

Formação de Professores

EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE

CARLA PATRÍCIA GAIA PEREIRA
BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA



Editora do Campus Universitário
do Tocantins/Cameté-UFPA



FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA
E A UNIVERSIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Gilmar Pereira da Silva

Vice-Reitora

Loiane Prado Verbicaro

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Diretor de Pós-Graduação

Marcelo Vallinoto

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenador

Eraldo Souza do Carmo

Vice-Coordenadora

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE

Um estudo sobre as experimentações do PIBID na
EMEF São João Batista em Cametá - Pará

Carla Patrícia Gaia Pereira
Benilda Miranda Veloso Silva



Editora do Campus Universitário
do Tocantins/Cametá-UFPA

CONSELHO EDITORIAL DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO
DO TOCANTINS/CAMETÁ-UFPA

Profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Prof. Dr. César Luís Seibt
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann
Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Brasil)

Profa. Dra. Dora Lilia Márquez Delgado
Universidad de Pinar Del Rio – UPR (Cuba)

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Prof. Dr. Edir Augusto Dias Pereira
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Prof. Dr. Eraldo Souza do Carmo
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Prof. Dr. Fabrício de Souza Farias
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Prof. Dr. Isaac Pedro Vieira Paxe
Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda (Luanda)

Prof. Dr. Jesus Jorge Perez García
Universidad de Pinar Del Rio – UPR (Cuba)

Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Prof. Dr. Jorge Domingues Lopes
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Prof. Dr. Júlio Roberto Soares da Silva
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Profa. Dra. Kelli Garboza da Costa
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Profa. Dra. Kimi Aparecida Tomizaki
Universidade de São Paulo – USP (Brasil)

Prof. Dr. Marcos Fábio Freire Montysuma
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Brasil)

Profa. Dra. Monica Graciela Gatica
Universidad Nacional de la Patagonia (Argentina)

Prof. Dr. Robson Laverdi
Universidade Federal de Ponta Grossa – UEPG (Brasil)

Profa. Dra. Waldenira Mercedes Pereira Torres
Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

Os conteúdos e as opiniões emitidas nos textos deste livro são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

A imagem da capa foi gerada por meio do Sistema Gemini de Inteligência Artificial do Chrome/Google.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Salomão Larêdo

P436f Pereira, Carla Patrícia Gaia

Formação de professores em diálogo com a educação básica e a universidade: um estudo sobre as experimentações do PIBID na EMEF São João Batista em Cametá – Pará / Carla Patrícia Gaia Pereira, Benilda Miranda Veloso Silva. _ Cametá: Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, 2026.

263 p. : il. , color.

Inclui bibliografias

ISBN 978-65-88140-35-2

DOI: <https://doi.org/10.29327/5911725>

1. Professores – Formação – Cametá (PA). 2. Prática de ensino – Cametá (PA). 3. Educação de base – Cametá (PA). 4. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Brasil). I. Silva, Benilda Miranda Veloso. II. Pereira, Carla Patrícia Gaia. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.71

Elaborado por Éder Antônio Sousa Ferreira – CRB-2/1276

Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Endereço: Trav. Pe. Antônio Franco, 2617, bairro Matinha
CEP 68.400-000 Cametá, Pará, Brasil
E-mail: cameta@ufpa.br

A práxis tanto é objetivação do homem
e domínio da natureza como realização da
liberdade humana e, portanto,
possibilidade da emancipação.

Silva (2018, p. 333).

Apresentação

A presente obra resulta do aprofundamento e da sistematização de uma investigação dedicada a compreender as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores e para o fortalecimento das relações entre a universidade e a educação básica. Trata-se de um estudo que se inscreve no campo das políticas de formação docente, tomando como eixo analítico as mediações concretas produzidas no interior das práticas formativas desenvolvidas no contexto escolar.

A problemática que orienta esta produção emerge da necessidade de compreender em que medida o PIBID se constitui como uma política capaz de tensionar os modelos tradicionais de formação docente, historicamente marcados pela dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, busca-se analisar suas potencialidades e seus limites na constituição de experiências formativas que favoreçam a construção de uma formação crítica, bem como a consolidação de um diálogo mais orgânico entre universidade e escola básica.

O percurso investigativo foi construído a partir de uma abordagem qualitativa, ancorada no materialismo histórico-dialético, o que permitiu compreender o fenômeno em sua totalidade concreta, considerando as contradições que atravessam as políticas de formação de professores no contexto das reformas educacionais contemporâneas. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas articuladas: um levantamento bibliográfico em bases acadêmicas nacionais, que evidenciou a relevância do PIBID na

articulação entre teoria e prática e na constituição da identidade docente; e um estudo de caso realizado na EMEF São João Batista, no município de Cametá-PA, a partir de entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos diretamente nas ações do programa.

A análise dos dados, realizada com base na técnica de análise de conteúdo categorial-temática (Bardin, 2016), permitiu evidenciar que o PIBID, ao inserir licenciandos no cotidiano escolar, potencializa experiências formativas que extrapolam os limites da racionalidade técnica, contribuindo para a construção de uma práxis pedagógica mais reflexiva, situada e crítica. Ao mesmo tempo, foram identificados desafios estruturais e institucionais que tensionam a efetividade plena do programa enquanto política de formação inicial.

Os resultados apontam que o processo de formação docente não pode ser compreendido como um percurso linear ou individualizado, mas como uma construção coletiva, histórica e socialmente situada, que se efetiva na articulação entre universidade, escola e políticas públicas consistentes. Nesse horizonte, o PIBID se apresenta como uma estratégia relevante de mediação entre saberes acadêmicos e saberes da prática, contribuindo para a valorização da docência e para a qualificação da educação básica.

Ao dialogar com autores como Tardif (2012), Nóvoa (2009), Gatti (2010), Dourado (2007) e Boneti (2011), esta obra reafirma a centralidade da formação docente como um campo em disputa, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade e de educação. Assim, mais do que apresentar resultados de pesquisa, este trabalho busca contribuir para o debate crítico acerca das políticas de formação de professores no Brasil, destacando o PIBID como uma experiência que, apesar de seus

limites, produz deslocamentos significativos na compreensão da relação entre teoria e prática.

Espera-se, portanto, que esta obra possa colaborar com pesquisadores, professores e gestores educacionais interessados na compreensão dos processos formativos docentes e na construção de uma educação pública comprometida com a emancipação humana e a transformação social.

Carla Patrícia Gaia Pereira
Benilda Miranda Veloso Silva

Sumário

PREFÁCIO	15
1. INTRODUÇÃO	17
1.1 INTERESSE PELO TEMA	17
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	26
1.4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	28
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	58
2. O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	61
2.1 CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	62
2.2 MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	73
2.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMAZÔNIA	78
3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID	88
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PERÍODO DE 2014 A 2024	91
3.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): FUNDAMENTOS E OBJETIVOS	99
3.3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	111
4. AS EXPERIMENTAÇÕES DO PIBID NA EMEF SÃO JOÃO BATISTA	121
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO JOÃO BATISTA COMO LÓCUS DE PESQUISA	124
4.1.1 A EMEF São João Batista como território formativo: PPP, parcerias e o PIBID	130

4.1.2 Caracterização dos participantes da pesquisa e organização analítica dos dados	139
4.2 O PIBID COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA	144
4.2.1 – Eixo 2: Diálogo Políticas Educacionais, PIBID e Formação de Professores	146
4.2.2 Eixo 3: Identidade docente e prática docente (Supervisores) ...	161
4.2.3 Eixo 4: Identidade docente e prática docente (Bolsistas)	173
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS BOLSISTAS DO PIBID	179
4.3.1 Planejamento e organização das práticas pedagógicas	183
4.3.2 Articulação entre teoria e prática no desenvolvimento das práticas	196
4.4 POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL E PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	204
4.4.1 Contribuições do PIBID para a formação inicial e para a escola básica	206
4.4.2 Desafios institucionais e organizacionais	219
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	237
APÊNDICE	244
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	244
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA À GESTÃO ESCOLAR	247
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS BOLSISTAS	249
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS SUPERVISORES	251
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES COORDENADORES DO PIBID	254
ÍNDICE REMISSIVO	256
CURRÍCULOS DAS AUTORAS	260

Prefácio

Escriver sobre a formação de professores da Amazônia a partir da pesquisa realizada na dissertação de mestrado intitulada “Formação de professores em diálogo com a Educação Básica e a Universidade: Um estudo sobre as experimentações do PIBID na EMEF São João Batista em Cametá – Pará” de Carla Patrícia Gaia Pereira e Benilda Miranda Veloso Silva é, antes de tudo, um ato de resistência epistêmica e territorial, posto que o estudo está situado no território da Amazônia Tocantina, que no limiar das águas do Rio Tocantins, a cidade de Cametá não é um simples contexto espacial, mas um solo fértil onde a vida, a cultura ribeirinha e o conhecimento científico se entrelaçam de forma indissociável.

É neste cenário singular — atravessado por especificidades socioculturais e desafios históricos — que se insere esta investigação, sistematizada em uma obra que pulsa o chão da escola pública e o ardor da transformação social.

A presente dissertação, fruto de uma pesquisa madura e engajada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPa), debruça-se sobre um tema urgente e estruturante para a educação brasileira: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como a materialidade da relação entre a Universidade Federal do Pará e a Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista.

Ao tomar o Materialismo Histórico-Dialético como perspectiva teórico-metodológica, as autoras desvelam as aparências do cotidiano escolar para alcançar a essência das relações pedagógicas. Longe de conceber a formação docente como um mero acúmulo de técnicas ou transmissão passiva de saberes acadêmicos, este estudo reafirma a práxis pedagógica freireana e o

movimento das contradições concretas como a verdadeira matéria-prima da docência. A escola básica deixa de ser o espaço de aplicação de práticas para se converter em lócus legítimo e indispensável de formação, co-formação e produção de conhecimento.

O acúmulo do conhecimento das pesquisadoras traz em sua escrita as marcas e memórias de suas carreiras docente e que as experiências na supervisão pedagógica, na orientação no chão da escola pública vai ser expressa em cada página. O texto traz as vozes dos sujeitos plurais que fazem o PIBID pulsar: gestores, coordenadores, professores supervisores e licenciandos. Por meio dessas narrativas, o leitor é convidado a compreender como a imersão na escola pública forja a identidade docente, ressignifica os materiais didáticos, enriquece a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e estimula o planejamento colaborativo e coletivo.

Mais do que uma análise acadêmica rigorosa, esta obra é uma defesa intransigente da universidade pública, laica, autônoma e socialmente referenciada, em perfeita sintonia com o legado histórico do GT 08 da ANPEd e com o espírito emancipador da Carta de Goiânia. Revela-se aqui que, mesmo diante das oscilações das políticas governamentais e dos desafios estruturais das redes públicas, a utopia de uma educação libertadora constrói-se no dia a dia das salas de aula cametaenses.

Esta obra é o encontro dialógico entre a sabedoria da escola básica e a reflexão teórica da universidade. Que estas páginas sirvam de inspiração aos futuros educadores, pesquisadores, gestores e todos aqueles que acreditam no poder transformador da práxis docente na Amazônia e no Brasil.

Prof^a. Dr^a Hellen do Socorro de Araújo Silva

Universidade Federal do Pará

Instituto de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura

1. INTRODUÇÃO

A presente seção de introdução tem como finalidade apresentar os fundamentos iniciais que orientam o desenvolvimento desta dissertação. Inicialmente, discute-se o interesse pelo tema, evidenciando os elementos que motivaram a escolha do objeto de estudo e sua relevância no campo educacional. Em seguida, delimita-se o problema de pesquisa, a partir do qual se estruturam as inquietações centrais que norteiam a investigação. Na sequência, são apresentados os objetivos da pesquisa, contemplando tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos, em consonância com o problema proposto. Posteriormente, explicita-se a abordagem teórico-metodológica adotada, destacando os referenciais teóricos que sustentam a análise e os procedimentos metodológicos empregados. Por fim, descreve-se a estrutura da dissertação, indicando a organização dos capítulos e o encadeamento lógico do trabalho.

1.1 INTERESSE PELO TEMA

O interesse pelo desenvolvimento deste estudo surgiu a partir das experiências pessoais e profissionais vivenciadas ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional. Desde os primeiros anos da graduação, durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, despertou-se o desejo de compreender as demandas que perpassam o ensino e contribuem significativamente para a formação de professores de forma qualificada e consistente.

Ao iniciar a carreira como professora da educação básica, enfrentei desafios que despertaram inquietações, especialmente em relação à insegurança para atuar com eficácia em sala de aula nos primeiros anos de exercício profissional. Essa sensação de fragilidade contrastava com a base teórica adquirida durante a formação acadêmica, e, portanto, evidenciava uma lacuna significativa entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na prática docente, questão que, ao meu ver, sinaliza para

a necessidade de refletir sobre formas mais efetivas de articular teoria e prática, visando a uma formação mais consistente e alinhada às demandas reais do cotidiano escolar. A partir dessas vivências, surgiram a motivação e o fundamento para a elaboração deste estudo.

Com uma trajetória consolidada em mais de uma década de atuação no ensino regular, o ano de 2023 representou um marco significativo em minha carreira, ao me ser confiada a responsabilidade de supervisionar graduandos das licenciaturas da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Tal oportunidade configurou-se como uma experiência profundamente enriquecedora, na medida em que possibilitou um olhar mais apurado sobre os impactos concretos do programa na formação docente inicial.

No exercício da supervisão, foi possível acompanhar, em tempo real, o processo de amadurecimento profissional dos licenciandos que, ao serem inseridos precocemente no contexto escolar, puderam desenvolver competências pedagógicas fundamentais para o exercício do magistério. A vivência prática oportunizada pelo PIBID promove uma articulação profícua entre teoria e prática, permitindo que os graduandos apliquem os conhecimentos adquiridos em seus cursos e que enfrentam os desafios cotidianos da sala de aula com responsabilidade, criticidade e autonomia.

Assim, ao término da graduação, esses futuros docentes já se apresentam mais preparados para as exigências do campo educacional, demonstrando maior segurança quanto à sua prática pedagógica e consciência quanto ao papel social que a profissão docente demanda. Importa destacar, ainda, que os benefícios do PIBID transcendem a formação dos bolsistas, refletindo-se também na melhoria da qualidade da educação básica. Ao promover a introdução de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas no cotidiano escolar, o programa fomenta uma cultura de

aprendizagem colaborativa e transformadora, contribuindo significativamente para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas em que está inserido.

Embora tenha desempenhado com responsabilidade e comprometimento a função de supervisora, é pertinente afirmar que o papel do supervisor pode ser continuamente aprimorado, especialmente quando se busca uma formação docente pautada na qualidade, na criticidade e na excelência pedagógica. Nesse sentido, torna-se imperativo fortalecer o diálogo permanente entre a educação básica e a universidade, reconhecendo essa última como um agente formador essencial, capaz de mediar saberes científicos, metodológicos e didáticos que contribuam de forma significativa para o processo de formação inicial e continuada de professores. Essa aproximação dialógica possibilita a construção de uma formação docente mais integrada, reflexiva e responsiva às demandas complexas e dinâmicas do contexto educacional contemporâneo.

A universidade, ao assumir sua função social de formadora de profissionais da educação, pode e deve ofertar subsídios teóricos, epistemológicos e metodológicos que inspirem práticas pedagógicas mais criativas, contextualizadas e transformadoras. Por sua vez, a educação básica, ao compartilhar os desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar, fornece uma base praxiológica indispensável à formação, permitindo que a teoria acadêmica seja continuamente confrontada, ressignificada e atualizada diante das realidades emergentes.

Essa articulação entre teoria e prática configura-se como um eixo estruturante da formação docente, promovendo o desenvolvimento de profissionais mais preparados para atuar de maneira ética, crítica e competente nos diversos espaços educativos.

Nessa conjuntura, esta pesquisa torna-se relevante na medida em que contribui para o aperfeiçoamento das práticas dos supervisores, promovendo uma formação de professores mais

integrada e contextualizada, em que as necessidades da educação básica dialoguem diretamente com as abordagens e objetivos da formação universitária. Ao serem publicados, os resultados do estudo poderão servir como referência para novos supervisores, oferecendo subsídios para que organizem suas ações de forma mais eficaz, considerando as percepções dos acadêmicos.

Quando o professor supervisor desempenha suas funções de maneira eficiente, facilita a aprendizagem dos graduandos, permitindo-os desenvolver competências e habilidades de forma mais sólida, refletindo diretamente na qualidade da educação básica e na preparação de professores mais bem formados e comprometidos.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa intitulada Formação de Professores em Diálogo com a Educação Básica e a Universidade: Um estudo sobre as Experimentações do PIBID na EMEF São João Batista em Cametá-Pará insere-se na Linha de Pesquisa Políticas e Sociedades do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará. Essa linha estrutura-se em torno da análise crítica das políticas públicas educacionais, das práticas pedagógicas institucionais e das dinâmicas sociais que perpassam o campo educacional.

A área de pesquisa de Políticas e Sociedades, de acordo com o Regimento do PPGEDUC, volta-se à produção de conhecimento que articula os campos da educação e das ciências sociais em diálogo com as demandas históricas e contemporâneas da Amazônia, acolhendo pesquisas que analisam criticamente os processos de formulação e implementação de políticas educacionais, com atenção às mediações sociais e institucionais que incidem sobre o cotidiano escolar. Além disso, privilegia investigações que promovam a escuta dos sujeitos históricos envolvidos nos processos educativos, considerando suas experiências,

resistências e modos de construir significados em relação à educação. Dessa forma, os estudos inseridos nessa vertente devem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais justas, equitativas e contextualizadas, que respondam às necessidades de uma educação transformadora e emancipatória.

Ao se inserir nesse campo de estudos, a presente pesquisa também dialoga com os princípios ético-políticos que orientam o PPGEDUC, como o compromisso com a justiça social, com a valorização da diversidade e com a superação das desigualdades regionais.

Para além disso, neste estudo, optamos por atuar com a concepção de formação de professores defendida pelo Grupo de Trabalho - GT08 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), que parte de uma perspectiva crítica, multi-dimensional e histórica, que entende a docência como uma prática social situada e marcada por disputas de sentidos, sujeitos e saberes. A formação docente, nessa perspectiva, não se resume à aquisição de conteúdos acadêmicos ou ao domínio de técnicas pedagógicas, mas deve ser concebida como um processo contínuo que abrange a formação inicial, a inserção profissional e a formação continuada, com ênfase na indissociabilidade entre teoria e prática.

O GT08 tem contribuído de forma significativa para o debate nacional sobre a formação docente, ao sustentar que essa formação deve estar pautada em princípios ético-políticos voltados à justiça social, à equidade, à valorização da diversidade e ao fortalecimento da escola pública. A produção acadêmica desse grupo reforça que formar professores é, acima de tudo, formar sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com os processos de transformação social e com a construção de uma educação democrática e emancipadora.

Assim, os estudos vinculados ao GT08 reconhecem que a docência não é uma prática neutra, mas uma atividade que se constrói nas relações sociais, culturais e políticas que atra-

vessam a escola e o cotidiano educacional. Nessa perspectiva, a identidade docente é concebida como um processo em constante constituição, mediado pelas experiências formativas, pelas condições objetivas de trabalho, pelas políticas públicas e pelas subjetividades produzidas ao longo da trajetória profissional.

Ao articular essas dimensões, o GT08 propõe uma abordagem integradora da formação docente, que rompe com lógicas tecnicistas e valoriza a escola como espaço de produção de saberes, de resistência e de construção coletiva do conhecimento. A formação, portanto, assume um caráter ético, político e epistemológico e deve possibilitar, aos futuros professores, o desenvolvimento de competências que lhes permitam compreender criticamente a realidade educacional, intervir com autonomia e criatividade e contribuir para a consolidação de uma educação comprometida com os direitos humanos, com a pluralidade e com a justiça social.

Vale mencionar, ainda, a Carta de Goiânia, fruto da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia entre os dias 2 e 5 de setembro de 1986, que teve papel decisivo na formação de professores no Brasil por meio de suas resoluções e proposições que moldaram a política educacional nacional e fortaleceram o compromisso crítico dos educadores. Promovida por entidades como ANDE, ANPED e CEDES, a conferência reuniu mais de cinco mil educadores de todo o país com o propósito de formular princípios que deveriam ser incorporados à nova Constituição, numa conjuntura de redemocratização e reorganização social.

A Carta reflete a urgência de enfrentar problemas estruturais: destacou que o país vivia com “mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau; cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola; 30% de analfabetos adultos; 22% de professores leigos; precária formação [docente] e salários aviltados”. Ao trazer esses dados, tornou-se uma chamada à formação de profes-

sores bem preparados, capazes de enfrentar os desafios reais da educação brasileira.

A Carta apresentou 21 princípios fundamentais, entre os quais se destacam direitos e deveres cruciais para a formação docente: “A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica” (Princípio 1) e “Será definida uma carreira nacional do Magistério, com concurso, salário digno, condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos e direito à sindicalização” (Princípio 11). Esses dispositivos valorizam a docência e projetam o professor como profissional digno, integrante de um projeto democrático e emancipador.

Ela, ainda, reafirma a autonomia universitária, essencial para a liberdade acadêmica ao garantir que “as universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático” (Princípio 12). Essa garantia fortalece a formação docente reflexiva, que articula prática e teoria crítica em um espaço educacional livre de controlismos ideológicos. A influência da Carta de Goiânia estendeu-se à Constituição de 1988 e pavimentou os fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), promovendo avanços significativos para a democratização da educação brasileira. Ainda que posteriores reformas tenham comprometido o financiamento público, a Carta permanece um farol orientador para a formação docente comprometida com a justiça social.

Em termos de legado institucional, a Carta catalisou a formação de fóruns e organizações persistentes na defesa da escola pública, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o CEDES e a ANPED. Sua memória fortalece mobilizações e encontros acadêmicos, impulsionando a continuidade da luta por uma educação pública, de qualidade e emancipadora.

A Carta de Goiânia, resultado da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em setembro de 1986, exerce uma influência significativa e duradoura na formação de professores

no Brasil, por meio de cinco contribuições centrais. Primeiramente, ela promove uma contextualização crítica da realidade educacional, ao revelar as dificuldades vividas por educadores e estudantes, como os elevados índices de repetência, evasão, leigos atuando na docência, formação deficiente e baixos salários, e articular essas questões dentro de um projeto político de democratização da educação.

Em segundo lugar, a Carta reforça a valorização profissional e estrutural do magistério por meio da proposição de uma carreira nacional docente, com cargos concursados, remuneração justa, condições de trabalho dignas, aposentadoria integral após 25 anos de serviço e o direito à sindicalização. Essa proposta reafirmou a importância de reconhecer o professor como profissional essencial para a sociedade. Em terceiro lugar, a Carta defende e assegura a autonomia acadêmica das universidades, afirmando que estas “terão funcionamento autônomo e democrático”. Isso é fundamental para garantir liberdade de pensamento, pesquisa e inovação pedagógica na formação docente.

A Carta teve papel crucial na incorporação das demandas educacionais à legislação constitucional e legal. Seus 21 princípios influenciaram diretamente o capítulo da educação na Constituição de 1988 e a estrutura da LDBEN de 1996, gerando base normativa para garantir o direito à educação e à valorização dos profissionais da área. Ela estimulou, também, uma organização social e institucional contínua em defesa da educação pública. A partir dela, formaram-se espaços, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e entidades, como o CEDES, ANPED e ANDE, consolidando-se como forças articuladoras no campo educacional, garantindo que os princípios democráticos fossem mantidos vivos e ampliados ao longo do tempo.

A Carta de Goiânia representou um marco político-pedagógico para a formação docente no Brasil, ao problematizar o presente, promover estrutura e dignidade ao Magistério, assegurar autonomia institucional, embasar juridicamente as políticas

educacionais e fortalecer redes organizadas de resistência e mobilização. Esses elementos seguem sendo referências centrais na busca por uma educação pública de qualidade e emancipadora.

Portanto, a Carta de Goiânia foi muito mais que um documento; foi um marco formativo e político que moldou a identidade do professor como sujeito histórico e agente de transformação social, sustentando lutas e inspirações nas décadas seguintes.

Isto posto, os cursos de formação de professores devem contemplar, desde o início, oportunidades para experiências formativas que capacitem os futuros professores a atuarem de forma ética e eficiente na sociedade, tanto como cidadãos quanto como profissionais (Gatti, 2009). Com base nessas constatações, ao longo das últimas décadas, foram criadas e implementadas diversas propostas voltadas à transformação e valorização da docência e de fortalecimento à formação inicial. Dentre as iniciativas federais, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo MEC/CAPES, busca romper com o modelo dicotômico de formação, que se baseia na aplicação dos conhecimentos gerados na universidade diretamente na escola, em períodos concomitantes à graduação. Esse programa foi lançado em dezembro de 2007, por meio de edital, voltado a atender às demandas de formação nas áreas de Ciências Exatas e Naturais.

Essa iniciativa foi uma resposta aos dados do Censo Escolar do INEP/MEC daquele ano, que apontavam uma redução significativa no interesse por cursos de licenciatura, particularmente em Química, Física, Matemática e Biologia. Com os editais subsequentes (2009, 2011, 2012 e 2013), o Programa foi ampliado progressivamente, abrangendo todas as áreas do conhecimento e envolvendo um número expressivo de Instituições de Ensino Superior, “integrando-se ao conjunto de reformas iniciadas em 2001, com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução

CNE/CP nº 1/2002)” (Carvalho; Quinteiro, 2013, p. 1). O PIBID sempre apresentou um conjunto de objetivos contundentes e que visam combater problemas centrais relacionados à formação e à valorização do docente para a escola básica.

Somado a isso, a Portaria nº 096, de julho de 2013, que atualiza e aperfeiçoa as normas do Programa, reforça que um dos principais objetivos do PIBID é contribuir para a valorização do magistério mediante o aperfeiçoamento e aprimoramento da qualidade da formação inicial de professores. Segundo o documento, a formação deve ser construída a partir da articulação entre teoria e prática, integrando educação superior e educação básica, de modo a gerar, como resultado, a elevação da qualidade da educação básica. Contudo, a dicotomia que marca a relação entre universidade e escola e, por extensão, entre teoria e prática, está enraizada nas culturas formativas predominantes na sociedade e na forma como o conhecimento é produzido e valorizado no ambiente acadêmico. Assim, emerge a seguinte situação-problema: como a experiência do PIBID contribui para a formação inicial de professores e para o fortalecimento do diálogo entre a educação básica e a universidade?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante das transformações contemporâneas que incidem sobre o campo educacional e dos desafios que permeiam a formação de professores no Brasil, sobretudo no que tange à articulação entre teoria e prática, emergiu a necessidade de compreender, com maior profundidade, como programas institucionais voltados à iniciação à docência vêm contribuindo para o fortalecimento da formação inicial. Dentre eles, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), concebido como uma política pública estratégica que visa aproximar os estudantes de licenciatura da realidade das escolas públicas, promovendo experiências formativas qualificadas e incentivando

do o desenvolvimento de competências profissionais desde os primeiros períodos da graduação. Com base nessa inquietação, delineou-se o objetivo geral desta dissertação: analisar como a experiência do PIBID contribui para a formação inicial de professores e para o fortalecimento do diálogo entre a educação básica e a universidade.

A definição desse objetivo delineia-se a partir do reconhecimento de que a formação docente requer uma preparação que contemple dimensões pedagógicas, éticas, políticas e identitárias, as quais só podem ser plenamente desenvolvidas por meio de uma imersão crítica e reflexiva no cotidiano escolar. O PIBID, ao inserir os licenciandos nos espaços da educação básica desde o início do curso, propicia um campo fértil para o entrelaçamento entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas, permitindo que a formação se constitua de forma integrada, contextualizada e significativa. Essa política, portanto, contribui para a formação do futuro professor e para o estreitamento das relações entre universidade e escola, promovendo a produção compartilhada de saberes e a valorização da profissão docente.

Para dar concretude à análise proposta, o objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos, que orientam a investigação e delimitam seus focos analíticos, que são:

- Investigar as práticas pedagógicas do PIBID no contexto do fortalecimento das relações entre a educação básica e a universidade;
- Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas por licenciandos bolsistas do
- PIBID na Escola São João Batista, no município de Cametá-PA.

Analisar as potencialidades e desafios experimentados pelos licenciandos bolsistas com base nas atividades desenvolvidas pelo PIBID, considerando aspectos pedagógicos, organizacionais e institucionais da Escola São João Batista, no município de Cametá-PA.

1.4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para que a problemática exposta, bem como os objetivos propostos, sejam alcançados, este estudo ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa. No que se refere à abordagem qualitativa, Minayo (2002) expõe que este tipo de estudo “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Como método de estudo, destaca-se o materialismo histórico-dialético, que se fundamenta no movimento da realidade social, isto é, no pensamento de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas prontas, mas sim um constante processo que tem sua complexidade, pois é necessário entender a mente dentre as quais ocorreram as mudanças contínuas e ininterruptas de devir, uma vez que a própria dialética se constitui de movimentos tanto do mundo “exterior como do pensar humano, pois só existe dialética se houver movimento” (Sanfelice, 2008, p. 58) e suas contrariedades nas relações do mundo social.

Segundo Triviños (1987, p. 51), o materialismo histórico-dialético é uma

ciência filosófica que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida social, a evolução histórica e a prática social dos homens e tem como base filosófica do marxismo e, como tal, realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

Consideramos que o materialismo histórico-dialético tem pertinência para a pesquisa que foca na formação de professores, diálogo entre a educação básica e a universidade numa escola de ensino fundamental, por trazer elementos do pensamento humano e suas relações no campo social, incluindo prática, lógica e raciocínio, dentro de parâmetro de fenômenos da natureza e sociedade. O materialismo histórico-dialético contribui,

também, com a pesquisa por propor os confrontos das ideias, experiências, os movimentos, as contradições, a síntese e as possibilidades de ações e debates teóricos que proporcionam para o pesquisador as condições necessárias de interpretar, articular e descrever dentro de um processo que remete a construção dos conhecimentos.

De acordo com Viana (2016), “tais fenômenos não podem ser tratados de forma simplista, já que é bastante complexo e atinge vários aspectos da vida social e particular das pessoas gerando conflitos causados pelas contradições[...]”. Neste sentido, compreender a realidade por meio dos fenômenos reais exige utilizar críticas e reconhecer as contradições, sem se apreender apenas às proposições teóricas. Assim, a investigação sobre a formação de professores, especialmente quando situada no diálogo entre a educação básica e a universidade, como ocorre nas experiências do PIBID na EMEF São João Batista, em Cametá, deve ser analisada em sua materialidade concreta, como movimento vivo das relações sociais. É nesse horizonte que Triviños (1987, p. 27) elucida ao afirmar “que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não”.

Kosik (1976), por sua vez, contribui para compreender este fenômeno ao chamar de pseudoconcreticidade:

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é de duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é [...] (Kosik, 1976, p. 15).

Partindo dessa perspectiva, a formação inicial de professores e as práticas formativas vivenciadas no PIBID também podem ser atravessadas por percepções superficiais, aparências e

interpretações fragmentadas da realidade escolar. Muitas vezes, universitários chegam à escola básica com concepções idealizadas ou abstratas sobre o trabalho docente. No entanto, como afirma Kosik (1976, p. 13), “a realidade que não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente [...]”. Por isso, a base epistemológica do materialismo histórico-dialético se mostra pertinente ao estudo, na medida em que permite ir além da aparência e alcançar as determinações mais profundas que constituem o diálogo entre universidade e escola.

Ao transpor essa compreensão para a formação docente, evidencia-se que a chegada dos pibidianos à escola não ocorre em um espaço neutro, mas em uma realidade atravessada por múltiplas determinações: sociais, territoriais, históricas, políticas e culturais. Por isso, compreender as experimentações do PIBID requer situá-las na totalidade de relações que constituem a educação básica em Cametá.

Assim sendo, busca-se compreender, à primeira vista, os elementos implícitos na realidade que se manifesta no encontro formativo entre a escola e a universidade. Isso implica analisar como as atividades do PIBID, a inserção dos licenciandos na escola básica e o diálogo entre professores supervisores e formadores são produzidos no interior das relações sociais. A educação, portanto, não se desvincula das condições históricas em que se realiza. O homem, enquanto sujeito histórico, é produto e produtor dessas relações. Conforme pontua Kosik (1976):

[...] a atitude primordial e imediata do homem em face da realidade, não é a de abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses de um determinado conjunto de relações sociais[...] (Kosik, 1976, p. 13).

Nesse estudo, portanto, a problemática da formação docente inicial, o diálogo entre a universidade e a escola e o papel do PIBID na constituição das práticas dos licenciandos são analisados sob a lente do materialismo histórico-dialético. “Tais fenômenos podem estar relacionados a um contexto muito maior, que venham a ocultar ou revelar como realmente esses fenômenos se dão na perspectiva de uma sociedade de classes[.]” (Rodrigues, 2020, p. 21).

Nessa direção, a formação de professores deve ser compreendida como um campo atravessado por contradições, disputas e possibilidades. Sob a ótica dialética, a educação possui potencial transformador, capaz de questionar estruturas de dominação e desigualdade. Assim, compreender a formação docente a partir das experiências do PIBID implica reconhecer que não se trata de um fenômeno isolado, mas de uma expressão das condições materiais, das relações de produção e das contradições sociais que atravessam a educação brasileira. Isso exige uma análise crítica e contextualizada da realidade vivida por alunos, professores, bolsistas do PIBID e comunidades. Como afirma Cury (1986, p. 24), “[...] dizer a realidade é dizer a unidade do fenômeno e sua essência e não dizer a sua coincidência”.

O método do materialismo histórico-dialético, dessa forma, orienta a investigação ao analisar as condições concretas da formação docente e como ela se insere na totalidade social. Ele permite compreender como a formação inicial, suas práticas, seus conflitos e suas possibilidades, refletem e reproduzem determinadas relações sociais, ao mesmo tempo em que pode se constituir como instrumento de transformação.

As categorias de análise – totalidade, contradição, práxis e mediação – tornaram-se fundamentais para compreender o objeto deste estudo. Tais categorias emergem dialeticamente das relações sociais e da experiência concreta dos sujeitos, não existindo de forma isolada ou abstrata. Concordando com Cury, “[...] é importante considerar o contexto, porque é ele que possi-

bilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesclam de realidade e movimento” (1986, p. 21). Kosik (1976) reforça esse processo ao afirmar:

[...] é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente nesse processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade[...] (Kosik, 1976, p. 50).

Assim, no contexto da formação inicial de professores por meio do PIBID, as categorias dialéticas permitem compreender as dinâmicas formativas que se estabelecem no interior da escola, suas tensões e potencialidades, bem como as mediações produzidas no encontro entre licenciandos, professores da educação básica e universidade. A totalidade evidencia que tais processos não podem ser analisados de forma fragmentada, pois fazem parte de uma realidade social, histórica e educativa mais ampla que condiciona e orienta as experiências formativas dos sujeitos envolvidos.

Cury (1986) afirma que a categoria da totalidade se justifica porque o indivíduo não busca compreender apenas aspectos isolados da realidade, mas procura articulá-los dialeticamente a outros processos, integrando-os em explicações progressivamente mais amplas.

Tendo isso em vista, a compreensão da formação de professores, articulada à Educação Básica e à Universidade, a partir das experimentações do PIBID na EMEF São João Batista, exige que tal fenômeno seja analisado à luz dessa totalidade social que o constitui. Nessa perspectiva, essa categoria não se reduz à soma das partes, mas corresponde a um conjunto dinâmico de relações sociais historicamente determinadas e atravessadas

por contradições. Assim, a formação docente não pode ser compreendida de forma fragmentada ou descontextualizada, uma vez que está intrinsecamente vinculada às estruturas de poder, às condições materiais de existência e às mediações históricas que conformam o trabalho educativo. Nesse sentido, o processo formativo dos futuros professores é atravessado por desigualdades estruturais, pelas políticas públicas de formação e pela lógica organizativa do sistema educacional brasileiro, revelando-se como expressão particular de determinações sociais mais amplas. Nessa direção, conforme argumenta Carmo (2016), a compreensão das relações entre o todo e as partes permite apreender as estruturas sociais como processos sociais em permanente construção, marcados pelas contradições do real.

Portanto, ao analisar a formação docente no âmbito do PIBID, torna-se imprescindível ir às raízes de sua constituição, verificando como as diretrizes nacionais de formação de professores, os pressupostos pedagógicos e as políticas de indução à carreira chegam às escolas públicas e se concretizam nas práticas vivenciadas entre universidade e escola básica. Esse movimento exige compreender aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que moldam o trabalho educativo e as condições de atuação no município de Cametá-PA.

A categoria da totalidade orienta a compreensão do PIBID enquanto política pública de formação docente vinculada ao Ministério da Educação (MEC), inserida em um conjunto mais amplo de ações e contradições que estruturam a educação brasileira. Conforme Kosik (1976, p. 44), compreender essa categoria implica ler “a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Sob essa perspectiva, a formação docente promovida pelo PIBID não pode ser analisada de forma fragmentada ou descontextualizada, restrita apenas às experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do programa. Ao contrário, tais práti-

cas precisam ser compreendidas em articulação com a totalidade contraditória da sociedade brasileira, com as políticas educacionais formuladas pelo MEC, com as condições objetivas de trabalho dos professores da educação básica, bem como com as especificidades históricas, sociais e geográficas da região amazônica e com as relações estabelecidas entre universidade e escola.

Nesse sentido, Kosik (1976) ressalta que totalidade significa:

O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos; ao agrupamento falta ainda o essencial, a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si.” (Kosik, 1976, p. 44).

Com isso, essa abordagem permite compreender como as relações sociais, políticas e culturais atravessam os processos de formação docente vivenciados no PIBID da EMEF São João Batista, considerando que discutir a essência desse fenômeno implica refletir sobre a forma como as vivências formativas do PIBID se organizam e se materializam, bem como sobre os elementos estruturais que influenciam esse processo até sua expressão na escola pública cametaense.

A categoria da mediação, de acordo com Cury (1986), parte do pressuposto de que o real não pode ser apreendido como um conjunto de processos isolados, mas como uma rede de relações dialéticas, na qual forças sociais antagônicas se articulam de modo contraditório.

Essa dinâmica relacional confere ao ser humano a possibilidade de intervir sobre a realidade, produzir ideias e elaborar cultura, entendida como elemento mediador das relações estabelecidas entre os indivíduos e o mundo social.

Sob essa perspectiva, o PIBID pode ser compreendido como uma mediação concreta no interior das políticas de for-

mação docente, pois se constitui em um espaço no qual se tensionam distintos interesses de classe que atravessam a educação brasileira. Enquanto política pública formulada no âmbito do Estado, o programa carrega marcas das disputas entre projetos educacionais orientados pela lógica da reprodução social e aqueles comprometidos com a formação crítica e emancipatória dos futuros professores. Assim, a mediação expressa-se na articulação entre universidade e escola, entre teoria e prática, e entre as diretrizes nacionais e as condições objetivas da realidade educacional.

Conforme destaca Cury (1989, p. 28), “as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações”. Nessa direção, a categoria mediação permite compreender como o PIBID contribui para a formação dos licenciandos ao possibilitar a vivência da docência em contextos concretos, nos quais as proposições formativas se materializam em práticas pedagógicas situadas. Tais práticas, embora orientadas por políticas nacionais, são atravessadas pelas condições materiais específicas das escolas públicas do município, exigindo dos futuros professores a construção de ações pedagógicas sensíveis às desigualdades sociais e à diversidade amazônica.

Ademais, a categoria mediação também se mostra fecunda para refletir sobre a própria formulação das políticas de formação docente. Como assinala Frigotto (2008, p. 77), “a questão da postura [...] antecede ao método”, compreendendo-o como uma mediação no processo de apreender, revelar e expor a estrutura, o desenvolvimento e as transformações dos fenômenos sociais. Desse modo, o PIBID, enquanto política pública, constitui-se como uma mediação histórica que expressa tanto os limites quanto às possibilidades de uma formação docente comprometida com a leitura crítica da realidade e com a transformação das condições educacionais vigentes.

A categoria contradição, por sua vez, oferece suporte para compreender as tensões constitutivas da formação docente. Cury

(1989) explica que a contradição funciona como o motor interno do desenvolvimento, impulsionando transformações. Nessa mesma direção, Triviños (1987) destaca que os opostos se encontram em interação constante e que é justamente essa dinâmica contraditória que gera movimento e mudança nos fenômenos.

Analisar a formação docente a partir do PIBID implica reconhecer as contradições que atravessam o cotidiano da escola pública, como a insuficiência de recursos, a desigualdade de acesso, as tensões entre as prescrições curriculares e a realidade educativa, além das expectativas dos licenciandos e dos desafios concretos do trabalho docente. Essas contradições, porém, não se limitam a representar entraves; elas também funcionam como motores de transformação. Cury (1985) argumenta que a contradição possui simultaneamente um caráter destrutivo e criador, de modo que sua superação resulta em sínteses mais complexas e superiores. Desse modo, observar as contradições vivenciadas pelos pibidianos nas escolas cametaenses permite compreender como a formação docente é continuamente moldada pelos movimentos históricos, estruturais e pedagógicos que permeiam a educação pública amazônica.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como um espaço privilegiado de práxis formativa, na medida em que promove a articulação consciente, intencional e reflexiva entre teoria e prática no processo de formação inicial de professores, a categoria da práxis é trazida para este discurso, como uma ação consciente, intencional e transformadora da realidade concreta. Diferencia-se da simples atividade ou da ação cotidiana por envolver um compromisso reflexivo com os valores, objetivos e sentidos que orientam a conduta humana. Nessa perspectiva, a práxis não se opõe à teoria, mas a complementa e a realiza, na medida em que promove transformações efetivas no plano material, social e cultural.

No âmbito da filosofia marxista, o materialismo histórico-dialético introduz uma compreensão da práxis como atividade concreta dos seres humanos vinculada à produção e reprodução da vida material. Marx evidencia que as contradições engendradas pelas relações de produção capitalistas, fundamentadas na propriedade privada dos meios de produção, constituem o motor das transformações sociais. É nesse cenário que a práxis emerge como ação histórica e potencialmente revolucionária, orientada à superação das estruturas de opressão e exploração.

Nessa direção, Vázquez (2007, p. 219) afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, distinguindo-a da ação mecânica, repetitiva ou meramente reprodutiva. Embora toda práxis seja uma atividade, ela se caracteriza por seu conteúdo transformador e por sua intencionalidade crítica. Para o autor, a práxis revela o ser humano como sujeito histórico e social, capaz de intervir conscientemente na realidade e, ao fazê-lo, ressignificar a própria existência.

Vázquez (2007) sustenta ainda que a práxis é, simultaneamente, uma atividade teleológica, orientada por fins previamente concebidos, e cognoscitiva, pois exige a compreensão crítica da realidade objetiva. Somente quando essas dimensões se encontram na transformação real e prática de um objeto é que a práxis efetivamente ocorre. Conforme enfatiza o autor, a atividade exclusivamente teórica não é capaz de transformar o mundo: pode modificar percepções, representações e conceitos, mas não altera a realidade concreta. Da mesma forma, a prática isolada, desprovida de fundamentação teórica, não se configura como práxis transformadora.

A práxis, portanto, estabelece uma relação indissociável entre teoria e prática, constituindo-se como prática orientada pela teoria, em um movimento consciente, refletido e intencional. Nesse sentido, a teoria só se valida quando aplicada à prática, assim como a prática só se eleva à condição de práxis quando iluminada pela reflexão teórica. Conforme Freitas (2005, p.

138), em diálogo com Konder, a práxis distingue-se de atividades mecânicas e repetitivas, pois implica transformação objetiva da realidade e do próprio sujeito:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la, transformando-se a si mesma. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 1992 apud Freitas, 2005, p. 138).

Para Vázquez (2007), o ser humano configura-se como agente ativo da história, não limitado à contemplação teórica nem à prática destituída de intencionalidade. Trata-se de um sujeito que cria por necessidade histórica, produzindo respostas às demandas concretas de sua existência. A criação não ocorre de forma permanente ou espontânea; muitas vezes, o indivíduo recorre à repetição de práticas já consolidadas socialmente. Somente quando essas práticas se mostram insuficientes diante de novos desafios é que emerge a necessidade de criar, impulsionando novas formas de ação e conhecimento:

Ele só cria por necessidade, cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Porém, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo o homem faz o mundo e se faz a si mesmo. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador, mas junto a ela, porém, temos também como atividade relativa, transitória aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída, - a repetição (Vázquez, 2007, p. 267).

Desse modo, distingue-se a práxis criadora, considerada de nível superior, da práxis imitativa. A práxis criadora envol-

ve planejamento, pensamento e execução de algo novo, único e irrepetível, exigindo elevados níveis de consciência humana. Já a práxis imitativa caracteriza-se por ações mecânicas e burocráticas, com menor potencial transformador, embora possua relevância ao difundir e ampliar a práxis criadora. O autor ainda diferencia a práxis criadora em dois níveis: a espontânea, marcada por menor grau de consciência, e a reflexiva, que demanda pensamento crítico e elevado nível de reflexão sobre a própria prática.

No campo educacional, Paulo Freire aprofunda a compreensão da práxis ao concebê-la como fundamento da ação pedagógica libertadora. Para o autor, a práxis corresponde à “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 2005, p. 52). Assim, nenhuma realidade se transforma por si mesma; a transformação social exige a ação crítica dos sujeitos históricos.

Freire (1996) enfatiza que teoria e prática devem caminhar juntas na prática docente, sendo a coerência ética, crítica e dialógica elemento central do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o ensino não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve criar condições para a produção do conhecimento: “O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 1996, p. 52).

Além disso, Freire (1996) nos apresenta essa visão transformadora da educação, na qual a práxis é a chave para superar as opressões e promover a verdadeira inclusão.

Mas se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É a transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, o fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão

e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (Freire, 2005, p. 70).

Freire (2005) recorre ao conceito de práxis para resolver um conflito teórico-prático, no qual um momento é marcado pelo verbalismo e outro pelo ativismo, sendo um pressuposto do outro. A práxis, portanto, surge como a solução desse impasse, uma conexão entre ação e reflexão, com a finalidade de promover a transformação da realidade. Na perspectiva de Freire (2005), a práxis pedagógica é entendida como a integração entre teoria e prática, onde os processos de ensino e aprendizagem são mediados por uma reflexão crítica constante sobre a realidade. O diálogo desempenha um papel central, pois possibilita a construção coletiva do conhecimento, fomenta a participação ativa dos alunos e valoriza suas experiências e saberes. Uma prática pedagógica sem fundamentação teórica inviabiliza a reflexão sobre a própria prática e sobre a realidade existente, não gerando, assim, transformação.

O debate entre ação e reflexão é crucial para a transformação da consciência humana, especialmente no que diz respeito à compreensão das estruturas sociais, aproximando os sujeitos de uma realidade crítica e reflexiva. Como Freire (2005) enfatiza, essa interação ativa entre reflexão e ação é o que possibilita a verdadeira transformação do indivíduo e do mundo ao seu redor.

a práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora. Nessa proporção, a educação viabilizada por uma práxis transformadora possibilita aos sujeitos saírem de sua condição de oprimidos para a construção de um mundo mais humanizado” (Freire, 2005, p. 45).

