendo em vista que, no referido Programa, tiveram tempo, vivências e oportunidades para refletirem sobre os saberes exigidos à profissão e os desafios que lhes são impostos. Nóvoa (2017, p. 1121) afirma que,

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

Assim, o PIBID possibilitou aos bolsistas um processo de reflexão a partir das realidades diversas e adversas. Nesse sentido, a bolsista Clara disse que, ao finalizar,

[...] minha participação no Programa tenho uma nova visão do que é ser professor [...]. Percebi que não é uma profissão simples pois os perfis das crianças são diferentes, mas, é uma profissão linda e que por meio do PIBID consigo me enxergar como professora em uma sala de aula. [...] minha experiência no PIBID reforça minha convicção de que a educação é uma ferramenta poderosa para promover mudanças significativas (Bolsista Clara).

As narrativas analisadas nos permitem inferir que o PIBID foi importante no sentido de promover e garantir a articulação entre teoria e prática, e nesta articulação, promover a pesquisa. Permitiu ainda reconhecer as instituições da Educação Básica como fundamentais na formação inicial dos professores e dos professores formadores. Contudo, fica um questionamento: já que o PIBID não contempla todos os licenciandos, como ampliar as experiências vividas por meio do PIBID para todos os acadêmicos dos cursos de licenciatura? Como as escolas da Educação Básica podem se tornar espaço de formação se ainda temos uma distância enorme entre a universidade e essas instituições? Afinal, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 04/2024, a formação inicial

de professores precisa assegurar a articulação entre a teoria e a prática, permitindo o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, além de reconhecer que as instituições de Educação Básica são indispensáveis à formação do licenciando.

4 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi analisar as contribuições do PIBID na formação inicial de professores, a partir das narrativas de doze acadêmicos bolsistas no período de 2022 a 2024 da UEMASUL. Fizemos uma síntese da formação de períodos históricos sobre a formação de professores e percebemos que a dicotomia persiste tanto na formação inicial.

Embora as pesquisas tenham avançado bastante, parece que pouco influenciam as políticas educacionais. A distância perdura por muitas décadas entre a dissociação da teoria e da prática, dos conhecimentos disciplinares e dos conhecimentos pedagógicos. Essa distância é histórica, política e ideológica. A descontinuidade das políticas públicas educacionais acentua cada vez mais, especialmente, a descrença nos currículos oficiais quando estes não consideram os professores nas discussões dessas políticas, sendo eles quem deverão implementá-los no cotidiano das escolas.

Os bolsistas apontaram que, para construir a identidade profissional, fundamentada em conhecimentos teóricos e metodológicos, e conscientes do que é ser professor, é preciso que a pesquisa, a escrita e a articulação entre universidade e escolas de Educação Básica estejam explícitas e sejam vividas nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, questiona-se se apenas um programa, que seleciona acadêmicos, tem condições de mudar a realidade da dissociação entre saberes disciplinares e pedagógicos, quando poucos têm a oportunidade de participar do PIBID. Assim, acreditamos que o maior desafio para os cursos de licenciatura é construir estruturas curriculares capazes de romper o distanciamento entre universidades e escolas da Educação Básica, articular teoria e prática e ter a pesquisa como princípio do processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** 1^a edição. São Paulo: Cortez, 2012.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. **Ensino de ciências e formação de professores:** diagnóstico, análise e proposta. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2008.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org). **Profissão de professor:** cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 2016, p. 98-115.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Resolução nº 1, de 18 DE fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Ministério da Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2,** de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília, DF. 2015.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2,** de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4,** de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 90,** de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2024b.

CANDAU, Vera Maria. CRUZ, Gisele Barreto da, Fernandes, Claudia. **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos: Diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. A. Formação de professores: perspectivas. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2016, 117 a 136.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação**. 2. Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.40, n.2, p. 629-650, abril./jun.2015.

LOURO, Guacira Lopes. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. 4. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-92.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino).

MOREIRA, A. F. B. **Curriculos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Aprendizados do PIBID-UNICAMP: pistas para a formação de professores. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2016, p. 313 a 324.

PEREIRA FILHA, Francisca do Nascimento. **Política de formação de professores em contexto amazônico**: o Parfor no Estado do Acre. Tese de Doutorado. Curitiba-PR, Capítulo II, p. 51 a 87. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Tradução . Marília: Cultura Acadêmica, 2012

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Curso Normal Superior. Formação e profissionalização docente**. 2 .ed. Revista e Atualizada. Curitiba: Ibpex, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 18 agosto de 2024.

SANTOS, Lucíola Licinio. Currículo em Tempos Difíceis. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.45. p.291-306.jun.2007.