A práxis pedagógica concebida por Freire tem como objetivo central romper com a perspectiva tradicional de educa-

ção, fundamentada na simples transferência de conhecimentos de forma autoritária e hierarquizada. Em contraposição, o autor propõe uma prática educativa que reconhece e valoriza as experiências dos educandos, estimulando-os a refletir criticamente sobre a realidade em que estão inseridos e a agir de maneira consciente para transformá-la. Nessa perspectiva, a práxis é compreendida como uma capacidade humana de transformar a si mesmo, a natureza e a sociedade, alicerçada na articulação entre reflexão e ação dos sujeitos sobre o mundo, com vistas à sua humanização. Como afirma Freire, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12).

Desse modo, a práxis pedagógica, segundo Freire, orienta-se por uma relação dialógica, crítica, libertadora e transformadora entre professor e aluno, na qual se valorizam a participação ativa, o diálogo e a reflexão crítica como elementos constitutivos do processo educativo. O trabalho pedagógico fundamentado nos princípios da práxis possibilita o desenvolvimento humano em suas múltiplas potencialidades, uma vez que se ancora em uma filosofia da educação reflexiva, dialética, dialógica e problematizadora, incorporando diferentes formas de práxis e reafirmando o compromisso da educação com a transformação da realidade social.

Logo, a partir das categorias totalidade, mediação, contradição e práxis, é possível compreender que a formação docente realizada no PIBID, ao articular universidade e escola básica, insere-se em uma realidade complexa, histórica e socialmente situada. Esse processo envolve sujeitos com modos de vida, saberes e práticas que carregam as marcas de sua territorialidade amazônica, o que reforça a necessidade de políticas de formação que considerem as especificidades regionais e que combatam visões urbanocêntricas de educação. Como afirma Santos (2024), é fundamental construir políticas que valorizem a diversidade amazônica e suas formas de viver.

Assim, os caminhos deste trabalho permitem relacionar a totalidade social ampla às particularidades dos sujeitos da EMEF São João Batista, mostrando como as categorias dialéticas elucidam o movimento histórico que sustenta as ações, tensões e potencialidades da formação docente no interior do PIBID, materializado nos procedimentos da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa foi estruturada em duas etapas. A primeira consistiu na realização de um levantamento bibliográfico aprofundado, cujo objetivo foi mapear e analisar produções acadêmicas, legislações e documentos oficiais que tratam das políticas de formação inicial de professores, da articulação entre universidade e escola básica, e do papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nesse contexto. Essa etapa permitiu fundamentar teoricamente a investigação, subsidiando a compreensão do fenômeno estudado e orientando a construção dos instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica foi realizada no período de junho de 2025, com o intuito de identificar estudos relevantes sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e sua contribuição para a formação de professores. Para orientar a busca, foram definidos os seguintes descritores: “PIBID”, “políticas de formação”, “formação de professores” e “práxis pedagógica”, combinados entre si por meio do operador booleano “AND”. As buscas foram conduzidas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na SciELO Brasil e no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

Os critérios de inclusão adotados contemplaram a pertinência temática ao objeto de estudo e a disponibilidade integral dos textos. Após a aplicação desses critérios, foram localizadas duas publicações que abordavam, de forma direta, a atuação do PIBID no processo formativo docente, conforme se apresenta a seguir:

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico

Base de dados	Trabalhos encontrados
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	02
Scielo	03
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD	01
Total de trabalhos encontrados	06

Fonte: Elaboração da autora

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificaram-se três dissertações defendidas no ano de 2019, nos estados do Paraná, Bahia e Rio de Janeiro, que abordam a formação docente. No portal SciELO, localizam-se três artigos científicos publicados em 2024, que discutem o entrelaçamento entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e outras políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil. Ademais, no Banco de Teses e Dissertações da BDTD, encontrou-se uma tese de doutoramento defendida em 2024, que versa sobre o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, compreendido como política de formação docente, analisando os impasses e desafios enfrentados durante o contexto pandêmico, com foco na realidade da Universidade Federal de Santa Maria.

Para o detalhamento das informações, foi elaborado um quadro com as seis obras selecionadas, em que estão indicados os respectivos autores, títulos e palavras-chave. Essa organização tem como objetivo facilitar a visualização e a compreensão dos principais elementos de cada obra, permitindo uma análise mais clara e comparativa entre os diferentes textos abordados:

Quadro 2 – Detalhamento dos trabalhos encontrados

Autores	Obra	Ano	Palavras-chave
Angélica Cristina Rivelini-Silva	Os modos de ser PIBID	2016	PIBID, acontecimento, Dispositivo, Heterotopia
Viviane Aparecida Bernardes de Arruda	Relação Universidade e Educação Básica: impactos do PIBID na formação inicial e continuada de professores da educação infantil	2019	Educação, PIBID, Formação de Professores, Educação Infantil, Teoria Histórico-Crítica.
Andressa Maris Rezende Oliveri e José Rubens Lima Jardimino	Os efeitos dos programas de formação de professores Obeduc e Pibid no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior	2024	Desenvolvimento Profissional. Ensino Superior. Formação de Professores. Políticas Educacionais.
Marli André	Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	2012	Políticas educacionais, formação de professores em serviço, estudo de caso.
Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock e Maria Elizabete Neves Ramos	PIBID e PNAIC: arranjos institucionais de implementação com parceria entre universidades e escolas.	2024	Políticas públicas educacionais – Arranjos institucionais de implementação – Formação de professores – Pibid – Pnaic.
Tereza Cristiane Souza da Cruz	O PIBID química em questão: a pedagogia	2019	Formação de Professores,
	histórico crítica na formação dos (as) licenciandos (as) em química da UFBA		Pedagogia Histórico Crítica, Ensino de Química, PIBID.

Fonte: Elaboração da autora

A tese de Rivelini-Silva (2016) investigou a construção do espaço discursivo no subprojeto PIBID de Química do campus Apucarana, com foco nas práticas discursivas e não discursivas que configuram a atuação dos bolsistas. A autora analisou como esses discursos articulam dispositivos pedagógicos que produzem efeitos sobre a percepção dos participantes acerca de sua identidade docente. Os resultados mostraram que o programa produz modos de ser pibidiano, produzindo experiências singulares de formação, sustentadas na articulação entre subjetividade e utopia. O PIBID, nesse contexto, é compreendido como um espaço heterotópico, marcado pela multiplicidade de experiências e pela produção de novos sentidos educativos.

Já a dissertação de Arruda (2019), desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, teve como objetivo investigar as contribuições do PIBID para a formação inicial e continuada de estudantes de Pedagogia e professores da Educação Infantil. A pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e na análise do discurso bakhtiniana, adotando uma abordagem qualitativa, com uso de questionários e análise documental. Os resultados destacam a importância do programa na formação docente, mas também apontam fragilidades em sua execução, indicando a necessidade de ajustes organizacionais para que o PIBID efetive plenamente sua função formativa.

Oliveri e Jardimino (2024) têm como objetivo discutir os efeitos da experiência vivenciada por docentes do Ensino Superior nos programas OBEDUC e PIBID, implementados pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pelo Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto (IFMG), em seu desenvolvimento profissional. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise evidencia que, embora os programas não tenham como foco principal o desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior, eles se configuram como espaços formativos relevantes. Os progra-

mas constituem espaços de reflexão sobre a relação teoria-prática, incentivam a proposição de temas de pesquisa e promovem a aproximação entre a escola e a universidade, contribuindo, desse modo, para a constituição da identidade docente desses profissionais.

André (2012) investiga a existência de políticas públicas voltadas aos professores iniciantes no Brasil. Para responder à problemática proposta, a autora analisou dados de uma pesquisa nacional dados de uma pesquisa nacional sobre políticas docentes, envolvendo 15 estudos de caso em estados e municípios de todas as regiões do país. A metodologia incluiu visitas a Secretarias de Educação, entrevistas com gestores responsáveis pela implementação das políticas e análise documental. Os resultados mostram que, em alguns estados e municípios, há ações específicas voltadas à formação de professores iniciantes, especialmente no momento do ingresso por concurso. Foram identificados programas como o PIBID

(federal), o Bolsa Alfabetização (estadual – São Paulo) e o Bolsa Estagiário (municipal – Jundiaí/SP), que, embora recentes, são iniciativas promissoras para mitigar as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente.

Cock e Ramos (2024) apresentam um estudo comparativo entre duas políticas públicas voltadas à valorização do magistério e à formação de professores: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), voltado à formação inicial de licenciandos, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destinado à formação continuada de professores alfabetizadores. A pesquisa utiliza abordagem qualitativa, com estudos de caso em duas universidades federais, fundamentando-se na perspectiva dos arranjos institucionais de implementação, nos conceitos de “terceiro espaço” e “triângulo da formação docente”. Os resultados evidenciam semelhanças nos modelos de governança dos programas e no protagonismo das universidades em sua execução. Apesar das mudanças ocor-

ridas entre 2017 e 2018, decorrentes de alterações políticas no MEC e na CAPES, os contextos investigados revelam inovações que favoreceram a continuidade dos programas, especialmente quando havia uma relação estreita entre universidades e escolas.

Cruz (2019) desenvolveu uma pesquisa inserida no campo da formação de professores para o Ensino de Ciências/Química, por meio do subprojeto PIBID/Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A investigação foi orientada pelos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e teve como objetivo analisar a apropriação dessa abordagem crítica por licenciandos bolsistas, a partir das ações realizadas nas escolas. A metodologia adotada foi qualitativa, com estudo de caso, utilizando, como instrumentos, entrevistas semiestruturadas e análise documental de relatórios e planos de ação. As análises foram organizadas em categorias temáticas, a saber: identidade docente, formação crítica, papel do professor formador, e compreensão didático-metodológica da PHC. A pesquisa concluiu que o PIBID/Química se constitui como um programa relevante e promissor para a formação de professores críticos, ao promover articulação entre teoria e prática baseada na PHC. Os licenciandos passaram a ressignificar sua identidade docente e demonstraram compreensão crítica sobre o ensino de Química, considerando sua função social e transformadora.

Os resultados analisados indicam que o PIBID tem se configurado como uma política pública relevante na articulação entre teoria e prática na formação inicial, produzindo efeitos significativos na constituição da identidade docente, no fortalecimento da práxis pedagógica e no engajamento crítico dos licenciandos no cotidiano escolar.

A análise dos estudos localizados nas bases da CAPES, SciELO Brasil e BDTD revela um crescente interesse acadêmico acerca da relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública estratégica voltada à formação inicial de professores. Os trabalhos apontam

que o programa se constitui como um elo fundamental entre as políticas educacionais e as demandas contemporâneas de qualificação docente, ao promover a imersão dos licenciandos em contextos escolares reais, sob orientação de professores experientes e em constante articulação com os cursos de licenciatura. Conforme argumenta André (2012), o PIBID representa uma das raras iniciativas governamentais voltadas especificamente para apoiar professores iniciantes, servindo como importante mecanismo de enfrentamento às dificuldades vivenciadas no início da carreira docente, tais como a ausência de suporte institucional, a desvalorização profissional e a lacuna entre teoria e prática.

O levantamento também evidencia que o PIBID vem sendo tratado na literatura como instrumento de mediação entre a formação acadêmica e as práticas pedagógicas concretas, possibilitando aos licenciandos o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e didáticas desde os primeiros anos da graduação. Um exemplo expressivo disso é o estudo de Cruz (2019), que analisa o subprojeto PIBID/Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA), evidenciando que a experiência propiciou aos bolsistas o contato direto com o cotidiano escolar e a apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-metodológico, favorecendo o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão. Tais aspectos reforçam o entendimento de que o PIBID transcende o papel de simples vivência prática, configurando-se como política indutora de mudanças significativas nos processos formativos dos futuros docentes, ao valorizar a práxis como categoria central na constituição da identidade profissional e na construção de saberes docentes.

Por outro lado, observam-se correlatos às contribuições do PIBID, impactos na qualificação das práticas pedagógicas e na construção de uma identidade profissional mais crítica e comprometida com a realidade educacional brasileira. Os estudos analisados evidenciam que o programa oferece aos licenciandos uma vivência singular de aproximação com o ambiente esco-

lar, permitindo-lhes experimentar, refletir e reelaborar suas concepções pedagógicas a partir de situações concretas de ensino e aprendizagem. Essa vivência contribui significativamente para a ressignificação da prática pedagógica, pois possibilita a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciados na escola, conforme apontam Oliveira e Jardimino (2024). Embora o foco principal do programa seja a formação inicial, os referidos autores evidenciam que o PIBID também opera como dispositivo de reflexão pedagógica no ensino superior, ao inserir os docentes formadores em um processo formativo colaborativo que demanda a constante revisão de suas práticas e proposições teórico-metodológicas.

Além disso, os estudos apontam que o PIBID se insere em um contexto mais amplo de políticas de valorização do magistério, compartilhando com outras iniciativas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estruturas de governança que visam à articulação entre universidade e educação básica. Nesse sentido, Cock e Ramos (2024) ressaltam que o protagonismo das universidades na execução do programa contribui para a institucionalização de práticas formativas mais orgânicas e comprometidas com os desafios locais da educação pública.

Ainda que as contribuições do programa sejam inegáveis, a literatura também aponta desafios importantes, como a descontinuidade das políticas de fomento, as limitações orçamentárias e a fragilidade de articulação entre os diferentes níveis de gestão educacional. Esses entraves, segundo Cruz (2019), comprometem a continuidade das ações e fragilizam o impacto do programa a longo prazo, exigindo políticas públicas mais estáveis e compromissadas com a consolidação de uma formação docente crítica, contextualizada e socialmente referenciada. Em síntese, o PIBID emerge como uma política de formação docente que, apesar dos desafios conjunturais, têm demonstrado potencial significativo para qualificar a prática pedagógica e promover

transformações no interior das licenciaturas e nas escolas parceiras.

A análise crítica das produções acadêmicas recentes revelou que o PIBID constitui-se como uma política pública estratégica e eficaz, que articula teoria e prática no processo formativo inicial, contribuindo para a constituição da identidade profissional docente. Tal contribuição é expressa na promoção de experiências concretas em contextos escolares reais, que favorecem a apropriação de saberes teóricos articulados à reflexão crítica e à atuação transformadora.

Contudo, apesar das evidências positivas quanto ao impacto do programa, evidenciaram-se desafios estruturais significativos, tais como a instabilidade das políticas públicas, a insuficiência de recursos financeiros e as dificuldades de articulação interinstitucional, que comprometem a sustentabilidade e a ampliação dos efeitos do PIBID. Portanto, torna-se premente o aprimoramento e a consolidação dessas políticas formativas, assegurando condições institucionais e orçamentárias que sustentem a continuidade do programa. Nesse cenário, o PIBID se destaca como um instrumento de qualificação da formação docente, com potencial de transformação da educação básica, ao estimular a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e socialmente comprometida, capaz de responder criticamente às demandas contemporâneas da educação brasileira

A segunda etapa compreende o desenvolvimento do estudo empírico, ancorado na abordagem qualitativa e no método materialista histórico-dialético. A pesquisa foi realizada no período de outubro de 2025 a março de 2026, com os sujeitos envolvidos, com o objetivo de apreender suas percepções, experiências e significados atribuídos às práticas formativas no âmbito do PIBID.

A análise das práticas foi conduzida a partir da interpretação dos relatos dos participantes, considerando as mediações entre suas experiências concretas e as determinações sociais

mais amplas do contexto educacional. Para isso, os dados foram organizados e examinados por meio de categorias analíticas construídas à luz do referencial teórico da pesquisa, tais como formação docente, práticas pedagógicas, políticas educacionais e condições materiais de trabalho. Esse processo permitiu identificar recorrências, tensões e contradições inscritas nas falas dos sujeitos, evidenciando como as práticas formativas se constituem em meio a disputas, limites estruturais e possibilidades de transformação.

Desse modo, a análise não se restringiu à descrição das experiências, mas buscou interpretá-las criticamente, relacionando as particularidades do campo empírico às determinações sociais mais amplas, em consonância com o método adotado.

Como tipologia da pesquisa utilizamos o estudo de caso de acordo com Good e Hatt (1993) trata-se de “um procedimento de pesquisa científica que consiste em um estudo profundo de um objeto, de forma a obter um conhecimento amplo e detalhado sobre ele”. Para os autores, sua força metodológica reside na capacidade de reunir e organizar dados numerosos e diversificados, preservando simultaneamente o caráter unitário do fenômeno.

O estudo de caso, enquanto método de investigação científica, constitui-se como uma estratégia que permite ao pesquisador aprofundar-se intensamente em um fenômeno, preservando sua unidade e analisando-o em sua complexidade e em seu contexto concreto. Essa perspectiva ressalta que tal procedimento não se limita a descrever o objeto, mas envolve um processo interpretativo, fundamentado em diferentes fontes de evidência e em diversas técnicas de observação. Essa característica está alinhada à compreensão de Barbier (1985), ao destacar o estudo de caso como um “procedimento de observação direta e minuciosa”, remetendo ao sentido clínico originário de “debruçar-se sobre o leito”, que evidencia a busca pela compreensão dos significados presentes nas ações dos sujeitos.

A totalidade do objeto é mantida por meio de dados amplos e verticalizados, dados amplos e articulados em diferentes níveis de análise, integrados à dimensão temporal da experiência investigada. Leonard-Baxton (1990) reforça essa perspectiva ao conceber o estudo de caso como a história de um fenômeno, atual ou passado, construído com base em múltiplas fontes de evidência, observações diretas, entrevistas sistemáticas e documentos públicos ou privados nos quais cada elemento relevante se converte em dado significativo.

O estudo de caso, portanto, é caracterizado como um tipo de pesquisa que se debruça sobre uma unidade significativa do real, analisada em profundidade. Triviños (1987) destaca que essa unidade deve possuir relevância no interior de uma totalidade mais ampla, de modo a fundamentar julgamentos, interpretações ou proposições de intervenção. Para esse autor, o estudo de caso orienta uma reflexão crítica sobre cenas, eventos ou situações, impulsionando o pesquisador à tomada de decisões e à formulação de ações transformadoras. Além disso, apresenta grande diversidade metodológica, podendo assumir formas como estudos de história de vida, análises situacionais, estudos microetnográficos, estudos comparativos ou multicase. Essa variedade está diretamente vinculada ao referencial teórico adotado, que determina a profundidade e a complexidade da investigação.

No que se refere à sua condução, o estudo de caso não possui um único caminho metodológico. A combinação de técnicas diversas constitui tanto sua maior virtude quanto seu maior desafio. Yin (2001) destaca que esse método é frequentemente subestimado por sua aparente simplicidade, quando, na realidade, é extremamente complexo e exige rigor na definição das questões de pesquisa, na seleção das evidências e na análise dos dados. Para o autor, o estudo de caso é especialmente adequado para responder a questões do tipo “como” e “por que”, especialmente quando se investigam fenômenos contemporâneos nos

quais o pesquisador não controla todas as variáveis relevantes. Em contraste com a pesquisa experimental, que controla o contexto, o estudo de caso reconhece a importância das condições reais, admitindo que fenômeno e contexto constituem uma unidade indissociável.

A sustentação teórica é fundamental para assegurar a cientificidade do estudo de caso. Bruyne et al. (1977) alertam que essa modalidade só alcança consistência epistemológica quando integrada a um processo de pesquisa mais amplo, no qual a teoria orienta a formulação de hipóteses, a construção conceitual e os caminhos analíticos. Essa relação é reforçada por Lüdke e André (1986), ao destacarem que a análise deve permitir inferências válidas, consistentes e potencialmente replicáveis, orientadas por técnicas adequadas e coerentes com o quadro teórico-metodológico. Assim, o estudo de caso exige que a coleta de dados, a interpretação e a elaboração das conclusões sejam conduzidas com rigor lógico, sistemático e metodologicamente controlado.

Nesse sentido, o estudo de caso mantém especial relevância nas ciências humanas e sociais, áreas em que fenômeno e contexto constituem uma unidade indissociável. Sua flexibilidade, como observa Tellis (1997), permite integrar múltiplas perspectivas simultaneamente, favorecendo uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado. Ao mesmo tempo, a preservação da complexidade do sujeito e de sua realidade aproxima o método da perspectiva defendida por Morin (2000), que enfatiza a importância de superar a fragmentação do conhecimento.

Assim, o estudo de caso constitui-se como uma abordagem essencial para compreender fenômenos singulares em profundidade, articulando dimensões históricas, contextuais, subjetivas e estruturais. Ao situar o objeto investigado em seu contexto real e ao integrar diferentes fontes e níveis de análise, esse método possibilita reconstruir o conhecimento, formular explicações

fundamentadas e orientar intervenções coerentes com a complexidade do fenômeno humano.

Justifico que a escolha desse tipo de pesquisa permite explorar um determinado caso, aprofundar sua análise e buscar evidências e realizar uma análise precisa, consistente e coesa aos procedimentos da investigação da pesquisa. A caracterização do estudo de caso segundo Good e Hatt (1993) apresenta classificação em seu propósito central: “exploratório, descritivo e analítico”, porém um mesmo caso pode ter finalidades diferentes, e um mesmo estudo pode receber mais de uma classificação.

Portanto, o estudo de caso é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo em profundidade no seu contexto real e são amplamente utilizados nos meios acadêmicos, por oferecer condições necessárias e precisas para analisar o objeto e buscar evidências que possibilitem a compreensão e a reconstrução dos conhecimentos.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) São João Batista, localizada no bairro Centro, no município de Cametá, estado do Pará, situada na Travessa Floriano Peixoto, s/n. A instituição foi criada com o objetivo de atender aos alunos do Ensino Fundamental, tendo inicialmente ofertado as séries iniciais. Atualmente, a escola atende aos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), configurando-se como um espaço relevante para a investigação das práticas formativas no contexto da educação básica.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, caracterizada por um roteiro previamente elaborado, que permitiu flexibilidade na condução das perguntas e abertura para aprofundamento das respostas dos participantes. De acordo com Triviños (2008), esse tipo de entrevista possibilita a emergência de percepções, experiências e significados dos sujeitos investigados, ao mesmo tempo em que mantém um di-

recionamento teórico-metodológico previamente definido pelo pesquisador.

O processo de realização das entrevistas ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro foi realizado no mês de novembro de 2025, nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, com a participação de bolsistas do PIBID, professores supervisores e coordenação do programa na escola. Nesse momento, buscou-se compreender as experiências formativas vivenciadas no cotidiano escolar, bem como as percepções dos sujeitos acerca das contribuições do programa para a formação docente.

O segundo momento ocorreu em março de 2026, envolvendo coordenadores institucionais e de área vinculados aos editais do PIBID na Universidade Federal do Pará (UFPA). As entrevistas foram realizadas em espaço institucional da universidade, com o objetivo de analisar as concepções, diretrizes e desafios relacionados à implementação do programa em nível institucional.

Em ambos os momentos, as entrevistas foram previamente agendadas, conduzidas a partir de um roteiro de questões norteadoras e registradas por meio de gravação de áudio, com posterior transcrição para fins de análise. A condução das entrevistas possibilitou aprofundamento das falas dos participantes, garantindo liberdade de expressão e permitindo ao pesquisador explorar aspectos emergentes durante o diálogo.

A organização dos dados provenientes das entrevistas favoreceu a identificação de convergências e divergências nas falas, contribuindo para a compreensão das contradições e mediações presentes no processo formativo investigado.

A pesquisa contou com a participação de sujeitos considerados estratégicos no processo formativo promovido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na EMEF São João Batista, no município de Cametá. Participaram do estudo a coordenação pedagógica

da escola, um representante da direção escolar, quatro bolsistas do PIBID, dois professores supervisores da educação básica e quatro supervisores de subprojetos vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Cametá.

A seleção dos participantes ocorreu por meio de amostragem intencional não probabilística, considerando critérios previamente definidos e alinhados aos objetivos da pesquisa. Esse tipo de amostragem privilegia sujeitos com experiência direta no fenômeno investigado, permitindo uma análise qualitativa aprofundada da realidade investigada. Nesse sentido, foram selecionados participantes que atuam diretamente no PIBID na EMEF São João Batista, contemplando diferentes funções e níveis de atuação no programa.

Tal procedimento de seleção ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2025. Inicialmente, foi realizado contato com a gestão da escola para apresentação dos objetivos da pesquisa e solicitação de autorização institucional. Em seguida, os possíveis participantes foram identificados com base em sua atuação no programa e convidados a participar da pesquisa de forma voluntária. No caso dos bolsistas, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: ter idade igual ou superior a 18 anos, estar regularmente matriculado em um curso de licenciatura da UFPA e participar do PIBID há pelo menos cinco meses, garantindo, assim, vivência mínima no contexto investigado. Para os demais sujeitos (coordenação pedagógica, gestão escolar, supervisores e coordenadores de subprojetos), o critério principal foi a atuação direta no PIBID vinculado à EMEF São João Batista.

Como critérios de exclusão, foram considerados: bolsistas vinculados ao PIBID que atuavam em outras escolas que não a EMEF São João Batista, bem como participantes que não estavam diretamente envolvidos nas ações do programa no contexto investigado.

A escolha desses sujeitos teve como objetivo possibilitar uma compreensão ampla e multifacetada dos impactos do PIBID na formação docente, articulando as dimensões institucional, pedagógica e acadêmica, a partir de diferentes perspectivas e lugares de atuação.

Para a análise e interpretação dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo na modalidade categorial-temática, pelo fato desta técnica permitir a compreensão contextualizada das falas (Bardin, 2016). A análise ocorreu mediante as três etapas apontadas por Bardin (2016) na técnica de Análise de conteúdo por categoria temática: (1) pré-análise; (2) exploração do material e; (3) tratamento dos resultados.

Pré-análise: nesta etapa, ocorre a organização sistemática das respostas. As transcrições foram feitas em sua totalidade através do software Microsoft Office Word 2019, com codificação alfanumérica, assegurando o anonimato do participante. Em seguida, foi realizada uma leitura exaustiva das respostas, de modo que se atinja uma compreensão de seus significados.

A fase de exploração dos resultados correspondeu ao momento de organização e sistematização dos dados empíricos produzidos na pesquisa. Inicialmente, as entrevistas e os grupos focais foram transcritos na íntegra, garantindo a fidelidade às falas dos participantes. Em seguida, procedeu-se à leitura flutuante do material, com o objetivo de identificar elementos recorrentes, ideias centrais e aspectos relevantes relacionados ao objeto de estudo. Posteriormente, os dados foram codificados por meio de recortes das falas, que foram organizados e agrupados em categorias temáticas construídas à luz do referencial teórico adotado. Esse processo possibilitou a identificação de núcleos de sentido, permitindo evidenciar as principais características, regularidades e contradições presentes no conteúdo analisado.

No que se refere ao tratamento dos resultados, os dados já categorizados foram organizados e analisados de forma interpretativa, buscando atribuir-lhes significado à luz dos objetivos

da pesquisa. As categorias construídas foram confrontadas com o referencial teórico, possibilitando a realização de inferências e interpretações acerca do fenômeno investigado. Esse movimento analítico permitiu descrever os dados, compreendendo-os criticamente, evidenciando as relações entre as experiências dos sujeitos e as determinações sociais mais amplas. Desse modo, os resultados foram sistematizados de forma a responder às questões norteadoras da pesquisa, contribuindo para a construção de conhecimentos sobre a formação docente no contexto do PIBID.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está estruturada em três seções, que se articulam de forma orgânica, de modo a investigar as inter-relações entre as políticas de formação de professores, as ações da universidade pública e a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na realidade concreta de uma escola da educação básica na Amazônia paraense.

No presente trabalho, apresentam-se as seguintes seções: “Diálogo entre a Universidade pública e a Educação Básica: em busca da função social da universidade pública”, em que se busca contextualizar a função social da universidade pública na formação inicial de professores, ressaltando suas contribuições históricas e contemporâneas nesse processo. Ainda nessa seção, são apresentados os principais marcos legais e normativos que regem a formação de professores no Brasil, com ênfase na legislação voltada à educação básica. Por fim, propõe-se uma reflexão crítica sobre os desafios e as perspectivas que envolvem a articulação entre universidade e escola básica, sobretudo em contextos amazônicos, caracterizados por especificidades geográficas, socioculturais e institucionais.

A segunda seção, intitulada “Políticas de Formação de Professores e o PIBID: enfrentamentos das desigualdades educacionais no contexto da Amazônia Paraense”, dialoga a partir

da análise das políticas públicas e diretrizes curriculares voltadas à formação inicial e continuada de professores, marcada por reformas e instabilidades institucionais. Nesse movimento, o foco recai sobre o PIBID, examinando seus fundamentos conceituais, objetivos pedagógicos e estrutura organizacional. A seção também contempla uma leitura crítica da implementação do programa, discutindo seus limites e potencialidades, e conclui com a análise de suas contribuições para a prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional de futuros docentes, com base nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

A terceira seção, intitulada “As Experimentações do PIBID na EMEF São João Batista”, apresenta a análise dos aspectos pedagógicos, estruturais e institucionais da referida escola, situada no município de Cametá, em contexto amazônico. A análise fundamenta-se no estudo de caso realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, considerando as múltiplas dimensões que atravessam a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no espaço escolar.

Inicialmente, realiza-se a caracterização da escola como locus da pesquisa, abordando suas dimensões institucionais, organizacionais e históricas, bem como o Projeto Político-Pedagógico, as parcerias estabelecidas e a inserção do PIBID no contexto escolar. Nesse momento, também se apresenta o perfil dos participantes da pesquisa e a organização analítica dos dados, evidenciando os sujeitos envolvidos e os procedimentos adotados na análise.

Em seguida, o PIBID é analisado como espaço de articulação entre universidade e educação básica, considerando diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos. São discutidas as relações entre políticas educacionais e formação de professores no âmbito da gestão escolar, bem como as implicações dessas relações na constituição da identidade e da prática docente, tanto

a partir da atuação dos professores supervisores quanto da experiência dos bolsistas de iniciação à docência.

Posteriormente, são examinadas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas do programa, com ênfase no planejamento, na organização das ações didáticas e na articulação entre teoria e prática no contexto escolar. Essa análise evidencia as estratégias metodológicas construídas no cotidiano da escola e o papel do PIBID na mediação entre formação acadêmica e prática docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos licenciandos.

Por fim, discutem-se as potencialidades e os desafios do PIBID para a formação inicial de professores e para a educação básica, destacando tanto as contribuições do programa quanto os limites e contradições presentes em sua implementação no contexto investigado. Ao final, são apresentadas as considerações parciais, nas quais se delineiam aproximações analíticas a partir dos dados produzidos ao longo da pesquisa, articulando os achados empíricos aos referenciais teóricos adotados.

2. O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção dedica-se a pensar a relação entre a universidade e a educação básica por meio de processos de formação inicial e continuada de professores, considerando os desafios de articulação entre esses dois níveis de ensino. Parte-se do pressuposto de que o diálogo entre a universidade e a escola básica é condição essencial para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, socialmente comprometidas e epistemologicamente fundamentadas.

Inicialmente, abordaremos a complexa e histórica relação entre a universidade e a escola na constituição da identidade docente, destacando o papel das instituições formadoras na consolidação de saberes teóricos e práticos, necessários ao exercício profissional, bem como investigando de que modo essa interação tem contribuído, ou não, para a superação da dicotomia entre teoria e prática na formação do professor.

Na sequência, serão apresentados os marcos legais e normativos que regem tanto a educação básica quanto a formação de professores no Brasil, com destaque para legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e os Planos Nacionais de Educação. Tais normativas são analisadas em sua capacidade de promover uma articulação coerente entre os objetivos da educação básica e os currículos dos cursos superiores de licenciatura.

O capítulo se encerra com a discussão sobre os desafios e perspectivas que permeiam a efetivação de uma política integrada entre ensino superior e educação básica, considerando aspectos como a desvalorização docente, a fragmentação curricular, a ausência de políticas públicas efetivas e a necessidade de inovação pedagógica. Também, se analisam caminhos possíveis para a construção de uma articulação profícua, dialógica e trans-

formadora entre a universidade e a escola, buscando contribuir com o debate sobre a função social da universidade enquanto agente formador e parceiro estratégico na elevação da qualidade da educação básica, reafirmando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamento de uma prática educativa orientada à emancipação humana.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Por se tratar de uma instituição social, a universidade exerce papel fundamental, na medida em que tem a sociedade como principal beneficiária das atividades desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse contexto, é necessário compreender o conceito de função social. Conforme Panizzi (2000), a educação, entendida como bem público, está associada à natureza da universidade enquanto espaço de debate e reflexão crítica. Dessa forma, ela deve assumir o compromisso com a circulação do conhecimento e produção científica, reconhecendo que essas práticas não se restringem a fronteiras geográficas ou ideológicas. Essa perspectiva insere a universidade nos desafios do mundo contemporâneo, atribuindo, ao conhecimento, o status de patrimônio social e, à educação, o papel de direito coletivo. Compete, portanto, à universidade reafirmar constantemente seu compromisso com a diversidade cultural, a pluralidade ideológica, o diálogo e a crítica ética e justa, elementos fundamentais para a formação de sujeitos e coletividades.

Um dos intelectuais que mais se evidenciou na defesa de um projeto de universidade foi Anísio Teixeira (1969), que afirmava que “A universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir o povo; aqueles que não as têm não possuem existência autônoma, vivendo somente como reflexo dos demais” (p. 32).

A concepção de universidade idealizada por Anísio Teixeira (1969) pautava-se em um projeto educacional comprometido com a transformação social, a produção de conhecimento e a formação crítica dos indivíduos. No entanto, essa proposta frequentemente esbarrava em uma realidade marcada pelo descaso estatal com o ensino superior, o que relega, à universidade, a condição de espaço elitista, desconectado das demandas sociais e alheio aos problemas estruturais do país. Em vez de promover a democratização do ensino, a expansão universitária observada em determinados períodos consistia, na prática, em formar profissionais tecnicamente habilitados, porém desprovidos de formação crítica e engajamento social.

Nesse sentido, Teixeira (1969) denunciava que esse modelo de crescimento institucional, desprovido de compromisso com a qualidade e a função social do ensino, representava, na verdade, a consolidação do subdesenvolvimento da universidade, evidenciando a fragilidade de sua atuação diante das necessidades da população e sua limitada inserção no campo da ciência. A universidade, ao não se comprometer com a produção e difusão do saber de maneira crítica e transformadora, deixava de cumprir seu papel enquanto instituição promotora do desenvolvimento humano e social.

A materialização da universidade sonhada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro começaria a se delinear, em 1961, com a criação da Universidade de Brasília (UnB), instituída pelo Decreto nº 3.998, de 15 de dezembro do mesmo ano. Concebida como um modelo inovador de instituição de ensino superior, a UnB emergiu como símbolo de um novo paradigma universitário, influenciando outras instituições a reestruturarem suas práticas e a reivindicarem, juntamente com os movimentos estudantis, reformas profundas no sistema universitário nacional (Fávero, 2006).

Para Teixeira (1989), a missão da universidade transcende a simples transmissão do conhecimento: é sua responsabilidade

cultivá-lo, investigá-lo, descobri-lo e redescobri-lo, ampliando, assim, o saber da humanidade. Essa perspectiva amplia significativamente a função da universidade, conferindo-lhe um papel emancipador e socialmente engajado, essencial à construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Com a garantia do direito à educação em todos os níveis, a universidade passou a assumir um papel de crescente relevância no desenvolvimento econômico, científico e social do país, passando a desempenhar papel central nas transformações dos modos de produção e disseminação do conhecimento, saberes, tecnologias, cultura e arte. Seus espaços passaram a ser, também, ambientes privilegiados para o diálogo e o debate público. De acordo com Chauí (2019), essa configuração da universidade como uma instituição social autônoma e diferenciada somente se torna viável em contextos republicanos e democráticos, evidenciando a relação intrínseca entre a natureza da universidade e o regime político que a sustenta.

Nesse cenário, a função social da universidade adquire maior centralidade, especialmente no interior de uma sociedade democrática, em que os desafios do desenvolvimento educacional, científico e tecnológico se apresentam como caminhos necessários para o enfrentamento das desigualdades sociais, do preconceito e da intolerância. Assim, a universidade é convocada a participar da construção crítica e política da sociedade, contribuindo com ações que promovam a cidadania e favoreçam melhorias concretas na vida das pessoas e na preservação do meio ambiente, por meio das suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

No que tange à pesquisa no Brasil, observa-se que a universidade pública se destaca por sua significativa contribuição à produção científica nacional, sendo responsável por cerca de 90% desse total. A Universidade de São Paulo (USP) concentra, aproximadamente, 20% da produção científica do país, resultado das atividades desenvolvidas nos programas de pós-gradua-

ção, que fomentam o surgimento de tecnologias, a prevenção de doenças e o desenvolvimento de ideias inovadoras. Chauí (2019) argumenta que a valorização da pesquisa nas universidades públicas depende diretamente de políticas públicas eficazes de financiamento, por meio de recursos públicos geridos por agências nacionais de incentivo à pesquisa.

A importância das pesquisas científicas, conforme destaca Silva (2010), é indiscutível para o progresso do país, com impactos diretos em diversas áreas da atuação humana, desde a cultura até a inovação tecnológica, contribuindo para a criação de novos saberes que fortalecem tanto o crescimento social quanto o econômico. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que o ensino e a pesquisa têm reflexos diretos na extensão, cujo papel é aproximar os resultados acadêmicos das demandas concretas da sociedade.

No interior dessa dinâmica, a atuação extensionista da universidade se manifesta por meio de projetos e ações voltadas para as comunidades, abrangendo áreas como saúde, educação, cultura, esporte e sustentabilidade ambiental. Tais ações promovem a aproximação entre o universo acadêmico e a população em geral, colocando os saberes acadêmicos a serviço do desenvolvimento das comunidades, ao mesmo tempo em que proporcionam, aos estudantes, uma formação mais integral e humanizada, por meio da vivência prática das teorias estudadas.

Apesar dos avanços conquistados ao longo das últimas décadas, a universidade contemporânea enfrenta inúmeros desafios que limitam seu potencial transformador. O modelo vigente está aquém daquele idealizado pelos movimentos estudantis da década de 1960, que lutavam por uma educação pública, gratuita, democrática e socialmente referenciada. Como reflexo das contradições estruturais da sociedade capitalista, a universidade oscila entre dois papéis antagônicos: reproduzir desigualdades e limitações, por um lado, e atuar como instrumento de mobilidade social e emancipação, por outro.

No que se refere à reprodução das desigualdades, a universidade pública enfrenta a restrição do número de vagas que, historicamente, favorece os estudantes oriundos das classes médias e altas, principalmente àqueles que tiveram acesso a uma educação básica de qualidade, muitas vezes privada. Essa limitação reduz a possibilidade de inclusão dos jovens de camadas populares, reforçando a segregação social. No mesmo movimento, a insuficiência de financiamento compromete a infraestrutura, o corpo docente, a pesquisa e os serviços de apoio aos estudantes, prejudicando a qualidade do ensino e a permanência dos alunos mais vulneráveis. Outro desafio crucial é a constante ameaça à autonomia universitária, elemento fundamental para garantir a liberdade acadêmica, a produção crítica do conhecimento e a resistência a interesses políticos e econômicos que buscam controlar a agenda educacional.

Em contrapartida, a universidade desempenha um papel fundamental como instrumento de transformação social, por meio de políticas afirmativas e programas de assistência estudantil. As cotas raciais e sociais, por exemplo, ampliaram, significativamente, o acesso de grupos historicamente excluídos, como: negros, indígenas e estudantes de baixa renda. Bolsas de estudo, auxílios financeiros para moradia, alimentação e transporte contribuem para que esses estudantes permaneçam e concluam seus cursos, superando barreiras econômicas e sociais. Essas medidas representam conquistas importantes que aproximam a universidade do ideal democrático e inclusivo, possibilitando que a educação superior seja uma ferramenta efetiva de mobilidade social e emancipação.

À luz dessas contradições, a universidade reflete as contradições da sociedade na qual está inserida: ela pode ser tanto um espaço de reprodução das desigualdades quanto um motor para a transformação social. O desafio é fortalecer as políticas públicas, a luta por financiamento adequado e a defesa da autonomia para que a universidade cumpra seu papel histórico de promover

o conhecimento, a crítica e a justiça social. À vista disso, torna-se urgente que o Estado desenvolva uma nova perspectiva sobre a universidade e o papel da educação no Brasil, reconhecendo sua importância estratégica para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Se quisermos tornar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim do investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (Chauí, 2003, p. 11).

Embora detendo a maior parte da produção científica nacional, as universidades públicas brasileiras enfrentam um cenário de insuficiência nos investimentos governamentais. Contrariando o que se esperaria de uma nação que reconhece a educação como direito fundamental, nos últimos anos essas instituições vêm sofrendo sucessivos cortes orçamentários e restrições à sua autonomia administrativa e financeira. Tal realidade é reflexo das políticas neoliberais implementadas no país, que passam a tratar a educação, especialmente o ensino superior, como mercadoria, em flagrante contradição com os preceitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito de todos e dever do Estado.

Diante desse panorama, a universidade passou, também, a ser alvo de críticas e questionamentos. Enquanto instituição responsável pela produção e difusão do conhecimento, não pode se manter distante das demandas populares. É justamente nesse contexto de fragilização da interlocução com a sociedade que a extensão universitária assume um papel central ao aproximar os saberes acadêmicos dos saberes tradicionais e populares, promovendo uma comunicação efetiva entre a universidade e a comunidade. Por meio da extensão, a universidade concretiza sua função social, contribuindo para o desenvolvimento local,

regional e nacional com ações que articulam ensino, pesquisa e compromisso social.

[...] mesmo sendo um ato político, deve ter caráter educacional como prática social da universidade, por meio de projetos de comunicação de conhecimento, da construção da consciência comum da universidade e da comunidade, em prol de melhores condições de vida para a população, diferenciando-se de empreendimentos governamentais assistencialistas. (Silva, 2010, p. 289).

Segundo Silva (2010), a extensão, sob essa perspectiva, deve ser compreendida de forma distinta de qualquer prática assistencialista, configurando-se como uma ação que visa à emancipação dos sujeitos envolvidos. Essa prática extrapola os limites físicos da universidade, promovendo o acesso à cultura e ao conhecimento gerado pelo ensino e pela pesquisa.

A universidade pública representa um espaço fundamental para a produção de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, com o avanço e a intensificação das políticas neoliberais, as instituições de ensino superior passaram a se ajustar para atender às demandas do mercado de trabalho, bem como às dinâmicas da economia nacional e internacional. Em um cenário globalizado, caracterizado pela eliminação das barreiras comerciais, destaca-se a exigência por atualização contínua dos saberes, em que o valor do diploma muitas vezes se sobrepõe à qualidade efetiva do ensino oferecido.

O neoliberalismo utiliza as escolas como meio de difusão de suas ideias, incentivando a aceitação de seu modelo como o único capaz de coordenar racionalmente os problemas sociais. Em relação ao ensino superior, assistimos à proliferação de universidades particulares e escolas técnicas em detrimento das universidades públicas, que vem acompanhado de um discurso de democratização do ensino, mascarando as reais intenções da política neoliberal, que propõe um intenso processo de privatização dos direitos sociais, dentre eles a própria educação (Castro et al., 2015, p. 185).

A universidade pública, conforme demonstrado pelas constituições brasileiras, sempre foi um espaço de lutas e resistências, mesmo diante do descaso governamental e da imposição de dispositivos infralegais autoritários que comprometem sua autonomia e, por vezes, ameaçam sua própria existência.

Ampliando essa concepção, podemos dizer que a universidade também possui um papel importante na formação inicial de professores por meio dos cursos de licenciatura, os quais são responsáveis por proporcionar, aos futuros educadores, uma base teórica sólida, aliada a práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras. Nessa etapa formativa, a universidade deve articular conhecimentos especializados da área de atuação com metodologias que favoreçam o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas, éticas e críticas, preparando profissionais capazes de atuar com autonomia e sensibilidade nas diversas realidades educacionais. A formação inicial, por sua vez, deve contemplar a reflexão sobre as políticas públicas educacionais, a inclusão, a diversidade cultural e social, assegurando que os licenciandos se tornem agentes transformadores da prática escolar e da sociedade. Desta forma, a universidade configura-se como espaço estratégico para a construção de saberes que almejam uma educação de qualidade, equitativa e socialmente comprometida.

Os projetos de ensino, pesquisa e extensão constituem os pilares que sustentam a atuação das universidades públicas, configurando-se como dimensões indissociáveis da sua missão acadêmica e social. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, postulado na Constituição Federal de 1988 (art. 207) e reforçado pelas normas do Ministério da Educação, assegura que as atividades acadêmicas não se desenvolvam de forma fragmentada, mas sim integradas e contextualizadas.

No âmbito da formação docente, esses projetos assumem papel estratégico: os projetos de ensino garantem a efetivação de metodologias inovadoras e a atualização curricular; a pes-

quisa permite a produção de conhecimentos que fundamentam e problematizam a prática pedagógica; e a extensão promove a interação da universidade com a comunidade, potencializando o compromisso social da formação e possibilitando a aplicação prática do saber em contextos reais. Essa tríade fortalece a formação crítica e reflexiva dos futuros professores, estimulando-os a atuar como agentes transformadores da realidade educacional, capazes de dialogar com os desafios contemporâneos e de contribuir para a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade.

A estrutura dos cursos de licenciatura nas universidades públicas brasileiras é balizada por um arcabouço legal que visa garantir a formação integral e qualificada dos futuros professores, articulando teoria e prática de forma sistematizada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, estabelece que a formação de professores para a educação básica deve ser desenvolvida em cursos superiores de licenciatura, contemplando conteúdos pedagógicos, específicos e atividades práticas. Com o objetivo de garantir uma formação docente mais conectada com as demandas contemporâneas da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Profissionais do Magistério passaram por importantes reformulações nos últimos anos. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que durante um período cumpriu papel relevante ao propor uma formação baseada em práticas desde o início do curso e em estreita relação com a escola, foi revogada pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020. Essas resoluções, produzidas em um contexto de governo neoconservador e ultraliberal, representaram um processo de desmonte de conquistas históricas, fragilizando os pilares da formação docente crítica, democrática e socialmente referenciada.

Desde 2024, encontra-se em vigor a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que retoma elementos da Resolução CNE/CP nº 2/2015, mas também incorpora aspectos das normativas de 2019, pro-

movendo uma reconfiguração das diretrizes para a formação docente. Algumas mudanças são significativas: a exigência das 400 horas mínimas de prática como componente curricular ao longo do curso foi retirada, e, em seu lugar, estabelece-se a obrigatoriedade da realização de estágios desde o início da formação. Paralelamente, a extensão universitária aparece fortemente vinculada à realidade das escolas, alinhando-se à concepção de formação que valoriza a articulação entre ensino, pesquisa e extensão em contextos concretos.

O estágio supervisionado, previsto na LDBEN e reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, configura-se como um componente obrigatório e estratégico, essencial para articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica. Nesse processo, possibilita-se que os licenciandos atuem diretamente em escolas da educação básica, favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais, ético-políticas e didático-pedagógicas fundamentais para o exercício docente. Nesse sentido, o estágio funciona como um elo entre universidade e escola, oportunizando a imersão dos futuros professores nas dinâmicas escolares reais e instigando a constituição de uma postura crítico-reflexiva frente às condições concretas da prática pedagógica.

Historicamente, as diretrizes anteriores também previam que os estágios fossem realizados em instituições públicas de educação básica, com carga horária mínima de 400 horas, conforme o §2º do art. 65 da LDB, e que as práticas pedagógicas ocupassem, no mínimo, 10% da carga horária total do curso. Essas exigências buscavam promover a articulação entre teoria e prática, assegurando que a formação inicial ocorresse de forma contextualizada e comprometida com a transformação social.

No entanto, a organização dos estágios curriculares nas instituições formadoras e nas redes escolares ainda enfrenta desafios. A duração reduzida das atividades práticas, muitas vezes limitada por questões estruturais das escolas ou pela organização curricular dos cursos, compromete o pleno desenvolvimento

da prática docente. Ampliar o tempo de inserção nas escolas é fundamental para garantir que os licenciandos vivenciem, com maior profundidade, o cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente em escolas públicas.

Diante disso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como uma iniciativa que fortalece a relação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de educação básica. O PIBID foi instituído pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007 que tinha, como um de seus objetivos, a promoção e “a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação de professores inicial” (Brasil, 2007, p. 39). Inicialmente voltado para as instituições federais, o programa passou por uma ampliação progressiva, alcançando distintas esferas do ensino superior, incluindo instituições estaduais, comunitárias e privadas. Essa expansão consolidou uma nova concepção formativa. Essa expansão consolidou uma concepção formativa orientada à formação inicial docente, ao integrar de modo mais orgânico as escolas de educação básica como espaços privilegiados de aprendizagem profissional e corresponsáveis pelo processo de formação de professores.

O Programa possibilita um intercâmbio de conhecimentos e práticas, sustentado pela presença ativa de bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores, estes últimos, além de orientarem os licenciandos, participam também de processos de formação continuada. Gatti (2010) ressalta que é no início da docência que o licenciado vivencia a experiência de ensino, ao assumir a responsabilidade por uma sala de aula. Segundo a autora, essa etapa constitui um momento crucial para o desenvolvimento de competências profissionais e para a adaptação às rotinas de trabalho que acompanharão o profissional ao longo de sua trajetória, configurando-se como a base da prática docente.

A construção da identidade docente, aliada ao suporte das universidades formadoras e ao desenvolvimento de programas específicos, visa ao aprimoramento da formação ofertada nos cursos de Licenciaturas. Esse processo promove a integração entre teoria e prática dentro da escola pública e amplia os espaços educativos, abordando tanto os aspectos sociais quanto sua relação com a instituição escolar. No interior dessa perspectiva formativa, a prática pedagógica é concebida como um eixo central. Para Perrenoud (1999, p. 18), “a universidade é, potencialmente, o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e a participação crítica, para realizar esse potencial e provar sua competência, evitar toda arrogância e se dispor a trabalhar com os atores em campo.”

2.2 MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação profissional do docente deve ser entendida como um processo de socialização, em que o futuro professor compartilha conhecimentos com seus pares. Segundo Tardif (2012), os saberes profissionais dos docentes têm uma natureza multifacetada, pois estão na interseção de várias fontes de conhecimento, interpelando assim a história de vida individual, a sociedade, a instituição escolar, os outros agentes educativos e os locais de formação.

As proposições que surgem dessas reflexões nos levam a compreender que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 24). Dessa forma, a formação envolve um trabalho dinâmico de autocrítica e revisão, no qual o educador reconfigura suas práticas a partir da experiência e da reflexão sobre o con-

texto e os desafios da docência. A identidade do professor, portanto, é concebida como um processo em constante construção, produzido ao longo do tempo nas relações com as demandas do ensino.

Ademais, Tardif (2012) complementa que as formações voltadas à preparação do sujeito docente correspondem apenas a uma parte da sua formação total: os saberes curriculares, bem como os saberes mobilizados na docência, são heterogêneos, ou seja, não se uniformizam, pois dependem das experiências e das reflexões de cada indivíduo. No entanto, Gauthier et al. (2013) enfatizam que o saber experiencial predomina, uma vez que o professor o constrói a partir da própria prática, desenvolvendo uma relação de interioridade com ele.

Esse saber se constitui na prática e se encontra contextualizado à realidade do docente. Portanto, a prática de ensino, por si só, contribui para a formação do docente que a exerce.

A formação docente não se limita ao ensino de saberes socialmente sistematizados, mas sobretudo à produção de significados profundos e à formação pessoal do sujeito. Nesse viés, a indissociabilidade entre o eu profissional e o eu pessoal ocorre porque ambos são “[...] resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (Tardif, 2012, p. 16).

Silva (2018) reforça essa ideia ao propor que a epistemologia da práxis na formação de professores rompe com perspectivas idealistas, que concebem os objetos como criações da consciência, e fenomenológicas, que entendem o conhecimento como simples reflexo dos objetos externos na mente humana. A teoria do conhecimento pautada na categoria práxis considera a atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente situada como base para compreender a realidade. Tal perspectiva torna-se fundamental para o trabalho docente, especialmente no que tange à função de ensinar orientada para a constituição da emancipação humana no campo educacional.

Em que pese a importância dos saberes experienciados na ação docente, Gauthier (2013, p. 33) aponta que eles são limitados, pois “são constituídos de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. Assim, existe uma linha tênue entre o saber experiencial e o hábito ou senso comum pedagógico. Para evitar essa limitação, é essencial transformar o saber da experiência em um saber da ação pedagógica. Esse processo exige a reflexão sobre o saber produzido na ação, a partir da qual os docentes identificam problemas e produzem um saber tácito e estratégico.

García (1995, p. 59) descreve esse saber como o conhecimento que permite, aos docentes, agir “em situações dilemáticas nas quais dois princípios teóricos ou práticos podem ser contraditórios”.

A formação de professores transcende a mera transmissão de saberes socialmente sistematizados, envolvendo, de forma mais profunda, a produção de significados e a constituição subjetiva do educador. Sob essa perspectiva, compreende-se que a articulação entre o eu profissional e o eu pessoal se estabelece de maneira indissociável, uma vez que ambos se constituem como resultados dinâmicos das interações estabelecidas no exercício da prática educativa, conforme destaca Tardif (2012). Nessa mesma direção, Moita (1995) contribui ao afirmar que o processo de formação de professores deve ser compreendido como parte da dinâmica de construção identitária do sujeito, o qual, ao longo de sua trajetória, permanece em processo de reconhecimento de si, em constante transformação a partir de suas interações com o meio.

Compreende-se que os processos formativos que se pautam exclusivamente em modelos técnico-instrumentais são tensionados por posturas que valorizam a formação integral do sujeito, considerando as dimensões afetiva, ética e social do ser docente. Gómez (1995) argumenta que os profissionais em formação devem ser capazes de enfrentar problemas concretos

que emergem da prática, aplicando conhecimentos científicos e princípios gerais oriundos da investigação, o que reforça a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática.

Essa cisão, ainda presente na estrutura curricular de muitos cursos superiores, especialmente nas licenciaturas voltadas à formação de professores da Educação Básica, tem sido objeto de amplos debates no cenário educacional brasileiro. As discussões giram em torno da urgência de reformulações que promovam uma articulação mais orgânica entre os conhecimentos teóricos e as experiências práticas, de modo a potencializar a formação crítica, reflexiva e transformadora dos futuros docentes.

Acerca disso, Gatti (2010) constatou que esses cursos apresentam fragmentação significativa entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino, o que reforça a dicotomia entre teoria e prática. Especificamente no curso de Pedagogia, a autora destacou uma marcante desarmonia entre esses dois aspectos, observando que as disciplinas de formação específica são abordadas de forma predominantemente descritiva. Além disso, áreas como Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências aparecem nos currículos de maneira genérica, com pouca conexão às práticas pedagógicas. A disciplina de Estágio Supervisionado, em muitos casos, limita-se a atividades de observação, não proporcionando experiências práticas suficientes aos acadêmicos nas escolas.

Nos cursos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, Gatti (2010) ressalta que mais da metade da carga horária é destinada a disciplinas de formação específica, enquanto cerca de 10% é dedicada à formação pedagógica. Ademais, na maioria das ementas, não há evidências de articulação entre a formação específica e a formação pedagógica. Essa configuração curricular compromete a base formativa dos professores, resultando em uma preparação insuficiente para o exercício do magistério na Educação Básica. Como Gatti (2010, p. 1374) aponta, essa estrutura favorece uma “[...] especialização precoce

em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduações [...]”, o que acaba formando um perfil profissional distinto daquele necessário ao professor.

Por sua vez, Nóvoa (2009, p. 17) expressa sua preocupação com a formação inicial de professores, destacando que ela, frequentemente, é marcada por um “[...] excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

Para superar essa redundância, o autor sugere que a formação inicial deve ser construída dentro da profissão, enfatizando que o domínio do conhecimento específico não é suficiente. Dito de outra forma, uma formação que ocorra no ambiente profissional, promovendo a aprendizagem a partir de casos concretos da realidade escolar.

Defende que o professor da Educação Básica atue como coformador do futuro docente, resgatando a formação de professores como responsabilidade da própria categoria. Propõe também uma abordagem que valorize a autorreflexão e a autoanálise, integrando a identidade pessoal do professor à sua prática profissional. A colaboração e o trabalho em equipe são incentivados, fortalecendo o sentimento de pertencimento à profissão. Por fim, a formação deve incluir o diálogo com a sociedade, assegurando a relevância e a continuidade da docência.

Para Nóvoa (2009), essas disposições representam uma inovação na formação inicial docente, combinando contribuições científicas, pedagógicas e técnicas para integrar teoria e prática de maneira mais eficaz.

A revisão da formação pedagógica demanda uma abordagem que ultrapasse as dimensões técnicas e normativas, exigindo, sobretudo, uma articulação efetiva entre as diretrizes das políticas educacionais e as concepções de formação concebidas como processos coletivos e dialógicos. Nessa perspectiva, como observa Dourado (2007), repensar a formação de professores implica integrar esforços entre diferentes esferas federativas,

valorizando práticas já consolidadas por estados e municípios. Tais experiências, ao serem reconhecidas como componentes estratégicos, contribuem para o fortalecimento das iniciativas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), assim como para a consolidação de políticas formativas comprometidas com a valorização profissional e a melhoria da qualidade da educação básica. Ademais, essas ações locais representam marcos relevantes nos processos de organização e gestão das redes educacionais, evidenciando que a formação de professores deve ser compreendida em sua complexidade, ancorada em práticas contextualizadas e sustentada por um compromisso coletivo com a transformação social.

2.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMAZÔNIA

Dentre os múltiplos temas que perpassam o campo da educação contemporânea, a formação de professores se destaca como um dos mais desafiadores, tanto para os pesquisadores quanto para os formadores que atuam nas universidades e nas escolas. Esse desafio se revela de maneira particular nas complexas relações estabelecidas entre os espaços universitário e escolar, os quais operam segundo lógicas distintas, ainda que complementares, no que se refere à compreensão e à prática do ensinar.

No contexto universitário, predomina uma valorização da dimensão discursiva do ensino, enfatizando os constructos teóricos, os modelos pedagógicos e as estruturas epistemológicas que sustentam as propostas formativas. Por outro lado, no interior das escolas, o cotidiano docente tende a ser orientado por uma lógica pragmática, em que o fazer pedagógico assume centralidade. Sob essa perspectiva, como observa Chartier (2007), enquanto a universidade tende a valorizar os debates conceituais

e as metodologias de ensino, o cotidiano da escola é marcado por urgências que exigem ação imediata, muitas vezes em detrimento da reflexão teórica. As decisões precisam ser rápidas, e o planejamento nem sempre consegue acompanhar o ritmo das demandas. Mediante essas proposições, podemos inferir que muitos projetos de formação continuada chegam às escolas de maneira apressada, com propostas que pouco dialogam com a realidade dos professores. São formações que cobram resultados imediatos na aprendizagem dos alunos, pressionando os docentes a buscarem soluções rápidas, muitas vezes superficiais, apenas para consolidar metas estabelecidas por avaliações externas.

Avaliações em larga escala, como o SAEB, ou mesmo provas organizadas por secretarias municipais e estaduais, acabam funcionando como termômetros do sucesso escolar, mas também como mecanismos de cobrança e responsabilização aos professores. Diante desse quadro, em vez de oferecer suporte real ao desenvolvimento profissional, algumas ações acabam intensificando a lógica da produtividade e da eficácia, sem considerar os inúmeros fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

É nesse cenário que se evidencia o hiato, não necessariamente excludente, entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir docente. Como ressaltava Perrenoud (2001), o professor atua em condições marcadas pela urgência e pela incerteza, o que o leva a tomar decisões de maneira contínua, muitas vezes sem o respaldo de um modelo teórico pré-definido. Trata-se, como destaca o autor, de um agir profissional que exige competências situadas, sensíveis ao contexto, e que nem sempre podem ser antecipadas por diretrizes acadêmicas ou prescrições curriculares.

Nesse mesmo sentido, Tardif (2002) e Chartier (2007) apontam para o caráter situacional e adaptativo do trabalho docente, no qual a experiência e o saber prático acumulados ganham relevo. Os professores constroem suas ações com base em um tipo de coerência que é interna ao próprio contexto escolar,

buscando soluções viáveis e pertinentes aos problemas que se colocam no cotidiano pedagógico.

Sarti (2008), ao refletir sobre essa dinâmica, observa que os professores se aproximam das questões educacionais a partir de uma ótica que lhes é própria, pautada pela vivência da escola e pela necessidade de conferir pertinência às suas ações. Segundo a autora, “os professores costumam aproximar-se de assuntos educacionais a partir de uma ótica que lhes é característica, pautada por um ponto de vista centrado na vida da escola e na pertinência de suas ações para o contexto específico de sua atuação” (Sarti, 2008, p. 52). Essa perspectiva evidencia a busca constante por respostas contextualizadas, que atendam demandas concretas de cada situação. Ainda conforme Sarti (2008, p. 52), “durante o trabalho na escola, os professores se deparam com a problemática da pertinência de suas ações: o que é oportuno que façam a cada momento e qual a melhor maneira de realizar cada atividade”.

À luz dessas considerações, pensar a formação de professores na contemporaneidade implica reconhecer a complexidade do exercício profissional, que transita entre saberes acadêmicos e saberes da experiência, entre a normatividade das diretrizes curriculares e a imprevisibilidade do cotidiano escolar. Articular esses dois universos, o da universidade e o da escola, exige, portanto, uma abordagem formativa que valorize a práxis docente como um saber legítimo e como um espaço de constante reflexão e reconstrução do conhecimento.

Historicamente, a universidade e a escola básica constituíram universos institucionais paralelos no que tange à formação de professores, marcados por dinâmicas distintas, prioridades desarticuladas e práticas formativas que, muitas vezes, ignoravam a complexidade do cotidiano escolar (Chartier, 2007). Contudo, esse distanciamento tem sido progressivamente questionado e superado por meio de iniciativas que promovem a profissionalização do Magistério e o estreitamento das relações entre for-

mação teórica e prática pedagógica. Como destacam diversos autores, “nos últimos anos, com a profissionalização do ensino, diversas iniciativas de parcerias entre escola e universidade no campo da formação de professores têm mostrado exatamente o contrário” (Chartier, 2007; Nóvoa, 2019).

No contexto brasileiro, essa aproximação tem se manifestado por meio de diferentes estratégias. Uma das mais expressivas é o aumento de vagas em cursos de licenciatura, oferecidas por programas especiais de certificação docente promovidos por secretarias de educação, bem como o envolvimento mais efetivo das universidades na formação em serviço de professores da educação básica.

Diversos programas e projetos têm materializado essa tendência de articulação entre universidade e escola, com destaque para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Capes (Gatti et al., 2014), e o Programa Residência Pedagógica (Faria & Diniz-Pereira, 2019; Giglio, 2020). Tais ações direcionam para a construção de uma política nacional que valorize a formação inicial e continuada de professores em diálogo com os contextos reais de atuação profissional. Nesse cenário, ganha relevo a proposta de António Nóvoa (2019a; 2019b), ao defender a constituição de uma “casa comum da formação e da profissão”, na qual a formação inicial e a inserção na carreira docente não sejam compreendidas como momentos estanques, mas sim como um “tempo entre-dois” (Nóvoa, 2019a, p. 202), caracterizado por processos coletivos e institucionais de acompanhamento e acolhimento profissional.

Ao abordar a metamorfose da escola frente aos desafios contemporâneos, Nóvoa (2019b, p. 2) observa que a escola, embora tenha “substituído com eficiência o trabalho infantil, a rua e o lar como lugar de socialização e de formação”, revela-se hoje “incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade”. Por isso, propõe “a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente” (p. 7, grifo do autor), no qual “o lugar da

formação é o lugar da profissão” (p. 7). Essa perspectiva culmina na defesa de um espaço institucional partilhado, no qual se constitua uma “casa comum de formação de professores dentro das universidades, mas sempre com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede” (Nóvoa, 2019b, p. 8, grifo do autor).

Ao propor a ideia de um “terceiro lugar” entre universidade e escola, Nóvoa chama atenção para a necessidade de repensar as formas de organização da formação de professores, superando os modelos tradicionais baseados na fragmentação entre teoria e prática. Para o autor, os processos coletivos que envolvem o acolhimento e o acompanhamento dos futuros docentes podem gerar “mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente” (Nóvoa, 2019b, p. 10), promovendo uma verdadeira reconfiguração institucional e pedagógica da formação profissional.

Diante desse cenário, observa-se que a superação da cisão entre universidade e escola exige a implementação de programas formativos articulados e a construção de uma cultura institucional colaborativa, sustentada por princípios de corresponsabilidade, reflexividade e compromisso ético com a profissão docente.

Com base em experiências documentadas em diversos contextos internacionais, e também no Brasil, constata-se que as parcerias entre escolas e universidades têm emergido a partir de dispositivos e propostas formativas que favorecem a constituição de uma interlocução frutífera entre esses dois espaços institucionais. Essas iniciativas incentivam o intercâmbio entre saberes teóricos e práticos e a participação ativa de múltiplos sujeitos envolvidos no processo formativo, docentes universitários e escolares, estagiários, discentes da educação básica, gestores, entre outros, os quais são convocados a compartilhar conhecimentos e experiências constituídos em contextos distintos, porém complementares. Esse movimento colaborativo tem possibilitado o desenvolvimento de ações integradas e de apren-

dizagens recíprocas, conformando um espaço dialógico de formação docente, fundado na construção entre os diversos agentes que dele participam.

A literatura especializada, tanto nacional quanto internacionalmente, aponta para um consenso em torno da relevância e da potência formativa das parcerias entre universidades e escolas. Tais articulações têm contribuído significativamente para o acompanhamento pedagógico dos estagiários, para a construção de saberes profissionais vinculados ao cotidiano escolar, para a apropriação crítica do espaço da escola como lócus formativo e, ainda, para a inserção progressiva dos licenciandos na cultura profissional docente. Contudo, não se pode negligenciar os entraves que atravessam esse processo. Dentre eles, destacam-se os conflitos oriundos de concepções divergentes sobre a formação de professores e sobre o papel dos diferentes atores implicados; a carência de formação específica para os profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos estagiários; a indefinição quanto à articulação entre os conhecimentos teóricos, práticos e investigativos no âmbito da formação; além das limitações materiais e financeiras que inviabilizam a sustentação de tais projetos. Soma-se, a essas dificuldades, a rigidez dos tempos e espaços formativos, evidenciada nas incompatibilidades entre as estruturas curriculares das universidades e das escolas, o que compromete a mobilidade dos estudantes e a coordenação das ações entre os sujeitos envolvidos na parceria.

Sarti (2008) nos instiga a compreender a formação de professores como um campo de disputas simbólicas, no qual se evidenciam tensões e conflitos, especialmente marcados pela desvalorização das relações intergeracionais. Tal cenário está intrinsecamente relacionado ao processo histórico de desqualificação social do magistério e à posição de reduzido prestígio e poder ocupada pelos professores no contexto brasileiro. Suas reflexões conduzem a uma dupla perspectiva: de um lado, a denúncia da fragilidade simbólica que acomete a profissão docente

e o consequente esvaziamento dos processos de profissionalização; de outro, um apelo à universidade para que assuma, de forma propositiva, novos desafios de ordem epistemológica, política e cultural. Esses desafios implicam na construção de um modelo formativo que reconheça e valorize a participação ativa dos docentes da educação básica como agentes essenciais na constituição das futuras gerações de professores, rompendo com a lógica unilateral e hierarquizada que historicamente tem permeado a relação entre universidade e escola.

Embora as instituições envolvidas no processo de estágio desenvolvam ações de natureza colaborativa, essa cooperação ainda se mostra incipiente no que diz respeito à consolidação de uma parceria efetiva. A ausência de vínculos mais profundos e duradouros indica que, apesar dos esforços conjuntos, não se estabeleceu uma articulação substancial capaz de promover uma integração orgânica entre os espaços formadores e os campos de prática. Tal fragilidade compromete a potencialidade formativa do estágio, que exige ações pontuais relacionadas à construção de uma relação dialógica, contínua e comprometida com a qualificação do processo de formação de professores. Isso porque, em grande parte das experiências analisadas, as ações ainda se apresentam de forma pontual, desarticuladas e, muitas vezes, limitadas a exigências burocráticas, como o cumprimento da carga horária prevista nas diretrizes curriculares.

A ausência de planejamento conjunto, de espaços permanentes de diálogo e de corresponsabilidade na formação revela a fragilidade da relação interinstitucional. Além disso, a persistente hierarquização dos saberes, com a universidade ocupando tradicionalmente o lugar de emissora do conhecimento e a escola sendo reduzida a um campo de aplicação, impede a construção de uma parceria horizontal e dialógica. Para que tal vínculo se efetive, é necessário romper com essas estruturas verticalizadas e investir em processos de formação baseados na cooperação mútua, na valorização dos saberes docentes da escola e na cons-

trução de uma cultura de corresponsabilidade entre a universidade e a educação básica.

As transformações pelas quais a formação de professores vem passando, compreendida como uma prática sócio-histórica, têm se intensificado especialmente em virtude das adaptações impostas pelo Processo de Bolonha. Em Portugal, conforme evidenciam os autores, essas mudanças curriculares tornaram-se particularmente visíveis, resultando em certa fragmentação na formação de professores. Para além de uma postura meramente crítica, os autores apresentam argumentos em favor de projetos formativos capazes de dialogar com os desafios contemporâneos enfrentados pela área da Educação Física. Esses argumentos ancoram-se nos saberes produzidos ao longo dos Projetos de Investigação realizados durante o estágio profissional, os quais contribuíram de forma expressiva para a construção das identidades profissionais de formandos e formadores. Tal construção foi possibilitada por uma dinâmica efetivamente colaborativa entre escola e universidade, destacando a relevância da articulação entre teoria e prática na consolidação de processos formativos mais integradores e significativos.

As relações entre a universidade e os professores por ela formados frequentemente se mostram fragilizadas, especialmente diante das distâncias que se estabelecem entre a formação inicial e as exigências concretas do ensino escolar. Tal descompasso, em grande parte, decorre da limitada valorização mútua e da ausência de interesses compartilhados entre os diferentes atores envolvidos nesses processos. No entanto, é possível identificar experiências que rompem com essa lógica fragmentada, apontando caminhos para a construção de vínculos mais sólidos e colaborativos.

O desafio, portanto, é operar na construção de uma relação dialética entre teoria e prática. Para os formadores do PIBID, isso implica, especialmente nas atividades de formação inicial, garantir que o futuro docente saiba utilizar a teoria como fer-

ramenta para construir sua prática de ensino e compreender as demandas da escola. Essas demandas não podem ser tratadas de maneira homogênea; é necessário considerar as particularidades de cada contexto. O “como ensinar” precisa ser construído levando em conta as necessidades e os projetos específicos da escola, sem que a teoria se restrinja a um conhecimento distante da prática. Ou seja, a teoria, por si só, não resolve os problemas enfrentados na docência. Ela precisa da prática como parâmetro para a construção de respostas. A prática, por sua vez, apresenta os desafios que justificam a aplicação da teoria, que deve ser entendida como um recurso, e não como um conjunto de respostas prontas. Assim, a relação entre teoria e prática no processo formativo deve ser dinâmica e construída a partir da interação constante entre ambos.

Na iniciação à docência, duas características essenciais devem nortear esse trabalho: a) a pesquisa precisa ser realizada ao longo da execução das atividades de ensino previstas nos subprojetos, levando em consideração o ambiente físico onde essas atividades ocorrem e, principalmente, a docência na escola básica como um espaço e um tempo também dedicados à pesquisa; b) o objetivo para o aluno pibidiano não é apenas produzir um texto específico, como um projeto, mas aprender a realizar a pesquisa em si. A realização de um artigo, embora frequentemente associado à pesquisa como forma de comunicar seus resultados, não reflete necessariamente o desenvolvimento de uma reflexão própria por parte de quem o escreve (Barzotto, 2013).

Em síntese, os desafios da articulação entre a universidade e a educação básica na Amazônia passam, em grande medida, pela construção de relações de confiança entre a instituição formadora e os professores por ela formados, bem como pelo enfrentamento das dissonâncias históricas entre a formação inicial e as demandas concretas do ensino escolar. Tais tensões decorrem, muitas vezes, do reduzido (re)conhecimento mútuo e

da fragilidade de interesses compartilhados entre os diferentes atores institucionais.

Contudo, o presente estudo lança luz sobre duas experiências significativas que tensionam e ao mesmo tempo ressignificam essas dificuldades. A primeira refere-se à atuação articulada de uma equipe de orientadores que acompanham estagiários e professores supervisores no campo de estágio, promovendo mediações formativas mais sensíveis ao contexto escolar; a segunda experiência diz respeito ao desenvolvimento de uma pesquisa participativa, que favorece o estabelecimento de vínculos positivos entre a pesquisadora e os professores participantes de uma formação continuada promovida pela universidade, a partir de suas condições reais de trabalho e dos saberes forjados nas práticas cotidianas. Essas vivências revelam caminhos possíveis para o fortalecimento de uma interlocução mais orgânica, colaborativa e situada entre universidade e escola, especialmente nos territórios amazônicos, onde os desafios estruturais e culturais exigem formas inovadoras, territorialmente situadas e epistemologicamente sensíveis de cooperação.

3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID

Esta seção tem, como propósito, analisar as políticas públicas e as diretrizes que orientaram a formação inicial e continuada de professores no Brasil entre os anos de 2014 e 2024, situando-as no contexto das reformas educacionais e das demandas contemporâneas por qualidade e equidade no ensino.

A partir dessa contextualização, o capítulo dedica-se à análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), suas bases legais, conceituais e pedagógicas, bem como seus principais objetivos enquanto política de valorização e fortalecimento da formação de professores. Analisa-se o programa enquanto mecanismo de articulação entre universidade e escola básica, ressaltando seu potencial de articulação entre teoria e prática, formação e atuação, bem como entre produção de conhecimento e cotidiano escolar.

No terceiro tópico, são discutidos os desdobramentos práticos do PIBID, com ênfase na análise crítica de sua implementação, limitações e lacunas. A abordagem contempla tanto as contribuições relatadas por bolsistas e coordenadores institucionais quanto as críticas provenientes da literatura especializada e das instâncias de avaliação educacional. Busca-se desvelar os aspectos estruturais e conjunturais que impactaram o funcionamento do programa, especialmente em períodos de instabilidade orçamentária e descontinuidade de políticas públicas.

De modo geral, debruçamo-nos sobre as contribuições do PIBID para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente, evidenciando experiências exitosas, processos formativos significativos e impactos na constituição da identidade docente. A análise pretende demonstrar como o programa, mesmo diante de adversidades, constitui-se como uma política estratégica de indução à melhoria da formação inicial, promo-

vendo a inserção crítica, reflexiva e ética dos futuros professores nos espaços escolares.

O recorte temporal de 2014 a 2024 foi utilizado por estar alinhado a três razões principais: ordem legal, política e educacional. Em primeiro lugar, esse período corresponde à vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu metas e diretrizes a serem cumpridas ao longo de dez anos, com foco na valorização da docência e na qualificação da formação inicial e continuada de professores. Analisar essa década permite acompanhar a trajetória completa do plano, ponderando sobre seus avanços, retrocessos e reformulações, além de compreender como essas metas impactaram diretamente a formulação e execução de programas como o PIBID, o Residência Pedagógica, o PARFOR e a própria Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação). O PIBID caracteriza-se como uma política de incentivo à formação inicial de professores, promovendo a inserção de licenciandos no cotidiano das escolas públicas. O Programa Residência Pedagógica, por sua vez, enfatiza a imersão mais intensiva do licenciando na prática docente, especialmente nos momentos finais da formação. Já o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tem como foco a formação inicial e continuada de professores em exercício, visando garantir a habilitação adequada conforme a legislação vigente. Por fim, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) estabelece diretrizes e competências que orientam a formação docente no país, alinhando-a às exigências da educação básica contemporânea.

Em segundo lugar, o período selecionado abrange um contexto de intensas transformações políticas no Brasil, marcado por mudanças de governo e reorientações nas políticas públicas educacionais. Durante esses dez anos, observou-se ora o fortalecimento, ora a descontinuidade de programas de formação do-

cente, em função de diferentes projetos de nação e concepções de educação adotadas pelos governos. A alternância de poder entre diferentes gestões federais influenciou diretamente o financiamento, a formulação e a execução dessas políticas. No governo de Dilma Rousseff, houve a ampliação de políticas educacionais e programas de formação docente, com foco na inclusão e no acesso à educação. Já na gestão de Michel Temer, observou-se uma reorientação das políticas públicas, marcada por medidas de austeridade fiscal que impactaram o financiamento da educação. No governo de Jair Bolsonaro, evidenciaram-se mudanças mais profundas nas diretrizes educacionais, com ênfase em reformas curriculares e reconfiguração de programas de formação docente. Por fim, na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, verifica-se a retomada de políticas de valorização da educação pública e de programas voltados à formação de professores, com foco na recomposição institucional e no fortalecimento das políticas educacionais.

Por fim, trata-se também de um período estratégico para a avaliação de políticas públicas consolidadas e de transição. Ao final de 2024, encerra-se o ciclo do PNE, ao mesmo tempo em que surgem novas propostas, como a revisão da BNC-Formação de 2019 e a implementação da Nova Política Nacional de Formação de Professores (2023–2024). Esse momento também coincide com o fortalecimento de programas e iniciativas que buscam resgatar a centralidade da formação docente como elemento essencial para a qualidade da educação básica. Assim, a delimitação de uma década permite avaliar os impactos de políticas já implementadas e analisar os novos rumos propostos, oferecendo uma visão abrangente e crítica sobre os processos que moldaram e continuam a moldar a formação de professores no Brasil.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PERÍODO DE 2014 A 2024

Segundo Boneti (2011), políticas públicas são compreendidas como conjuntos articulados de decisões, diretrizes, programas, ações e intervenções empreendidas pelo Estado, através de seus diferentes entes e níveis de governo, com o objetivo de responder a necessidades coletivas, mediar conflitos sociais e garantir direitos fundamentais. Longe de serem manifestações técnicas ou neutras de administração pública, as políticas públicas se configuram como produtos de processos complexos, imersos em disputas de poder, interesses antagônicos e negociações que expressam a correlação de forças em determinada conjuntura histórica e social. Para ele,

[...] o caráter de uma política pública [...] é construído durante o todo da sua trajetória, desde o momento da sua elaboração até a sua operacionalização, assumindo importância decisiva na formação desse caráter a correlação de forças sociais envolvidas (2011, p. 96).

Boneti (2011) enfatiza a necessidade de ultrapassar as visões superficiais e meramente operacionais que comumente associam tais políticas à execução de programas governamentais. Para o autor, é preciso compreender os mecanismos institucionais, ideológicos, simbólicos e materiais que condicionam a formulação, a implementação e a avaliação dessas políticas, bem como os diferentes atores estatais e não estatais que nelas intervêm, com diferentes graus de agência e influência.

Desse modo, o autor defende uma concepção crítica e dialética das políticas públicas, concebendo-as como instrumentos de regulação social e, ao mesmo tempo, como arenas de disputa política, no interior das quais se confrontam projetos societários distintos e, muitas vezes, inconciliáveis. Nesse senti-

do, uma política pública pode tanto promover a justiça social e a ampliação da cidadania, quanto reforçar desigualdades estruturais e manter os privilégios de determinados grupos dominantes, a depender de sua concepção, execução e controle.

Ademais, Boneti (2011) salienta que as políticas públicas não emergem espontaneamente nem de forma homogênea; elas são o resultado de um processo histórico de institucionalização de demandas sociais, muitas vezes impulsionado por pressões de movimentos sociais, organizações da sociedade civil, grupos econômicos e partidos políticos.

Portanto, não se trata de um campo exclusivo da burocracia estatal, mas sim de um espaço em que se confrontam interesses diversos, onde a ação do Estado deve ser constantemente tensionada pela participação social e pela democratização das decisões públicas.

A compreensão de políticas públicas, nessa perspectiva, exige uma análise multidimensional, que considere variáveis, como: as relações de poder, os arcabouços legais e institucionais, os discursos legitimadores, os recursos disponíveis e os sujeitos envolvidos. Estudar as políticas públicas “por dentro” implica lançar luz sobre os bastidores da ação estatal, evidenciando as estruturas, contradições e limites que as configuram, ao mesmo tempo em que se reconhece seu potencial transformador diante das demandas sociais historicamente situadas.

Historicamente, evidencia-se uma carência de políticas públicas eficazes destinadas a aprimorar a educação, e, em diversas ocasiões, resultaram em retrocesso. Mais escassos ainda são os registros de políticas públicas verdadeiramente dedicadas à formação de novos professores. Ao considerar o cenário da formação de professores no século XIX, Vicentini e Lugli (2009, p. 33-34), ao discutirem os concursos públicos de nomeação, destacam que:

[...] tais concursos, proporcionavam a licença oficial para ensinar, não exigiam estudos pedagógicos, e sim atestado de boa conduta moral e o conhecimento daquilo que se deveria ensinar [...]. Desta perspectiva, parece lógico que as pessoas naquele momento histórico não vissem sentido em matricular-se na Escola Normal. [...] a maioria dos professores era formada pelo sistema de professores adjuntos ou pela comprovação de conhecimentos mínimos em concurso, e não pela Escola Normal.

Dessa forma, mesmo com a presença da Escola Normal, a maioria dos professores se formava por meio do método de professores adjuntos. Esse método envolvia uma formação prática, em que o aprendiz desempenhava o papel de auxiliar do professor titular, evidenciando uma lógica artesanal de formação docente, ancorada na prática e desvinculada de uma sistematização pedagógica formal. Esse modelo de formação era mais atrativo para o Estado devido aos seus custos reduzidos. Adicionalmente, existia a alternativa de concursos que não demandavam uma formação específica, o que indica a baixa ênfase atribuída à formação de professores.

No Brasil, entre os anos de 2014 a 2024, as políticas públicas e diretrizes voltadas à formação inicial e continuada de professores passaram por significativas transformações, refletindo disputas em torno de concepções e projetos de educação e do papel social do docente. O Plano Nacional de Educação (PNE), vigente nesse período, estabeleceu diretrizes para a valorização e qualificação da docência, especialmente por meio das metas 15, 16 e 17, que tensionam a ampliação da formação inicial e continuada, bem como a valorização profissional docente no país.

A Meta 15 estabelece o compromisso, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, de implementar, no prazo de um ano, uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Tal meta tem como

objetivo assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014). Entre as estratégias previstas para alcançar essa meta, citam-se: a elaboração de um plano estratégico com diagnóstico das necessidades de formação docente e das capacidades de atendimento pelas instituições públicas e comunitárias de ensino superior; o fortalecimento de programas de financiamento estudantil voltados a cursos de licenciatura bem avaliados; a ampliação dos programas de iniciação à docência; e o desenvolvimento de plataformas digitais para organizar a oferta de cursos e atualizar currículos.

O documento também prevê a implementação de ações específicas para atender escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, bem como a educação especial. Propõe reformas curriculares nos cursos de licenciatura, a valorização das práticas pedagógicas e dos estágios, bem como a ampliação de cursos para docentes em exercício sem formação adequada, e a concessão de bolsas para professores de idiomas realizarem formação em países de língua nativa, entre outras medidas voltadas à valorização e à qualificação da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A Meta 16 visa formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento (50%) dos professores da educação básica até o fim da vigência do plano, além de assegurar que todos os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada em suas áreas de atuação, respeitando as necessidades e especificidades dos sistemas de ensino. Para alcançar tais objetivos, o plano propõe o planejamento estratégico colaborativo para dimensionar a demanda por formação continuada, incentivando sua oferta pelas instituições públicas de ensino superior, de maneira integrada às políticas estaduais, distrital e municipais. Prevê a consolidação de uma política nacional de formação docente, com a definição de diretrizes, áreas prioritárias, insti-

tuições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

Dentre as estratégias da meta 16, também se contempla a expansão de programas que garantam o acesso dos professores a acervos de obras didáticas, paradidáticas, literárias, e a materiais acessíveis, como os produzidos em Libras e Braille, valorizando a cultura da investigação. Propõe a ampliação e consolidação de portais eletrônicos que disponibilizam gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares em formatos acessíveis. Destaca ainda o aumento da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos profissionais da educação básica e o fortalecimento da formação docente por meio da implementação de ações do Plano Nacional do Livro e Leitura, bem como programas que garantam o acesso a bens culturais ao magistério público (Brasil, 2014).

A meta 17, por sua vez, estabelece a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, buscando equiparar seu rendimento médio ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do plano. Para alcançar esse objetivo, propõe-se, entre outras estratégias, a criação de um fórum permanente, com participação da União, estados, Distrito Federal, municípios e trabalhadores da educação, destinado a acompanhar a atualização progressiva do piso salarial nacional dos docentes. Recomenda-se, portanto, a implementação, em todas as esferas governamentais, de planos de carreira para os profissionais do Magistério, observando os critérios da Lei nº 11.738/2008, incluindo-se a implantação gradual da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. Por fim, destaca-se a ampliação da assistência financeira específica da União aos entes federados para a implementação dessas políticas de valorização, em especial para garantir o piso salarial nacional profissional (Brasil, 2014).

Os encaminhamentos propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) entre 2014 e 2024 são fundamentais para fortalecer a formação inicial e continuada dos professores no Brasil, reconhecendo a importância de uma política integrada e colaborativa entre os diversos entes federativos e as instituições formadoras. Ao orientar ações que consideram as especificidades regionais e culturais, como as realidades das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, o PNE busca promover uma formação docente contextualizada e inclusiva.

Ao valorizar a carreira docente por meio de medidas estruturais, como a melhoria salarial e a consolidação de planos de carreira, o PNE reforça a compreensão de que a qualidade da educação está diretamente ligada à valorização do professor enquanto profissional. Esses encaminhamentos contribuem para a construção de um sistema educacional mais equitativo, que articula teoria e prática e promove a qualificação continuada, essenciais para enfrentar os desafios da diversidade social e cultural brasileira, reafirmando o papel do professor como agente central na transformação e melhoria da educação pública.

Assim, em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabeleceu as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da educação básica. Ela orienta os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, visando assegurar uma formação sólida, crítica e reflexiva. O referido documento enfatiza a articulação entre teoria e prática, a valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar, e o compromisso com a diversidade sociocultural e territorial. Além disso, destaca a importância da formação em nível superior, com base em princípios éticos e políticos, alinhados às políticas públicas educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação básica no país.

Entre 2017 e 2019, no contexto das reformulações promovidas pelo Governo Temer e pelo chamado Novo Marco Le-

gal, observa-se a descontinuidade de políticas anteriores, bem como a emergência da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por meio da Resolução de nº 2, de 20 de dezembro de 2019, substituindo a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que, dentre outras coisas, enfatizou a necessidade de articulação entre teoria e prática, promovendo a formação crítica, reflexiva e contextualizada dos futuros docentes. A normativa reforça a importância do desenvolvimento de competências que possibilitem aos professores atuar de forma inclusiva e comprometida com a diversidade sociocultural e territorial brasileira. No plano de sua regulamentação, ao definir aspectos como carga horária mínima, a Resolução busca garantir a qualidade e a consistência da formação docente, alinhando-a às demandas contemporâneas da educação básica e às políticas públicas vigentes (Brasil, 2019).

Em 2020, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, estabeleceu as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo, também, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esse marco regulatório orienta a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas à formação continuada de docentes, visando à melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. A resolução propõe uma abordagem integrada, considerando as especificidades dos diversos contextos educacionais e a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Ademais, busca promover a articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino, fortalecendo a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A implementação das diretrizes estabelecidas pela resolução é fundamental para a construção de uma educação básica de qualidade, que atenda às demandas e desafios contemporâneos.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, diferem, principalmente, em seus focos e abrangências no campo da formação docente, de modo que Enquanto a Resolução nº 2/2019 estabelece as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Cursos de Licenciatura, ou seja, define os parâmetros para a formação dos futuros professores nos cursos superiores, orientando o currículo, a carga horária, as competências e habilidades necessárias para a habilitação profissional na educação básica, a Resolução nº 1/2020 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, criando a Base Nacional Comum para essa formação continuada. Esta última orienta as políticas e práticas voltadas à formação permanente dos professores que já estão em exercício, buscando garantir o desenvolvimento profissional contínuo, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a articulação com os contextos e demandas educacionais atuais.

Para além destes dispositivos, a partir das imposições do Plano Nacional de Educação e influenciados pelas proposições legais, não se pode deixar de pensar nos programas governamentais que marcaram a política de formação docente no Brasil, destacando avanços e instabilidades, dentre os quais citam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência (PIBID), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Residência Pedagógica, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Escola em Tempo Integral, também lançado em 2023, embora não voltado diretamente à formação docente, repercute, nesse campo, ao exigir maior especialização e ampliação da jornada de trabalho dos professores.

Por fim, merece destaque a Nova Política Nacional de Formação de Professores, implementada entre 2023 e 2024, por meio de iniciativas do Ministério da Educação que visam

revisar a BNC-Formação de 2019. Atualmente, estão em curso discussões para a revogação ou reformulação dessas diretrizes, buscando uma abordagem mais contextualizada e democrática da formação inicial e continuada de professores.

Nos últimos anos, observou-se um movimento de retomada e fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação docente, marcado por diálogos com instituições formadoras no intuito de revisar as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura.

Esse processo tem sido acompanhado por meio da revalorização do papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que volta a exercer protagonismo na coordenação das políticas de formação de professores no país. Destaca-se, ainda, a ênfase na valorização das universidades públicas como espaços fundamentais na produção de conhecimento e na formação de educadores comprometidos com a transformação social. Nesse contexto, há uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as universidades, com o propósito de consolidar uma proposta formativa de caráter crítico, emancipador e sensível à diversidade sociocultural e territorial brasileira.

3.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): FUNDAMENTOS E OBJETIVOS

No âmbito da formação docente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como uma política pública voltada à qualificação dos licenciandos, ainda que sua abrangência não contemple todos os estudantes dos cursos de licenciatura. Ainda assim, essa política representa um avanço significativo no investimento estatal na formação inicial e no aperfeiçoamento profissional do Magistério. Seu propósito consiste em fortalecer a preparação docente desde os

primeiros períodos da graduação, promovendo articulação efetiva entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas de Educação Básica. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2010), essa iniciativa objetiva incentivar a iniciação à docência, valorizar a carreira do professor, elevar a qualidade da trajetória formativa inicial e fomentar práticas pedagógicas inovadoras voltadas à superação dos desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

O Programa foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, com o propósito de incentivar a formação de professores para a educação básica pública, especialmente para o Ensino Médio. Trata-se de uma política articulada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com foco na melhoria da qualidade da formação inicial docente. A referida portaria estabelece que o programa visa promover a valorização do Magistério e estimular a atuação futura dos licenciandos nas redes públicas de ensino. Entre seus principais objetivos estão a aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas de educação básica, bem como o fortalecimento das ações acadêmicas voltadas à formação de professores.

A implementação do PIBID ocorre por meio da concessão de bolsas destinadas a estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura presenciais, a coordenadores institucionais e a supervisores docentes atuantes nas escolas públicas. De acordo com a regulamentação, essa política pública prioriza as licenciaturas em áreas consideradas estratégicas, como Física, Química, Biologia e Matemática, sem excluir outras áreas como Letras e Educação Musical. A participação dos bolsistas exige o compromisso com as atividades do programa e o envolvimento direto com a prática pedagógica nas escolas-campo, com especial atenção às instituições que apresentam baixos indicadores

de desempenho educacional. A gestão dessa iniciativa se dá mediante planos de trabalho submetidos pelas instituições à CAPES, em chamadas públicas específicas, com bolsas de duração inicial de até doze meses, podendo ser prorrogadas conforme os critérios definidos (Brasil, 2007).

Inicialmente voltado para as instituições federais, o programa foi, gradualmente, expandido para outros sistemas de ensino superior, como estaduais, comunitários e privados. Esse avanço possibilitou o fortalecimento de uma nova abordagem na formação dos futuros licenciandos, na qual as escolas de educação básica se tornaram locais de formação e corresponsáveis pela formação dos futuros professores.

De acordo com Wanzeler (2024), em 2009, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro, marcou a consolidação da iniciação à docência como componente estruturante da Política Nacional de Formação de Professores, por meio do estabelecimento dos fundamentos da chamada “Nova Capes”, que ampliou suas atribuições para além da pós-graduação, incorporando, também, a responsabilidade pela formulação e execução de políticas voltadas à formação inicial docente, com base nos princípios dos programas de iniciação científica.

Regulamentado, posteriormente, pela Portaria nº 096/2013, o PIBID surge com o objetivo de integrar, por meio de parcerias institucionais, os cursos de licenciatura às escolas públicas, promovendo a formação dos licenciandos, o aperfeiçoamento contínuo dos docentes da educação básica e do ensino superior.

A “Nova Capes”, ao assumir a coordenação dessa política pública, buscava, inicialmente, suprir a carência de professores em áreas específicas, como: Biologia, Matemática e Química. Ao longo do tempo, o PIBID expandiu seu escopo, incorporando outras áreas do conhecimento. Apesar disso, suas metas passaram a ser progressivamente delimitadas por uma lógica de políticas educacionais orientadas por evidências e dados quantitativos, o que, segundo a autora, restringe a abrangência dos ob-

jetivos ao desempenho mensurado da aprendizagem (Wanzeler, 2024).

Frente a esse quadro, as inconstâncias e os retrocessos que marcaram o PIBID a partir de 2016 revelam um cenário conturbado, conforme analisa Wanzeler (2024), para quem esse período foi especialmente crítico para o programa, haja vista que a partir do golpe que resultou na destituição da presidente Dilma Rousseff e da consequente ascensão dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, o PIBID passou a sofrer um processo de desmonte das políticas públicas voltadas à formação docente. A continuidade do programa passou a ser constantemente questionada, instaurando-se um clima de instabilidade entre professores e alunos, tanto das Instituições de Ensino Superior (IES) quanto das escolas de educação básica (Wanzeler, 2024).

Um processo gradual de descontinuidade foi sendo implementado, alterando características fundamentais do programa. A redução de recursos financeiros foi acompanhada de mudanças estruturais, como a retomada da lógica de áreas prioritárias, agora organizadas por núcleos temáticos, com o objetivo de alinhar o programa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais modificações implicaram, entre outros efeitos, na diminuição do número de bolsas destinadas aos estudantes de iniciação à docência, comprometendo a inserção e a permanência desses futuros professores no cotidiano escolar.

Esse processo fragilizou, significativamente, o PIBID, que até então vinha se destacando por oferecer uma formação inicial sólida, articulando teoria e prática em uma abordagem integrada. A redefinição das diretrizes e a diminuição das bolsas reduziram o alcance do programa e afetaram diretamente a qualidade da formação docente, prejudicando a articulação entre os saberes acadêmicos e as experiências pedagógicas. Como resultado, limitaram-se às oportunidades de desenvolvimento profissional tanto para os licenciandos quanto para os professores da educação básica envolvidos no programa.

Wanzeler (2024) propõe que outro impacto negativo foi a padronização decorrente da organização por núcleos temáticos e da tentativa de adequação à BNCC. Tal padronização desconsidera as especificidades dos diversos contextos escolares, dificultando a construção de práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais. Ao impor diretrizes uniformizadas, o programa perde parte de sua capacidade de fomentar abordagens criativas e críticas frente às demandas cotidianas do exercício docente.

Ainda que o PIBID tenha sido originalmente concebido como uma política de valorização da formação de professores para a educação básica pública, conforme previsto na Portaria nº 096/2013, que regulamenta suas diretrizes e objetivos (Brasil, 2013), houve mudanças significativas a partir do Edital 061/2013. Este passou a permitir a participação de instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, no escopo do programa. Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013), neste edital, 18% das bolsas concedidas foram destinadas a estudantes de instituições privadas, enquanto 82% ficaram com estudantes de instituições públicas, sinalizando uma reorientação do público atendido e das prioridades do programa.

Esse dado evidencia uma inflexão na condução do PIBID, indicando um direcionamento mais acentuado para o fortalecimento das instituições públicas de ensino superior, historicamente responsáveis pela maior parte da formação de professores no país. Tal reconfiguração pode ser interpretada como uma estratégia de valorização do setor público e de investimento na qualidade da formação docente, ao priorizar instituições que, em geral, concentram maior inserção em pesquisa e extensão. Por outro lado, também revela uma redução relativa da participação das instituições privadas no programa, o que pode indicar tanto uma redefinição de critérios de acesso quanto uma tentativa de concentrar recursos em espaços considerados estratégicos para a política educacional. Nesse sentido, a distribuição das bolsas

é uma escolha administrativa, que também expressa disputas e direcionamentos no interior das políticas públicas de formação de professores.

Em 2017, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) passou por significativas alterações estruturais, restringindo sua atuação aos semestres iniciais dos cursos de licenciatura. Tal reformulação abriu espaço para a implementação, nos anos finais da formação de professores, do Programa de Residência Pedagógica, também voltado ao incentivo da formação inicial de professores. Contudo, ambos os programas possuem caráter facultativo e não contemplam a totalidade dos discentes, sobretudo em virtude da limitação orçamentária que restringe sua abrangência.

Inseridos em um cenário de desigualdades estruturais, agravadas pela tímida atuação do Estado na reversão dos indicadores socioeconômicos excludentes, muitos estudantes denunciam o impacto do contingenciamento de recursos públicos sobre a sustentabilidade do PIBID. Conforme aponta Locatelli (2018), o programa tem enfrentado sucessivos cortes orçamentários, atrasos nos repasses das bolsas, retenções de verbas operacionais e interrupções no ingresso de novos participantes, o que compromete sua continuidade e eficácia.

Outro fator limitante, ainda não superado em sua íntegra, refere-se à dificuldade de inserção dos estudantes matriculados no turno noturno nas atividades formativas complementares. Maranhão e Veras (2017) destacam que a maioria desse público é composta por indivíduos que conciliam trabalho e estudo, enfrentando obstáculos para acessar os serviços universitários, cuja oferta tende a concentrar-se no período diurno. Essa dinâmica exclui os discentes noturnos de iniciativas como pesquisa e extensão, inviabilizando, em muitos casos, sua participação em programas como o PIBID.

Considerando esse cenário, torna-se urgente uma mobilização institucional, aliada ao compromisso efetivo do poder

público, no sentido de ampliar as condições de acesso e permanência dos discentes em formação. Trata-se de repensar a função social da universidade e do Estado frente às demandas das classes trabalhadoras que ingressaram no ensino superior, conforme problematizado por Arroyo (1990), e de propor medidas que tornem a formação acadêmica mais equitativa e inclusiva.

Mesmo diante dos desafios relatados e de tantos outros não verbalizados, os depoimentos colhidos reiteram a relevância do PIBID como política pública estratégica para o fortalecimento da Formação de professores. Para Nóvoa (2017), o programa inaugura espaços formativos que contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas, promovendo a articulação entre o saber acadêmico e a realidade das escolas. Sob essa perspectiva, a vivência do licenciando em contextos escolares reais, aliada à participação em ações de ensino, pesquisa e intervenção pedagógica, representa uma vantagem significativa frente àqueles que não tiveram a oportunidade de integrar programas de iniciação à docência (Paneago, 2016; Araújo, Andriola & Coelho, 2018).

Como desdobramento dessas diretrizes gerais e considerando as especificidades institucionais, torna-se necessário compreender como o programa se materializa no contexto da Universidade Federal do Pará. O PIBID/UFPA apresenta características próprias que dialogam com as demandas regionais, especialmente no que se refere à formação de professores para atuar em contextos amazônicos, marcados por diversidades socioculturais e desafios estruturais. A partir desse contexto, a implementação do programa na UFPA não apenas reproduz as orientações nacionais, mas também as ressignifica a partir das realidades locais, fortalecendo a integração entre universidade e escola básica.

No ano de 2022, o Edital nº 04/2022 – PROEG/UFPA foi publicado para selecionar subprojetos destinados ao PIBID/UFPA. Este edital visou ampliar as áreas de atuação e promover a interdisciplinaridade, fortalecendo a colaboração entre a univer-

cidade e as escolas de educação básica. O resultado final foi divulgado em junho de 2022. Posteriormente, o Edital nº 09/2022 – PROEG/UFGA focou na seleção de supervisores e discentes para participação no PIBID/UFGA, reforçando o compromisso com a formação inicial de professores e a melhoria da qualidade do ensino básico. O resultado final foi publicado em outubro de 2022.

Mais recentemente, o Edital nº 15/2024 – PROEG, publicado em outubro de 2024, selecionou discentes e supervisores dos cursos de licenciatura para integrar o projeto institucional, com resultados divulgados em novembro do mesmo ano. Anteriormente, o Edital nº 05/2024 – PROEG já havia abordado a seleção de bolsistas, reforçando o compromisso do programa com a formação inicial de professores. Na sequência, em julho de 2024, o Edital nº 12/2024 foi lançado para selecionar novos subprojetos, com prorrogação de prazos para submissão devido à alta demanda.

As vagas oferecidas nos editais variam conforme a demanda dos subprojetos e a disponibilidade das escolas parceiras. Geralmente, são destinados a estudantes matriculados nos cursos de licenciatura da UFGA, que atuarão como bolsistas de iniciação à docência, e a professores da educação básica, que desempenharão a função de supervisores. Essas oportunidades visam à qualificação dos futuros docentes, ao fortalecimento da educação básica, consolidando a parceria entre a universidade e as escolas públicas.

O PIBID, enquanto política pública do Governo Federal, marca um avanço significativo ao destacar a docência no contexto da formação inicial, colocando-a em evidência no âmbito universitário. Contudo, esse movimento revela que ainda persiste uma desconexão entre universidade e escola, evidenciada pelo fato de que um de seus principais objetivos é justamente “fomentar a integração entre o ensino superior e a educação básica”. Nesse sentido, busca-se também promover a articulação

entre teoria e prática na formação docente. Mais do que isso, tal configuração indica que, apesar das intenções expressas, essa integração ainda não foi plenamente alcançada, uma vez que a separação entre teoria e prática continua sendo uma realidade no processo formativo.

No interior dessa configuração, a avaliação do PIBID evidencia contradições que marcam sua eficácia, revelando avanços importantes, mas também retrocessos que limitam o pleno alcance de seus objetivos. Embora o programa represente uma iniciativa significativa ao valorizar a docência desde a formação inicial, conferindo-lhe maior centralidade no contexto universitário, tal movimento expõe, simultaneamente, o distanciamento ainda existente entre esses dois espaços. Isso se confirma ao se considerar que um dos propósitos centrais do programa é “promover a integração entre a educação superior e a educação básica, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes”. A presença desses objetivos no próprio texto orientador do programa indica que essa integração ainda não foi plenamente concretizada, e que a dissociação entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica persiste como um desafio estrutural.

À luz dessa discussão, Pimenta e Lima (2019) analisam as relações entre os estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), apontando que, embora ambos compunham o campo da formação inicial de professores, frequentemente operam de maneira dissociada nos cursos de licenciatura. As autoras argumentam que essa falta de articulação decorre, em grande medida, das contradições presentes nas políticas públicas educacionais marcadas por uma lógica neoliberal, que fragmenta a formação docente, enfraquece o sentido coletivo da profissão e reforça o individualismo. O estágio é compreendido como uma atividade teórica no interior da práxis formativa, ao passo que o PIBID, embora represente uma inovação no campo das políticas de formação, não substi-

tui nem dialoga de forma orgânica com os estágios, resultando em sobreposições de práticas e espaços formativos. As autoras destacam a necessidade urgente de integrar curricularmente essas experiências, com vistas a constituir uma formação docente mais crítica, articulada e comprometida com a realidade educacional brasileira.

Atualmente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ocorre em diversas universidades federais e estaduais distribuídas por todas as regiões do Brasil, configurando uma ampla rede de atuação que aproxima a formação acadêmica da realidade escolar.

No plano de sua implementação concreta, o PIBID está presente em instituições de grande porte e abrangência regional, como a Universidade Federal do Pará (UFPA), que se destaca por sua atuação em múltiplos subprojetos envolvendo diferentes áreas do conhecimento e a parceria com escolas públicas de diversos municípios. Outros exemplos importantes incluem a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que desenvolvem ações integradas de ensino, pesquisa e extensão com foco na qualificação da formação docente.

Essa capilaridade se amplia quando várias universidades estaduais também participam do programa, reforçando a aplicação do PIBID pelo país. Instituições como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), todas no estado de São Paulo, mantêm projetos que promovem o contato dos licenciandos com a escola pública e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Na região Nordeste, universidades estaduais como a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) são exemplos de participantes ativas.

No que se refere ao seu funcionamento, existe a oferta de bolsas para estudantes de licenciatura e para supervisores nas escolas públicas parceiras, possibilitando a inserção dos futuros professores em contextos reais de ensino. Essa estrutura contempla diversas áreas do conhecimento, alinhadas às necessidades das redes estaduais e municipais de educação. Os subprojetos desenvolvidos nas universidades são acompanhados por coordenadores institucionais que articulam as ações entre universidade e escolas, garantindo o alinhamento com as diretrizes da CAPES e a adequação às especificidades regionais.

Essa abrangência se evidencia nos dados disponibilizados no portal da CAPES, o PIBID já contemplou milhares de estudantes em aproximadamente 100 instituições de ensino superior, com ampla diversidade geográfica que contempla desde regiões metropolitanas até áreas remotas, fortalecendo o compromisso do programa com a democratização do acesso à formação docente de qualidade.

A organização nacional do PIBID conta ainda com fóruns e encontros, como o Fórum Nacional de Coordenadores do PIBID (FORPIBID), que promovem a articulação, o intercâmbio de experiências e a discussão de políticas para o aprimoramento do programa, refletindo o compromisso das universidades com a constante qualificação do ensino superior e da educação básica.

Assim, nesse contexto, o sucesso do PIBID, ao ser uma política que envolve licenciandos, professores universitários e professores da escola básica, depende da superação dessas contradições. Sob esse viés, seu êxito está diretamente ligado à construção de um ambiente formativo que favoreça a integração entre teoria e prática, através do diálogo constante entre esses diferentes atores. Para que isso se efetive, é essencial que o corpo docente das universidades, ao se envolver com o PIBID, assuma a responsabilidade de ser formador em todas as atividades relacionadas aos cursos de licenciatura, nas ações específicas do Programa. Não obstante, a articulação entre teoria e prática,

que muitas vezes se limita à escola, precisa ser revista dentro da universidade. Nos cursos de formação de professores, ainda existe uma grande dificuldade de integrar essas duas dimensões de maneira eficaz. Professores da educação básica, independentemente de quando tenham concluído sua formação inicial, reconhecem a importância da teoria, mas frequentemente se veem incapazes de relacioná-la com sua prática cotidiana.

Defende-se que, ao integrar um subprojeto, o pibidiano seja desafiado a formular uma questão a ser investigada, seja no que diz respeito aos componentes teóricos que ele irá estudar, seja em relação às atividades práticas realizadas na escola. Essa questão pode ser formulada como uma pergunta, a ser respondida ao longo do processo de iniciação à docência. Segundo Barzotto (2013), a questão de pesquisa não precisa estar formalmente estruturada como um projeto, mas deve deixar clara a proposta investigativa, a metodologia de desenvolvimento e sua relação com as atividades realizadas no subprojeto.

A inserção do licenciando no universo da pesquisa constitui um eixo estruturante na sua trajetória formativa, especialmente no contexto da iniciação à docência. Esse envolvimento não se restringe à dimensão investigativa em si, mas compreende, de maneira indissociável, a produção escrita como expressão do pensamento crítico e da sistematização do conhecimento. Considerando que a leitura e a escrita, no âmbito universitário, devem estar intrinsecamente vinculadas à construção de saberes, é imprescindível garantir que todos os estudantes das licenciaturas tenham acesso a esse processo e desenvolvam competências para mobilizar recursos teóricos e metodológicos de forma autônoma e reflexiva.

A pesquisa, nesse sentido, configura-se como um instrumento pedagógico privilegiado, capaz de promover a análise crítica da prática docente e do campo epistemológico ao qual o futuro professor está inserido. Por meio dela, estabelecem-se vínculos entre teoria e prática, favorecendo a compreensão dos

processos de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva investigativa. Assim, formar um professor comprometido com a transformação da realidade escolar implica formá-lo para interpretar, sistematizar e intervir com base em dados oriundos de sua própria atuação ou da observação crítica de experiências alheias, superando posturas meramente reprodutivistas e aproximando-o de uma prática docente fundamentada na pesquisa e na reflexão contínua.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A experiência propiciada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído significativamente para a ressignificação das relações entre universidade e escola, ao atribuir, às instituições de Educação Básica, um papel de corresponsabilidade na formação dos licenciandos. Essa mudança rompe com a lógica tradicional que historicamente conferia à universidade o monopólio da produção do conhecimento e relegado à escola a função de mera aplicadora da teoria. Ao se inserir no cotidiano escolar, o graduando tem a oportunidade de desenvolver conhecimentos tácitos e saberes práticos que, dificilmente, seriam assimilados apenas por meio de atividades acadêmicas, mesmo aquelas baseadas em simulações ou pesquisas teóricas (Gauthier, 2013).

Para além de favorecer uma formação mais concreta e situada, a iniciativa tem gerado impactos positivos nos cursos de licenciatura. Conforme aponta Chagas (2014), o PIBID tem contribuído para a diminuição das taxas de evasão, incentivando o ingresso de novos estudantes e impulsionado a reestruturação curricular. Tais efeitos decorrem da integração efetiva entre os saberes científicos e pedagógicos, promovendo uma formação mais dinâmica e conectada com os desafios reais da docência

(Fundação Carlos Chagas, 2014). Para os licenciandos, a vivência na escola pública estimula a elaboração de propostas criativas de ensino e a articulação entre teoria e prática, fortalecendo a identidade profissional docente. No que se refere aos professores supervisores, estes também se beneficiam, ao refletirem criticamente sobre sua atuação e ampliarem seu repertório metodológico, o que contribui para sua formação continuada e para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Tal política beneficia os professores das instituições de ensino superior ao aproximá-los das realidades da Educação Básica, incentivando a revisão de suas práticas pedagógicas. Quanto à relação entre as instituições de ensino superior (IES) e as escolas públicas, essa articulação fortalece um diálogo mais eficaz, renovando práticas e reflexões teóricas, além de impulsionar pesquisas no campo do ensino. A colaboração entre bolsistas, supervisores e coordenadores de área favorece a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo, incentivando a organização de eventos que visibilizam as atividades realizadas, envolvendo alunos e licenciandos nas propostas.

No interior dessa perspectiva, Rausch e Frantz (2013) afirmam que tal iniciativa promove a reflexividade e a pesquisa. Essa abordagem resulta em transformações na percepção dos licenciandos sobre a escola e a profissão docente, incentivando a produção de conhecimento baseado na prática. Os autores destacam que isso representa um avanço significativo, pois “[...] tende à qualificação do ensino a médio e longo prazo e valorização da profissão docente, cujo ator entra em cena e reivindica seu lugar na sociedade” (Rausch; Frantz, 2013, p. 632).

O grande diferencial do PIBID é o diálogo e a interação entre estudantes, coordenadores e supervisores, promovendo uma formação recíproca (CAPES, 2013). Segundo Libâneo (2012), uma das principais funções do programa é proporcionar aos estudantes uma compreensão diferente da lógica de aprender

apenas após a formação, colocando-os já na prática desde sua formação inicial.

O PIBID “potencializa e enriquece experiências de futuros profissionais, estreitando a relação entre escola e universidade” (Araújo, Andriola & Coelho, 2018, p. 16). A formação inicial de professores no Brasil enfrenta desafios históricos relacionados à insuficiência de práticas pedagógicas que articulem, de maneira efetiva, os saberes teóricos à complexidade do cotidiano escolar. Conforme observa Gatti (2014), programas de iniciação à docência evidenciam lacunas ainda persistentes nos cursos de licenciatura, os quais não têm garantido, de forma satisfatória, uma preparação robusta para o exercício da docência. Contudo, iniciativas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), têm se destacado por promover experiências formativas que potencializam o desenvolvimento profissional de futuros professores, numa perspectiva integral e contextualizada.

Estudos apontam que a inserção dos licenciandos em ambientes escolares reais, proporcionada pelo PIBID, favorece a motivação para o ingresso na carreira docente, ao passo que fomenta processos de reflexão crítica sobre as práticas educativas. Fetzner e Souza (2012) ressaltam que a vivência prática contribui para consolidar a identidade profissional dos estudantes, ao passo que André (2012) destaca o estímulo à colaboração entre os bolsistas e os docentes das escolas, promovendo uma revisão conjunta das metodologias de ensino. Essa interação dialógica fortalece o compromisso ético com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da Educação Básica, como enfatizam Gomes e Souza (2016), ao ampliar a consciência sobre a escolha da docência como um projeto de vida e responsabilidade social.

A atuação no PIBID favorece, ainda, a articulação entre teoria e prática, promovendo uma aproximação concreta entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas, estabelecendo vínculos institucionais que qualificam os processos

formativos. Nesse sentido, Paneago (2016) argumenta que a participação no programa representa um diferencial para os licenciandos à medida em que possibilita uma experiência formativa mais completa e enraizada na realidade educacional brasileira.

Sob uma ótica epistemológica e pedagógica, Mateus (2014) aponta que o PIBID se configura como um espaço de produção de saberes docentes, ao fomentar parcerias entre universidades e escolas e estimular a emergência de novas práticas pedagógicas. Para Lanza (2010), o contato direto com o cotidiano escolar permite ao estudante experimentar, desde cedo, a dialética entre ação e reflexão, aspecto fundamental para a consolidação de uma postura crítica e investigativa. Essa experiência promove o abandono de modelos aplicacionistas de formação de professores, baseados na simples transposição de conteúdos, em favor de processos colaborativos que reconhecem a escola e seus profissionais como sujeitos ativos na construção do conhecimento pedagógico (Silva, Falcomer & Porto, 2018).

Não obstante, é necessário reconhecer que a abrangência do PIBID ainda é limitada, sobretudo pela escassez de bolsas ofertadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que inviabiliza o acesso de todos os licenciandos ao programa. Ainda assim, as experiências vivenciadas por aqueles que participam se revelam de grande valia para a consolidação de uma Formação de professores mais reflexiva, crítica e situada. Segundo Silva, Falcomer e Porto (2018), o PIBID promove uma formação compartilhada, orientada e contextualizada, que enriquece o repertório teórico dos futuros professores e suas competências práticas, interpessoais e profissionais.

Com isso, torna-se imperioso reconhecer que a formação de professores demanda mais do que o domínio dos conteúdos disciplinares; exige, sobretudo, a capacidade de transpor esses saberes para a realidade concreta da escola, respeitando suas especificidades e valorizando seus sujeitos. Trata-se, portanto, de

consolidar uma formação de professores que habilite o professor para ensinar e para intervir criticamente nos processos educativos, com base em experiências significativas e transformadoras.

A formação inicial de professores, especialmente quando mediada por programas como o PIBID, configura-se como um espaço de complexa articulação entre a teoria e a prática, em que os licenciandos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, desenvolvem saberes que transcendem os conteúdos disciplinares. Nesse ambiente, os bolsistas são instigados a realizar escolhas, tomar decisões pedagógicas e mobilizar diferentes saberes construídos ao longo da formação, o que contribui significativamente para a elaboração de estratégias didático-metodológicas adaptadas à realidade escolar (Silva, Falcomer & Porto, 2018). Esse processo vivencial, permeado por desafios e aprendizagens, constitui um repertório profissional valioso, que será ressignificado em futuras práticas de ensino.

Tais espaços formativos podem ser compreendidos como territórios “híbridos”, pois possibilitam o entrelaçamento de múltiplas dimensões acadêmica, profissional, institucional e subjetiva que se cruzam e potencializam a constituição da identidade docente (Nóvoa, 2017; Mateus, 2014). Por sua natureza interativa e dinâmica, esses ambientes híbridos promovem a inserção prática do licenciando no contexto escolar e favorecem a emergência de novas compreensões sobre o próprio fazer pedagógico, desafiando concepções tradicionais e fomentando a construção de uma docência crítica e reflexiva.

Diante desse quadro, a experiência vivida nos programas de iniciação à docência ganha relevância ainda maior se considerada a etapa inicial da trajetória profissional, período apontado como crucial para a consolidação da identidade docente. Como enfatiza Nóvoa (2019), os primeiros anos de atuação no magistério são determinantes, deixando marcas profundas nas relações interpessoais e na forma como o profissional se posiciona frente aos dilemas da profissão. Por isso, a oportunidade de vivenciar o

cotidiano escolar desde a graduação, em diálogo com professores em exercício, proporciona, aos licenciandos, uma compreensão ampliada dos desafios e potencialidades da prática docente, conforme demonstram Araújo, Andriola e Coelho (2018).

Ao promover essa aproximação entre universidade e escola, o PIBID revela-se como um dispositivo pedagógico privilegiado, capaz de tensionar paradigmas formativos tradicionais e contribuir para a emergência de sujeitos docentes mais conscientes, comprometidos e preparados para enfrentar as complexidades da educação contemporânea.

Como desdobramento desse processo, os alunos que participam do PIBID passam a ter a oportunidade de aprender com a experiência e conhecimento dos professores que já estão atuando na prática, o vivenciar a prática da sala de aula, também é necessária, pois só assim eles conseguirão compreender a realidade onde irão atuar e aplicar o conhecimento adquirido na universidade.

A mediação entre formador e formando tem a função de estimular vários pontos, como a autonomia, parcerias entre docentes, aprimoramento de relações interpessoais e intergrupais, desenvolvimento de hábitos de estudo por parte dos docentes envolvidos, entre outros (Fontoura, 2017, p. 126).

As características apontadas por Fontoura (2017) são essenciais para promover melhorias no trabalho realizado nas escolas-campo. O processo de formação deve ser orientado pela ideia de criar um espaço de reflexão, onde, por meio da mediação do orientador e do preceptor, seja possível aprender a lidar com as mudanças, com o imprevisível e com a incerteza, visando preparar o futuro professor para assumir a sala de aula. Dessa forma, o professor preceptor, com sua experiência no ambiente educacional, tem a capacidade de guiar os graduandos, incentivando-os a buscar, continuamente, seu aprimoramento profissional.

Entretanto, as condições estruturais e institucionais das escolas públicas brasileiras frequentemente comprometem a consolidação de vínculos profissionais e afetivos entre os docentes e o espaço escolar, afetando, também, o sentimento de pertencimento dos licenciandos inseridos por meio de programas de formação, como o PIBID (Gatti, 2016). A precariedade que marca muitas instituições da rede pública, expressa na contratação temporária e descontinuada de professores, por vezes realizada de forma intempestiva, inclusive no decorrer do semestre letivo, aliada à insuficiência de recursos pedagógicos, à inexistência ou à inoperância de bibliotecas escolares e à carência de materiais didáticos básicos, configura um cenário de vulnerabilidade que repercute diretamente sobre as condições de trabalho docente.

É nesse contexto adverso que os licenciandos são desafiados a articular os saberes teóricos construídos na formação universitária com as práticas pedagógicas concretas, confrontando-se com as complexidades e limitações da realidade educacional. Tais experiências, embora desafiadoras, assumem um papel formativo relevante, à medida em que contribuem para a construção de uma docência mais crítica, resiliente e sensível às demandas da educação pública.

No entanto, é preciso considerar que o objetivo dos discentes nas escolas não se limita ao trabalho de observação das práticas educativas, mas à participação ativa deles nessas práticas, colaborando com propostas de atividades, com o planejamento e com a resolução de problemas (CAPES, 2013). Nessa perspectiva, Silva, Falcomer e Porto (2018, p. 18) salientam que “institucionalizar o PIBID nos programas de licenciaturas seria uma forma de promover um maior diálogo entre os saberes docentes ao longo do curso”.

Estar no ambiente escolar por um período prolongado oferece, ao futuro professor, inúmeras oportunidades. Tais oportunidades vão desde a construção de relações pessoais e profissionais com alunos, outros professores e colaboradores até o

desenvolvimento de conhecimentos específicos da sua área de formação e de diferentes metodologias de ensino. Tal vivência proporciona maior interação com os alunos e imersão no contexto profissional da docência, já que “[...] o tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas” (Libâneo, 2012, p. 88).

A formação inicial de professores exige o estabelecimento de vínculos concretos entre os espaços acadêmicos e os contextos escolares, de modo que a aproximação entre teoria e prática ocorra de maneira estruturada e significativa. Sob esse prisma, programas como o PIBID configuram-se como importantes instrumentos de articulação entre universidade e escola, viabilizando uma inserção gradual e orientada dos licenciandos na realidade educacional. Trata-se de uma proposta formativa que se ancora na colaboração institucional, promovendo a imersão dos estudantes em ambientes escolares reais, o que lhes possibilita compreender a complexidade da prática pedagógica e refletir criticamente sobre os saberes docentes (Mateus, 2014).

Tal articulação entre universidade e escola é, inclusive, legalmente prevista, como expressa o Decreto nº 7.219/2010, que normatiza o funcionamento do PIBID, ao exigir a parceria entre instituições de ensino superior e redes públicas de ensino. A legislação educacional brasileira, por meio da Lei nº 12.796/2013, também enfatiza o papel do Estado na promoção de políticas de formação de professores, recomendando ações como a concessão de bolsas para estudantes de licenciatura que atuem na educação básica pública. Tais medidas buscam mitigar a histórica dicotomia entre formação teórica e experiência prática, ainda presente nos cursos de licenciatura, conforme destaca Gatti (2014).

A vivência no cotidiano escolar, ao lado de professores experientes, permite aos licenciandos observar e participar ativamente de atividades pedagógicas, desde o planejamento até a execução e análise crítica das ações. Essa participação ativa pro-

move o amadurecimento profissional dos futuros docentes e possibilita a construção de uma identidade pedagógica mais consciente e crítica (CAPES, 2013). Ao mesmo tempo, essa inserção formativa repercute positivamente na atuação dos professores supervisores e até mesmo na dinâmica das escolas parceiras, criando um ambiente de troca mútua de saberes e experiências (Mateus, 2014).

Compreender a docência como um processo que extrapola a sala de aula é essencial para uma formação integral. Isso implica reconhecer a importância das dimensões interpessoais, emocionais, culturais e sociais que permeiam o fazer docente. Torna-se, pois, urgente promover uma formação que capacite o futuro professor a lidar com a diversidade e as tensões do cotidiano escolar, articulando conhecimento acadêmico, sensibilidade social e práticas pedagógicas contextualizadas (Santos & Powaczuk, 2012). Portanto, iniciativas como o PIBID devem ser valorizadas e fortalecidas como estratégias estruturantes de uma formação de professores qualificada e socialmente comprometida. A presença dos licenciandos nas escolas públicas, sob orientação docente e em diálogo com os desafios educacionais reais, constitui uma experiência formativa fundamental para a construção de profissionais reflexivos, críticos e preparados para atuar com responsabilidade social na educação básica.

Assim, nota-se que o PIBID tem se consolidado como um programa que impulsiona transformações nos sujeitos e nas instituições envolvidas, promovendo mudanças significativas nos saberes docentes, nas práticas formativas universitárias e nas metodologias pedagógicas utilizadas nas escolas de educação básica. Suas ações convergem com as cinco disposições de Nóvoa (2009) para a Formação de professores e representam uma alternativa qualificada à formação inicial de professores, como aponta Gatti (2010). Por fim, conforme a Fundação Carlos Chagas (2014, p. 106), o PIBID é “uma rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica”, cuja

continuidade e institucionalização como política de estado são essenciais, dado o impacto positivo que promove na valorização da profissão docente e na qualidade da educação básica.

4. AS EXPERIMENTAÇÕES DO PIBID NA EMEF SÃO JOÃO BATISTA

Ao abordar as experimentações do PIBID na EMEF São João Batista, faz-se necessário delimitar o conceito desse processo no campo da formação docente. Essa prática didático-metodológica pode ser compreendida como um processo que envolve a elaboração, aplicação e reflexão sobre estratégias de ensino e recursos didáticos no contexto real da sala de aula, articulando teoria e prática. Nessa perspectiva, os recursos didáticos assumem papel fundamental, sendo entendidos como instrumentos que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais significativa (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000).

Na formação inicial, a experimentação possibilita aos licenciandos vivenciarem, de forma concreta, as práticas pedagógicas estudadas teoricamente. Conforme evidenciado em estudos desenvolvidos no contexto do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará, essa abordagem didático-pedagógica, para além da aplicação de diferentes metodologias de ensino, contribui para o desenvolvimento da autonomia docente, da capacidade de planejamento e da interação com os alunos (SILVA et al., 2020).

Além disso, a utilização de estratégias diversificadas, como aulas práticas, jogos pedagógicos e atividades interativas, amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e significativo. Nessa direção, diferentes abordagens metodológicas favorecem o envolvimento dos estudantes, estimulando o interesse e a participação ativa no processo educativo (BORDENAVE; PEREIRA, 2002). As aulas práticas são fundamentais para despertar o interesse dos alunos, promover investigações e desenvolver habilidades cognitivas e resolução de problemas (HOFSTEIN; LUNETTA, 1982). De modo semelhante, o uso de jogos pedagógicos contribui para o desenvol-

vimento da autonomia, da motivação e da interação, configurando-se como uma estratégia relevante para a construção do conhecimento (SILVEIRA; BARONE, 1998).

Esse recurso também deve ser compreendido como um processo que exige planejamento e intencionalidade pedagógica, uma vez que a eficácia das práticas desenvolvidas está diretamente relacionada à organização e aos objetivos estabelecidos pelo professor. Por esse lado, o planejamento das atividades didáticas torna-se elemento essencial para garantir a aprendizagem significativa dos alunos e o êxito das intervenções pedagógicas.

Logo, por adotarmos a ideia de experimentação, pensamos a formação docente como algo que ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter investigativo, constituindo-se como espaço de reflexão crítica sobre a prática. Nessa perspectiva, o estágio, vivências formativas-outras e, no nosso caso, o PIBID passam a ser compreendidos como momentos de investigação e intervenção na realidade escolar, possibilitando ao futuro professor analisar, problematizar e ressignificar sua atuação (PIMENTA; LIMA, 2010).

Dessa forma, as experimentações desenvolvidas no âmbito do PIBID na EMEF São João Batista podem ser compreendidas como práticas formativas que articulam ação e reflexão, promovendo a construção de saberes docentes a partir da realidade concreta da escola. Tais experiências contribuem tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a formação dos licenciandos, ao favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e contextualizadas.

A presente seção tem como objetivo apresentar e analisar as experimentações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, compreendida como lócus da pesquisa. Nesta etapa, são discutidas as práticas, experiências e percepções dos sujeitos envolvidos no programa,

articulando os dados empíricos com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo.

A organização desta seção está estruturada em quatro eixos principais, que permitem uma análise progressiva e articulada do objeto investigado. Inicialmente, no item 4.1, apresenta-se a caracterização da escola campo de pesquisa, destacando sua organização institucional e seu papel como espaço formativo. Em seguida, no subitem 4.1.1, discute-se a EMEF São João Batista como território formativo, enfatizando o Projeto Político-Pedagógico (PPP), as parcerias estabelecidas e a inserção do PIBID no contexto escolar. No subitem 4.1.2, são apresentados os participantes da pesquisa, bem como os procedimentos de organização e sistematização dos dados coletados.

No item 4.2, discute-se o PIBID como espaço de articulação entre universidade e educação básica, evidenciando seu papel na aproximação entre formação inicial e prática docente. Esse eixo está subdividido em três momentos analíticos: no 4.2.1, são discutidas as relações entre políticas educacionais, PIBID e formação de professores, com foco na perspectiva da gestão escolar; no 4.2.2, aborda-se a identidade docente e a prática pedagógica dos professores supervisores; e no 4.2.3, analisa-se a identidade docente e a prática pedagógica dos bolsistas de iniciação à docência.

O item 4.3 dedica-se à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID no contexto escolar, enfatizando os processos de planejamento e organização das atividades (4.3.1), bem como a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento das ações pedagógicas (4.3.2).

Por fim, no item 4.4, são discutidas as potencialidades e os desafios do PIBID para a formação inicial docente e para a educação básica. No subitem 4.4.1, destacam-se as contribuições do programa para a formação de professores e para o contexto escolar, enquanto no 4.4.2 são analisados os desafios institucionais e organizacionais enfrentados no desenvolvimento das ações do programa.

Dessa forma, esta seção busca apresentar uma análise articulada e sistemática das experimentações do PIBID na EMEF São João Batista, compreendendo-o como um espaço privilegiado de formação, diálogo e construção de saberes docentes, em constante interlocução entre universidade e escola básica.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO JOÃO BATISTA COMO LÓCUS DE PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto da Amazônia brasileira, região marcada por ampla diversidade sociocultural, territorial e ambiental, na qual coexistem diferentes modos de vida, saberes tradicionais e dinâmicas educativas próprias. A Amazônia constitui-se como um espaço historicamente atravessado por desigualdades sociais e educacionais, o que torna fundamentais as políticas públicas voltadas à formação de professores e ao fortalecimento da educação básica, especialmente aquelas que promovem a aproximação entre universidade e escola.

No interior desse contexto mais amplo, a investigação situa-se na Região Tocantina paraense, especificamente no município de Cametá, localizado às margens do rio Tocantins. Trata-se de uma região caracterizada por uma dinâmica ribeirinha, em que as relações sociais, culturais e econômicas estão fortemente vinculadas ao rio, à pesca, à agricultura familiar e ao extrativismo. Essas especificidades influenciam diretamente a organização da vida escolar, os tempos educativos e os processos de ensino e aprendizagem.

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, instituição da rede pública municipal de Cametá-PA, instituição que oferece ensino nas modalidades Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Registrada sob o INEP nº 15070549, a escola está situada na Tra-

vessa Floriano Peixoto, s/nº, no bairro Centro, na cidade de Cametá, estado do Pará, CEP 68.400-000. O telefone de contato é (91) 3781-2138 e o e-mail institucional é batistaescolasaojoao@gmail.com. A escola tem como órgão responsável a Prefeitura Municipal de Cametá (PMC), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e como órgão normatizador, o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA).

Imagem 01 – EMEF São João Batista



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (2026), a Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista foi construída em 1982 e inaugurada em 12 de outubro de 1983, na gestão do então prefeito Alberto Mória Mocbel, com o objetivo inicial de atender alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). O nome da escola foi escolhido em homenagem ao padroeiro do município, São João Batista, sendo o primeiro prédio escolar da rede municipal de educação construído em Cametá.

Ao longo de sua trajetória, a EMEF São João Batista vem consolidando-se como um espaço de referência educacional, pautado no compromisso com a qualidade do ensino e na melhoria contínua das práticas pedagógicas e socioeducativas.

Sua história reflete o engajamento da comunidade escolar e o esforço coletivo para promover uma formação integral dos estudantes, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento educacional e social da população cametaense. Somado a essa trajetória institucional, a Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista tem priorizado ações voltadas ao fortalecimento do processo educacional, fundamentadas nas premissas da Constituição Federal, Estadual e Municipal, em consonância com as leis, resoluções, decretos e pareceres que orientam as políticas públicas de educação em âmbito nacional, estadual e municipal.

Durante o ano de 2025, a instituição apresentou uma estrutura física que favoreceu o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e a efetivação das ações previstas no âmbito do programa, dispondo de 27 dependências, distribuídas entre 12 salas de aula, das quais duas são climatizadas, além da sala da direção, sala dos professores, sala da coordenação, sala de informática, secretaria e biblioteca, todas climatizadas.

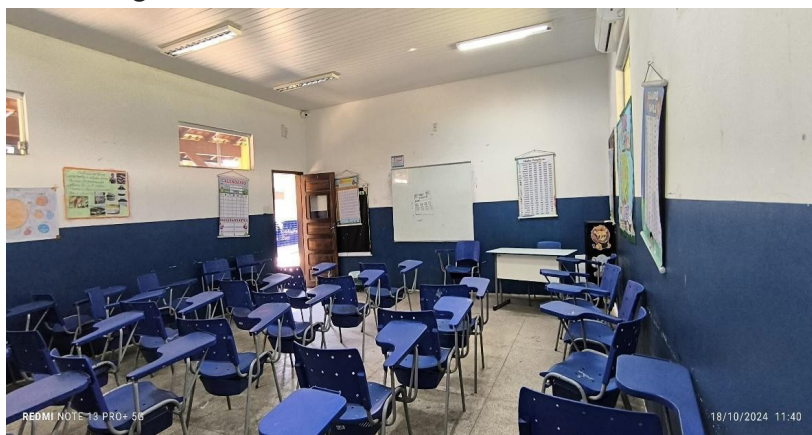
Esses ambientes contribuíram diretamente para a realização das atividades do PIBID, uma vez que possibilitaram a organização de diferentes dinâmicas pedagógicas. As salas de aula, por exemplo, constituíram-se como espaços de intervenção direta dos bolsistas, permitindo a aplicação de metodologias diversificadas e o acompanhamento das práticas docentes. A sala de informática favoreceu o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as estratégias didáticas e promovendo maior interatividade com os alunos. No caso da biblioteca, funcionou como um local de apoio à pesquisa, à leitura e ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Quanto aos espaços destinados à coordenação, aos professores e à gestão escolar, esses possibilitaram a realização de reuniões, planejamentos coletivos e momentos de formação continuada, fundamentais para a articulação entre a universidade e a escola. Dessa forma, a infraestrutura da instituição viabilizou e potencializou

o desenvolvimento das práticas pedagógicas, ao oferecer condições materiais adequadas para a implementação de ações formativas mais dinâmicas, colaborativas e contextualizadas.

Destaca-se, ainda, a existência da sala de informática e da biblioteca, que contribuíram diretamente para a execução de oficinas, estudos dirigidos, produção de materiais didáticos e ações de incentivo à leitura, elementos previstos tanto no PPP atualizado quanto nas diretrizes do PIBID. A sala da rádio escolar, integrada ao espaço de xerox, constituiu-se como ambiente estratégico para o desenvolvimento de atividades comunicativas, projetos pedagógicos e ações de protagonismo estudantil, fortalecendo a articulação entre universidade e escola.

Além disso, os espaços de apoio, isto é, a copa/cozinha, os depósitos e os sanitários destinados a professores e alunos, bem como o pátio coberto que funciona como hall de entrada, garantiram condições adequadas de acolhimento, organização e circulação da comunidade escolar, favorecendo a logística e a continuidade das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID no ambiente escolar.

Imagem 02 – Sala de aula da EMEF São João Batista



Fonte: acervo da pesquisadora (2025)

As demais salas de aula ainda apresentam condições inadequadas ao clima local, pois são quentes, com pouca ventilação e iluminação natural insuficiente. Cada sala conta com dois ventiladores de teto e quatro de parede. No que diz respeito à capacidade, o ideal é de 30 alunos por sala, mas, atualmente, as turmas do 1º ao 6º ano possuem cerca de 40 mesas e cadeiras, além do mobiliário do professor. Em se tratando das turmas do 7º ao 9º ano, essas contam com 35 conjuntos de mesas e cadeiras e um conjunto para o docente. As salas do 1º ao 5º ano possuem armários, e todos os espaços, incluindo biblioteca, laboratório de informática e sala de leitura, contam com quadros brancos em boas condições de uso. A escola, entretanto, não dispõe de auditório nem de quadra poliesportiva.

A organização da equipe gestora e docente da escola evidencia uma estrutura de funcionamento que, embora normativamente regulamentada por instrumentos como o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR/2012), a Resolução de Lotação (2014) e o Plano Municipal de Educação (PME/2015), revela elementos importantes para a compreensão das condições concretas em que se desenvolve o trabalho educativo. A atuação da equipe gestora nos três turnos, com carga horária ampliada e múltiplas atribuições, que incluem atividades administrativas, pedagógicas e formativas, indica um cenário de intensificação do trabalho, no qual as demandas institucionais extrapolam, muitas vezes, as funções estritamente pedagógicas.

No que se refere ao corpo docente dos anos iniciais, a presença de professores em fase de aposentadoria que acumulam funções, atuando como regentes e, simultaneamente, como auxiliares ou participantes de projetos, evidencia estratégias institucionais de reorganização do trabalho frente às necessidades da escola. Essa dinâmica pode contribuir para a manutenção das atividades pedagógicas, mas também aponta para possíveis sobrecargas e rearranjos funcionais que impactam diretamente o cotidiano escolar.

Já nos anos finais, a lógica de lotação baseada na disponibilidade de turmas, carga horária por disciplina e número de matrículas revela uma organização flexível, porém fragmentada do trabalho docente, marcada por variações significativas na carga horária e nas condições de atuação. Essa configuração, aliada à coexistência de servidores concursados e contratados, bem como à diversidade de níveis de formação entre os profissionais de apoio, expressa as desigualdades estruturais presentes no interior da escola pública.

No que concerne à relação com o objeto desta pesquisa, tais condições interferem diretamente no processo formativo dos bolsistas do PIBID. A inserção dos licenciandos nesse contexto possibilita o contato com a realidade concreta da escola, marcada por contradições, limitações institucionais e estratégias de organização do trabalho. Ao mesmo tempo, a presença de professores experientes, inclusive aqueles em fase de aposentadoria, pode favorecer processos de mediação e troca de saberes, contribuindo para a construção da identidade docente dos futuros professores. Por outro lado, a intensificação do trabalho e as condições heterogêneas de atuação podem limitar o acompanhamento mais sistemático dos bolsistas e a efetivação de práticas formativas mais estruturadas.

Desse modo, a análise da organização do trabalho na escola revela que a formação docente no âmbito do PIBID não ocorre em um espaço neutro, mas em um contexto atravessado por determinações institucionais, condições materiais e relações de trabalho que influenciam, de forma significativa, as experiências formativas dos sujeitos envolvidos.

Os profissionais da escola são, em sua maioria, 92% habilitados e estão em constante processo de formação profissional, com 8% deles possuindo pós-graduação. Destaca-se que a rede municipal de ensino tem investido significativamente em cursos de qualificação em serviço, o que garante a atualização contínua dos profissionais da educação. Os alunos estão todos matricu-

lados e frequentam regularmente a escola, conforme registros de matrícula, frequência diária e cadastro no Educacenso. São provenientes de diversos bairros periféricos, ilhas e estradas, incluindo filhos de pais separados ou criados por familiares, como avós, tios e irmãos. A faixa etária varia de 6 a 16 anos no Ensino Fundamental e de 15 a 30 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4.1.1 A EMEF São João Batista como território formativo: PPP, parcerias e o PIBID

A escola planeja e executa uma articulação pedagógica que extrapola os limites do espaço escolar, mantendo participação ativa na vida social e cultural do município de Cametá. Tal inserção no contexto comunitário se materializa por meio da colaboração com programas, projetos e eventos de caráter educativo, esportivo e sociocultural, como as festividades de São João Batista, padroeiro do município, Nossa Senhora das Mercês e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, bem como em iniciativas institucionais, a exemplo do PROERD e do projeto Bombeiro Vai à Escola. Tais ações fortalecem o vínculo entre a instituição escolar e a comunidade, favorecendo práticas educativas contextualizadas e socialmente referenciadas.

Paralelamente, o espaço escolar se consolida como um locus privilegiado de diálogo entre a universidade e a educação básica, ao atuar como campo de estágio e de práticas formativas para diversas instituições de ensino superior, entre as quais se destacam a Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará, Universidade Aberta do Brasil, Centro Universitário Leonardo da Vinci, Universidade do Meio Oeste do Pará e Instituto Federal do Pará. A referida interlocução evidencia o papel da escola pública como locus formativo, no qual se materializam as relações entre teoria e prática. Do ponto de vista analítico, essa articulação pode ser compreendida como um espaço de mediação entre diferentes projetos formativos, saberes

e concepções de educação, possibilitando tanto a circulação de conhecimentos quanto a emergência de tensões e contradições entre as demandas da universidade e as condições concretas da escola.

No que se refere ao objeto desta pesquisa, essa relação é central, uma vez que o PIBID se insere justamente nesse movimento de aproximação entre universidade e educação básica. A presença simultânea de diferentes instituições no mesmo ambiente escolar amplia as possibilidades formativas dos licenciandos, ao favorecer o contato com múltiplas experiências, práticas pedagógicas e perspectivas teóricas. Por outro lado, também pode gerar disputas por espaço, sobreposição de ações e desafios na articulação entre os diferentes programas e sujeitos envolvidos. Assim, a escola configura-se como campo de aplicação de práticas, como espaço complexo de formação, no qual se evidenciam as potencialidades e os limites das políticas de formação docente.

Desse modo, a análise dessa interlocução permite compreender que a formação de professores, no contexto do PIBID, é atravessada por múltiplas determinações institucionais e relações sociais, sendo construída no interior de um espaço marcado pela diversidade de atores, interesses e práticas educativas.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF São João Batista (2024) explicita uma concepção de escola orientada pela autonomia pedagógica, compreendida como condição fundamental para o fortalecimento do trabalho coletivo e para a ampliação das relações institucionais da escola com a comunidade e com outras instâncias formativas. Tal autonomia favorece o engajamento de professores, gestores e demais educadores na organização do trabalho escolar para além da sala de aula, possibilitando a construção de parcerias que transformam o espaço educativo em um ambiente de aprendizagem permanente e socialmente referenciado (EMEF São João Batista, 2024).

Nessa perspectiva, o PPP assume um papel estratégico ao se contrapor a um paradigma técnico e verticalizado, no qual os saberes e as decisões pedagógicas são definidos externamente à escola. Ao superar essa lógica, o documento reafirma o PPP como um instrumento político e formativo, por meio do qual os sujeitos da escola se constituem como agentes históricos, capazes de intervir de forma consciente e coletiva nos objetivos, nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho escolar. Essa compreensão cria bases concretas para o estabelecimento de parcerias institucionais, inclusive com universidades, entendidas não como relações hierárquicas, mas como processos de cooperação e diálogo (EMEF São João Batista, 2024).

O PPP destaca que a construção coletiva do projeto educativo possibilita à direção, à coordenação pedagógica, aos professores e à comunidade “tomarem a escola nas mãos”, definindo seu papel estratégico na formação de crianças e jovens. Nesse sentido, o documento compreende o Projeto Político-Pedagógico simultaneamente como desejo, utopia e concretização, ao articular intencionalidades formativas com ações efetivas no cotidiano escolar. Tal concepção amplia as possibilidades de interação com instituições de ensino superior, na medida em que reconhece a escola como espaço legítimo de produção de saberes e de reflexão sobre a prática educativa.

Ao enfatizar que o trabalho pedagógico deve se constituir em objeto de reflexão e pesquisa, o PPP da EMEF São João Batista (2024) aproxima-se de uma concepção crítica de formação docente, na qual a escola básica não se limita à função de aplicação de teorias produzidas externamente. Pelo contrário, o documento aponta para uma relação dialógica entre escola e universidade, na qual ambos os espaços aprendem, se transformam e ressignificam suas práticas a partir da interação com o contexto social em que estão inseridos.

No que se refere especificamente às parcerias institucionais, o PPP explicita que estas se estabelecem com órgãos da ad-

ministração municipal, estadual, federal e com instituições privadas, em uma relação de cooperação mútua, envolvendo cessão de espaços físicos, apoio instrumental, assessorias e suporte técnico. As relações mais próximas se dão entre escolas das redes municipal, estadual, federal e privada, evidenciando uma lógica de solidariedade institucional e colaboração pedagógica (EMEF São João Batista, 2024).

Esse movimento de abertura institucional cria condições objetivas para o diálogo entre a educação básica e a universidade, especialmente quando a escola se coloca como espaço de formação, pesquisa e intervenção pedagógica. Ao ceder seus espaços físicos para eventos promovidos por universidades, secretarias e outras instituições, a escola reafirma seu compromisso com a função social da educação e com a construção de redes formativas que articulam diferentes níveis e modalidades de ensino.

Assim, as parcerias descritas no PPP da EMEF São João Batista (2024) não se restringem a ações pontuais ou administrativas, mas expressam uma concepção de educação fundamentada na cooperação, na autonomia e na formação coletiva, configurando-se como elemento central para o fortalecimento do diálogo entre a educação básica e a universidade e para a consolidação de práticas formativas comprometidas com a transformação da realidade educacional e social.

Desde 2013, a EMEF São João Batista tem atuado como campo de práticas pedagógicas e formação de futuros professores por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Conforme o cronograma a seguir, a Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista (EMEF São João Batista) passou a integrar formalmente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir da implementação do Edital nº 061/2013, publicado pela Capes. O referido edital estabelecia dentre outras coisas, critérios rigorosos para a inscrição e execução dos projetos.

Quadro 3 – Cronograma PIBID São João Batista

Edição	Editais	Subprojetos	Supervisor da escola	Supervisor de área	Nº de bolsistas	Voluntários
1ª	61/2013	Ciências Naturais	Jonas Pereira	Prof. Dr. Gerson	08	--
2ª	23/2022	Pedagogia	Patrícia Gaia	Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva	06	02
			Eduardo Viana		06	--
		Língua Inglesa	Éricson Júnior Portilho dos Santos	Prof. Me. Maria Luíza Faleiros	06	--
3ª	15/2024	Residência Pedagógica	Fabricia Jane Alfaia Rodrigues	Prof. Me. Fred Junior Costa Alfaia	03	--
		Geografia	Jeremias Martins Ribeiro	José Carlos da Silva Cordovil	09	--

Fonte: elaboração própria a partir dos editais dos subprojetos

Nestes termos, para participar, as instituições de ensino superior deveriam apresentar propostas detalhadas, indicando subprojetos por área de conhecimento, número de bolsistas, professores coordenadores da IES e professores supervisores da

escola, além de apresentar estratégias pedagógicas, formas de acompanhamento e avaliação dos estudantes, e planejamento de socialização dos resultados.

Cada subprojeto deveria contar, no mínimo, com cinco licenciandos, um professor da IES responsável pela coordenação e um professor da rede básica encarregado da supervisão direta, garantindo a articulação entre teoria e prática. Além disso, o edital definia a concessão de bolsas mensais para os estudantes e supervisores, bem como recursos de custeio para o desenvolvimento das atividades, garantindo condições adequadas para a execução do projeto.

O referido edital contemplava áreas de licenciatura, com o objetivo de fomentar a formação inicial de professores em diversas disciplinas da educação básica. Entre as áreas apoiadas estavam Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Libras, Português), Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro, além da possibilidade de subprojetos interdisciplinares, que poderiam combinar diferentes áreas de conhecimento.

Em suas delimitações, o edital estabelecia que cada área poderia apresentar um subprojeto por campus ou polo, devendo cada subprojeto incluir, no mínimo, cinco licenciandos, um professor coordenador da IES e um professor supervisor da escola, garantindo a articulação entre teoria e prática docente. Também havia a previsão de bolsas para iniciantes, supervisores e coordenadores de subprojetos, além de recursos de custeio para apoiar atividades essenciais, como materiais de consumo, diárias, passagens e serviços de terceiros.

Contudo, embora o edital fosse amplo, oferecendo oportunidades para diversas áreas do conhecimento, a EMEF São João Batista implementou o programa apenas na área de Ciências,

com oito bolsistas sob supervisão do professor Jonas Pereira. Tal escolha possibilitou que a escola se concentrasse em desenvolver atividades científicas específicas, integrando os conteúdos do currículo de Ciências à prática pedagógica e promovendo experiências educativas significativas para os estudantes.

Essa participação permitiu aos estudantes de licenciatura vivenciar o cotidiano escolar, planejar e aplicar aulas, observar o comportamento dos alunos e refletir sobre suas práticas pedagógicas, promovendo um aprendizado ativo e contextualizado. Para a escola, a presença do PIBID contribuiu para a diversificação das estratégias de ensino, o estímulo ao interesse científico dos alunos e o fortalecimento do vínculo entre escola e universidade, beneficiando o desenvolvimento educacional de toda a comunidade escolar.

A atuação da EMEF São João Batista no âmbito do PIBID, por meio deste edital, consolidou a escola como um campo de práticas pedagógicas, reforçando seu papel na formação de professores e destacando seu compromisso com a qualidade do ensino. Além disso, a experiência proporcionou a integração entre diferentes atores do processo educativo, estudantes, professores da rede básica e docentes da universidade e possibilitou a construção de conhecimentos colaborativos e aplicáveis ao contexto real das salas de aula. O edital também representou um marco para a instituição, abrindo espaço para futuras participações em programas de formação docente, ampliando as oportunidades de desenvolvimento profissional e fortalecendo a educação científica na rede municipal de ensino.

O Edital nº 061/2013 foi o ponto de partida da EMEF São João Batista no PIBID, permitindo que a escola se tornasse referência em práticas pedagógicas inovadoras e espaço de formação de novos professores, alinhando-se às diretrizes nacionais de valorização da formação inicial docente e à promoção da qualidade da educação básica.

Nas edições seguintes, em 2022, com base no Edital nº 10/2024, vinculado ao processo nº 23038.001033/2024-21, divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a instituição participou com alunos das áreas de Pedagogia, supervisionados por Patrícia Gaia e Eduardo Viana, e de Língua Inglesa, supervisionados por Éricson Júnior Portilho dos Santos, totalizando 18 bolsistas e dois voluntários, no subprojeto intitulado “Alfabetização e Letramento na Educação Básica: Da Formação de Professores à Formação de Leitores”, que abrange as atividades referentes ao período 2022-2024. A escola atua como escola-campo, recebendo supervisores e bolsistas de iniciação à docência, proporcionando experiências práticas aos alunos de licenciatura e fortalecendo a relação entre educação superior e básica.

O subprojeto foi coordenado por João Batista do Carmo Silva e Maria Luiza Rodrigues Faleiros Lima, os bolsistas atuavam em atividades práticas, oficinas, produção de materiais pedagógicos, apresentações em eventos e registro sistemático de suas experiências por meio de diários de bordo, blogs, redes sociais, relatórios semestrais e artigos.

Dentre estes, estavam os discentes:

Quadro 04 – Bolsistas que atuaram pelo Edital nº 10/2024

Curso	Nome do(a) Discente
Pedagogia	8
Língua Inglesa	8
Total	16

Fonte: Elaboração própria a partir dos editais dos subprojetos

Esses alunos participam ativamente das atividades do subprojeto, desenvolvendo experiências metodológicas e práticas docentes que contribuem para sua formação e para a melhoria do ensino na escola.

Além dos bolsistas, o subprojeto 2022–2024 contou com a participação de voluntários que colaboraram nas atividades desenvolvidas. Na área de Pedagogia, atuaram 2 voluntários, enquanto na área de Língua Inglesa também participaram 2 voluntários, todos oriundos do município de Cametá – PA. Embora não vinculados à bolsa do programa, esses participantes contribuíram diretamente para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática no contexto escolar e colaborando para o processo de formação docente.

Novamente, como no edital anterior, o objetivo geral do PIBID para este biênio era proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para a formação docente de qualidade, a valorização do magistério e a integração entre teoria e prática. Especificamente, o subprojeto busca potencializar a formação de licenciandos em Pedagogia e Letras (Língua Inglesa), com foco na Educação de Jovens e Adultos (séries iniciais e finais), promovendo ações acadêmicas, metodológicas e tecnológicas que melhorem os indicadores de qualidade dessa modalidade de ensino nos municípios de Cametá-PA.

O projeto seguia as normas do edital do PIBID/UFPA, que estabelece os critérios para seleção de bolsistas, supervisores e escolas-campo, garantindo o planejamento e registro sistemático das atividades, a participação em eventos locais, nacionais e internacionais, e a produção de materiais pedagógicos que integrem a experiência prática com a formação acadêmica dos futuros docentes.

Mais recentemente, a partir do Edital nº 15/2024, no qual se consolida a parceria entre a universidade e a escola na formação de futuros professores, a EMEF São João Batista recebeu três bolsistas de Residência Pedagógica, que passaram a desenvolver atividades pedagógicas sob a supervisão da professora Fabrícia Jane Alfaia Rodrigues, contribuindo para experiências

pedagógicas inovadoras. Além disso, foram incorporados nove bolsistas na área de Geografia, supervisionados pelo professor Jeremias Martins Ribeiro, ampliando a atuação interdisciplinar e promovendo a formação de professores no ensino de Geografia, integrando os conteúdos acadêmicos com a realidade educacional local.

O Edital regulamentou a seleção de discentes de cursos de licenciatura e docentes da educação básica para atuarem como bolsistas e supervisores nos núcleos escolares, com o objetivo de fortalecer a iniciação à docência, valorizar o magistério e promover a integração entre teoria e prática na educação básica.

Em decorrência deste edital, a escola atuou novamente na ampliação das oportunidades de formação prática para os licenciandos, mas também o fortalecimento da qualidade pedagógica, estimulando a reflexão docente, o planejamento colaborativo e o desenvolvimento de metodologias inovadoras voltadas para a melhoria do ensino e aprendizagem na EMEF São João Batista.

4.1.2 Caracterização dos participantes da pesquisa e organização analítica dos dados

Com o intuito de caracterizar os sujeitos que compõem o universo empírico desta pesquisa, apresenta-se, a seguir, o quadro síntese com o perfil dos participantes investigados. Esse procedimento constitui uma etapa fundamental do percurso metodológico, pois possibilita compreender quem são os atores envolvidos na pesquisa, suas trajetórias formativas e profissionais, assim como os lugares institucionais que ocupam no contexto investigado. No presente estudo, os participantes foram selecionados a partir de sua vinculação direta com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido na EMEF São João Batista, no município de Cametá/PA, sendo contemplados membros da gestão escolar, coordenação pedagógica, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência.

A diversidade dos participantes permitiu apreender diferentes perspectivas sobre o diálogo entre a universidade e a educação básica, uma vez que cada grupo ocupa funções e responsabilidades distintas no âmbito do programa. Assim, a inclusão desses sujeitos possibilita uma análise mais ampla e relacional das contribuições, desafios e potencialidades do PIBID no contexto da formação inicial de professores, em consonância com os objetivos propostos nesta investigação.

Visando preservar a identidade dos sujeitos participantes e atender aos princípios éticos da pesquisa científica, foram adotadas denominações alfanuméricas para identificá-los ao longo da análise dos dados. Desse modo, a coordenação pedagógica da EMEF São João Batista será identificada como P1, enquanto a direção escolar será designada como P2. Os bolsistas de iniciação à docência vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) serão identificados como B1, B2, B3 e B4. Já os professores da educação básica que atuam como supervisores do PIBID na escola serão identificados como S1 e S2. Além desses, os quatro coordenadores dos subprojetos vinculados à Universidade Federal do Pará serão identificados como C1, C2, C3 e C4. Essas denominações serão utilizadas em todas as seções analíticas do trabalho, garantindo o anonimato dos participantes e favorecendo a organização, sistematização e interpretação das informações produzidas no decorrer da pesquisa.

Quadro 5 – Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Função / Vínculo	Formação / Curso
P1	Coordenação Pedagógica	Professora
P2	Direção Escolar	Gestora escolar
B1	Bolsista PIBID	Licenciatura
B2	Bolsista PIBID	Licenciatura
B3	Bolsista PIBID	Licenciatura

B4	Bolsista PIBID	Licenciatura
S1	Professor Supervisor PIBID	Professor da educação básica
S2	Professor Supervisor PIBID	Professor da educação básica
C1	Professor ensino superior/ geografia	Coordenador de Subprojeto
C2	Professor ensino superior/ Ciências Naturais	Coordenador de Subprojeto
C3	Professor ensino superior/ Pedagogia	Coordenador de Subprojeto
C4	Professor ensino superior/ Pedagogia	Coordenador de Subprojeto

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa de campo

Os participantes da pesquisa apresentam trajetórias formativas e profissionais heterogêneas, o que enriquece o corpus investigativo e fortalece a compreensão do fenômeno estudado. Observa-se a presença de profissionais com experiência consolidada na educação básica, como gestores, coordenadores pedagógicos e professores supervisores, articulada à participação de licenciandos em diferentes estágios da formação inicial. Essa configuração favorece a compreensão do PIBID como um espaço de mediação entre saberes acadêmicos e saberes da prática docente, contribuindo para a construção da identidade profissional dos futuros professores.

Dessa forma, o perfil dos participantes revela-se coerente com a proposta do estudo, na medida em que possibilita analisar o PIBID a partir de múltiplos olhares e posições institucionais. Tal diversidade contribui para a compreensão do programa como política pública de formação docente que se materializa no cotidiano escolar, especialmente em contextos amazônicos, marcados por especificidades sociais, culturais e educacionais, como é o caso da EMEF São João Batista, em Cametá.

Para garantir coerência entre os objetivos específicos da pesquisa, os dados produzidos nas entrevistas e o referencial teórico adotado, a análise foi sistematizada a partir de eixos analíticos que dialogam diretamente com as questões investigativas do estudo. Essa organização permitiu agrupar as falas dos sujeitos, identificar recorrências, tensões e especificidades, bem como estabelecer relações entre a experiência do PIBID, o contexto da escola e os processos de formação docente. Assim, os objetivos específicos foram tomados como norteadores da construção dos eixos de análise, os quais se desdobram em categorias empíricas e teóricas, considerando os diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa.

A coleta de dados foi realizada no período de outubro de 2025 a março de 2026, contemplando diferentes momentos e contextos institucionais. Nesse intervalo, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos, com o objetivo de apreender suas percepções, experiências e os significados atribuídos às práticas formativas desenvolvidas no âmbito do PIBID.

O processo de realização das entrevistas semiestruturadas ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro foi desenvolvido em novembro de 2025, nas dependências da Escola

Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, com a participação de bolsistas do PIBID, professores supervisores e coordenação do programa na escola. Nesse momento, buscou-se compreender as experiências formativas vivenciadas no cotidiano escolar, bem como as percepções dos participantes acerca das contribuições do programa para a formação docente.

O segundo momento ocorreu em março de 2026, envolvendo coordenadores institucionais e de área vinculados aos editais do PIBID na Universidade Federal do Pará (UFPA). As entrevistas foram realizadas em espaço institucional da universidade, tendo como foco a análise das concepções, diretrizes e desafios relacionados à implementação do programa em nível institucional.

Destaca-se que todos os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos, procedimentos e implicações da pesquisa, tendo concordado voluntariamente com sua participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com os princípios éticos que regem as pesquisas com seres humanos.

Quadro 6 - síntese metodológica

Objetivos Específicos	Eixos de Análise	Categorias	Sujeitos
Investigar o fortalecimento das relações universidade–escola	Eixo 1 – Articulação universidade–educação básica	Diálogo institucional; escola-campo; PPP	Direção, Coordenação, Supervisores
Identificar práticas pedagógicas do PIBID	Eixo 2 – Práticas pedagógicas	Planejamento; metodologias; teoria–prática	Bolsistas, Supervisores, Coordenação
Analisar potencialidades e desafios	Eixo 3 – Formação docente: contribuições e desafios	Competências; limites; desafios institucionais	Bolsistas, Supervisores, Direção

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa de campo

Conforme explicitado no quadro, cada objetivo específico corresponde a um eixo de análise, que orienta a apresentação e a interpretação dos dados nas subseções seguintes. A análise será desenvolvida de forma articulada, contemplando as categorias definidas em cada eixo e as contribuições dos distintos sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, nas subseções que seguem, serão discutidos, respectivamente, o fortalecimento das relações entre universidade e educação básica, as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID e, por fim, as potencialidades e os desafios do programa para a formação inicial de professores, evidenciando os limites, as contradições.

Nesse sentido, a análise dos dados foi conduzida à luz dos pressupostos do método materialista histórico-dialético, considerando as categorias de totalidade, mediação, contradição e práxis como fundamentais para a compreensão do fenômeno investigado. A categoria da totalidade possibilitou situar o PIBID não de forma isolada, mas inserido no conjunto das relações sociais, institucionais e educacionais que configuram o contexto da escola pública. A mediação, por sua vez, orientou a interpretação das interações entre universidade e educação básica, evidenciando os processos e articulações que constituem essa relação. A contradição foi compreendida como elemento inerente à realidade investigada, manifestando-se nas tensões entre teoria e prática, formação inicial e exercício profissional, bem como nas limitações estruturais do contexto escolar. Por fim, a práxis foi considerada como dimensão central da formação docente, evidenciando o movimento dialético entre reflexão e ação no processo de construção dos saberes pedagógicos. Dessa forma, tais categorias contribuíram para uma análise crítica e contextualizada dos dados, em consonância com os objetivos da pesquisa.

4.2 O PIBID COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como um locus estratégico de articulação entre a universidade e a educação básica, permitindo que a formação teórica adquirida na licenciatura seja aplicada e enriquecida no contexto escolar. Nesse sentido, o programa possibilita um diálogo direto com as políticas educacionais, na medida que a inserção dos bolsistas na escola é mediada pelos gestores, que articulam as demandas institucionais e curriculares com os objetivos formativos da instituição universitária. Essa interlocução aproxima os licenciandos da realidade do sistema de ensino, oferecendo uma compreensão concreta sobre o funciona-

mento da escola pública, as diretrizes das políticas educacionais e os desafios da gestão escolar, fortalecendo a percepção de que a formação docente não se restringe à teoria, mas se constrói a partir da interação com o cotidiano escolar (Gatti, 2011).

A atuação dos supervisores no programa está ligada à mediação entre teoria e prática, de modo a permitir que os bolsistas reflitam sobre suas ações pedagógicas e desenvolvam uma identidade docente no percurso. Os supervisores orientam a construção do conhecimento profissional, no que se refere ao domínio de conteúdos e estratégias metodológicas e a compreensão das dimensões éticas, sociais e institucionais da prática docente. E por tal, favorecem a internalização de posturas reflexivas e críticas, fundamentais para que o futuro professor se reconheça como agente capaz de intervir de maneira consciente no contexto escolar (Tardif, 2014).

Contudo, para além desses aspectos, a experiência direta na escola proporciona aos bolsistas vivências concretas que consolidam a articulação entre teoria e prática, fortalecendo sua autonomia e confiança nos processos de planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas. Ademais, favorecem, ainda, a interação com alunos e professores, possibilitando o desenvolvimento de competências essenciais à docência, especialmente diante dos desafios sociais e educacionais presentes nos contextos em que atuam. Ademais, contribuem para a construção gradual da identidade profissional dos bolsistas, permitindo o reconhecimento da relevância da mediação entre universidade e escola na formação de professores comprometidos, críticos e capazes de atuar de forma contextualizada (Libâneo, 2013).

Dessa forma, o PIBID se apresenta como um espaço de integração contínua entre os gestores, supervisores e bolsistas e entre saberes acadêmicos e demandas escolares. Ao promover a articulação entre políticas educacionais, mediação pedagógica e experiência prática, o programa contribui para a formação de professores que compreendem o conteúdo curricular e que

sabem aplicá-lo de forma reflexiva, ética e socialmente significativa, consolidando-se como um instrumento de inovação e transformação na formação docente.

4.2.1 – Eixo 2: Diálogo Políticas Educacionais, PIBID e Formação de Professores

(Gestão)

A primeira questão analisada refere-se à maneira como os bolsistas são inseridos na rotina escolar e como essa inserção contribui para o seu processo formativo, buscando compreender os procedimentos adotados para a apresentação da escola, o acompanhamento das atividades, a familiarização com os procedimentos institucionais e o encaminhamento das demandas pedagógicas, de modo a garantir que os licenciandos compreendam a dinâmica escolar e se sintam parte do ambiente educacional. Para tanto, realizou-se uma entrevista com a coordenadora pedagógica da escola, na condição de sujeito estratégico no processo de mediação entre o programa e a instituição escolar, considerando seu papel na organização da recepção, integração e acompanhamento dos bolsistas no cotidiano escolar.

Assim, a pergunta que orienta a análise é: “Como a coordenação organiza a recepção e integração dos bolsistas na rotina escolar?”

A resposta da entrevistada pode ser vislumbrada no excerto a seguir:

A organização para recepção e integração dos bolsistas na escola é realizada juntamente com os colegas da gestão, objetivando favorecer e garantir um ambiente harmonioso onde todos sejam respeitados e se sintam bem acolhidos (Coordenação Pedagógica, P1).

Com base no que foi respondido, é possível observar que o acolhimento dos bolsistas trata-se de uma ação planejada e

coletiva, articulada pela equipe gestora. A participação da gestão na organização do processo demonstra uma perspectiva democrática e colaborativa de administração escolar, na qual a integração dos licenciandos é reconhecida como responsabilidade institucional e em que a escola configura-se como um espaço de formação compartilhada. Sob essa perspectiva, o ingresso dos bolsistas não se restringe à ocupação de um espaço físico, mas envolve sua inclusão simbólica e relacional na cultura escolar e assim, ao se sentirem acolhidos e respeitados, os bolsistas tendem a desenvolver maior segurança, engajamento e autonomia, potencializando o aproveitamento das experiências formativas oferecidas pelo PIBID.

Por outro lado, a partir da inserção dos bolsistas na instituição, pode-se ponderar a forma como o diálogo entre os bolsistas do PIBID, os professores supervisores e a equipe pedagógica é organizado e mantido no cotidiano escolar. Para tanto, o sujeito participante que representa a coordenação pedagógica, que ao nosso ver atua na articulação universidade–escola e no acompanhamento pedagógico-institucional, pode esclarecer de que modo o PIBID promove a integração entre os diferentes atores escolares e institucionais, favorecendo processos de acolhimento, orientação e suporte à formação inicial dos docentes.

Nessa conjuntura, questionou-se a coordenadora pedagógica: “Como o diálogo entre os bolsistas do PIBID, os supervisores e a equipe pedagógica é estruturado e mantido?” a mesma respondeu:

No ato do acolhimento aos supervisores e bolsistas do PIBID estruturação um diálogo franco, aberto e harmonioso no qual é esclarecido que a coordenação pedagógica estará sempre disponível para auxílio e orientações quando necessário (Coordenação Pedagógica, P1)

Ao analisar a resposta foi possível identificar aspectos relacionados ao acolhimento inicial dos bolsistas, ao estabeleci-

mento de um diálogo franco, aberto e harmonioso, bem como à disponibilidade permanente da coordenação pedagógica e ao oferecimento de auxílio e orientações sempre que necessário. Tais elementos ressaltam a valorização do acolhimento como prática fundamental, a defesa de uma comunicação horizontal e transparente, a concretização de uma disponibilidade institucional efetiva e a garantia de suporte pedagógico contínuo, revelando uma concepção de gestão pautada na escuta, no apoio e no fortalecimento das relações no contexto escolar.

A partir desses sentidos, emergiram as seguintes categorias empíricas:

Quadro 07 – estratégias de ambientação aos bolsistas

Categoria temática	Núcleo de sentido	Evidência
Acolhimento institucional	Inserção planejada e receptiva dos participantes	“ato do acolhimento”
Comunicação dialógica	Relação aberta, horizontal e respeitosa	“diálogo franco, aberto harmonioso”
Suporte pedagógico contínuo	Presença constante da coordenação	“sempre disponível”
Mediação formativa	Orientação e acompanhamento do trabalho docente	“auxílio e orientações”

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa de campo

Observa-se que as categorias analisadas apresentam articulação entre si, contribuindo para a construção de uma representação positiva do processo de acompanhamento institucional.

À luz dos estudos sobre formação docente e saberes da prática (Tardif, 2014; Nóvoa, 1992), a disponibilidade da coordenação pedagógica configura-se como estratégia de mediação formativa, pois possibilita acompanhamento, orientação e reflexão sobre a prática, elementos essenciais para a constituição da identidade profissional do futuro professor.

Além disso, as formas como a entrevistada relata que o acolhimento e o suporte ocorrem reforçam a ideia de que o PIBID promove uma formação situada, em que o licenciando aprende no contexto real da escola, com apoio de profissionais experientes. E isto contribui para reduzir a distância histórica entre universidade e educação básica, fortalecendo a escola como espaço legítimo de formação. Contudo, é importante problematizar que o discurso apresenta caráter predominantemente harmonioso, podendo indicar uma idealização do processo, especialmente pelo fato de que toda e qualquer prática colaborativa envolve tensões, limites institucionais e desafios operacionais (tempo, sobrecarga, condições de trabalho), os quais não aparecem explicitamente na fala, mas que podem existir na prática cotidiana.

No entanto, atendo-nos ao que fora respondido, é possível considerar que o diálogo entre os sujeitos do PIBID é formalizado desde o momento do acolhimento, assumindo caráter estruturante das relações institucionais. Nesse processo, a coordenação pedagógica desempenha um papel ativo de apoio e mediação, contribuindo para a consolidação de uma cultura de colaboração no interior da escola. Observa-se que o PIBID favorece a integração entre bolsistas, supervisores e gestão escolar, ao mesmo tempo em que oferece suporte pedagógico contínuo, contribuindo para a segurança, a adaptação dos licenciandos e o fortalecimento de uma aprendizagem prática acompanhada.

No que se refere às implicações para a política pública, no contexto da educação básica amazônica, o PIBID em si possui potencial para consolidar redes colaborativas e fortalecer a escola como espaço formativo; entretanto, sua efetividade está

condicionada à institucionalização das práticas dialógicas, de modo que o apoio oferecido não seja pontual ou circunstancial, mas estruturado como uma política permanente de formação docente. Em seguida, buscamos, com a entrevista, compreender a percepção da gestão escolar acerca da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e de suas contribuições para a formação de professores e para o aprendizado dos alunos. A questão analisada foi direcionada à direção escolar, identificada como P2, e nos permite analisar os impactos do programa no cotidiano escolar, na formação inicial de professores e na aprendizagem discente, especialmente no contexto da educação básica amazônica.

Os dados são apresentados a seguir por meio do registro da fala da participante:

É uma contribuição muito valiosa para a escola como um todo, pois tem participação que vai além de nossas perspectivas, desenvolve palestras, participam ativamente do funcionamento da escola e contribui significativamente tanto para a formação de professores quanto no aprendizado dos alunos (Direção Escolar, P2)

A interpretação do que fora mencionado acima indica que a direção escolar compreende o PIBID como uma política pública de formação docente de caráter ampliado, cuja atuação se fundamenta na integração entre universidade e escola e na inserção efetiva dos licenciandos no cotidiano escolar. Esse fato evidencia o potencial do programa para contribuir tanto para a construção da identidade profissional docente quanto para a qualificação do processo educativo, no contexto da educação básica amazônica. Além disso, observa-se que o discurso da direção escolar expressa uma concepção do PIBID como política formativa de caráter ampliado, cuja atuação extrapola o apoio pontual às práticas pedagógicas, uma vez que a participação dos bolsistas ocorre no funcionamento da escola e em outras ações

formativas, e isto implica que a formação docente ocorre em um processo situado, colaborativo e articulado à prática, conforme defendem Nóvoa (1995) e Tardif (2002), ao enfatizarem a escola como locus privilegiado de construção da identidade profissional docente.

Além disso, ao reconhecer impactos tanto na formação de professores quanto no aprendizado dos alunos, a entrevistada evidencia a efetividade do PIBID na articulação universidade–escola, reforçando seu papel enquanto política pública de formação inicial docente comprometida com a qualificação da educação básica. O programa é apresentado como espaço de aprendizagem compartilhada, no qual licenciandos, professores e gestão escolar constroem saberes e práticas de forma coletiva, possibilitando experiências práticas diversificadas, inserção efetiva na realidade escolar e acompanhamento pedagógico contínuo, ao mesmo tempo em que favorece a aprendizagem dos alunos por meio de ações pedagógicas ampliadas e contextualizadas.

Assim, no contexto da educação básica amazônica, os resultados indicam que o PIBID se configura como uma política pública de formação docente com elevado potencial formativo e pedagógico, cuja efetividade depende da continuidade das ações, da institucionalização das práticas colaborativas e do fortalecimento da escola pública como espaço central de formação profissional docente.

Ao buscar compreender como a escola contribui para a formação prática dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a direção escolar, revelou um espaço de acolhimento e de abertura institucional aos bolsistas do PIBID, possibilitando sua inserção nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar. Para ela: “A escola contribui no sentido de abrir as portas para que os bolsistas do PIBID possam, através da prática que vivenciam na escola associada à teoria que trazem da universidade, engrandecer sua formação” (Direção Escolar, P2)

Da análise da resposta percebe-se que a direção escolar reconhece a escola como um ambiente privilegiado para a formação prática dos bolsistas, ao possibilitar a integração entre saberes teóricos e experiências concretas. Essa compreensão reforça o papel da escola básica como lócus de formação docente e evidencia o potencial do PIBID para promover uma formação mais contextualizada, reflexiva e alinhada às demandas reais da prática pedagógica, especialmente no contexto da educação básica amazônica. Nesse sentido, a vivência prática associada à formação universitária reafirma o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, amplamente defendido nos estudos sobre formação docente. De acordo com Nóvoa (1992), a formação do professor constrói-se na experiência concreta e na reflexão sistemática sobre a prática. De modo semelhante, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes se constituem a partir da articulação entre saberes acadêmicos, curriculares e experienciais.

Nesse sentido, o PIBID possibilita a materialização dessa integração, promovendo uma formação situada, na qual o licenciando experimenta o cotidiano escolar real, confrontando e ressignificando os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade. A escola, portanto, assume função coformadora, participando ativamente da construção da identidade profissional do futuro professor.

Ao questionar os bolsistas de iniciação à docência sobre “qual é a sua análise acerca da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua contribuição para a formação dos professores”, buscou-se compreender as percepções dos participantes identificados como B1, B2, B3 e B4 acerca das contribuições do programa para a formação inicial docente.

Trechos das respostas produzidas pelos interlocutores foram organizadas no quadro.. a seguir:

Quadro 08 - Participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua contribuição para a formação dos professores

Trechos das entrevistas (identificados)	Categorias empíricas
“Oportunidade de observar como funciona a teoria de forma prática, podendo contribuir com a elaboração de aulas mais dinâmicas junto aos professores.” (B1)	Articulação entre teoria e prática
“Proporciona uma vivência prática e reflexiva do ambiente escolar, permitindo desenvolver competências pedagógicas e uma compreensão crítica da realidade educacional.” (B2)	Vivência prática e reflexão pedagógica
“Aplicar conhecimentos teóricos e experimentar diferentes metodologias e estratégias de ensino.” (B2)	Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino
“Foi essencial para minha formação como professora e pesquisadora, possibilitando conhecer o espaço da EJA e os desafios da permanência dos alunos.” (B3)	Formação profissional e compreensão do contexto da EJA
“Aprendi a produzir materiais didáticos específicos para os alunos da EJA.” (B3)	Produção de materiais didáticos contextualizados
“Conhecer os desafios do dia a dia da sala de aula antes de se formar.” (B3)	Imersão no cotidiano escolar
“Experiência transformadora para minha formação profissional e para o aprendizado dos alunos.” (B4)	Impacto formativo e pedagógico do PIBID
“Articulação efetiva entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas.” (B4)	Integração universidade–escola
“Desenvolvimento de habilidades como planejar aulas, adaptar estratégias e refletir criticamente sobre a atuação.” (B4)	Desenvolvimento de competências docentes
“Contribui para a dinamização do ambiente escolar, com metodologias diferenciadas para tornar a aprendizagem mais significativa.” (B4)	Impactos no processo de ensino-aprendizagem

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa de campo

Observa-se a predominância de percepções positivas e complementares entre os participantes, no sentido de que as falas dos bolsistas evidenciam que o PIBID se configura como uma experiência formativa que ultrapassa a dimensão do estágio tradicional, promovendo imersão prolongada, participação ativa e reflexão crítica sobre a prática docente. A recorrente menção à articulação entre teoria e prática confirma a centralidade desse princípio na formação inicial, indicando que o aprendizado ocorre de modo situado, contextualizado e experiencial.

A esse respeito, relembremos que, de acordo com Nóvoa (1992), a formação docente constrói-se na prática compartilhada e na inserção em comunidades profissionais, aspecto identificado nas falas que ressaltam o trabalho colaborativo com professores experientes. Em diálogo com Tardif (2002), percebe-se o desenvolvimento de saberes experienciais, produzidos na interação com os desafios reais da sala de aula, como planejamento, adaptação metodológica e mediação pedagógica.

A análise das entrevistas permite inferir que o PIBID se configura como um programa formativo de grande relevância, ao promover uma articulação efetiva entre teoria e prática, favorecer a imersão dos licenciandos no cotidiano escolar e contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas e reflexivas. As falas evidenciam, ainda, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre bolsistas, professores supervisores e demais profissionais da escola, bem como impactos positivos no processo de aprendizagem dos estudantes, com destaque para o contexto da Educação de Jovens e Adultos, no qual as ações desenvolvidas se mostram especialmente significativas.

No que se refere às contribuições do PIBID para a formação inicial docente, observa-se a consolidação da identidade profissional dos licenciandos, associada ao desenvolvimento da autonomia didática e à ampliação do repertório metodológico. A participação no programa possibilita a produção de materiais pe-

dagógicos contextualizados e o aprofundamento da compreensão crítica da realidade educacional, favorecendo a construção de saberes profissionais ancorados na experiência concreta e na reflexão sobre a prática.

Entretanto, as falas também revelam contradições, limites e desafios. Observa-se uma tendência à idealização do programa, marcada pela ausência de menções a dificuldades estruturais ou operacionais vivenciadas no contexto escolar, o que indica a necessidade de acompanhamento institucional contínuo para assegurar a qualidade formativa e a sustentabilidade das ações desenvolvidas. No que se refere às implicações para a política pública, especialmente no contexto da educação básica amazônica, o PIBID se apresenta como uma estratégia potente de qualificação da formação docente e de fortalecimento das práticas pedagógicas escolares. Ao reafirmar a escola como espaço formador, o programa contribui simultaneamente para o desenvolvimento profissional dos futuros professores e para a melhoria da aprendizagem dos alunos, consolidando-se, assim, como uma política pública relevante para a formação inicial docente.

Nesse contexto analítico, a questão “O Projeto Político-Pedagógico da escola se aproxima dos objetivos do PIBID em quais aspectos?” possibilitou identificar diferentes percepções dos sujeitos acerca da articulação entre o PPP da escola e os objetivos do programa. As respostas analisadas evidenciam convergências em torno da formação docente, do desenvolvimento dos estudantes e da promoção da qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que revelam limites relacionados ao acesso e ao conhecimento do documento institucional por parte de alguns participantes, indicando fragilidades no processo de socialização e apropriação do PPP no âmbito da escola.

Quadro 9 – Aproximações entre o PPP da escola e os objetivos do PIBID segundo os participantes

Sujeito	Trecho da entrevista	Categoria(s) identificada(s)
Direção Escolar (P2)	“Sim, nos aspectos da formação dos professores, do desenvolvimento dos estudantes, a alfabetização dos alunos e participação nos eventos da escola.”	Formação docente; desenvolvimento dos estudantes; alfabetização; integração às ações escolares
Bolsista (B1)	“No aspecto voltado para a formação docente, inovação pedagógica e melhora do aprendizado do aluno, incentivando a reflexão sobre a prática docente.”	Formação docente; inovação pedagógica; reflexão sobre a prática; aprendizagem discente
Bolsista (B2)	“Não tive acesso ao projeto pedagógico.”	Limites institucionais; acesso restrito ao PPP
Bolsista (B3)	“Essa aproximação acontece no quesito da valorização do desenvolvimento do educando [...] e do compromisso com a formação docente do aluno de licenciatura.”	Valorização do educando; compromisso com a formação docente; articulação escola-PIBID
Bolsista (B4)	“Promoção de uma educação de qualidade, democrática e inclusiva [...] valorização da formação integral do estudante [...] trabalho coletivo, gestão participativa [...] compromisso com a transformação social.”	Educação democrática e inclusiva; formação integral; trabalho coletivo; gestão participativa; transformação social

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa de campo

As falas revelam que a aproximação entre o Projeto Político-Pedagógico da escola e os objetivos do PIBID constitui um elemento central para a efetividade do programa, na medida em que orienta e dá coerência às ações formativas desenvolvidas no cotidiano escolar. O PIBID é percebido como uma política de formação que impacta simultaneamente a qualificação docente e a aprendizagem discente, evidenciando uma compreensão ampliada de seus efeitos quando suas propostas dialogam diretamente com as diretrizes pedagógicas da escola. Direção e bolsistas reconhecem o programa como promotor de inovação pedagógica, dinamização das aulas e fortalecimento da alfabetização, indicando que esse alinhamento favorece repercussões concretas na qualidade do ensino.

A ênfase na reflexão sobre a prática, destacada por B1, evidencia a convergência entre o PIBID e o PPP no que se refere à formação de professores críticos e reflexivos, aproximando-se das concepções defendidas por Schön e Nóvoa, nas quais o professor se constitui como sujeito que analisa, ressignifica e transforma sua própria atuação. De modo complementar, o destaque dado por B4 ao caráter democrático, inclusivo e participativo do Projeto Político-Pedagógico reforça a importância dessa aproximação, ao indicar que tanto o PPP quanto o PIBID compartilham compromissos com a formação integral dos estudantes, a valorização da diversidade e a construção coletiva das práticas pedagógicas, elementos fundamentais da gestão democrática da escola pública.

Nesse sentido, a articulação entre PPP e PIBID potencializa a construção de saberes experienciais, conforme Tardif (2012), ao possibilitar que os licenciandos vivenciem o trabalho coletivo, a gestão participativa e a responsabilidade social da docência. Quando o programa se alinha ao projeto pedagógico da escola, este deixa de ser apenas um espaço de aplicação de atividades e passa a se constituir como espaço coformador, no qual a formação inicial ocorre de maneira integrada às finalida-

des educativas institucionais.

Dentre os trechos, chama-nos atenção a fala de B2, que introduz uma tensão relacionada à ausência de acesso ao Projeto Político-Pedagógico, situação pressuposta às fragilidades na comunicação institucional que podem limitar a plena inserção do bolsista nas diretrizes que orientam a prática escolar, comprometendo o potencial formativo do PIBID. Esse aspecto demonstra que a aproximação entre PPP e programa não pode ocorrer apenas no plano discursivo, mas precisa ser efetivada por meio do acesso, da participação e do acompanhamento sistemático dos licenciandos.

Ainda assim, de modo geral, os dados indicam que a consonância entre os objetivos do PIBID e o Projeto Político-Pedagógico da escola é fundamental para fortalecer a formação docente, promover práticas pedagógicas inovadoras e contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Essa aproximação favorece o desenvolvimento de uma postura reflexiva, a ampliação do repertório metodológico e a compreensão da função social da escola, ao mesmo tempo em que integra os bolsistas às ações institucionais, como projetos pedagógicos, atividades de alfabetização e eventos escolares.

Dando continuidade à discussão, analisa-se a pergunta: “Quais estratégias são adotadas para alinhar os objetivos do PIBID ao Projeto Político-Pedagógico da escola?”, dirigida à coordenação pedagógica, por se tratar do sujeito institucional responsável pela mediação entre as ações formativas do programa e as diretrizes pedagógicas que orientam o trabalho da escola.

Semelhantermente as estratégias da pergunta quatro pois é inconsolável com os objetivos do PIBID de que se conduz à escola democrática e participativa visando sempre a formação integral dos educandos os bolsistas também fazem acontecer na prática da sala de aula preparando os discentes para o exercício pleno da cidadania (Coordenação Pedagógica P1)

É importante mencionar que ao investigar as estratégias adotadas, busca-se compreender como a aproximação entre programa e projeto pedagógico é operacionalizada, de que modo a coordenação pedagógica media esse processo e como tais ações contribuem para consolidar a escola como espaço coformador, assegurando coerência entre formação inicial docente, práticas pedagógicas e finalidades educativas institucionais. Diante disso, a coordenação pedagógica concebe que o PIBID não é percebido como ação paralela ou externa à escola, mas como iniciativa integrada ao projeto educativo institucional. A noção de consonância entre estratégias escolares e objetivos do programa revela alinhamento pedagógico e político, sugerindo que as ações do PIBID reforçam os princípios de uma gestão democrática e participativa.

Essa perspectiva dialoga com concepções críticas de educação que compreendem a escola como um espaço de formação humana integral, marcado por processos emancipatórios e pela construção coletiva do conhecimento. Nessa direção, Nóvoa (1992) destaca que a formação docente se realiza no interior de comunidades de prática colaborativa, nas quais o compartilhamento de experiências, saberes e reflexões contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. De forma complementar, Tardif (2002) ressalta que os saberes profissionais não se constituem apenas no âmbito da formação inicial universitária, mas são produzidos e ressignificados na experiência cotidiana do trabalho docente, a partir da interação com os contextos escolares, os sujeitos e as demandas concretas da prática pedagógica.

Para finalizar a análise do eixo Diálogo entre Políticas Educacionais, PIBID e Formação de Professores, foi dirigida à coordenação pedagógica a pergunta “Quais as contribuições e dificuldades em articular as demandas da universidade com a realidade e as necessidades da escola? Se sim, como vocês lidam com isso?”. A referida indagação busca aprofundar a compreensão sobre os desafios e as potencialidades presentes na interface

entre universidade e escola básica, considerando a coordenação pedagógica como agente mediador desse processo.

A resposta da mesma foi a seguinte:

Não há dificuldades, apenas contribuições, uma vez que o PIBID é um programa que só vem a somar e melhorar a qualidade da prática pedagógica na escola; há a oportunidade de apresentar, refletir e problematizar a respeito da escola pública.” (Coordenação Pedagógica, P1)

Nota-se uma percepção fortemente positiva do PIBID, compreendido como política que promove exclusivamente ganhos à escola. A ausência de dificuldades mencionadas sugere alto grau de aceitação institucional e reconhecimento dos benefícios do programa, sobretudo no que se refere à qualificação das práticas pedagógicas e ao fortalecimento do trabalho docente. Além disso, ao enfatizar a problematização da escola pública, a fala indica consciência das especificidades e desafios desse contexto, sugerindo que o programa contribui para formar profissionais mais sensíveis às questões sociais e educacionais, em consonância com a função social da docência. Entretanto, do ponto de vista analítico, a afirmação de inexistência de dificuldades pode indicar certa idealização do programa

Nesse sentido, os principais achados indicam que o PIBID é percebido pelos participantes como uma política de formação amplamente benéfica, associada à melhoria da prática pedagógica, ao estímulo à reflexão crítica e ao fortalecimento do debate sobre a realidade da escola pública. As falas evidenciam a compreensão do programa como um espaço formativo que favorece o olhar analítico sobre o contexto educacional, contribuindo para a construção de práticas mais conscientes e contextualizadas.

No que se refere à formação inicial, o PIBID se destaca por promover o desenvolvimento de uma postura reflexiva, qualificar as experiências práticas dos licenciandos e possibilitar uma aproximação crítica com a realidade educacional, fortalecendo o

compromisso social do futuro professor com a escola pública e com a transformação das condições de ensino e aprendizagem. Entretanto, as contradições, limites e desafios, apontam para a ausência total de dificuldades na articulação entre universidade e escola, o que pode indicar um processo de idealização do programa onde a não explicitação de tensões operacionais ou estruturais sugere a necessidade de análises mais aprofundadas, capazes de identificar desafios concretos que atravessam a implementação do PIBID no cotidiano escolar.

No âmbito das políticas públicas, especialmente no contexto da educação básica amazônica, o PIBID se consolida como uma estratégia potente de qualificação da formação docente e de fortalecimento das práticas pedagógicas, sendo reconhecido como elemento agregador ao trabalho escolar. Contudo, a efetividade e a sustentabilidade do programa demandam monitoramento contínuo e avaliação sistemática, de modo a identificar e enfrentar eventuais limitações estruturais, assegurando que seus impactos positivos se mantenham e se ampliem ao longo do tempo.

4.2.2 Eixo 3: Identidade docente e prática docente (Supervisores)

Nesta subseção tratamos da identidade docente e da prática docente, a partir das entrevistas realizadas com os professores supervisores participantes do PIBID. Considerando o papel desses sujeitos no acompanhamento direto dos bolsistas e na articulação entre formação inicial e exercício profissional, a análise busca compreender como o programa influencia a construção da identidade docente, a ressignificação das práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem profissional no cotidiano escolar.

Ao dar voz aos supervisores, este eixo possibilita apreender de que maneira o PIBID contribui tanto para a formação dos licenciandos quanto para a reflexão sobre a prática dos próprios professores, evidenciando saberes, experiências e concepções

de docência que se constroem na interação entre universidade e escola pública. Dito isto, a primeira pergunta deste eixo, “Como o diálogo com os bolsistas de Iniciação à Docência influencia a sua prática pedagógica e a sua visão sobre o ensino?”, foi direcionada aos professores supervisores, com o objetivo de compreender de que modo a interação formativa estabelecida no âmbito do PIBID repercute em suas concepções e práticas docentes. Essa questão busca apreender como o diálogo intergeracional e colaborativo entre professores experientes e licenciandos em formação inicial provoca reflexões, ressignificações e possíveis transformações no modo de ensinar.

Ao focalizar a perspectiva dos supervisores, a pergunta contribui para os objetivos da pesquisa ao evidenciar o caráter formativo do PIBID também para os docentes da escola básica, reforçando a ideia de formação continuada articulada ao cotidiano escolar e ao diálogo com a universidade. As respostas foram as seguintes:

Através do compartilhamento de experiências entre o ensino superior e a educação básica (S1)

Essa troca de ideias é muito positiva a visão de quem começa na educação é diferente de quem tem alguns anos de trabalho e é muito profícuo (S2) Aperfeiçoamento de metodologias ativas (S3).

Pelo exposto, é possível considerar que o PIBID favorece processos formativos em condições equânimes para os bolsistas e para os professores supervisores, de modo que há um reconhecimento do caráter colaborativo e inovador do programa. Os supervisores evidenciam que o PIBID promove uma relação de formação mútua, rompendo com a lógica tradicional em que apenas o licenciando aprende, mostrando que o compartilhamento de experiências entre universidade e escola configura-se como via de mão dupla, em que professores experientes também se beneficiam de novas perspectivas teóricas e metodológicas trazidas pelos bolsistas.

À vista disso, esta proposição corrobora o entendimento de que o desenvolvimento profissional ocorre coletivamente, por meio da colaboração e da reflexão conjunta, nas quais a troca de ideias destacada por S2 evidencia um processo de aprendizagem intergeracional, no qual diferentes trajetórias e olhares se complementam, enriquecendo o trabalho pedagógico (Nóvoa, 1992)

Por essa razão, é possível dizer que, para além da formação inicial, o PIBID possui impactos à formação continuada em serviço, beneficiando também os supervisores e fortalecendo a cultura colaborativa da escola. Os entrevistados narram que o diálogo estabelecido no âmbito do programa estimula trocas colaborativas e contribui para a inovação metodológica, ao possibilitar a circulação de diferentes saberes, experiências e perspectivas sobre o ensino.

No que se refere à formação inicial, o PIBID se destaca por aproximar os licenciandos de professores experientes, favorecendo a integração entre a teoria acadêmica e a prática escolar. Essa interação possibilita a construção coletiva de saberes pedagógicos e o desenvolvimento de competências docentes contextualizadas, ancoradas nas demandas reais do cotidiano da escola pública. Quanto à formação continuada, o programa contribui para a atualização metodológica dos supervisores, incentiva a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e fortalece o trabalho colaborativo no interior da escola. O contato com os bolsistas e com a universidade amplia os espaços de diálogo profissional, estimulando a ressignificação de concepções e estratégias de ensino.

Em continuidade à análise sobre as contribuições do PIBID para a prática pedagógica e para os processos de aprendizagem mútua entre universidade e escola, foi apresentada aos professores supervisores a pergunta “Você percebe mudanças no seu próprio desenvolvimento profissional ao atuar como supervisor do programa?”. Essa questão volta-se especificamente às repercussões do PIBID na trajetória formativa dos docentes da

educação básica, buscando compreender de que modo a atuação como supervisor favorece a atualização pedagógica, a incorporação de novas práticas de ensino e o fortalecimento da reflexão crítica sobre a própria atuação docente.

Os participantes S1, S2 e S3 relataram diferentes percepções sobre as contribuições das experiências vivenciadas. O participante S1 destacou que “principalmente no que se refere à atualização profissional baseada na leitura e produção dos testes acadêmicos, bem como o contato com as novas práticas docentes”. Já o participante S2 afirmou que “atividades interativas e lúdicas como jogos ou gincanas despertam maior interesse dos alunos e mais possibilidades de aprendizado”. Por sua vez, o participante S3 ressaltou que “maior consciência epistemológica da minha práxis pedagógica”.

As falas reforçam que o PIBID se configura como um espaço de formação continuada em serviço, que possibilita a atualização teórica, a inovação metodológica e a reflexão crítica sobre a prática docente. Isto é, o PIBID promove mudanças instrumentais, além de transformações conceituais e identitárias na atuação profissional dos supervisores, contribuindo de maneira significativa para a atualização profissional dos professores supervisores, estimulando a inovação didática, favorecendo maior engajamento dos estudantes e fortalecendo a reflexão crítica sobre a prática docente. Assim, a atuação no programa amplia o olhar do professor sobre o ensino, incentivando a revisão de métodos, conteúdos e estratégias pedagógicas à luz das experiências compartilhadas com os bolsistas e com a universidade.

As fotos a seguir registram algumas das atividades lúdicas e interativas realizadas pelos bolsistas, como jogos e gincanas, que evidenciam o engajamento dos alunos e as possibilidades de aprendizagem proporcionadas por essas práticas. Essas experiências também contribuíram para a atualização profissional dos licenciandos, ampliando sua consciência epistemológica e fortalecendo a relação entre teoria e prática pedagógica.

As falas reforçam que o PIBID se configura como um espaço de formação continuada em serviço, que possibilita a atualização teórica, a inovação metodológica e a reflexão crítica sobre a prática docente. Isto é, o PIBID promove mudanças instrumentais, além de transformações conceituais e identitárias na atuação profissional dos supervisores, contribuindo de maneira significativa para a atualização profissional dos professores supervisores, estimulando a inovação didática, favorecendo maior engajamento dos estudantes e fortalecendo a reflexão crítica sobre a prática docente. Assim, a atuação no programa amplia o olhar do professor sobre o ensino, incentivando a revisão de métodos, conteúdos e estratégias pedagógicas à luz das experiências compartilhadas com os bolsistas e com a universidade.

As fotos a seguir registram algumas das atividades lúdicas e interativas realizadas pelos bolsistas, como jogos e gincanas, que evidenciam o engajamento dos alunos e as possibilidades de aprendizagem proporcionadas por essas práticas. Essas experiências também contribuíram para a atualização profissional dos licenciandos, ampliando sua consciência epistemológica e fortalecendo a relação entre teoria e prática pedagógica.

Imagem 03 e 04 – Práticas em sala de aula



Fonte: acervo da pesquisadora (2025)

No âmbito da formação continuada, o PIBID possibilita maior aproximação com a produção acadêmica, a partir da incorporação de metodologias ativas e lúdicas, que ampliam o repertório pedagógico dos docentes. Esse processo contribui para o desenvolvimento da consciência epistemológica da docência, na medida em que os professores passam a refletir de forma mais sistemática sobre os fundamentos teóricos que orientam suas práticas e sobre os sentidos do ensinar e do aprender na escola pública.

Além disso, a utilização de estratégias diversificadas, como aulas práticas, jogos pedagógicos e atividades interativas, amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e significativo. Nesse sentido, diferentes abordagens metodológicas favorecem o envolvimento dos estudantes, estimulando o interesse e a participação ativa no processo educativo (BORDENAVE; PEREIRA, 2002). As aulas práticas, são fundamentais para despertar o interesse dos alunos, promover investigações e desenvolver habilidades cognitivas e resolução de problemas (HOFSTEIN; LUNETTA, 1982).

De modo semelhante, o uso de jogos pedagógicos contribui para o desenvolvimento da autonomia, da motivação e da interação, configurando-se como uma estratégia relevante para a construção do conhecimento (SILVEIRA; BARONE, 1998).

Quanto aos impactos na aprendizagem dos alunos, os interlocutores ressaltam o aumento do interesse, dinamização das aulas e ampliação das possibilidades de participação discente, sugerindo que as práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID repercutem positivamente no envolvimento dos estudantes com o processo educativo.

Em articulação com a análise anterior, foi dirigida aos professores supervisores a pergunta “Como você avalia o impacto do PIBID na formação dos bolsistas de Iniciação à Docência?”, com o objetivo de compreender a importância do programa na ampliação das experiências formativas dos licenciandos. Essa questão foca na inserção precoce e contínua dos bolsistas no co-

tidiano escolar, permitindo contrastá-la com as limitações frequentemente atribuídas aos estágios curriculares obrigatórios.

As respostas dos participantes (S1, S2 e S3) foram as seguintes:

Extremamente importante já que os estágios acadêmicos não são suficientes para que os discente tenham mais experiências com a sala de aula (S1)

Muito positivamente uma vez que esse acompanhamento desde o começo do curso só vem agregar na formação desses novos professores (S2)

Impacta positivamente pois o tempo de inserção no espaço escolar possibilita experiências informativas e reflexões críticas valiosas a respeito da Praxis pedagógica docentes (S3)

Observa-se que os supervisores reconhecem o PIBID como complemento formativo essencial ao estágio obrigatório, isto é, uma compreensão coletiva de que o modelo tradicional de estágio supervisionado, por seu caráter pontual e limitado em carga horária, não garante a imersão necessária para o desenvolvimento consistente da identidade docente. Diante disso, o PIBID surge como política pública que amplia o tempo de permanência do licenciando na escola, proporcionando vivência contínua e contextualizada do cotidiano pedagógico.

Diante disso, é possível afirmar que há o reconhecimento, por parte dos supervisores, da insuficiência do estágio curricular tradicional para atender às demandas formativas da docência, destacando-se a valorização da inserção precoce e contínua proporcionada pelo PIBID. As falas indicam que essa vivência prolongada no cotidiano escolar amplia significativamente a experiência prática dos licenciandos e fortalece processos de reflexão crítica sobre o ensinar e o aprender. Assim, no âmbito da formação inicial, o PIBID contribui para um contato mais efetivo com a realidade da escola pública, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, o amadurecimento profissional e a construção da identidade docente.

Entretanto, apesar de complementar de forma relevante o estágio curricular, a efetividade do PIBID depende de fatores como a continuidade institucional do programa, a existência de condições estruturais adequadas e a integração efetiva entre universidade e escola. Esses elementos são fundamentais para assegurar que as experiências formativas se consolidem e produzam impactos duradouros na formação dos futuros professores.

Para encerrar a análise do eixo Identidade docente e prática docente, foi dirigida aos professores supervisores a pergunta “Quais os avanços e desafios encontrados ao atuar como mediadores entre a universidade e a escola?”. Essa questão sintetiza os debates anteriores ao focalizar o papel do supervisor como agente de articulação entre os espaços formativos, buscando compreender tanto os progressos alcançados quanto às tensões e dificuldades vivenciadas nesse processo de mediação. As respostas dos participantes permitem apreender de que modo essa atuação impacta a construção da identidade docente, a prática pedagógica e os processos de formação inicial e continuada, contribuindo para os objetivos da pesquisa ao evidenciar os limites e as potencialidades do PIBID na consolidação do diálogo entre universidade e escola pública.

Aliar a prática a teoria fazer com que os futuros professores possam vivenciar as muitas possibilidades do processo de ensino aprendizagem (S1)

Um dos desafios é atender aos objetivos do programa sem deixar de atuar na prática docente em sala de aula atendendo suas demandas bens distintas (S2)

Avanços parceria com a universidade participação informação continuada oficinas otimização do planejamento de ensino na sala de aula devido ao auxílio dos bolsistas não visualizo o desafios (S3).

Com base nas respostas, observa-se que o PIBID se configura como um dispositivo estratégico de aproximação entre uni-

versidade e escola, ao reforçar a concepção de formação situada, na qual os saberes acadêmicos se materializam na experiência cotidiana da docência. Nessa perspectiva, o programa contribui para o enfrentamento da fragmentação entre teoria e prática, princípio amplamente discutido na literatura sobre formação docente, que defende a aprendizagem profissional ancorada na vivência concreta do ensino.

Complementando essa visão, os coordenadores de área da Universidade Federal do Pará destacam que o PIBID fortalece a articulação institucional e pedagógica ao promover a coformação entre universidade e escola. Nesse processo, os professores supervisores da escola básica atuam como mediadores do conhecimento, acompanhando os bolsistas e compartilhando experiências práticas, enquanto a universidade oferece orientação teórica, planejamento e suporte acadêmico.

Os coordenadores ressaltam que essa colaboração estabelece uma relação de mão dupla: os licenciandos aprendem a lidar com a realidade escolar, aplicando teorias pedagógicas, e, ao mesmo tempo, contribuem para o desenvolvimento de práticas na escola, participando de projetos, eventos e atividades formativas.

Além disso, eles enfatizam que o PIBID proporciona oportunidades de socialização de saberes, permitindo que a universidade compartilhe resultados de pesquisa, experiências extensionistas e metodologias pedagógicas, enquanto os professores da escola trazem contribuições advindas do cotidiano escolar. Embora não se pretenda transformar a escola em sua totalidade, essa aproximação fortalece o projeto político-pedagógico e cria espaços de reflexão conjunta sobre práticas docentes, ampliando o impacto formativo do programa para licenciandos e docentes da educação básica.

Com base nessas percepções, o Quadro 10 a seguir apresenta a sistematização das categorias e trechos das entrevistas dos coordenadores, evidenciando os principais eixos de articula-

ção entre universidade e escola básica.

Quadro 10 – Sistematização do fortalecimento do diálogo institucional e pedagógico entre universidade e escola básica

Categoria / Eixo Analítico	Trechos das entrevistas
Articulação institucional e formal	“...a possibilidade de maior articulação institucional entre universidade e as escolas pode ser destacada... por meio de reuniões e/ou rodas de conversa, participações do professor supervisor em ações na universidade... palestra sobre ‘A formação e construção da identidade docente’... nas reuniões de planejamento, busca-se garantir e fortalecer a relação institucional entre universidade e escola...”(C1)
Integração de atividades acadêmicas e escolares	“...permitiram fazer um elo entre atividades da escola e da universidade, tais como estágios, trabalhos de conclusão de curso, feiras de ciências, dentre outros.”(C2)
Coformação e colaboração universidade-escola	“...a escola básica... como instituição coformadora dos licenciandos... professores supervisores da escola acompanham os bolsistas em articulação com os coordenadores de área da universidade... trabalho colaborativo e cooperativo, configurando um processo formativo compartilhado.”(C3)
Formalização e base legal da parceria	“...acordo de cooperação firmado entre a Universidade Federal do Pará e a Secretaria Municipal de Educação... assegura bases legais e operacionais da atuação na escola... acordos de cooperação técnica com municípios ampliam possibilidades de atividades de ensino, pesquisa e extensão...”(C3)

Inserção efetiva dos bolsistas no cotidiano escolar	“...os estudantes participam de planejamento pedagógico, execução de projetos e eventos escolares... envolvimento em atividades comemorativas e formativas, projetos que fortalecem a relação escola-família... engajamento em conhecer e dialogar com o projeto político-pedagógico da escola...”(C3)
Socialização e troca de conhecimento universidade-escola	“...a universidade compartilha resultados da pesquisa e extensão, realiza formações e palestras... discussões sobre estratégias para qualificar o atendimento à EJA... diálogo evidencia o potencial da parceria para enfrentar desafios concretos da escola básica...”(C3)
Formação prática e aprendizado mútuo	“...com relação ao diálogo institucional... professores supervisores são mediadores do conhecimento pedagógico... nossos alunos ensinam e aprendem com eles... trocando informações, refletindo e sistematizando experiências em relatórios, formações e artigos... situação muito legal para construir conhecimento em conjunto.”(C4).
Limites e perspectiva realista da intervenção	“...não temos pretensão de transformar pedagogicamente a escola... atuação é mais informativa para os alunos de pedagogia... mão dupla: aprendemos com os professores supervisores e também contribuimos com eles... orientação sobre organização da sala, disciplina, atenção individualizada, detalhes pedagógicos...”(C4),

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa de campo

A partir das falas dos coordenadores de área da Universidade Federal do Pará, foi possível identificar diversas categorias que evidenciam como o PIBID contribui para a articulação entre universidade e escola básica. Inicialmente, destaca-se a promoção de espaços formais de interação, como reuniões, palestras e rodas de conversa, que fortalecem o vínculo institucional e legitimam as ações conjuntas entre os dois níveis de ensino. Além disso, observa-se a integração de atividades acadêmicas e escolares, por meio de estágios, trabalhos de conclusão de curso e feiras de ciências, conectando a teoria universitária à prática pedagógica vivenciada na escola.

A coformação e a colaboração entre universidade e escola surgem como eixo central da ação do programa. Nesse contexto, os professores supervisores da escola atuam em parceria com os coordenadores universitários, configurando um processo de aprendizado mútuo e compartilhado, que fortalece a prática docente e promove o desenvolvimento dos licenciandos. A formalização dessa parceria, por meio de acordos de cooperação com universidades e municípios, garante segurança legal e operacional, permitindo a execução de ações de ensino, pesquisa e extensão de forma institucionalmente respaldada.

Outro aspecto relevante diz respeito à inserção efetiva dos bolsistas no cotidiano escolar. Sua participação ativa no planejamento, na execução de projetos, eventos e demais atividades da escola evidencia o engajamento com o projeto político-pedagógico e com a realidade da comunidade escolar. Nesse processo, a socialização e a troca de conhecimentos se consolidam como mecanismo fundamental, permitindo que a universidade compartilhe resultados de pesquisa, experiências extensionistas e metodologias pedagógicas, enquanto os professores e alunos da escola contribuem com saberes advindos do cotidiano escolar, ampliando a aplicabilidade das ações do programa.

A formação prática e o aprendizado mútuo aparecem como resultado direto dessa interação, configurando uma experiência

de mão dupla em que os licenciandos aprendem com os supervisores e, ao mesmo tempo, contribuem para a escola, sistematizando suas experiências em relatórios, artigos e formações. Por fim, os coordenadores ressaltam os limites e a perspectiva realista da intervenção: embora o programa não tenha a pretensão de transformar integralmente a escola, ele oferece experiências significativas em sala de aula, organização, disciplina e atenção individualizada, destacando o caráter complementar e formativo da atuação do PIBID.

4.2.3 Eixo 4: Identidade docente e prática docente (Bolsistas)

No que se refere à identidade e à prática docente dos bolsistas, compreendidas como processos em permanente construção, observa-se que a participação no PIBID os coloca em contato direto com situações pedagógicas reais, marcadas pelo confronto entre expectativas formativas e desafios concretos da escola. A inserção no cotidiano escolar, com envolvimento no planejamento, na execução e na avaliação das atividades pedagógicas, favorece a ressignificação de concepções sobre ensino, aprendizagem e o papel social do professor.

As entrevistas evidenciam que essa vivência concreta da escola, mediada pelo acompanhamento dos supervisores, contribui de forma significativa para a constituição do “ser professor”, ao possibilitar a articulação entre saberes teóricos, experiências práticas e reflexões críticas sobre o fazer pedagógico. Nesse processo, o diálogo estabelecido com os supervisores potencializa as aprendizagens profissionais dos bolsistas, configurando um percurso formativo que fortalece tanto a construção da identidade docente quanto o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e contextualizadas.

Na análise sobre a Identidade docente e prática docente dos bolsistas, a primeira pergunta dirigida à coordenação pedagógica foi: “Quais orientações ou direcionamentos você consi-

dera mais importantes para preparar¹ os bolsistas de Iniciação à Docência para os desafios do ambiente escolar?”. A mesma respondeu que:

Com base na experiência da coordenação pedagógica no ato da acolhida aos bolsistas é informado que o cotidiano e a realidade da escola pública são permeada por desafios imprevistos e situações emergenciais que exigem uma ação e posturas flexíveis para desenvolver um trabalho coerente (Coordenação Pedagógica P1)

Embora a pergunta buscasse identificar as orientações ou direcionamentos considerados mais relevantes para a preparação dos bolsistas de Iniciação à Docência frente aos desafios do ambiente escolar, a resposta da entrevistada concentrou-se, predominantemente, na dimensão do acolhimento inicial aos bolsistas. Apesar de a entrevistada destacar que o cotidiano da escola pública é marcado por desafios imprevistos e situações emergenciais, que requerem a necessidade de posturas flexíveis e adaptativas, ela não explicita de forma direta estratégias formativas, orientações sistematizadas ou encaminhamentos pedagógicos voltados à preparação dos licenciandos. Esse deslocamento da resposta sugere que o acolhimento é compreendido pela entrevistada como elemento central do processo formativo, ainda que a questão proposta buscasse aprofundar aspectos relacionados aos direcionamentos pedagógicos para o enfrentamento dos desafios da prática docente.

Ressalta-se que é fundamental que os bolsistas de Iniciação à Docência recebam orientações e direcionamentos sistemáticos acerca dos desafios que caracterizam o ambiente escolar,

¹ Em negrito para evidenciar o foco da investigação, o qual não foi compreendido pela entrevistada, que retomou uma questão já anteriormente abordada e que, portanto, não respondeu diretamente ao objeto específico da pergunta, deslocando a análise para aspectos já contemplados em outro eixo investigativo.

de modo a subsidiar sua inserção qualificada no cotidiano da escola pública. De modo geral, os licenciandos chegam à escola munidos, sobretudo, da bagagem teórica adquirida nas disciplinas do curso de formação inicial, a qual, embora indispensável, não é suficiente para dar conta da complexidade e das especificidades do contexto escolar concreto. Por outro lado, ainda que estejam orientados por um edital que define objetivos, atribuições e diretrizes do programa, faz-se necessário que recebam encaminhamentos mais próximos da realidade da escola em que irão atuar, considerando suas particularidades organizacionais, pedagógicas e sociais. Esses direcionamentos contribuem para a compreensão das dinâmicas institucionais, das rotinas escolares e dos desafios cotidianos da prática docente, favorecendo a construção de posturas profissionais mais conscientes, críticas e contextualizadas desde o início do processo formativo.

Na sequência da análise sobre a Identidade docente e prática docente dos bolsistas, direcionou-se aos professores supervisores a pergunta “Quais habilidades ou competências você acredita que os bolsistas de Iniciação à Docência desenvolvem mais significativamente no PIBID?”. A questão buscou compreender, a partir da perspectiva dos supervisores, quais saberes, atitudes e capacidades são efetivamente mobilizados e fortalecidos pelos licenciandos ao longo da experiência prática na escola. As respostas foram as seguintes:

Escrita porque as atividades propostas têm a escrita como foco em segundo lugar a leitura porque foca na compreensão do texto (S1)

Domínio da turma e conteúdo melhoramento do tom de voz da didática e da metodologia (S2)

Lidar com conflitos pedagógicos aperfeiçoa a metodologia para aperfeiçoamento do letramento e da numeracia (S3).

É importante esclarecer que a pergunta diretamente refere-se às competências pedagógicas desenvolvidas ou aperfeiçoa-

das a partir da participação no PIBID, no que diz respeito às habilidades didáticas, metodológicas, comunicacionais e de gestão da sala de aula. E que para tanto, os relatos evidenciam que o PIBID contribui para o desenvolvimento de saberes docentes múltiplos, conforme a perspectiva de Tardif (2012), que compreende a docência como prática fundamentada em saberes pedagógicos, curriculares, experienciais e relacionais. Desse modo, o PIBID aparece como espaço formativo que integra dimensões técnicas, metodológicas e humanas da prática docente, promovendo desenvolvimento profissional integral.

Para aprofundar a compreensão sobre o impacto formativo do PIBID, foi elaborada a seguinte questão: como você avalia a capacidade dos bolsistas ID de lidar com os desafios do ambiente escolar? Importa esclarecer que essa avaliação refere-se às competências pedagógicas desenvolvidas ou aperfeiçoadas durante a participação no programa, com foco nas habilidades didáticas, metodológicas, comunicacionais e de gestão da sala de aula. Os relatos indicam que o PIBID contribui para o desenvolvimento de saberes docentes múltiplos, segundo a perspectiva de Tardif, articulando conhecimentos pedagógicos, curriculares, experiential e relacionais, conforme disposto a seguir:

Muito positiva elas se saíram muito bem nas propostas sugeridas e na gestão de novas abordagens metodológicas assim como na confecção e aplicação de materiais didáticos (S1)

Essa avaliação é individual pois cada bolsista apresenta um perfil particular (S2) Para os bolsistas o ambiente escolar é um espaço de experiência formativa, portanto mesmo sem tanta segurança frente aos desafios sabem que estamos aqui para apoiá-los (S3).

O acompanhamento dos bolsistas é orientado por uma lógica formativa e não meramente avaliativa ressaltando que o PIBID tem como base uma formação mediada, em que o licenciando aprende pela prática, mas amparado por supervisão e apoio,

fatores que contribuem para a construção gradual da confiança e da identidade docente.

A partir dessa perspectiva, torna-se pertinente investigar de que maneira o contexto escolar atua como espaço formativo para os bolsistas, considerando o acompanhamento orientado por uma lógica de desenvolvimento, a valorização da autonomia pedagógica, a individualização dos percursos de aprendizagem e o caráter experiencial do ambiente escolar, surge a necessidade de compreender como essas dimensões se articulam na prática cotidiana. Diante disso, a pergunta que orienta a análise é: “Na sua análise, como a escola contribui para a formação prática dos bolsistas do PIBID?”

Por se tratarem de quatro interlocutores, optou-se por apresentar as respostas em um quadro matricial:

Quadro 11 – Contribuições da escola para a formação prática dos bolsistas do PIBID

Categoria	Trechos das entrevistas (Entrevistado)
Aprendizagem prática e aplicação de conhecimentos	“Contribui de maneira direta por oferecer um ambiente real de ensino aprendizagem onde posso aplicar e aprimorar meus conhecimentos e me permite o desenvolvimento de habilidades essenciais.” (B1)
Vivência da realidade escolar e conhecimento dos desafios	“A escola desempenha um papel fundamental na formação prática do bolsista, oferecendo um ambiente real de ensino, apoiar e guiar os futuros professores através da inserção no dia a dia da escola pública. É possível observar a rotina e conhecer os desafios reais, um aprendizado autêntico e reflexivo.” (B2)
Compreensão do contexto do professor e da diversidade dos alunos	“A escola contribui com a formação dos bolsistas e voluntários ao permitir que o aluno de graduação compreenda, viva e dialogue com a realidade do que é ser um professor do sistema público de ensino. Além disso, com a inserção dos bolsistas e voluntários na escola, é possível conhecer o nível de dificuldade de cada aluno.” (B3)

Articulação entre teoria e prática, desenvolvimento de competências e construção da identidade docente	“A escola exerce um papel fundamental na formação prática dos bolsistas do PIBID, funcionando como um espaço de articulação entre a teoria e a prática pedagógica. Ao se inserir no ambiente escolar, os bolsistas voluntários têm a oportunidade de vivenciar de forma concreta as múltiplas dimensões do trabalho docente, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de atividades didáticas, bem como a interação direta com estudante, professor e toda comunidade escolar. Essa vivência proporciona um desenvolvimento de competências profissionais, como a capacidade de lidar com a diversidade, o manejo de estratégias metodológicas e habilidade de refletir criticamente sobre sua prática. Além disso, o contato com o cotidiano e com os desafios reais do ensino da EJA permite aos bolsistas compreenderem as demandas sociais e educacionais locais. Assim, a escola não apenas serve como um campo de aplicação de conhecimentos adquiridos na universidade, mas como um espaço informativo que contribui para a construção da identidade docente.” (B4)
---	---

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa de campo

De acordo com os dados do quadro, é possível considerar que a escola é percebida como espaço privilegiado de formação profissional, no qual os saberes teóricos ganham sentido por meio da prática. As falas analisadas dialogam com a concepção de formação situada, segundo a qual a aprendizagem profissional se constrói na interação com problemas reais do cotidiano escolar, exigindo dos sujeitos a tomada de decisões, a experimentação de estratégias metodológicas e a reflexão crítica sobre a prática. Desse modo, o PIBID fortalece a construção da identidade docente ao permitir que o licenciando “aprenda a ser professor” no próprio exercício da prática, mediado por acompanhamento institucional.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS BOLSISTAS DO PIBID

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID desempenham papel relevante na construção da identidade profissional e no fortalecimento das competências docentes, ao se configurarem como um espaço de articulação entre a formação acadêmica e a realidade da escola básica. O planejamento e a organização das atividades pedagógicas destacam-se como etapas fundamentais desse processo, uma vez que possibilitam aos licenciandos estruturar intervenções educativas de forma consciente, considerando os objetivos de aprendizagem, a heterogeneidade dos estudantes e as especificidades do contexto escolar. Essa etapa demanda o desenvolvimento de habilidades de análise, gestão do tempo e adaptação de recursos didáticos, além de favorecer a reflexão sobre a adequação das estratégias adotadas e os efeitos das ações pedagógicas no processo de aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2013).

Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID não se limitam à execução de atividades escolares, mas constituem um espaço de aprendizagem contínua, no qual os bolsistas experimentam, adaptam e reavaliam suas intervenções. Para compreender de forma detalhada como esses processos ocorrem, é pertinente apresentar, inicialmente, uma sistematização das principais práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas, a partir das entrevistas realizadas. Essa organização permite visualizar de maneira clara os diferentes eixos de atuação e como cada prática contribui para a formação inicial e para o fortalecimento da escola básica.

Quadro 12 - Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas

Categoria / Eixo Analítico	Trechos das entrevistas
Intervenção pedagógica contextualizada	“...as ações dos pibidianos foram atreladas às discussões na escola que evidenciaram o tema da COP 30, o que possibilitou a implementação de uma intervenção pedagógica pelos pibidianos sobre a questão climática e ambiental no contexto regional e local. Foram desenvolvidas ações com os alunos do ensino fundamental II tanto em sala de aula, como através de atividades fora da sala por meio de visita a uma reserva ambiental...” (C1)
Atividades experimentais / práticas científicas	“...destaca-se as atividades experimentais a fim de ilustrar a teoria das ciências naturais, que devido à abstração da teoria, por vezes dificulta o envolvimento e aprendizado dos alunos... o projeto foi fonte de estímulo com as atividades práticas para os alunos incrementarem seus conhecimentos de forma mais definitiva do que a simples teorização.”(C2)
Produção de material didático contextualizado	“...oficinas de produção de material didático... possibilitaram aos bolsistas a elaboração de recursos pedagógicos mais adequados às especificidades do público atendido, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)... buscando facilitar o processo de ensino-aprendizagem, despertar o interesse dos estudantes, fortalecer sua motivação e contribuir para a redução da evasão escolar.”(C3)

Elaboração de planos de aula contextualizados	“...elaboração de planos de aula fundamentados na realidade sociocultural local... valorizando a diversidade cultural e saberes locais... tornando o processo de ensino mais significativo para os estudantes e contribuindo para a construção de uma prática docente mais crítica e situada.”(C3)
Observação e reflexão da prática docente	“...a capacidade que eles têm de observar a prática como a professora... como ela interage com os pais, como faz a cobrança, como intervém em situações-problema, como aborda matemática na aula... depois, a capacidade deles colaborarem com a professora, construindo junto com ela o conhecimento, ministrando a aula, acompanhando os alunos... é uma aprendizagem da observação e reflexão que é colocada na prática pedagógica deles.”(C4)
Participação ativa e desenvolvimento profissional	“...eles têm interagido bastante com os alunos, contribuem dentro das dificuldades, a cada dia vão aprendendo, aprofundando o conhecimento de como trabalhar nesse sentido... seis entre oito já demonstram bastante disponibilidade para a profissão, capacidade de aprender e desenvolver sua prática de ensino.”(C4).

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa de campo

A partir da visualização do Quadro 12, é possível perceber que o PIBID articula diferentes dimensões da formação docente, incluindo a construção de competências pedagógicas, a elaboração de materiais didáticos, o planejamento de aulas e a reflexão sobre a prática. Esses elementos serão abordados com maior profundidade nos eixos seguintes, relacionados ao plane-

jamento e organização das práticas pedagógicas e à articulação entre teoria e prática, permitindo evidenciar como a experiência do PIBID contribui para a formação integral dos licenciandos e para o fortalecimento da escola básica.

A análise das falas dos coordenadores do PIBID evidenciou a atuação dos bolsistas em diferentes dimensões do processo educativo, destacando o impacto de suas práticas pedagógicas na formação docente e no contexto escolar. Os coordenadores ressaltaram que os bolsistas participaram de projetos diretamente vinculados à realidade da escola e às temáticas ambientais, demonstrando capacidade de adaptar conteúdos aos interesses e demandas locais. Essa atuação favoreceu o alinhamento entre teoria e prática, promovendo aprendizagens significativas para os alunos do Ensino Fundamental II. Além disso, a utilização de atividades experimentais em ciências foi destacada como recurso fundamental para a compreensão de conceitos abstratos, estimulando a participação ativa dos estudantes e consolidando o aprendizado para além da teoria.

Outro aspecto enfatizado pelos coordenadores foi a produção de material didático contextualizado, especialmente voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que revelou sensibilidade às necessidades desse público e contribuiu para fortalecer a motivação dos estudantes, colaborando na redução da evasão escolar. Essa prática também evidenciou a articulação entre a formação inicial dos licenciandos e as demandas concretas da escola. A elaboração de planos de aula considerando a realidade sociocultural local foi apontada como estratégia que fortalece a prática docente crítica e reflexiva, valorizando a cultura e os saberes da região de Cametá e possibilitando intervenções pedagógicas mais significativas.

Os coordenadores também destacaram a importância da observação sistemática das práticas da professora supervisora, permitindo que os bolsistas internalizem estratégias pedagógicas, desenvolvam autonomia e aprimorem sua capacidade de

intervenção. Por fim, a participação ativa dos licenciandos com alunos e professores foi apontada como fundamental para o desenvolvimento gradual de competências profissionais, reforçando o comprometimento com a prática docente e consolidando a formação integral dos futuros professores.

4.3.1 Planejamento e organização das práticas pedagógicas

O planejamento e a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID fundamentam a construção de uma atuação docente consciente e estruturada, sendo indispensável a mediação da coordenação pedagógica e dos supervisores ao longo do processo formativo. A participação desses atores na orientação das atividades possibilita que as intervenções pedagógicas sejam planejadas de forma articulada, considerando os objetivos de aprendizagem, o perfil dos estudantes e as demandas específicas do contexto escolar. Nesse sentido, a coordenação pedagógica configura-se como instância de suporte institucional, ao oferecer diretrizes e recursos que contribuem para a organização das práticas e para a integração dos bolsistas às rotinas escolares, assegurando a coerência das atividades com o currículo e com as necessidades da escola (Libâneo, 2013).

Por sua vez, os supervisores desempenham papel essencial na orientação da prática docente, mediando a transposição do conhecimento teórico adquirido na universidade para situações reais de ensino. A supervisão possibilita que os bolsistas reflitam sobre estratégias metodológicas, adaptem materiais didáticos e antecipem possíveis desafios na execução das atividades. Essa mediação fortalece a autonomia profissional e estimula o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, ao mesmo tempo em que assegura que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às exigências institucionais e à realidade da sala de aula (Tardif, 2014).

No âmbito do PIBID, a articulação entre o planejamento das atividades, a orientação da coordenação pedagógica e a su-

pervisão docente contribui para que o processo formativo ocorra de forma organizada e consistente. Esse acompanhamento possibilita aos bolsistas vivenciar situações de ensino, avaliar suas ações e reelaborar suas práticas a partir das experiências no contexto escolar. Nessa perspectiva, o planejamento ultrapassa a dimensão da simples preparação de aulas, assumindo o caráter de um processo contínuo de reflexão, adaptação e aprendizagem, fundamental para a consolidação da identidade profissional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com a realidade educacional em que os bolsistas estão inseridos.

Diante disso, para aprofundar a compreensão de como essa articulação se concretiza na rotina escolar, a investigação busca responder à seguinte questão: “De que forma a coordenação pedagógica organiza e acompanha as atividades do PIBID na escola?”

A mesma relatou que:

No período em que eu estou desempenhando a função de coordenação pedagógica nesta instituição de ensino, participei da recepção aos bolsistas do PIB de geografia e alfabetização ambos para atuar em 2025 e até o momento a orientação está restrito aos professores supervisores do programa. Enquanto coordenação damos suporte quando necessário (Coordenação Pedagógica, P1).

O presente trecho refere-se ao papel desempenhado pela coordenação pedagógica no processo de recepção, orientação e acompanhamento dos bolsistas do PIBID no contexto escolar e mostra a dinâmica organizacional relacionada à participação inicial no acolhimento, à delimitação de funções, à centralidade do professor supervisor na orientação direta, à atuação complementar da coordenação e à oferta de suporte institucional sob demanda. Esses elementos indicam que a organização funcional do programa é clara, cabendo à coordenação pedagógica um papel mais indireto no acompanhamento cotidiano, centrado no

suporte e na orientação estratégica, enquanto a supervisão direta das práticas pedagógicas fica a cargo dos professores supervisores. Tal configuração reflete uma estrutura em que a coordenação garante condições institucionais e acompanhamento pontual, possibilitando que os bolsistas sejam integrados de forma estruturada e contextualizada à rotina escolar.

Assim, percebe-se uma lógica de organização baseada na distribuição de funções, com a coordenação atuando de forma subsidiária no processo inicial de acolhimento, mas delimitando sua atuação no acompanhamento cotidiano, delegando aos professores supervisores a responsabilidade direta pela orientação pedagógica dos bolsistas. Essa configuração aponta para uma estrutura organizacional hierarquizada e funcional, na qual cada agente institucional possui atribuições específicas.

Tal organização é coerente com o desenho do PIBID, que atribui ao professor supervisor o papel de mediador direto da formação prática, considerando sua inserção cotidiana na sala de aula. Entretanto, pelo fato de relatar que apenas dá suporte quando necessário, nota-se que há a existência de uma rede de apoio institucional que sustenta o trabalho dos supervisores, reforçando a corresponsabilidade da gestão escolar. Do ponto de vista teórico, essa dinâmica aproxima-se da concepção de gestão escolar democrática e colaborativa, na qual a formação docente é compreendida como processo coletivo, ainda que operacionalizado por diferentes níveis de responsabilidade. A coordenação, mesmo não atuando diretamente na orientação pedagógica contínua, desempenha função estratégica ao garantir condições organizacionais, resolver demandas emergenciais e assegurar a integração do programa à rotina escolar.

Observam-se, portanto, dois movimentos complementares na organização das práticas do PIBID: a descentralização da orientação formativa, que permanece sob responsabilidade dos professores supervisores, e a centralização do suporte institucional, assumida pela coordenação pedagógica. Tais fatores favore-

cem uma maior eficiência no acompanhamento dos bolsistas, ao evitar sobrecarga de funções e fortalecer o trabalho colaborativo entre os diferentes atores envolvidos, garantindo que tanto a orientação direta quanto o suporte estratégico sejam realizados de maneira estruturada e articulada.

Apesar das potencialidades observadas, a atuação indireta da coordenação pedagógica apresenta algumas contradições e limites, pois pode reduzir sua participação reflexiva nos processos formativos. Tal situação exige a implementação de estratégias de comunicação contínua entre supervisores e gestão, de modo a assegurar o alinhamento pedagógico e a coerência das ações desenvolvidas pelos bolsistas. Nesse contexto, as implicações para a política pública são significativas: a efetividade do PIBID depende não apenas da atuação dos professores supervisores, mas também de uma rede institucional de apoio que envolva todos os atores da escola. Ao garantir suporte organizacional e acompanhamento eventual, a coordenação pedagógica consolida o programa como uma ação integrada ao projeto pedagógico da escola, fortalecendo a articulação entre universidade e educação básica e promovendo uma formação docente mais consistente e estruturada.

No que se refere ao planejamento e à organização das práticas pedagógicas, torna-se fundamental compreender como se dá a articulação entre supervisores e bolsistas do PIBID. Considerando que a orientação direta dos supervisores é central para a execução das atividades e para a reflexão sobre as estratégias pedagógicas, é necessário investigar de que forma esse planejamento conjunto é estruturado, permitindo que os licenciandos participem ativamente da construção e adaptação das aulas, enquanto recebem mediação e suporte qualificado. A fim de aprofundar essa compreensão, a investigação busca responder à seguinte questão: “Como ocorre o planejamento conjunto entre você e os bolsistas PIBID?” Essa questão aborda o modo como o planejamento das ações pedagógicas do programa é estrutu-

rado e realizado no cotidiano escolar, com foco na organização temporal, na elaboração de estratégias didáticas e no caráter colaborativo do processo. Participam da análise três professores supervisores (S1, S2 e S3), cujos discursos se vinculam ao eixo temático “planejamento pedagógico, organização do trabalho docente e articulação colaborativa”.

O planejamento era semestral contudo ajustado bimestralmente sempre que necessário nas reuniões bimestrais (S1)

A partir do plano de ensino traçamos estratégias para confecção dos materiais didáticos que podem ser utilizadas em sala de aula de acordo com o componente curricular (S2)

O planejamento é conjunto feito semanalmente de forma colaborativa e ideológica a fim de alinhar as atividades pedagógicas que corrobora tanto com as necessidades dos bolsistas quanto do processo de ensino aprendizagem (S3)

As respostas indicam que o planejamento é concebido como processo contínuo, flexível e coletivo, integrando formação inicial docente e prática escolar, em diferentes dimensões do planejamento pedagógico no âmbito do PIBID. Para além disso, as narrativas apresentadas evidenciam as concepções de trabalho docente colaborativo e formação situada, nas quais a prática pedagógica é produzida coletivamente e ancorada na realidade escolar. O PIBID, nesse contexto, atua como catalisador de processos reflexivos, fortalecendo a cultura de planejamento participativo.

Considerando que o planejamento das atividades pedagógicas no PIBID é concebido como um processo contínuo, flexível e coletivo, integrando a formação inicial docente à prática escolar, torna-se pertinente investigar de que maneira os professores supervisores orientam os bolsistas nesse processo. Diante desse contexto, a investigação busca responder à seguinte questão: “Como os professores/supervisores orientam os bolsistas ID no planejamento e execução das atividades pedagógicas?” Essa

pergunta permite compreender de que forma o acompanhamento e a mediação docente estruturam a participação ativa dos bolsistas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e promovendo uma formação reflexiva e situada.

O planejamento e a execução das atividades é baseada no plano de ensino docente da disciplina e no calendário escolar (S1)

A partir do plano de ensino os bolsistas têm uma visão atualizada das propostas pedagógicas de cada campo de saber e a partir daí traçar suas metodologias para aprimorar na prática o que vivenciou (S2)

Fazemos o acompanhamento e orientação direta das ações pedagógicas na observação da sala de aula no planejamento em conjunto onde buscamos a prática pedagógica (S3).

As respostas dos entrevistados retratam a organização institucional, acompanhamento pedagógico e caráter formativo das práticas no qual o planejamento das ações do PIBID não ocorre de maneira paralela ou desvinculada da escola, mas está profundamente articulado aos instrumentos formais de organização pedagógica, como o plano de ensino e o calendário escolar. Esse alinhamento indica integração institucional do programa, evitando ações fragmentadas ou eventuais.

As proposições levantadas pelos entrevistados mostram a articulação entre teoria e prática e o trabalho coletivo como fundamentos do desenvolvimento profissional. O PIBID, nesse cenário, configura-se como espaço de mediação entre universidade e escola, promovendo inserção gradual, acompanhamento sistemático e reflexão crítica sobre a práxis pedagógica.

Concomitantemente, o planejamento das práticas pedagógicas no âmbito do PIBID apresenta um alinhamento consistente com o currículo oficial e com o calendário escolar, ao mesmo tempo em que permite autonomia metodológica aos bolsistas. A supervisão próxima, aliada à observação e reflexão contínua da

prática, reforça a dimensão colaborativa do planejamento, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de participar ativamente da construção e adaptação das atividades pedagógicas.

Assim, o programa contribui significativamente para o fortalecimento da aprendizagem situada, para o desenvolvimento da autonomia docente, para a ampliação da segurança profissional e para a qualificação das intervenções pedagógicas, consolidando ainda a parceria entre universidade e escola. No entanto, observam-se contradições e limites: a dependência do calendário e das demandas escolares pode restringir a flexibilidade das ações, exigindo constante negociação entre os objetivos formativos do programa e as rotinas institucionais, de modo a garantir que a formação docente seja simultaneamente contextualizada e estruturada.

Considerando que a supervisão próxima e a reflexão contínua sobre a prática são elementos centrais no processo formativo dos bolsistas do PIBID, torna-se relevante investigar de que maneira os supervisores oferecem retorno sobre as atividades realizadas em sala de aula. Para tanto, buscou-se compreender como o diálogo entre supervisores e licenciandos orienta a revisão e aprimoramento das ações pedagógicas, promovendo uma formação crítica e reflexiva, para isso foi feita a pergunta: “Que tipo de retorno você costuma dar aos bolsistas PIBID sobre suas práticas em sala de aula?” Os interlocutores propuseram as seguintes respostas:

Orientações sobre metodologias e materiais didáticos que podem ser utilizados em sala de aula além de dicas sobre postura e atitudes docentes (S1)

Nas reuniões bimestrais sempre eram realizadas avaliações da presença do programa na escola (S2)

Através do diálogo pontuando pontos positivos negativos proposições para melhoria (S3)

Diante do exposto, nota-se que o acompanhamento do PIBID articula dimensões técnicas, formativas e avaliativas, configurando um processo contínuo de qualificação da prática pedagógica, reforçando um caráter formativo e reflexivo, ultrapassando a mera supervisão técnica. Nisto, observa-se que o PIBID promove espaços de aprendizagem coletiva, nos quais bolsistas e supervisores constroem saberes a partir da experiência, do diálogo e da problematização da prática. O acompanhamento torna-se, assim, dispositivo de desenvolvimento profissional contínuo, contribuindo tanto para os licenciandos quanto para os docentes experientes.

O acompanhamento do PIBID articula dimensões técnicas, formativas e avaliativas, configurando um processo contínuo de qualificação da prática pedagógica, torna-se relevante investigar quais estratégias pedagógicas são percebidas como mais eficazes pelos supervisores no contexto das atividades do programa. As falas analisadas indicam que a orientação envolve aspectos didáticos, como metodologias e materiais, dimensões atitudinais, como postura profissional, e se organiza de forma sistemática, com momentos periódicos de avaliação e reflexão crítica sobre o desempenho dos bolsistas.

Os supervisores apresentaram diferentes compreensões sobre as estratégias utilizadas. O supervisor S1 afirmou que “tem como foco a interatividade, jogos e pequenas gincanas fazem com que os alunos participem mais da aula, reforçando através do lúdico seu aprendizado”. O supervisor S2 destacou “o fortalecimento da aprendizagem com foco na relação entre teoria e prática, bem como na execução de aulas mais dinâmicas”. Já o supervisor S3 indicou que “a estratégia utilizada é o uso da ludicidade”.

O processo de acompanhamento do PIBID articula dimensões técnicas, formativas e avaliativas, configurando um processo contínuo de qualificação da prática pedagógica, ultrapassando a mera supervisão técnica. Assim, o Programa materializa

espaços de aprendizagem coletiva, nos quais bolsistas e supervisores constroem saberes a partir da experiência, do diálogo e da problematização da prática. O acompanhamento torna-se, assim, dispositivo de desenvolvimento profissional contínuo, contribuindo tanto para os licenciandos quanto para os docentes experientes, envolvendo orientação metodológica constante, atenção à postura profissional, realização de reuniões periódicas de avaliação, diálogo crítico e consolidação de uma cultura de melhoria contínua. Nesse contexto, o programa contribui significativamente para a qualificação das práticas pedagógicas, para o fortalecimento da identidade profissional dos licenciandos, para o desenvolvimento de competências didáticas e relacionais, e para a consolidação de espaços coletivos de reflexão.

Diante do caráter contínuo e formativo do acompanhamento no PIBID, que envolve orientação metodológica constante, atenção à postura profissional, reuniões periódicas de avaliação, diálogo crítico e construção coletiva de saberes, torna-se relevante investigar quais conhecimentos e práticas são considerados essenciais para a formação dos bolsistas. Ao identificar as competências e experiências que supervisores e docentes experientes valorizam durante a experiência no programa, é possível compreender como a prática pedagógica é orientada de maneira a consolidar a identidade profissional, desenvolver competências didáticas e relacionais, e promover uma aprendizagem situada e reflexiva.

Assim, com o intuito de analisar como a mediação pedagógica orienta a priorização de conteúdos e habilidades, fortalecendo o desenvolvimento integral dos futuros professores, fez-se a investigação: “Que conhecimentos ou práticas específicas você considera mais importantes para os licenciandos aprenderem durante a experiência do PIBID?”

A observação do público alvo e as estratégias montadas para isso é muito importante além da prática na confecção e aplicação de materiais didáticos (S1)

Domínio do conteúdo trabalhado na educação básica e desenvolvimento de sua própria metodologia profissional (S2)
Planejamento de aulas gestão de sala de aula de relações pessoais e interpessoais com os demais entre da escola e família elaboração de materiais metodologias ativas e processos avaliativos (S3).

Para os supervisores, a experiência do PIBID deve favorecer o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas, metodológicas e relacionais, fundamentais à profissionalização docente, ampla e multidimensional, que vai além da aprendizagem teórica universitária, envolvendo a consolidação de competências práticas e contextuais.

Os dados referem-se ao desenvolvimento de competências didáticas e metodológicas pelos bolsistas, à produção de materiais pedagógicos, ao domínio de conteúdos curriculares, à construção de autonomia profissional, à gestão de sala de aula e ao fortalecimento de relações interpessoais e institucionais. Nesse contexto, o programa contribui de maneira significativa para a consolidação de saberes práticos, para a ampliação da segurança profissional, para a aproximação da realidade escolar, para o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva, e para a formação integral do futuro professor.

Considerando o caráter formativo, contínuo e coletivo do acompanhamento no PIBID, torna-se relevante investigar de que maneira a coordenação pedagógica oferece suporte aos bolsistas em suas práticas pedagógicas. O programa não se limita à supervisão técnica, mas promove orientação metodológica, atenção à postura profissional, encontros periódicos de avaliação e diálogo crítico, consolidando uma cultura de melhoria contínua que fortalece tanto a identidade profissional quanto às competências didáticas e relacionais dos licenciandos. Diante desse contexto, a investigação busca responder à seguinte questão: “De que maneira a coordenação oferece suporte aos bolsistas PIBID em

suas práticas pedagógicas?” A pergunta visa compreender como o apoio da gestão pedagógica contribui para a organização, qualificação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas, assegurando a articulação entre universidade e escola e o desenvolvimento formativo dos bolsistas.

Considerando que o acompanhamento do PIBID envolve orientação contínua, metodológica e reflexiva, torna-se necessário compreender como a coordenação pedagógica atua para garantir suporte efetivo aos bolsistas em suas práticas pedagógicas. A investigação busca analisar de que forma a gestão pedagógica contribui para a organização das atividades, para a mediação das experiências formativas e para a promoção de espaços de reflexão crítica, fortalecendo a articulação entre universidade e escola e a consolidação das competências profissionais dos licenciandos. Assim, a questão que orienta esta análise é: “De que maneira a coordenação oferece suporte aos bolsistas PIBID em suas práticas pedagógicas?”

A coordenação auxilia na articulação e organização dos horários por exemplo quando as bolsistas precisam desenvolver oficinas ou palestras nas turmas no fornecimento de materiais para confecção de jogos painéis morais para as atividades pedagógica entre outros (Coordenação Pedagógica, P1)

A coordenação pedagógica atua como mediadora entre o programa e a estrutura escolar, garantindo condições objetivas para a realização das ações formativas e desempenha papel estratégico na mediação institucional do PIBID, atuando como instância administrativa, e enquanto agente facilitador das práticas formativas. O apoio à organização de horários demonstra preocupação em integrar as ações do programa ao calendário escolar, evitando conflitos e assegurando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

O fornecimento de materiais didáticos e a viabilização de oficinas e palestras revelam uma dimensão logística e pedagógica do suporte, permitindo que os bolsistas desenvolvam metodologias diversificadas, como jogos e atividades interativas. Tal suporte amplia as possibilidades de inovação didática e favorece experiências mais significativas para os estudantes e evidenciam as concepções de gestão democrática e colaborativa, nas quais a coordenação pedagógica assume função de articuladora do trabalho coletivo, promovendo integração entre diferentes sujeitos institucionais. Nesse contexto, o PIBID não é tratado como ação externa ou paralela, mas incorporado ao projeto pedagógico da escola.

Além disso, a oferta de condições materiais concretas demonstra que a formação docente não depende apenas de orientação pedagógica, mas também de infraestrutura e apoio institucional, elementos fundamentais para a efetivação das práticas educativas.

Os dados indicam que a efetividade do PIBID está diretamente relacionada ao apoio da gestão escolar, especialmente da coordenação pedagógica, que assegura condições organizacionais e materiais para sua execução. Assim, políticas de formação inicial docente tendem a alcançar melhores resultados quando articuladas a práticas de gestão colaborativa e ao comprometimento institucional da escola, aspecto particularmente relevante no contexto da educação básica amazônica.

No contexto do PIBID, a coordenação pedagógica desempenha papel central como mediadora entre o programa e a estrutura escolar, garantindo condições objetivas para a realização das ações formativas e atuando como instância administrativa e facilitadora das práticas pedagógicas. O apoio à organização de horários, ao fornecimento de materiais didáticos e à viabilização de oficinas e palestras demonstra preocupação em integrar as atividades do programa ao calendário escolar, favorecer metodologias diversificadas e proporcionar experiências significativas

para os estudantes. Essa atuação está relacionada às concepções de gestão democrática e colaborativa, nas quais a coordenação articula o trabalho coletivo e promove integração entre diferentes sujeitos institucionais, incorporando o PIBID ao projeto pedagógico da escola.

Além disso, a oferta de condições materiais concretas reforça que a formação docente depende da orientação pedagógica, da infraestrutura e do apoio institucional. Diante desse contexto, os dados indicam que a efetividade do PIBID está diretamente relacionada ao suporte da coordenação pedagógica, elemento essencial para a execução e o sucesso das atividades do programa. Assim, a investigação busca responder à seguinte questão: “Qual é a principal contribuição da coordenação pedagógica para o sucesso das atividades do PIBID na escola?”

A coordenadora pedagógica relatou que:

O PIBID contribui para a formação de novos professores de forma que os acadêmicos são assessorias diretamente pelo supervisor já a coordenação contribui na orientação e mediação e articulação de todas as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem promovendo a integração dos bolsistas nas práticas pedagógicas da escola (Coordenação Pedagógica, P1).

Os elementos da fala mostram uma divisão colaborativa de responsabilidades entre supervisão e coordenação, reforçando o caráter coletivo do acompanhamento formativo, no qual diferentes atores assumem papéis complementares. Enquanto o supervisor realiza o acompanhamento pedagógico direto e cotidiano, a coordenação atua na dimensão macro-organizacional, orientando, mediando e articulando as ações. Essa divisão de responsabilidades demonstra que a formação docente não se limita ao espaço da sala de aula, mas depende também de uma estrutura institucional de suporte, capaz de integrar os bolsistas ao funcionamento geral da escola. A mediação exercida pela

coordenação favorece a circulação dos bolsistas entre diferentes espaços pedagógicos, ampliando suas experiências formativas.

Além disso, a fala revela a articulação entre universidade e escola, um dos princípios centrais do PIBID, evidenciando que a integração dos bolsistas às práticas pedagógicas contribui para a construção da identidade docente a partir da experiência concreta. Os resultados reforçam que o PIBID se fortalece quando há envolvimento ativo da gestão pedagógica, evidenciando que políticas de formação inicial docente demandam ações universitárias e suporte institucional da escola. No contexto da educação básica amazônica, essa articulação mostra-se estratégica para consolidar práticas formativas contextualizadas e colaborativas.

4.3.2 Articulação entre teoria e prática no desenvolvimento das práticas

Pensar a formação docente implica reconhecer que os conhecimentos teóricos adquirem sentido quando colocados em diálogo com a prática pedagógica. É nesse movimento que a atuação do professor se constitui de forma reflexiva, articulando saberes acadêmicos às experiências cotidianas da escola. Compreender como essa relação se materializa nas práticas pedagógicas permite analisar de que modo os conhecimentos teóricos, construídos no âmbito acadêmico, são mobilizados, ressignificados e aplicados no cotidiano da escola.

A distinção entre o PIBID e o estágio supervisionado obrigatório mostra-se necessária, pois, embora ambos estejam inseridos no âmbito da formação inicial docente, diferenciam-se quanto à sua natureza, aos objetivos pedagógicos e às temporalidades formativas que os constituem. Nesse sentido, as entrevistas realizadas possibilitam identificar percepções, experiências e estratégias adotadas pelos sujeitos envolvidos, evidenciando os caminhos pelos quais a prática pedagógica se constrói de forma reflexiva e contextualizada, superando a dicotomia entre saber teórico e fazer docente.

À luz dessa perspectiva, as entrevistas buscaram compreender como se efetiva a integração entre os referenciais teóricos e as experiências práticas desenvolvidas no âmbito do programa. Para tanto, formulou-se a seguinte pergunta orientadora: “Que estratégias são utilizadas para promover a articulação entre teoria e prática?”, com o intuito de identificar os mecanismos, ações e mediações que contribuem para a consolidação de práticas formativas mais coerentes, críticas e alinhadas às demandas do contexto escolar.

Nesse sentido, o excerto analisa de que maneira a coordenação pedagógica favorece a inserção dos bolsistas do PIBID nos diferentes espaços organizacionais, formativos e decisórios da escola, ampliando sua participação para além da sala de aula.

Conhecer e acompanhar o trabalho realizado em todos os setores do ambiente escolar, participar das reuniões e formações pedagógicas e participação nos eventos da escola. E neste ano letivo de 2025 acompanhar o Conselho de classe e a socialização da ressignificação do PPP entre outras estratégias (Coordenação Pedagógica, P1).

Embora o conjunto de atividades descritas se aproxime de experiências frequentemente associadas ao estágio supervisionado, o PIBID se diferencia por sua natureza formativa ampliada e contínua, que não se restringe à observação e regência de aulas, mas envolve a inserção do licenciando em diferentes dimensões da cultura escolar, incluindo processos de gestão, participação em reuniões pedagógicas e elaboração coletiva de práticas. O estágio supervisionado, por sua vez, possui caráter curricular obrigatório e temporário, com foco na aplicação e sistematização de práticas docentes sob supervisão direta, geralmente em períodos delimitados da formação.

Na perspectiva da entrevistada, a formação dos bolsistas ultrapassa a dimensão didática, envolvendo também aspectos organizacionais, políticos e participativos da escola e, portanto,

trata-se de uma concepção ampliada de formação docente, na qual o bolsista é inserido nas práticas de ensino e nas estruturas organizacionais e decisórias da escola. Ao acompanhar diferentes setores, participar de reuniões pedagógicas e integrar eventos institucionais, os licenciandos passam a compreender a escola como um sistema complexo, que envolve dimensões administrativas, pedagógicas e políticas.

A participação em formações pedagógicas coletivas favorece a aprendizagem colaborativa, permitindo o contato com processos de planejamento, avaliação e reflexão sobre a prática. Já o acompanhamento do Conselho de Classe e da ressignificação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) insere o bolsista em espaços de deliberação, fortalecendo a compreensão do caráter democrático da gestão escolar. Sob essa perspectiva teórica da formação situada, tais experiências contribuem para a construção da identidade profissional, pois possibilitam ao futuro professor vivenciar a cultura organizacional da escola, compreender normas, rotinas e processos decisórios, e reconhecer-se como sujeito ativo na comunidade educativa.

Assim, a escola assume um papel de espaço formador integral, no qual aprender a ser professor envolve também entender a gestão, a avaliação institucional e o planejamento coletivo. Em contrapartida, o PIBID potencializa sua efetividade quando promove a inserção do licenciando nos diferentes espaços de gestão e planejamento escolar. Tal perspectiva fortalece políticas de formação inicial baseadas na prática contextualizada, na colaboração e na vivência democrática, especialmente relevantes em contextos da educação básica que demandam professores com compreensão global do funcionamento institucional.

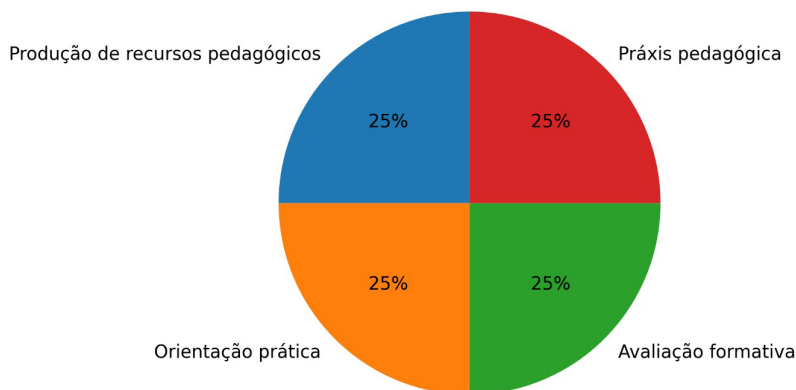
À medida que a escola se configura como um espaço formador ampliado, no qual a articulação entre teoria e prática é promovida por meio da inserção dos licenciandos em diferentes instâncias pedagógicas e organizacionais, torna-se relevante compreender como esse movimento é sustentado no acompanha-

mento cotidiano dos bolsistas. Nesse sentido, a entrevista com os supervisores busca identificar de que forma esses sujeitos, em diálogo com as estratégias institucionais da escola, apoiam os licenciandos do PIBID na integração dos conhecimentos teóricos aprendidos na universidade com as práticas desenvolvidas no contexto escolar. Assim, a análise é orientada pela seguinte questão: “De que forma você apoia os licenciandos na integração da teoria aprendida na universidade com a prática escolar?”

As respostas dos supervisores sinalizaram para as seguintes questões:

Gráfico 1 – estratégias para a articulação entre a teoria e prática

Categorias de estratégias para articulação entre teoria e prática



Fonte: elaboração própria com base nas respostas dos colaboradores

Isto posto o acompanhamento não se restringe ao suporte técnico, tratando-se de um processo contínuo de formação reflexiva. As questões podem ser observadas nos excertos a seguir:

Ajudando no processo de confecção de materiais didáticos e orientando-os sobre a melhor forma de aplicá-los em sala de aula (S1)

Com a orientação da prática docente na escola apoio auto avaliação das metodologias abordadas e do desempenho individual do Pibdianos (S2). Trabalhamos na perspectiva da Práxis pedagógica (S3)

É importante observar que o supervisor no PIBID assume caráter essencialmente formativo e mediador no processo de inserção e atuação do bolsista na escola no que se refere ao planejamento e da execução das atividades, especialmente na elaboração de materiais didáticos, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas e criativas relacionadas ao ensino, com base na perspectiva da práxis pedagógica, entendida como a articulação dialética entre ação e reflexão. Nesse sentido, o fazer docente não é mecânico, mas constantemente problematizado, reinterpretado e ressignificado. A prática transforma a teoria, ao mesmo tempo em que é orientada por ela.

Assim, o acompanhamento pedagógico promove o domínio de técnicas de ensino e o desenvolvimento de consciência crítica, autonomia e identidade profissional. E de modo geral, os resultados reforçam que programas de iniciação à docência tornam-se mais efetivos quando incorporam supervisão próxima, avaliação formativa e práticas fundamentadas na práxis pedagógica. Essa abordagem contribui para formar professores mais críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios reais da educação básica.

É importante observar que o supervisor no PIBID assume caráter essencialmente formativo e mediador no processo de inserção e atuação do bolsista na escola, no que se refere ao planejamento e à execução das atividades, especialmente na elaboração de materiais didáticos, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas e criativas relacionadas ao ensino, com base na perspectiva da práxis pedagógica, entendida como a articulação dialética entre ação e reflexão. Nesse sentido, o fazer docente não é mecânico, mas constantemente problematizado,

reinterpretado e ressignificado. A prática transforma a teoria, ao mesmo tempo em que é orientada por ela.

O acompanhamento pedagógico promove, portanto, o domínio de técnicas de ensino, bem como o desenvolvimento de consciência crítica, autonomia e identidade profissional. De modo geral, os resultados reforçam que programas de iniciação à docência tornam-se mais efetivos quando incorporam supervisão próxima, avaliação formativa e práticas fundamentadas na práxis pedagógica, contribuindo para a formação de professores mais críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios reais da educação básica.

Complementando essa perspectiva, os coordenadores de área da Universidade Federal do Pará destacam que o PIBID fortalece a articulação entre universidade e escola, ampliando a integração entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Segundo eles, os professores supervisores da escola atuam como mediadores do conhecimento, acompanhando os bolsistas e compartilhando experiências práticas, enquanto a universidade oferece orientação teórica, planejamento e suporte acadêmico. Essa colaboração cria uma relação de mão dupla: os licenciandos aprendem a lidar com a realidade escolar, aplicando teorias pedagógicas, e ao mesmo tempo contribuem para o desenvolvimento de práticas na escola, participando de projetos, eventos e atividades formativas.

Além disso, os coordenadores enfatizam que o programa oferece oportunidades para socialização de saberes, permitindo que a universidade compartilhe resultados de pesquisa, experiências extensionistas e metodologias pedagógicas, ao passo que os professores da escola trazem contribuições do cotidiano escolar. Embora não se pretenda transformar a escola em sua totalidade, essa aproximação possibilita fortalecer o projeto político-pedagógico e criar espaços de reflexão conjunta sobre práticas docentes, ampliando o impacto formativo do programa para licenciandos e docentes da educação básica.

Os dados apresentados evidenciam que o PIBID se configura como um espaço ampliado de formação docente, distinguindo-se do estágio supervisionado pela lógica de imersão prolongada no contexto escolar, pela articulação sistemática entre universidade e escola e pela centralidade atribuída à práxis pedagógica enquanto movimento contínuo de reflexão, ação e ressignificação das práticas educativas. Nessa perspectiva, o programa favorece a construção de saberes profissionais que extrapolam a dimensão técnica da docência, possibilitando aos licenciandos uma inserção mais abrangente nas dinâmicas institucionais, pedagógicas e socioculturais que constituem o cotidiano escolar. O quadro a seguir sistematiza as categorias emergentes a partir das falas dos coordenadores, evidenciando como o PIBID promove a articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas na formação inicial de professores.

Quadro 13 – Articulação entre teoria e prática no desenvolvimento das práticas

Trechos das entrevistas (identificados)	Categorias empíricas
C1: “o Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à docência-PIBID é uma iniciativa de grande relevância [...] desenvolvam a articulação dos conhecimentos obtidos no âmbito na universidade com o dia a dia das dinâmicas e desafios presentes da escola básica. Assim, os pibidianos podem, a partir das discussões e reflexões sobre a realidade escolar, observar e pesquisar sobre as problemáticas da escola e sala de aula, propor e implementar ações didáticas de acordo com o planejamento pedagógico do professor da escola, ou ainda elaborar desenvolver intervenções pedagógicas, sendo ações de grande relevância no processo de formação.”	Articulação teoria-prática: implementação de ações pedagógicas a partir do conhecimento teórico; integração universidade-escola; vivência prática na escola

C2: “Considero bastante relevante o projeto PIBID para incentivar a aplicação de práticas pedagógicas por graduandos em escolas de educação básica, fornecendo arcabouço para quando os mesmos estiverem em suas escolas como profissionais [...] Tanto a aplicação dos conhecimentos, não só pedagógicos, mas também específicos da área de ciências podem ser treinados em sua aplicação a partir do PIBID.”	Articulação teoria-prática: aplicação de conhecimentos teóricos específicos na prática pedagógica; preparação profissional para o ensino
C3: “No que se refere à formação inicial dos estudantes de Pedagogia, [...] identifico dois aspectos centrais. O primeiro diz respeito à articulação entre teoria e prática, que compreendo como uma dimensão praxiológica da formação docente [...] O diferencial do PIBID está na intensificação das vivências pedagógicas no contexto escolar [...] Embora haja maior ênfase na dimensão prática, a formação teórica também está presente no âmbito do PIBID, reafirmando a indissociabilidade entre teoria e prática.”	Articulação teoria-prática: vivências pedagógicas intensificadas; integração de teoria e prática; participação em planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem
C4: “O PIBID é geralmente para as turmas que estão iniciando [...] você precisa viver essa experiência para te conectar com os saberes com os desafios que há prática pedagógica ela te coloca [...] os alunos estão conseguindo conectar os conhecimentos teóricos aprendidos nas disciplinas do curso de pedagogia e estão sabendo aplicá-las sobretudo refletir sobre essas situações problemas que acontecem no dia a dia do cotidiano da escola [...] os bolsistas tiveram no início do programa uma formação teórica sobre as fundamentações [...] e aplicá-las naquela profissão naquela ação que ele está desenvolvendo a partir de uma ação teológica de fundamentação com aquela prática que ele está desenvolvendo [...] então eles estão fazendo parte, praticando, planejando, executando uma atividade pedagógica naquela escola.”	Articulação teoria-prática: experiência prática conectada com conhecimentos teóricos; aplicação fundamentada de metodologias pedagógicas; reflexões críticas sobre a prática escolar

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa de campo

A partir das análises das falas dos coordenadores, observa-se que o PIBID funciona como um espaço que integra a teoria universitária à prática escolar, permitindo aos licenciandos experimentar, aplicar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos na universidade no contexto real das escolas de educação básica. Os coordenadores destacam que os licenciandos têm a oportunidade de observar, diagnosticar e intervir nas problemáticas escolares, demonstrando que o programa possibilita a aplicação prática, promovendo autonomia, pensamento crítico e capacidade de tomada de decisão na execução de ações pedagógicas.

Além disso, enfatiza-se a indissociabilidade entre teoria e prática, evidenciando que universidade e escola não são espaços isolados. O PIBID potencializa a integração entre ambos, com participação ativa dos bolsistas no planejamento, na execução e na avaliação das atividades pedagógicas, fortalecendo o vínculo entre conhecimento acadêmico e realidade escolar. A experiência prática, segundo os coordenadores, é sempre fundamentada em teorias pedagógicas, incluindo diferentes tendências educacionais, permitindo que os licenciandos apliquem, planejem e reflitam sobre cada ação, promovendo uma prática docente consciente e epistemologicamente fundamentada.

Dessa forma, o PIBID amplia a experiência prática do futuro professor sem dissociá-la da teoria, proporcionando uma vivência pedagógica crítica, reflexiva e contextualizada. A prática docente, nesse sentido, vai além da execução de tarefas, envolvendo a compreensão do porquê e do como das ações pedagógicas, fortalecendo a identidade profissional e a postura crítica do licenciando, bem como a construção de competências sólidas para atuação na educação básica.

4.4 POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL E PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) revela-se como um espaço de grande potencial para a

formação inicial de professores e para o fortalecimento da educação básica, pois proporciona aos licenciandos experiências concretas que articulam teoria e prática, favorecendo a construção de competências pedagógicas e a compreensão das demandas do contexto escolar. Entre suas contribuições, destacam-se a possibilidade de vivenciar situações reais de ensino-aprendizagem, de planejar e aplicar atividades pedagógicas, de interagir com alunos e professores, e de refletir criticamente sobre o processo de mediação do conhecimento. Essas experiências permitem que os futuros docentes compreendam a complexidade do trabalho escolar, desenvolvam autonomia profissional e consolidem sua identidade docente, ao mesmo tempo em que contribuem para a dinamização do ambiente escolar, trazendo novas perspectivas, estratégias e recursos didáticos que podem beneficiar os alunos da educação básica (Tardif, 2014; Libâneo, 2013).

Apesar de suas potencialidades, o PIBID também enfrenta tensões e embates institucionais e organizacionais que podem impactar a efetividade do programa e o aproveitamento formativo dos bolsistas. Entre eles, destacam-se questões relacionadas à gestão do programa, à articulação entre universidade e escola, à infraestrutura e aos recursos disponíveis nas instituições de ensino, bem como à necessidade de acompanhamento sistemático e qualificado dos bolsistas.

Esses desafios exigem planejamento estratégico, colaboração entre gestores, supervisores e professores da escola, e políticas públicas que assegurem a continuidade e a sustentabilidade do programa. A reflexão sobre essas limitações é fundamental para compreender as condições que favorecem ou dificultam a consolidação de uma formação docente de qualidade e para avaliar de que maneira o PIBID pode se tornar um instrumento ainda mais eficaz na integração entre universidade e educação básica (Gatti, 2011).

Diante disso, para analisar de forma detalhada as contribuições e os desafios do programa, os eixos potencialidades do

PIBID para a formação inicial e para a escola básica e desafios institucionais e organizacionais, serão tratados posteriormente, permitindo uma avaliação mais aprofundada de como o programa atua na formação de professores e na melhoria do contexto educacional.

4.4.1 Contribuições do PIBID para a formação inicial e para a escola básica

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma política pública relevante tanto para a formação inicial de professores quanto para o fortalecimento da escola básica, ao promover a aproximação entre universidade e escola e favorecer a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. No âmbito da formação inicial, o programa contribui para o desenvolvimento de saberes docentes articulados à realidade escolar, possibilitando aos licenciandos vivenciar o cotidiano da sala de aula, compreender os desafios do processo de ensino e aprendizagem e refletir criticamente sobre a prática pedagógica. Para a escola básica, as ações desenvolvidas no contexto do PIBID ampliam as possibilidades pedagógicas, favorecem a inovação didática e fortalecem o trabalho coletivo, impactando positivamente a qualidade do ensino.

Essas contribuições se materializam nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, por meio de ações que dialogam com as demandas dos alunos e com o projeto pedagógico da instituição, evidenciando o impacto do programa na qualificação do ensino e no fortalecimento das práticas educativas. Nesse sentido, buscou-se compreender junto a coordenadora pedagógica quais práticas implementadas no âmbito do PIBID se destacam por contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade do ensino, a partir da seguinte questão orientadora: “Quais práticas pedagógicas desenvolvidas pelo

PIBID se destacam na melhoria da qualidade do ensino?” A mesma relatou que:

No pibid os bolsistas realizam estágios para vivenciar a iniciação docência e integrar a teoria e a prática. Nesse sentido a integração das experiências dos bolsistas através da execução de projetos e palestras com temas relevantes ao contexto escolar favorecem a qualidade do ensino (Coordenação Pedagógica, P1)

A fala da coordenação pedagógica demonstra a concepção do PIBID como um dispositivo de formação prática ampliada, no qual os estágios assumem caráter ativo e experiencial, que diferentemente de modelos tradicionais de estágio centrados apenas na observação, promove a participação efetiva dos bolsistas em ações pedagógicas concretas, como projetos e palestras, que integram teoria e prática, superado a dicotomia historicamente presente na formação docente.

Nesse contexto, torna-se fundamental distinguir o PIBID de outras experiências formativas presentes nos cursos de licenciatura, especialmente do estágio supervisionado. Conforme Pimenta e Lima (2010), o estágio constitui um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, favorecendo a inserção dos licenciandos no contexto escolar e a reflexão sobre o exercício da docência. Entretanto, a autora assinala que, quando organizado de forma excessivamente burocrática ou centrado apenas no cumprimento de atividades prescritas, o estágio pode limitar as possibilidades de compreensão mais ampla da realidade escolar e de construção crítica dos saberes docentes.

Nessa perspectiva, a superação da dicotomia entre teoria e prática requer compreender a prática pedagógica como espaço de produção de conhecimento, reflexão e transformação, e não apenas como momento de aplicação de teorias previamente estudadas. É nesse aspecto que o PIBID apresenta especificidades relevantes, ao promover uma inserção contínua, sistemática e

acompanhada dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, articulando observação, planejamento, intervenção e reflexão crítica sobre as práticas educativas desenvolvidas.

Assim, embora PIBID e estágio supervisionado compartilhem o compromisso com a formação inicial de professores e a aproximação entre universidade e escola, distinguem-se quanto à organização, duração e objetivos formativos. Enquanto o estágio constitui componente curricular obrigatório, desenvolvido em períodos específicos da licenciatura, o PIBID caracteriza-se por uma experiência de imersão prolongada e institucionalizada, favorecendo a construção gradual da identidade docente e a compreensão da escola em suas dimensões pedagógicas, organizacionais, culturais e sociais.

Diante desse cenário, os conhecimentos construídos na universidade passam a ser testados, adaptados e ressignificados no contexto real da escola, favorecendo aprendizagens mais significativas. Além disso, o desenvolvimento de atividades com temas relevantes ao contexto escolar demonstra preocupação com a contextualização do ensino, valorizando as demandas e especificidades da comunidade educativa. Essa postura contribui para tornar o processo pedagógico mais pertinente, crítico e socialmente comprometido.

Sob a perspectiva da formação docente crítica, tais experiências aproximam-se da noção de práxis pedagógica, na qual a ação educativa é acompanhada de reflexão sistemática. Assim, os bolsistas aplicam conteúdos e constroem saberes profissionais a partir da interação com os desafios cotidianos da escola. Consequentemente, o impacto ultrapassa a formação individual, repercutindo na qualidade do ensino oferecido aos estudantes, reforçando a importância do PIBID como política pública estratégica para a qualificação da docência na educação básica.

Em consonância com essa compreensão do PIBID como um espaço de formação prática ampliada e de fortalecimento da práxis pedagógica, a entrevista realizada com a coordenação

pedagógica busca compreender, a partir de sua experiência institucional, como as ações desenvolvidas no âmbito do programa contribuem para a qualificação do ensino na escola básica. O relato permite evidenciar percepções sobre o impacto das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas, especialmente aquelas que envolvem projetos, produção de materiais didáticos e propostas metodológicas contextualizadas, articulando teoria e prática no cotidiano escolar. Nesse sentido, a entrevista é orientada pela seguinte questão: “Em sua opinião, quais são as principais contribuições do programa para a qualidade do ensino na escola?”

Os supervisores relataram:

A confecção e a aplicação de materiais didáticos da escola contribui muito para o melhoramento do processo ensino aprendizagem além de uma abordagem diferenciada. Desde a abordagem mais lúdica é interativa até a aplicação de novos materiais didáticos tornando a aprendizagem mais prazerosa e eficaz (S1)

O compartilhamento de experiências entra entre a formação acadêmica e as práticas de sala de aula fortalecendo o processo de ensino aprendizagem (S2)

Os alunos recebem um ensino pautado em metodologias dinâmicas maior atenção individualizada o que é importantíssimo no processo de ensino da literatura e da numeracia (S3).

As respostas indicam que as ações do PIBID promovem inovação pedagógica associada à personalização do ensino e à qualificação das aprendizagens essenciais, atuando como indutor de inovação metodológica no cotidiano escolar e promovendo a diversificação das estratégias de ensino. O PIBID tem contribuído para a produção e aplicação de materiais didáticos inovadores, bem como para o uso de metodologias lúdicas, interativas e dinâmicas, que tornam o processo de ensino-apren-

dizagem mais atrativo e significativo. Destaca-se, ainda, a troca de experiências entre universidade e escola, favorecendo a circulação de saberes e o diálogo entre teoria e prática, além de possibilitar maior atenção individualizada aos estudantes. Essas ações refletem-se no fortalecimento das aprendizagens básicas, especialmente no desenvolvimento da leitura e da numeracia.

Diante disso, as contribuições do PIBID manifestam-se na dinamização das aulas, no aumento do engajamento discente e na qualificação das práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que oferecem apoio às dificuldades individuais dos alunos e promovem uma integração mais efetiva entre a formação inicial dos licenciandos e a prática escolar.

Contudo, evidencia-se a necessidade de maior disponibilidade de tempo e de recursos para a produção e aplicação de materiais pedagógicos, o que, em alguns contextos, dificulta a continuidade das ações desenvolvidas. Além disso, observa-se que a manutenção de práticas inovadoras depende do engajamento coletivo da equipe escolar, uma vez que a ausência de participação ou de articulação entre os diferentes atores pode limitar o alcance e a sustentabilidade das propostas implementadas no âmbito do programa.

Assim, o PIBID favorece um processo formativo baseado na experimentação, reflexão e colaboração, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento profissional dos licenciandos e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos, configurando-se como política estratégica de qualificação da educação básica e de fortalecimento da formação inicial docente, especialmente em realidades educacionais que demandam maior acompanhamento pedagógico.

A seguir, o Quadro 14 apresenta, de forma sintética, as categorias emergentes e evidências empíricas obtidas nas entrevistas com os coordenadores da UFPA, evidenciando as contribuições do PIBID para a formação inicial dos licenciandos e para a escola básica.

Quadro 14 – Contribuições do PIBID para a formação inicial e para a escola básica

Trechos das entrevistas (identificados)	Categorias empíricas
C1: “Do mesmo modo, essas vivências e experiências didático-pedagógicas do PIBID repercutem na construção da identidade enquanto professor, pois passam através das práticas são levados a compreender tanto os desafios e motivações relacionadas à docência.”	Contribuição para a formação inicial: construção da identidade docente; compreensão dos desafios da profissão
C2: “Fornecendo arcabouço para quando os mesmos estiverem em suas escolas como profissionais visando uma melhoria da capacidade de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.”	Contribuição para a formação inicial: melhoria da capacidade de facilitar o ensino-aprendizagem; preparação para atuação profissional
C3: “O segundo aspecto relevante na formação inicial refere-se à construção da identidade docente [...] A permanência prolongada no programa [...] possibilita uma vivência consistente no cotidiano escolar [...] interação com professores experientes [...] contribui significativamente para o fortalecimento da escolha profissional e para a construção da identidade docente [...] formação continuada dos professores supervisores [...] revisitam suas práticas pedagógicas, refletem criticamente sobre elas e ressignificam-nas.”	Contribuição para a formação inicial: fortalecimento da identidade docente, escolha profissional; Contribuição para a escola básica: reflexão e ressignificação das práticas dos professores supervisores, aprendizagem mútua

C4: “Então é dessa maneira que a gente trabalha e tem sido uma experiência positiva para os nossos alunos porque eles estão tendo clareza com a relação à aplicabilidade [...] eles estão fazendo parte, praticando, planejando, executando uma atividade pedagógica naquela escola [...] clareza da forma lógica consciente [...] professores às vezes realizam atividades educativas mas eles não sabem qual é a base teórica epistemológica daquilo que estão fazendo então para nós é um ponto positivo dessa experiência no programa de ensino.”	Contribuição para a formação inicial: consciência epistemológica e teórica da prática pedagógica; Contribuição para a escola básica: execução de atividades pedagógicas mais fundamentadas e planejadas, com reflexão sobre metodologias aplicadas
--	---

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa de campo

Os dados indicam que o PIBID exerce impactos simultâneos na formação inicial dos licenciandos e na própria dinâmica da escola básica, configurando-se como um espaço de desenvolvimento profissional e institucional articulado. No que se refere à formação dos futuros professores, os trechos das entrevistas (C1 e C2) evidenciam que a experiência proporciona aos licenciandos oportunidades concretas de vivenciar a prática docente, desenvolver competências pedagógicas e ampliar sua capacidade de facilitar processos de ensino-aprendizagem. Além disso, os depoimentos C3 e C4 ressaltam a dimensão reflexiva dessa formação: os licenciandos aplicam técnicas aprendidas no âmbito das graduações e constroem sua identidade docente e desenvolvem consciência epistemológica, compreendendo a fundamentação teórica das práticas e a lógica que orienta suas ações pedagógicas.

No que tange à escola básica, os dados mostram que o programa favorece a participação efetiva dos bolsistas nas ativida-

des pedagógicas, fortalecendo a execução de práticas planejadas e contextualizadas (C4). A interação com supervisores e professores da escola (C3) contribui para a ressignificação das práticas docentes, promovendo reflexão, atualização metodológica e troca de conhecimentos, beneficiando tanto os licenciandos quanto a instituição escolar.

A síntese interpretativa desses dados aponta que o PIBID se configura como um espaço de formação integral, em que o desenvolvimento profissional do futuro professor se dá em paralelo ao fortalecimento da escola. A articulação entre teoria e prática não se restringe à mera aplicação de conteúdos, mas assume caráter transformador: enquanto os licenciandos compreendem a complexidade da prática docente em profundidade, a escola recebe apoio qualificado, propostas pedagógicas inovadoras e reflexões que contribuem para o aprimoramento do projeto político-pedagógico e para a dinamização das atividades educativas.

Diante das contribuições evidenciadas pelas ações do PIBID, bem como dos desafios relacionados à sustentabilidade das práticas inovadoras no cotidiano escolar, torna-se relevante compreender como essas iniciativas repercutem diretamente na participação e no envolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a entrevista busca apreender a percepção dos professores supervisores acerca do engajamento e da motivação discente frente às atividades desenvolvidas pelos licenciandos, considerando os impactos dessas propostas no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a discussão é orientada pela seguinte questão: “Em sua percepção, os alunos se sentem engajados e motivados pelas atividades promovidas pelos licenciandos? Por quê?”

Sim porque são aulas mais interativas e divertidas o que ajuda na desinibição e participação dos alunos favorecendo o aprendizado (S1)

Sim pois é unânime a participação da turma nas atividades propostas e melhoramento no rendimento escolar (S2)

Sim porque as atividades são inovadoras os recursos didáticos são lúdicos (S3)

As falas dos supervisores indicam que as atividades promovidas pelos licenciandos do PIBID despertam engajamento e motivação nos alunos, tornando as aulas mais interativas, divertidas e inovadoras. A utilização de recursos lúdicos e a participação ativa da turma contribuem para a desinibição dos estudantes, favorecendo o aprendizado e refletindo em melhorias no rendimento escolar, evidenciando o impacto positivo da presença do PIBID no cotidiano da escola.

Imagem 05 - utilização de recursos lúdicos



Fonte: acervo da pesquisadora (2025)

Assim, os principais achados indicam que as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID têm favorecido a realização de aulas mais interativas e dinâmicas, promovendo maior desinibição e participação dos estudantes, bem como o envolvimento coletivo da turma. Destaca-se, ainda, o uso de propostas pedagógicas inovadoras e lúdicas, que contribuem para a melhoria do rendimento escolar.

Imagem 06 - aulas interativas no pátio escolar



Fonte: acervo da pesquisadora (2025)

Mediante isto, as contribuições do PIBID manifestam-se no aumento da motivação discente, no fortalecimento do vínculo pedagógico entre professores, licenciandos e alunos, e na dinamização das práticas docentes, favorecendo aprendizagens significativas e gerando impacto positivo nos resultados educacionais.

Para compreender de forma mais ampla os efeitos do PIBID no contexto institucional da escola, faz-se necessário considerar a percepção da equipe gestora acerca das transformações observadas no cotidiano escolar após a implementação do programa. Nesse sentido, a entrevista busca apreender como a direção avalia as mudanças decorrentes da presença do PIBID, contemplando tanto os aspectos positivos quanto os desafios identificados ao longo do processo. A discussão orienta-se, portanto, pela seguinte questão: “Que mudanças (positivas ou negativas) a direção observou desde a implantação do programa na escola?” A análise dessa questão investiga as alterações na dinâmica escolar a partir da implementação do PIBID, consi-

derando suas repercussões no trabalho docente, na organização institucional e na aprendizagem dos estudantes. Participam desse processo a Direção Escolar (P2) e os bolsistas de iniciação à docência (B1, B2, B3 e B4), cujas falas se articulam ao eixo temático “impactos institucionais do PIBID e reorganização do trabalho pedagógico coletivo”.

Quadro 15 – Impactos institucionais do PIBID na dinâmica escolar: categorias de análise e evidências empíricas

Categorias de análise	Trechos representativos (com identificação dos sujeitos)
Contribuição do PIBID para o desenvolvimento dos alunos	“Os bolsistas têm uma participação significativa que perpassa ao desenvolvimento do aluno” (Direção Escolar, P2). “Contribuindo com aulas dinâmicas e atrativas [...] percebeu-se um aumento no interesse na participação em sala de aula” (B4).
Apoio à prática docente e redução da carga do professor	“Facilita a prática dos professores onde este atua diretamente” (Direção Escolar, P2). “Auxiliou na produção de materiais e oferece suporte individualizado ao aluno, aliviando um pouco a carga docente” (B1). “O integrante do programa pode auxiliar o professor nos exercícios repassados ao aluno” (B3).
Renovação das práticas pedagógicas e metodologias inovadoras	“Trazendo nova metodologia” (B1). “Destacase a renovação das práticas pedagógicas [...] estimulou os docentes a refletirem sobre suas metodologias e a experimentarem estratégias didáticas inovadoras” (B4).
Fortalecimento do trabalho coletivo e colaborativo	“Soma com o trabalho da coordenação e da escola como um todo” (Direção Escolar, P2). “Fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, bolsistas e coordenação pedagógica” (B4). “Direcionadas à direção e coordenação” (B2).

Impactos na organização institucional da escola	“Soma com o trabalho da coordenação e da escola como um todo” (Direção Escolar, P2). “Observei alguns pontos sobre o aspecto da direção da escola” (B4).
Desafios e aspectos negativos do programa	“Em alguns casos, a sobrecarga de trabalho para os professores supervisores, uma vez que acompanhar e orientar demanda tempo e dedicação extra” (B4).
Avaliação geral positiva do PIBID no contexto escolar	“São mudanças bastante positivas” (Direção Escolar, P2). “A avaliação geral é bastante positiva, considerando que o PIBID trouxe um novo fôlego para o ambiente escolar” (B4).

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa de campo

O quadro (..) traz categorias que indicam que o PIBID atua simultaneamente como dispositivo de inovação pedagógica e como mecanismo de suporte institucional, de modo que os impactos do programa extrapolam a formação individual dos licenciandos, alcançando a dimensão organizacional e pedagógica da escola. Observa-se o reconhecimento do caráter institucional do PIBID, compreendido como elemento de fortalecimento do trabalho coletivo e de integração entre coordenação pedagógica, professores e bolsistas. Nesse sentido, o programa contribui para a articulação das ações formativas com a dinâmica escolar, favorecendo práticas colaborativas e a construção de uma cultura de trabalho compartilhado.

A atuação dos bolsistas é associada à diversificação metodológica e à elaboração de materiais didáticos, o que dinamiza o planejamento docente e possibilita práticas mais contextualizadas e inovadoras. Tal movimento aproxima-se das concepções de inovação pedagógica, nas quais a formação inicial se constitui como espaço de experimentação, reflexão e renovação das rotinas escolares.

Outro aspecto relevante refere-se ao atendimento individualizado aos alunos, viabilizado pela presença ampliada de agentes pedagógicos em sala de aula. Essa condição favorece o acompanhamento mais próximo das dificuldades de aprendizagem, especialmente em contextos escolares que demandam maior suporte pedagógico e atenção às especificidades dos estudantes. Entretanto, também emerge uma tensão relacionada à sobrecarga de trabalho dos professores supervisores, uma vez que o acompanhamento e a orientação dos bolsistas exigem tempo e dedicação adicionais. Essa ambivalência revela que, embora o programa fortaleça o trabalho coletivo, ele demanda reorganizações institucionais para que suas ações se efetivem de forma sustentável no cotidiano escolar.

Desta feita, torna-se necessária uma articulação efetiva entre universidade e escola, na qual o PIBID se configura como um espaço de práxis colaborativa, em que o processo formativo ocorre de maneira compartilhada. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um campo de aplicação ou estágio e passa a assumir o papel de coformadora, integrando-se de modo ativo à formação inicial de professores.

Adiante, com o objetivo de aprofundar a análise sobre os modos de fortalecimento da atuação do PIBID no contexto escolar, a entrevista propõe refletir sobre estratégias que possam ampliar a contribuição dos bolsistas de iniciação à docência para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A questão orientadora “Que sugestões você daria para que os bolsistas ID contribuam ainda mais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos?” busca identificar proposições de aprimoramento das ações do programa, considerando tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a formação docente e o fortalecimento da relação entre escola e comunidade. Participam dessa etapa três professores supervisores, cujas falas se articulam ao aperfeiçoamento das práticas formativas e ampliação do impacto institucional do PIBID, contribuindo para a compreensão dos

desafios e das possibilidades de consolidação do programa no cotidiano escolar.

Como sugeri no item acima seria mais produtivo que os bolsistas contribuísse bimestralmente na produção e aplicação de materiais didáticos (S1)

Observar o espaço escolar e a prática docente para compreender melhor o processo ensino aprendizagem e se enxergar como ser transformando isso transformador desse processo (S2)

Promover mais ações que fazem conexão escola e família (S3)

As falas indicam que, embora o PIBID já apresente contribuições significativas, há espaço para seu aperfeiçoamento por meio de maior sistematização, aprofundamento reflexivo e ampliação do alcance social das ações. Tal proposição evidencia a compreensão da educação como processo coletivo e comunitário, no qual a aprendizagem é favorecida pela participação de diferentes atores sociais. Assim, o PIBID pode também atuar como mediador de vínculos entre escola e comunidade, fortalecendo a gestão democrática e participativa. De forma articulada, essas sugestões reforçam o potencial do programa como espaço de formação técnica e como estratégia de transformação pedagógica e social.

Os dados sugerem que o PIBID possui potencial de ampliação de seus impactos quando estruturado de forma mais sistemática e integrado às dimensões comunitárias da escola. Tais elementos reforçam o caráter estratégico do programa enquanto política pública de formação docente comprometida com a transformação da educação básica, especialmente em contextos que exigem maior participação social e articulação coletiva.

4.4.2 Desafios institucionais e organizacionais

A análise dos desafios institucionais e organizacionais é fundamental para compreender os limites e as tensões que atra-

vessam a implementação do PIBID no contexto escolar. Embora o programa produza impactos positivos na dinâmica pedagógica e na formação docente, sua operacionalização no cotidiano da escola envolve entraves relacionados à gestão, à organização do trabalho pedagógico e à articulação entre os diferentes atores institucionais. Diante disso, esta subseção tem como objetivo evidenciar as dificuldades enfrentadas pela equipe escolar, com especial atenção à coordenação pedagógica, considerando aspectos estruturais, administrativos e formativos que influenciam a efetivação das ações do programa.

Nessa perspectiva, parte-se do entendimento de que tais desafios não anulam os avanços promovidos pelo PIBID, mas indicam a necessidade de ajustes e reorganizações capazes de favorecer maior integração entre as exigências do programa e as condições concretas de funcionamento da escola. A identificação dessas dificuldades possibilita uma leitura mais crítica e abrangente do processo de implementação, contribuindo para o aprofundamento da reflexão sobre políticas de formação docente em contextos reais de atuação.

A primeira entrevista desta subseção é orientada pela seguinte questão: “Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica?”. A análise dessa questão busca apreender os desafios vivenciados pela coordenação no acompanhamento e na articulação das ações do PIBID no cotidiano escolar, considerando as exigências administrativas, a organização do tempo e a mediação entre professores, bolsistas e gestão escolar. As falas analisadas vinculam-se ao eixo temático “desafios institucionais e organizacionais na implementação do PIBID”, permitindo compreender como as limitações estruturais e organizacionais impactam a atuação da coordenação pedagógica e, conseqüentemente, o desenvolvimento das ações formativas do programa.

Acredito que a principal dificuldade é não conseguir acompanhar o PIBID assiduamente em virtude das inúmeras demandas do cotidiano do trabalho do coordenador pedagógico, um cotidiano atarefado, sobrecarregado, dinâmico e flexível

O principal desafio é quanto ao tempo pois infelizmente não dá para acompanhar de forma cedo devido às tantas tarefas e atribuições do coordenador pedagógico (Coordenação Pedagógica, P1)

Pelo exposto, o principal entrave para o acompanhamento do PIBID está relacionado às condições estruturais de trabalho, no que tange à sobrecarga de funções e à limitação temporal. Observa-se que a dificuldade não reside na ausência de interesse ou comprometimento com o programa, mas na multiplicidade de responsabilidades inerentes ao cargo. É importante observar que sob a perspectiva teórica da gestão escolar democrática, o coordenador pedagógico é compreendido como articulador de processos formativos e mediador das práticas docentes. Entretanto, quando há excesso de tarefas burocráticas e administrativas, essa função formativa tende a ser prejudicada, limitando a capacidade de acompanhamento mais próximo de programas como o PIBID.

Logo há uma contradição entre potencial formativo e condições reais de trabalho posto que embora o PIBID demande acompanhamento constante para maximizar seus resultados, a estrutura organizacional da escola nem sempre oferece tempo e recursos humanos suficientes para tal. Assim, o desafio identificado aponta menos para fragilidades do programa e mais para a necessidade de políticas institucionais que garantam melhores condições de atuação à coordenação pedagógica.

Ao questionar os supervisores sobre os desafios, apenas S1 respondeu e declarou que “Entendo que não enfrentamos desafios pois sempre que os bolsistas pibidianos participam das mais

diversas atividades cotidianas na escola” (S1). Na perspectiva dos bolsistas, os principais desafios enfrentados pelos bolsistas do PIBID no processo de inserção e participação nas atividades cotidianas da escola, conforme é possível observar nos excertos abaixo:

“Os desafios estão relacionados principalmente à participação dos alunos do PIBID na reunião de planejamento da escola.” (B1)

“Alguns professores podem enxergar a presença dos bolsistas como uma interferência em sua rotina ou duvidar da contribuição efetiva dos estudantes.” (B2) “Um dos desafios que observei foi a aproximação do bolsista ou voluntário da gestão e da coordenação escolar.” (B3)

“Há resistência por parte de alguns professores ou gestores que veem as intervenções como sobrecarga ou ameaça à dinâmica habitual... os bolsistas chegam com ideais da universidade, mas encontram uma realidade escolar complexa.” (B4)

Os depoimentos revelam que a inserção do bolsista no cotidiano escolar é atravessada por tensões institucionais, culturais e relacionais. E que os desafios podem se constituir em oportunidades formativas, pois estimulam o diálogo, a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a integração não é automática, mas construída coletivamente, dependendo de processos de integração institucional estruturados, que garantam a participação dos bolsistas nos momentos de planejamento e decisão pedagógica, além da construção de uma cultura colaborativa entre professores, gestão e universidade. Em contextos escolares mais vulneráveis, o diálogo e a mediação tornam-se ainda mais essenciais para consolidar o programa como ação formativa e não como intervenção externa.

Sobre as condições institucionais necessárias para o desenvolvimento das ações pedagógicas no âmbito do PIBID, tanto quanto aos recursos disponíveis, às demandas de trabalho

docente e quanto às necessidades formativas específicas, foi questionado aos professores supervisores (S1, S2 e S3), se nas suas perspectivas “Há aspectos do programa que poderiam ser melhorados?”

As respostas frisam as seguintes questões:

Disponibilidade de recursos para execução das atividades (S1)

A produção e a aplicação de materiais deveria ser de mes-trado uma vez que o ano letivo os componentes curricular es se dividem assim (S2) Formação continuada focada em turmas inclusivas (S3)

As respostas mostram que a efetivação das ações do PIBID está diretamente relacionada às condições objetivas do trabalho escolar, evidenciando limites e desafios que interferem na qualidade e na sustentabilidade das práticas desenvolvidas. Destaca-se, inicialmente, a centralidade da disponibilidade de recursos para a execução das atividades pedagógicas, indicando que a inovação proposta pelo programa exige suporte material adequado para se concretizar de forma consistente no cotidiano escolar. Além disso, as falas revelam a intensificação e a complexidade do trabalho docente, especialmente no que se refere à produção e aplicação de materiais didáticos, percebidas como demandas que extrapolam o tempo pedagógico disponível e se aproximam de exigências próprias de processos formativos mais avançados. Tal percepção reforça a compreensão do trabalho docente como multifacetado e marcado por sobrecargas, conforme apontam estudos sobre os saberes e as condições de exercício da docência.

Outro aspecto evidenciado diz respeito à necessidade de formação continuada voltada às turmas inclusivas, apontando lacunas na preparação para o atendimento à diversidade presente no contexto escolar. Essa demanda reafirma a concepção de formação docente como processo permanente, articulado às ne-

cessidades concretas da escola e às transformações do cenário educacional. Dessa forma, observa-se que, embora o PIBID contribua para a aproximação entre teoria e prática e para a formação inicial dos licenciandos, sua efetividade depende da articulação com políticas complementares que assegurem infraestrutura adequada, tempo pedagógico e desenvolvimento profissional contínuo, especialmente em contextos educacionais que enfrentam maiores desafios estruturais.

À luz dessas constatações, a análise é orientada pela seguinte questão: “Quais sugestões os supervisores têm para melhorar a implementação do PIBID na escola?”, a qual busca identificar proposições voltadas ao aperfeiçoamento da organização das ações do programa, considerando a centralidade da prática docente, o planejamento pedagógico e a articulação institucional entre universidade e escola.

Priorizar o processo de iniciação docência com foco na presença cotidiana do discente no espaço escolar e deixar a produção de trabalhos acadêmicos e eventos para o segundo plano (S1)

Seria importante aumentar o campo destinado à confecção de materiais didáticos levando em conta que cada bimestre tem um conteúdo específico (S2)

Fortalecer a articulação entre a universidade bolsistas com os outros setores da escola. (S3).

As falas analisadas apresentam convergências ao defenderem a necessidade de maior aproximação entre o bolsista e a realidade concreta da escola, com ênfase em experiências práticas, planejamento pedagógico contextualizado e fortalecimento da cooperação institucional. De modo recorrente, os discursos indicam que a inserção efetiva no cotidiano escolar potencializa tanto a formação inicial quanto o impacto do programa na dinâmica pedagógica da escola. Por outro lado, emergem tensões

relacionadas ao possível conflito entre as exigências acadêmicas do programa, como produção científica, participação em eventos e elaboração de relatórios e a vivência prática contínua da docência, evidenciando desafios na conciliação entre demandas formativas e o exercício cotidiano do trabalho pedagógico. Diante da complementaridade das percepções dos sujeitos, optou-se pela apresentação dos dados por meio de tabela categorial associada a excertos discursivos, estratégia que possibilita a visualização de padrões de sentido e o aprofundamento da interpretação qualitativa dos resultados.

Os coordenadores de área dos subprojetos na Universidade Federal do Pará, por sua vez, destacam desafios institucionais e organizacionais relacionados à implementação do PIBID, complementando a percepção dos supervisores e bolsistas. Esses desafios estão associados principalmente à articulação entre universidade e escola, à disponibilização de recursos para a execução das atividades e ao acompanhamento sistemático dos bolsistas.

Segundo os coordenadores, embora o programa proporcione oportunidades significativas de formação prática e favoreça a integração entre teoria e prática, limitações estruturais e organizacionais podem comprometer a efetividade das ações. Entre essas limitações, salientam-se a sobrecarga de tarefas administrativas, a complexidade do planejamento acadêmico e a necessidade de mediação constante entre os diferentes atores institucionais.

Diante disso, os coordenadores enfatizam a importância de estratégias adicionais de apoio e articulação, que garantam o acompanhamento próximo dos bolsistas e fortaleçam a integração entre universidade e escola, assegurando que o PIBID cumpra seu papel formativo e contribua para a qualificação das práticas pedagógicas na educação básica, conforme verifica-se a seguir:

Quadro 16 Análise de conteúdo – Potencialidades e desafios na participação dos licenciandos no PIBID

Trechos das entrevistas (identificados)	Categorias empíricas
C1: “Durante o período de condução na coordenação [...] grandes potencialidades, assim como desafios. Potencialidade: vivência prática no dia a dia da escola básica. Desafio: articulação entre ações dos pibidianos e o planejamento pedagógico da escola [...] necessidade de conhecer os ambientes, inserção nas ações, projetos e programas da escola e participação ativa nas aulas.”	Potencialidades: vivência prática na escola; Desafios: articulação com planejamento escolar e integração nas atividades existentes
C2: “Desenvolvimento de atividades experimentais e catálogos para aplicação em todas as escolas do município [...] Formação de licenciandos mais preparados para a realidade local e área de ensino. Desafios: implementação dos experimentos em todas as turmas e ausência de recursos materiais.”	Potencialidades: preparação para realidade local e aplicação prática do conhecimento; Desafios: limitações estruturais e financeiras, escalabilidade das ações pedagógicas
C3: “Potencialidades: articulação entre teoria e prática, vivência formativa reflexiva, desenvolvimento de habilidades docentes, autonomia intelectual, postura crítica, produção acadêmica (TCCs, artigos) [...] Desafios: fortalecimento da interdisciplinaridade, limitações estruturais e financeiras, ampliação e consolidação das práticas interdisciplinares.”	Potencialidades: integração teoria-prática, formação crítica e reflexiva, autonomia e produção acadêmica; Desafios: interdisciplinaridade, limitações estruturais e financeiras

C4: “O PIBID proporciona experiência de práxis, conexão entre teoria e prática, consciência epistemológica e aplicação de metodologias pedagógicas fundamentadas [...] formação de alfabetizadores conscientes de sua prática, reflexão sobre a ação pedagógica, compreensão das bases teóricas e metodológicas de suas atividades, planejamento e execução de atividades pedagógicas contextualizadas.”	Potencialidades: consciência epistemológica, formação reflexiva, planejamento e execução fundamentada de práticas pedagógicas; Desafios implícitos: necessidade de articulação contínua entre teoria e prática, compreensão crítica da pedagogia aplicada
--	---

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa de campo

Nota-se que os coordenadores concebem a participação dos licenciandos no PIBID como uma oportunidade de vivência prática na escola, fortalecendo a formação docente por meio da inserção na realidade escolar. Entre as potencialidades mais destacadas estão a integração entre teoria e prática, entendida como uma práxis reflexiva que permite aos bolsistas aplicar, problematizar e ressignificar os conhecimentos adquiridos na universidade. Além disso, observam-se o desenvolvimento de autonomia, postura crítica e habilidades acadêmicas, bem como a produção de materiais e atividades pedagógicas contextualizadas, refletindo a consciência epistemológica da prática pedagógica e consolidando a identidade profissional do futuro docente.

Ao mesmo tempo, os coordenadores apontam desafios recorrentes na implementação do programa. Entre eles, destacam-se a necessidade de articulação com o planejamento pedagógico da escola, limitações de recursos financeiros e materiais, ampliação e consolidação de práticas interdisciplinares e a execução das ações em diferentes turmas ou unidades escolares. Esses entraves indicam que, embora o PIBID proporcione experiências

formativas relevantes, sua efetividade depende de estratégias institucionais e organizacionais que favoreçam acompanhamento sistemático, suporte adequado e integração consistente entre universidade e escola, garantindo que os ganhos teóricos e práticos se traduzam em desenvolvimento docente significativo.

Assim, os resultados indicam que a efetividade do PIBID depende de priorizar experiências formativas no espaço escolar, garantindo tempo de imersão prática e planejamento pedagógico, além de consolidar parcerias institucionais. No contexto da educação básica amazônica, essas estratégias tornam-se essenciais para assegurar que o programa cumpra sua função social de qualificar a formação docente e fortalecer a escola pública.

Ao ser questionada “Em sua visão, como o PIBID poderia ser aprimorado para atender ainda melhor às necessidades da escola e dos bolsistas de iniciação à docência?”, a coordenadora pedagógica foi convidada a refletir sobre possibilidades de aperfeiçoamento do programa a partir de sua experiência na mediação entre as demandas institucionais da escola e as exigências formativas do PIBID. A análise dessa questão privilegia aspectos relacionados à organização das ações, ao acompanhamento pedagógico dos bolsistas e à articulação entre universidade e escola, contribuindo para a identificação de estratégias que possam potencializar o impacto institucional do programa e qualificar a formação inicial docente.

O PIBID poderia ser aprimorado expandir expandindo-se em várias áreas do ensino por exemplo história ciências português matemática nesta instituição de ensino para garantir mais bolsistas tenho a oportunidade de acesso ao PIBID (Coordenação Pedagógica P1)

A representante da coordenação pedagógica evidencia uma percepção do PIBID como política formativa exitosa, cujo alcance poderia ser ampliado para gerar impactos mais significativos na escola. A defesa da expansão para diferentes compo-

nentes curriculares sugere uma compreensão do programa como estratégia de fortalecimento coletivo da prática pedagógica, não restrita a áreas específicas.

Tal posicionamento dialoga com as concepções de articulação da universidade–escola, nas quais a formação docente se constrói por meio de experiências diversificadas e contextualizadas. Ao propor maior número de bolsistas e áreas contempladas, o sujeito reconhece o caráter democratizador do PIBID, ampliando o acesso às vivências práticas e à iniciação profissional.

Do ponto de vista das políticas públicas de formação docente, essa perspectiva reforça a compreensão do PIBID como uma política indutora de desenvolvimento institucional, na medida em que contribui para a qualificação das práticas pedagógicas, fomenta uma cultura colaborativa no interior da escola e fortalece os vínculos entre os licenciandos e a educação básica. Além disso, a ampliação de ações interdisciplinares pode favorecer a troca de saberes entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo abordagens curriculares integradas e enriquecendo o ambiente formativo. No contexto da educação básica amazônica, marcado frequentemente por limitações de recursos humanos e de oportunidades formativas, essa expansão assume um caráter estratégico, ao contribuir para a redução das desigualdades de acesso à formação prática e ao fortalecimento das experiências formativas no cotidiano escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo desta pesquisa permite afirmar que a experiência do PIBID na EMEF São João Batista, em Cametá-PA, constitui um campo de aprendizagem formativa singular, capaz de articular teoria e prática de maneira crítica, reflexiva e situada. Observou-se que a inserção dos bolsistas na escola proporciona oportunidades de experimentação pedagógica que contribuem para o fortalecimento do vínculo entre universidade e educação básica, elemento central para a efetividade da formação inicial de professores no Brasil. Ao longo da investigação, ficou evidente que o PIBID funciona como espaço de mediação entre o conhecimento acadêmico e os desafios concretos enfrentados pelos professores e alunos da rede pública, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e estrutural como o da região ribeirinha de Cametá.

A inserção dos bolsistas do PIBID na rotina escolar é cuidadosamente planejada pela gestão da escola, que busca articular acolhimento, integração e mediação pedagógica de forma a garantir que os licenciandos compreendam a dinâmica institucional e se sintam parte do ambiente educacional. O acolhimento dos bolsistas é então realizado coletivamente e de maneira organizada, buscando criar um espaço harmonioso e respeitoso. Essa prática revela uma gestão escolar que privilegia a dimensão colaborativa, democrática e relacional da administração, reconhecendo a responsabilidade institucional na formação docente inicial.

Do ponto de vista da direção escolar, a percepção sobre o PIBID enfatiza seu caráter ampliado, indo além da atuação pontual em sala de aula. A participação ativa dos bolsistas nas atividades escolares, palestras e eventos demonstra a capacidade do programa de integrar universidade e escola, promovendo experiências que qualificam tanto a prática docente quanto a aprendizagem discente. Nesse sentido, a formação situada pro-

posta pelo PIBID aproxima o conhecimento teórico da vivência concreta, consolidando a escola como lócus coformador da identidade profissional docente e, simultaneamente, fortalecendo a aprendizagem dos estudantes.

Os relatos dos próprios bolsistas corroboram essa análise, destacando a articulação entre teoria e prática, a vivência reflexiva do ambiente escolar, o desenvolvimento de metodologias diversificadas e a construção de materiais didáticos contextualizados. Observa-se, portanto, que o programa não apenas proporciona experiência prática, mas também fomenta a reflexão crítica, a inovação pedagógica e a conscientização sobre o contexto educacional, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde os desafios da permanência e da aprendizagem exigem uma abordagem diferenciada.

Ao considerar a relação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e os objetivos do PIBID, os dados evidenciam que a consonância entre ambos é um elemento estruturante para o sucesso do programa. Quando os bolsistas têm acesso ao PPP e à compreensão das diretrizes institucionais, a integração entre teoria e prática torna-se mais significativa, permitindo que a escola seja percebida não apenas como espaço de aplicação, mas como coformadora de saberes e práticas. Entretanto, a esse respeito, é importante mencionar que o acesso ao PPP revela que há a necessidade de fortalecer a comunicação institucional e assegurar a plena apropriação do projeto pedagógico por todos os atores envolvidos.

Por outro lado, a coordenação pedagógica, ao articular o alinhamento entre PIBID e PPP, evidencia a importância da gestão participativa e da construção coletiva do conhecimento, reforçando a escola como espaço de formação integral. Ainda que os relatos desta análise apresentem um caráter predominantemente positivo, é necessário problematizar possíveis idealizações do programa, pois tensões operacionais, limitações estruturais e desafios institucionais não foram explicitamente

mencionados, embora possam influenciar a experiência prática dos bolsistas.

O PIBID atua como política pública de formação docente com elevado potencial transformador. Ao favorecer o acolhimento planejado, diálogo estruturado, suporte contínuo e mediação formativa, o programa contribui para a construção da identidade profissional, para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e para o fortalecimento do vínculo universidade–escola, consolidando a escola básica amazônica como espaço legítimo de formação.

A perspectiva dos professores supervisores revela que o PIBID possui impactos formativos que extrapolam os licenciandos, configurando-se também como um espaço de formação continuada para docentes experientes. A interação colaborativa entre bolsistas e supervisores promove troca de experiências, inovação metodológica e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Como destacado pelos entrevistados, o diálogo intergeracional possibilita a ressignificação da prática docente, a atualização profissional e o fortalecimento da consciência epistemológica, favorecendo uma prática docente mais reflexiva, planejada e adaptativa.

Os supervisores enfatizam que o Programa complementa o estágio supervisionado tradicional, oferecendo aos licenciandos uma imersão prolongada no cotidiano escolar, o que possibilita experiências mais amplas e significativas. Essa permanência contínua contribui para a construção da identidade docente, para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a aproximação entre saberes acadêmicos e demandas reais da prática. Ao mesmo tempo, os supervisores se beneficiam da atualização profissional, incorporando novas metodologias, estratégias ativas e práticas lúdicas que dinamizam a aprendizagem discente.

Assim, o PIBID atua como espaço de aprendizagem mútua e coformação de modo que a presença de bolsistas no cotidiano escolar provoca reflexões sobre os métodos tradicionais

de ensino e incentiva a adoção de práticas inovadoras, impactando positivamente a aprendizagem dos estudantes. Isso ocorre, sobretudo, por meio da promoção de jogos, gincanas e atividades interativas, os licenciandos contribuem para o engajamento discente, enquanto os supervisores ampliam seu repertório pedagógico e fortalecem a consciência sobre a própria atuação profissional.

No plano da política pública, esses achados indicam que o PIBID se configura como um programa que qualifica a formação inicial e estimula a formação continuada e a cultura colaborativa dentro das escolas. Para tanto, faz-se necessária a implementação de monitoramento constante e de atenção a desafios estruturais e operacionais, a fim de assegurar a sustentabilidade do programa e sua efetividade em longo prazo.

Quanto à construção da identidade docente no âmbito do PIBID, os dados mostram que é marcada pela interação entre teoria e prática, experiência e reflexão, formação inicial e continuada. Isto é, o programa fortalece a docência, promove a inovação pedagógica e consolida a escola como espaço coformador de saberes, permitindo que futuros professores e supervisores construam práticas mais conscientes, inclusivas e contextualizadas. O contato direto com o cotidiano escolar permite que os licenciandos mobilizem saberes adquiridos na universidade em situações concretas de ensino, promovendo a integração entre conteúdos curriculares, estratégias pedagógicas e competências relacionais. Essa articulação favorece a construção de uma prática docente reflexiva, contextualizada e sensível às demandas socioculturais da escola e da comunidade atendida.

A aplicação dos conhecimentos teóricos ocorre de forma planejada e intencional, mediada por observação, orientação e acompanhamento contínuo. As respostas apontam que os bolsistas aprendem a transpor os conteúdos acadêmicos para situações reais, adaptando metodologias, materiais didáticos e estratégias de ensino às necessidades dos estudantes.

A prática docente dos bolsistas é orientada por processos reflexivos e adaptativos, nos quais a experiência concreta da escola serve como instrumento de validação e ressignificação dos saberes acadêmicos. O acompanhamento sistemático dos supervisores permite que os licenciandos identifiquem dificuldades, ajustem estratégias e desenvolvam competências profissionais em múltiplas dimensões: pedagógica, metodológica e relacional.

Nesse contexto, o PIBID configura-se como um espaço de aprendizagem situada, em que a prática pedagógica se constrói a partir da interação entre teoria e vivência escolar. Essa integração favorece o desenvolvimento de competências essenciais, ampliando a capacidade dos bolsistas de refletir sobre sua atuação, adaptar estratégias pedagógicas, interagir de forma efetiva com os estudantes e contribuir para o fortalecimento do projeto pedagógico da escola.

A articulação entre teoria e prática no PIBID demonstra que a formação docente vai além do acúmulo de conhecimentos acadêmicos, consolidando habilidades técnicas, metodológicas, relacionais e reflexivas necessárias para o exercício profissional.

Contudo, ao analisar os desafios institucionais e organizacionais observou-se que os limites e as tensões que permeiam a implementação do PIBID no cotidiano escolar. Embora o programa produza impactos positivos na dinâmica pedagógica e na formação docente, sua operacionalização envolve obstáculos relacionados à gestão, à organização do trabalho pedagógico e à articulação entre os diferentes atores institucionais. Dessa forma, esta subseção visa evidenciar as dificuldades enfrentadas pela equipe escolar, com especial atenção à coordenação pedagógica, considerando aspectos estruturais, administrativos e formativos que influenciam a efetividade das ações do programa.

Parte-se do entendimento de que tais desafios não anulam os avanços promovidos pelo PIBID, mas indicam a necessidade de ajustes e reorganizações que favoreçam maior integração entre as exigências do programa e as condições concretas de

funcionamento da escola. A identificação dessas dificuldades possibilita uma leitura mais crítica e abrangente do processo de implementação, contribuindo para o aprofundamento da reflexão sobre políticas de formação docente em contextos reais de atuação.

Assim, apesar dos ganhos proporcionados pelo programa, o acompanhamento dos bolsistas e a articulação das atividades demandam esforço adicional por parte da equipe gestora, implicando desafios relacionados à gestão do tempo, à mediação entre professores e licenciandos e à conciliação das exigências administrativas com o planejamento pedagógico.

Entre os principais entraves apontados, destacam-se a sobrecarga da coordenação pedagógica, uma vez que a supervisão e o acompanhamento contínuo dos bolsistas exigem dedicação extra, muitas vezes sobrepondo-se às responsabilidades regulares; as limitações de infraestrutura e recursos, com escassez de materiais, equipamentos e espaços adequados para a realização das atividades pedagógicas, dificultando a plena aplicação das propostas do programa; a integração universidade-escola, que, embora promovida pelo PIBID, ainda enfrenta barreiras de comunicação e alinhamento de objetivos entre os diferentes atores institucionais; a organização do tempo escolar, considerando que a conciliação entre horários de atividades do programa e demandas do cotidiano escolar, como reuniões, eventos e planejamento docente, representa desafio constante para a coordenação e supervisores; e, finalmente, a manutenção da continuidade das ações, já que a implementação de práticas inovadoras depende do engajamento coletivo da equipe escolar, de modo que a ausência de participação de alguns professores ou bolsistas pode comprometer a sustentabilidade das atividades.

Essas dificuldades indicam que, embora o PIBID seja reconhecido como instrumento estratégico para a formação inicial docente e para a melhoria da qualidade da educação básica, sua implementação exige atenção contínua às condições insti-

tucionais e organizacionais da escola. Nesse sentido, os desafios apontados reforçam a necessidade de políticas de suporte à gestão escolar, de planejamento colaborativo e de estratégias que promovam a integração efetiva entre universidade, escola e comunidade.

Dessa forma, compreender os desafios institucionais e organizacionais do PIBID permite identificar pontos críticos que podem comprometer a sustentabilidade das ações e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para o fortalecimento do programa. Ajustes estratégicos, acompanhamento sistemático e cooperação entre todos os envolvidos são fundamentais para garantir que as contribuições do PIBID se mantenham efetivas, promovendo a formação de professores reflexivos, críticos e capazes de atuar de forma significativa na educação básica.

Os achados desta pesquisa indicam que o PIBID atua como catalisador da formação docente, proporcionando experiências que articulam teoria, prática e reflexão crítica. As intervenções pedagógicas contextualizadas, a produção de materiais didáticos adaptados, o uso de atividades lúdicas e interativas, e a observação crítica da prática docente consolidam aprendizagens significativas para os bolsistas e para os alunos, promovendo uma educação mais engajadora, inclusiva e situada. Entretanto, para que os impactos sejam duradouros e efetivos, é essencial que políticas públicas de formação inicial estejam acompanhadas de suporte institucional, infraestrutura adequada e valorização contínua da escola como espaço de produção de conhecimento.

Portanto, conclui-se que programas como o PIBID, ao integrar universidade e escola e ao valorizar práticas pedagógicas contextualizadas, desempenham papel estratégico na formação de professores críticos e comprometidos com a educação pública, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e capaz de formar leitores críticos e cidadãos conscientes, sobretudo em contextos desafiadores como o da educação ribeirinha em tempo integral na Amazônia paraense.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. *A noção de ciências humanas clínicas e as análises institucionais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARZOTTO, V. (et al.). *Leitura, escrita e pesquisa na graduação em Letras - Análise do Discurso de textos acadêmicos*. Curitiba: Mercado de Letras, 2013.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Univ. de São Paulo*, v. 18, p. 265-74, 2006.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. *Declaração de Brasília*. Brasília, DF: MRE, 2005. Disponível em: [tp://www.mre.gov.br/aspa/Decl/portugues.doc](http://www.mre.gov.br/aspa/Decl/portugues.doc). Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jun. 2010.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia entre 2 e 5 de setembro de 1986. Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadegoio%C3%A2nia1986_4cbe.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

CARVALHO, D.; QUINTEIRO, J. A Formação de professores e o Pi-

bid: dilemas e perspectivas em debate. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. i-xii, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/issue/current>. Acesso em: 17 ago. 2025.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. *Os recursos didáticos na educação especial*. 15. ed. Rio de Janeiro: Rev. Benjamin Constant, 2000.

CURY, C. R. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

FURTADO, L. S. *Território educativo das águas: os saberes viabilizados no currículo das escolas ribeirinhas no Arquipélago do Marajó, Pará*. Belém, 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/JTwVgF>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R.; GIMENES, N. A. S., Unbehaum, S. G.; TARTUCE, G. L. B. P. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 215-234, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

GAUTHIER, C. [et al.]. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GOOD, W.; HATT, P. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional, 1993.

HOFSTEIN, A.; LUNETTA, V. N. The role of the laboratory in science teaching: neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, n. 52, p. 201-217, 1982.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONARD-BAXTON, D. A dual methodology for case studies: synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. *Organization Science*, v. 1, n. 3, p. 248-266, 1990.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora LDA, 2009. p. 11-30.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PERRENOUD, Philipper. *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma. G.; LIMA, Maria. Socorro. L. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do Pibid à forma-

ção inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 620-641, ago. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/6cHAhM>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

TANUARI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/ago. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA; FALCOMER; PORTO. 2018. [Inserir referência completa]

SILVA, Kátia Augusta P. C. Curado. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SILVA, Maiana de Cássia da Silva e; SILVA, Ana Paula Matos e; OLIVEIRA, Joelder Ramos de; RODRIGUES, José Augusto dos Reis; REIS, Alailson da Silva; FREITAS, Lilliane Miranda. Experiências formativas da iniciação à docência no Residência Pedagógica – Núcleo Biologia/Bragança. In: SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; COSTA, Edmar Tavares da (org.). *Programa Residência Pedagógica na UFPA: experiências de ensino e formação*. Belém: UFPA, 2020. p. 11-29.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. *Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos*. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação, Instituto de informática; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.* [online], v. 21, n. 73, p. 209244, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-. Acesso em: 06 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TELLIS, W. Introduction to case study. *The Qualitative Report*, v. 3, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

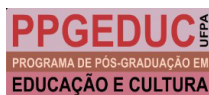
VIANA, I. Práticas pedagógicas: matrizes teóricas e interfaces conceituais. In: SILVA, M. C. da (org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

WANZELER, Joex Pinto. *Formação de professores: a experiência do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial dos educadores da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2024.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CULTURA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tendo em vista a realização da pesquisa de dissertação da discente Carla Patrícia Gaia Pereira (carlapatriciagaia@gmail.com), aluna do Programa de Pós-Graduação e Cultura (PPGEDUC), da linha de Políticas e Sociedades e matrícula de número 202427170022, sob a orientação da Professora Doutora Benilda Miranda Veloso Silva (benilda@unifap.br), que tem como título “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE: AS EXPERIMENTAÇÕES DO PIBID NA EMEF SÃO JOÃO BATISTA EM CAMETÁ”, a qual tem como objetivo geral “Analisar como o diálogo entre a educação básica e a universidade, mediado pela experiência do PIBID na EMEF São João Batista, contribui para a formação inicial de professores, evidenciando desafios e potencialidades do programa”, convidamos você para participar dessa pesquisa.

Sua colaboração será valiosa para os resultados dessa pesquisa!

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

PARTE 01 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

1. Sexo: () Masculino (x) Feminino
2. Idade: 39 anos
3. Categoria Profissional: professora
4. Tempo de formação: _____
5. Titulação acadêmica:
() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
6. Tempo de atuação profissional: _____
7. Atuação na EMEF São João Batista: _____
8. Tempo de atuação na coordenação pedagógica: _____

PARTE 02 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PIBID

De que forma a coordenação pedagógica organiza e acompanha as atividades do PIBID na escola?

Quais práticas pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID se destacam na melhoria da qualidade do ensino?

Como o diálogo entre os bolsistas PIBID, supervisores e a equipe pedagógica é estruturado e mantido?

Que estratégias são utilizadas para promover a articulação entre teoria e prática no contexto escolar?

Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela coordenação ao trabalhar com o programa PIBID?

Qual é a principal contribuição da coordenação pedagógica para o sucesso das atividades do PIBID na escola?

Como a coordenação organiza a recepção e integração dos bolsistas ID na rotina escolar?

Quais estratégias adotadas para alinhar os objetivos do PIBID ao projeto político-pedagógico da escola?

Sobre a relação com os licenciandos (bolsistas) e supervisores

Como você avalia a interação entre os bolsistas ID, os professores supervisores e a equipe pedagógica?

De que maneira a coordenação oferece suporte aos bolsistas ID em suas práticas pedagógicas?

Quais orientações ou direcionamentos você considera mais importantes para preparar os bolsistas ID para os desafios do ambiente escolar?

Sobre desafios e melhorias

Quais são os principais desafios enfrentados pela coordenação pedagógica ao trabalhar com o PIBID?

Em sua visão, como o PIBID poderia ser aprimorado para atender ainda melhor às necessidades da escola e dos bolsistas ID?

Quais as contribuições e dificuldades em articular as demandas da universidade com a realidade e as necessidades da escola?

Se sim, como vocês lidam com isso?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA À GESTÃO ESCOLAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA3

Tendo em vista a realização da pesquisa de dissertação da discente Carla Patrícia Gaia Pereira (carlapatriciagaia@gmail.com), aluna do Programa de Pós-Graduação e Cultura (PPGEDUC), da linha de Políticas e Sociedades e matrícula de número 202427170022, sob a orientação da Professora Doutora Benilda Miranda Veloso Silva (benilda@unifap.br), que tem como título “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE: AS EXPERIMENTAÇÕES DO PIBID NA EMEF SÃO JOÃO BATISTA EM CAMETÁ”, a qual tem como objetivo geral “Analisar como o diálogo entre a educação básica e a universidade, mediado pela experiência do PIBID na EMEF São João Batista, contribui para a formação inicial de professores, evidenciando desafios e potencialidades do programa”, convidamos você para participar dessa pesquisa.

Sua colaboração será valiosa para os resultados dessa pesquisa!

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A
DIREÇÃO DA ESCOLA
DIÁLOGO POLÍTICA EDUCACIONAL X FORMAÇÃO
DE PROFESSORES TOTALIDADE – MEDIAÇÃO –
CONTRADIÇÃO – MHD

PARTE 01 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____
3. Categoria Profissional: _____
4. Formação: _____
5. Titulação acadêmica:
() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
6. Tempo de atuação profissional: _____
7. Tempo de atuação na EMEF São João Batista: _____
8. Tempo de atuação na direção: _____

PARTE 02 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PIBID

Na sua análise, como a escola contribui para a formação prática dos bolsistas do PIBID?

Qual é a sua análise sobre a participação no PIBID e sua contribuição para a formação dos professores e o aprendizado dos alunos?

O Projeto Político-Pedagógico da escola se aproxima dos objetivos do PIBID em quais aspectos?

Quais desafios a escola enfrenta para integrar os licenciandos do PIBID às suas atividades cotidianas?

Que mudanças (positivas ou negativas) a direção observou desde a implantação do programa na escola? Pode ser em relação ao trabalho dos professores, coordenação pedagógica ou o desenvolvimento dos alunos.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS BOLSISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tendo em vista a realização da pesquisa de dissertação da discente Carla Patrícia Gaia Pereira (carlapatriciagaia@gmail.com), aluna do Programa de Pós-Graduação e Cultura (PPGEDUC), da linha de Políticas e Sociedades e matrícula de número 202427170022, sob a orientação da Professora Doutora Benilda Miranda Veloso Silva (benilda@unifap.br), que tem como título “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE: AS EXPERIMENTAÇÕES DO PIBID NA EMEF SÃO JOÃO BATISTA EM CAMETÁ”, a qual tem como objetivo geral “Analisar como o diálogo entre a educação básica e a universidade, mediado pela experiência do PIBID na EMEF São João Batista, contribui para a formação inicial de professores, evidenciando desafios e potencialidades do programa”, convidamos você para participar dessa pesquisa.

Sua colaboração será valiosa para os resultados dessa pesquisa!

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS BOLSISTAS PIBID IDENTIDADE DOCENTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PARTE 01 – PERFIL DOS PARTICIPANTES - JOÃO

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____
3. Curso: _____
4. Qual seu semestre: _____
5. Quanto tempo vinculado ao PIBID: _____
6. Atuação na EMEF São João Batista: _____

PARTE 02 - PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PIBID

Na sua análise, como a escola contribui para a formação prática dos bolsistas ID do PIBID?

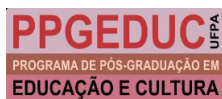
Qual é a sua análise sobre a participação no PIBID e sua contribuição para a formação dos professores e o aprendizado dos alunos?

O Projeto Político-Pedagógico da escola se aproxima dos objetivos do PIBID em quais aspectos?

Quais desafios a escola enfrenta para integrar os bolsistas ID do PIBID às suas atividades cotidianas?

Que mudanças (positivas ou negativas) a direção observou desde a implantação do programa na escola? Pode ser em relação ao trabalho dos professores, coordenação pedagógica ou o desenvolvimento dos alunos.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS SUPERVISORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tendo em vista a realização da pesquisa de dissertação da discente Carla Patrícia Gaia Pereira (carlapatriciagaia@gmail.com), aluna do Programa de Pós-Graduação e Cultura (PPGEDUC), da linha de Políticas e Sociedades e matrícula de número 202427170022, sob a orientação da Professora Doutora Benilda Miranda Veloso Silva (benilda@unifap.br), que tem como título “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE: AS EXPERIMENTAÇÕES DO PIBID NA EMEF SÃO JOÃO BATISTA EM CAMETÁ”, a qual tem como objetivo geral “Analisar como o diálogo entre a educação básica e a universidade, mediado pela experiência do PIBID na EMEF São João Batista, contribui para a formação inicial de professores, evidenciando desafios e potencialidades do programa”, convidamos você para participar dessa pesquisa.

Sua colaboração será valiosa para os resultados dessa pesquisa!

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS/AS PROFESSORES/AS (SUPERVISORES) PARTICIPANTES DO PIBID

PARTE 01 – PERFIL DOS PARTICIPANTES - ERICKSON

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____
3. Categoria Profissional: _____
4. Tempo de formação: _____
5. Titulação acadêmica:
() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
6. Tempo de atuação profissional: _____
7. Atuação na EMEF São João Batista: _____
8. Tempo de atuação como supervisor: _____

PARTE 02 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PIBID

Quais os avanços e desafios os supervisores encontram ao atuar como mediadores entre a universidade e a escola no processo de formação de professores?

Como os professores/supervisores orientam os bolsistas ID no planejamento e execução das atividades pedagógicas?

Quais sugestões os supervisores têm para melhorar a implementação do PIBID na escola?

Como você avalia o impacto do PIBID na formação dos bolsistas ID?

Em sua opinião, quais são as principais contribuições do programa para a qualidade do ensino na escola?

Como você percebe a interação entre os bolsistas ID e os alunos da escola?

Sobre o planejamento e execução de atividades

Como ocorre o planejamento conjunto entre você e os bolsistas ID para as aulas ou atividades?

Quais estratégias pedagógicas você considera mais eficazes no contexto das atividades realizadas pelo PIBID?

De que forma você apoia os licenciandos na integração da teoria aprendida na universidade com a prática escolar?

Que tipo de (retorno) você costuma dar aos bolsistas ID sobre suas práticas em sala de aula?

Como você avalia a capacidade dos bolsistas ID de lidar com os desafios do ambiente escolar?

Sobre o impacto na Formação de professores (visão do supervisor em relação ao bolsista).

Quais habilidades ou competências você acredita que os bolsistas ID desenvolvem mais significativamente no PIBID?

Você percebe mudanças no seu próprio desenvolvimento profissional ao atuar como supervisor do programa? Quais?

Como o diálogo com os bolsistas ID influencia a sua prática pedagógica e sua visão sobre o ensino?

Que conhecimentos ou práticas específicas você considera mais importantes para os licenciandos aprenderem durante a experiência do PIBID?

Sobre desafios e limitações

Há aspectos do programa que poderiam ser melhorados para beneficiar tanto os bolsistas ID quanto a escola? Quais seriam?

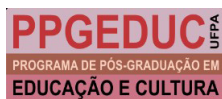
Sobre a relação com os alunos

Quais benefícios os alunos da escola obtêm com a participação no PIBID?

Em sua percepção, os alunos se sentem engajados e motivados pelas atividades promovidas pelos licenciandos? Por quê?

Que sugestões você daria para que os bolsistas ID contribuam ainda mais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES COORDENADORES DO PIBID



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA²

Tendo em vista a realização da pesquisa de dissertação da discente Carla Patrícia Gaia Pereira (carlapatriciagaia@gmail.com), aluna do Programa de Pós-Graduação e Cultura (PPGEDUC), da linha de Políticas e Sociedades e matrícula de número 202427170022, sob a orientação da Professora Doutora Benilda Miranda Veloso Silva (benilda@unifap.br), que tem como título “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE: AS EXPERIMENTAÇÕES DO PIBID NA EMEF SÃO JOÃO BATISTA EM CAMETÁ”, a qual tem como objetivo geral “Analisar como o diálogo entre a educação básica e a universidade, mediado pela experiência do PIBID na EMEF São João Batista, contribui para a formação inicial de professores, evidenciando desafios e potencialidades do programa”, convidamos você para participar dessa pesquisa.

Sua colaboração será valiosa para os resultados dessa pesquisa!

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

² Todos os dados obtidos nesta entrevista serão usados estritamente para fins de pesquisa científica.

COORDENADORES DO PIBID (UNIVERSIDADE)

Perfil do participante

Área de formação:

Tempo de atuação no ensino superior:

Período de atuação na coordenação do PIBID:

Curso de licenciatura ao qual o subprojeto estava vinculado:

Questões da Entrevista

A partir de sua experiência na coordenação do PIBID, como o(a) senhor(a) avalia o papel do programa na formação inicial de professores, no que se refere à articulação entre conhecimentos teóricos da universidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola básica?

De que maneira as ações desenvolvidas pelo PIBID contribuíram para fortalecer o diálogo institucional e pedagógico entre a universidade e a escola básica, particularmente no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista? Na sua percepção, quais práticas pedagógicas desenvolvidas pelos licenciandos bolsistas no âmbito do PIBID se destacaram durante o período de execução do projeto? Como essas práticas dialogaram com as demandas e realidades da escola participante?

Considerando sua experiência na coordenação do programa, quais foram as principais potencialidades e desafios observados na participação dos licenciandos nas atividades do PIBID, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e à inserção na realidade escolar?

Índice Remissivo

A

acompanhamento 81, 82, 83, 126, 129, 135, 146, 147, 148, 149, 151, 155,
158, 161, 167, 173, 176, 177, 178, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 192,
193, 195, 198, 199, 200, 201, 205, 210, 218, 220, 221, 225, 227, 228,
233, 234, 235, 236

articulação 11, 18, 19, 26, 34, 35, 36, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 58, 59, 60, 61,
71, 72, 75, 76, 77, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 105,
106, 107, 109, 112, 113, 115, 118, 123, 126, 127, 130, 131, 135, 138,
144, 145, 147, 148, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 161, 166, 168, 169,
170, 172, 173, 178, 179, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 193, 195, 196,
197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 207, 210, 213, 217, 218, 219,
220, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 245, 255

B

bolsistas 18, 27, 31, 45, 47, 48, 55, 56, 60, 72, 88, 100, 106, 112, 113, 115, 123,
126, 127, 129, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 147,
148, 149, 150, 151, 152, 154, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166,
168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182,
183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196,
197, 199, 201, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 212, 216, 217, 218, 219,
220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235,
236, 241, 245, 246, 248, 250, 252, 253, 255

C

coformação 169, 172, 232

coformador 77, 155, 157, 159, 231, 233

competência 18, 20, 22, 27, 48, 69, 71, 72, 79, 89, 97, 98, 110, 114, 145, 153,
154, 163, 167, 175, 176, 178, 179, 181, 183, 191, 192, 193, 200, 204,
205, 212, 232, 233, 234, 241, 253

competências didáticas 191, 192

coordenação pedagógica 55, 56, 132, 139, 140, 147, 148, 149, 158, 159, 160,
173, 174, 183, 184, 185, 186, 192, 193, 194, 195, 197, 207, 208, 216,
217, 220, 221, 228, 231, 234, 235, 245, 246, 248, 250

D

desafios institucionais 123, 143, 206, 219, 220, 225, 231, 234, 236
diálogo 8, 10, 15, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 40, 41, 55, 61, 62, 64, 77,
81, 84, 109, 112, 116, 117, 119, 124, 130, 132, 133, 140, 144, 147, 148,
149, 154, 162, 163, 168, 170, 171, 173, 189, 190, 191, 192, 196, 199,
210, 222, 232, 244, 245, 247, 249, 251, 253, 254, 255, 258

E

educação básica 3, 5, 13, 14, 61, 73, 78, 144, 204, 244, 247, 249, 251, 254
escola 10, 11, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
41, 42, 46, 49, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 70, 71, 73, 79, 80, 81, 82,
83, 84, 85, 86, 87, 88, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116,
118, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150,
151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166,
167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 182,
183, 184, 186, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200,
201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216,
217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231,
232, 233, 234, 235, 236, 237, 245, 246, 248, 250, 252, 253, 255, 258
estágio supervisionado 43, 71, 167, 196, 197, 202, 207, 208, 232

F

formação de professores 10, 11, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32,
33, 42, 44, 46, 47, 58, 59, 61, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83,
84, 85, 88, 90, 92, 93, 99, 100, 103, 104, 105, 110, 114, 115, 118, 119,
123, 124, 131, 136, 139, 145, 150, 151, 157, 201, 206, 236, 239, 241,
242, 252, 258
formação inicial 10, 11, 14, 19, 21, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 36, 42, 43, 44, 45,
46, 47, 49, 58, 59, 60, 61, 69, 71, 72, 77, 81, 85, 86, 88, 89, 93, 94, 96,
99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 110, 113, 115, 118, 119, 121, 123, 135,
136, 140, 141, 143, 144, 147, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 160,
161, 162, 163, 167, 168, 175, 179, 182, 187, 194, 196, 198, 202, 203,
205, 206, 208, 210, 211, 212, 217, 218, 224, 228, 230, 233, 235, 236,
241, 243, 244, 247, 249, 251, 254, 255
formações pedagógicas 197, 198

G

gestão democrática 157, 159, 194, 195, 219

I

identidade docente 11, 16, 22, 45, 46, 47, 61, 73, 88, 115, 123, 129, 145, 161, 167, 168, 170, 173, 177, 178, 196, 205, 208, 211, 212, 232, 233

P

parcerias 13, 59, 81, 82, 83, 101, 114, 116, 123, 130, 131, 132, 133, 228

PIBID 5, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 72, 81, 85, 88, 89, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258

pibidianos 30, 36, 180, 202, 221, 226

planejamento pedagógico 171, 187, 202, 224, 226, 227, 228, 235

políticas educacionais 20, 24, 34, 48, 51, 59, 77, 90, 101, 123, 144, 145, 258

políticas públicas de formação 33, 104, 229, 236

práticas pedagógicas 14, 18, 19, 20, 21, 27, 35, 48, 51, 60, 61, 69, 71, 76, 94, 98, 100, 103, 105, 108, 112, 113, 114, 117, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 136, 143, 150, 151, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 173, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 201, 202, 203, 206, 210, 211, 216, 225, 227, 229, 232, 236, 245, 246, 255, 258

práxis 9, 11, 15, 16, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 48, 74, 80, 107, 144, 164, 188, 200, 201, 202, 208, 218, 226, 227, 242

S

saberes profissionais 73, 83, 155, 159, 202, 208

supervisores 16, 19, 20, 30, 55, 56, 60, 72, 87, 100, 106, 109, 112, 119, 123, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 149, 154, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 199, 201, 205, 209, 211, 213, 214, 217, 218, 221, 223, 224, 225, 232, 233, 234, 235, 245, 246, 252

T

teoria e prática 10, 11, 12, 14, 18, 19, 21, 26, 35, 36, 37, 39, 40, 47, 48, 50, 60, 61, 70, 71, 73, 76, 77, 82, 85, 86, 88, 96, 97, 102, 107, 109, 110, 112, 113, 118, 121, 123, 130, 135, 138, 139, 144, 145, 152, 153, 154, 164, 165, 169, 178, 182, 188, 190, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 210, 213, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 245

U

universidade 8, 10, 11, 16, 17, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 42, 46, 49, 55, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 105, 106, 109, 110, 111, 113, 116, 118, 123, 124, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 136, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 178, 183, 186, 188, 189, 193, 196, 199, 201, 202, 204, 205, 206, 208, 209, 218, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 235, 236, 244, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 258

Universidade Federal do Pará 6, 7, 15, 16, 18, 20, 55, 56, 105, 108, 121, 130, 140, 142, 169, 170, 172, 201, 225, 243, 258, 259

Currículos das Autoras



CARLA PATRÍCIA GAIA PEREIRA

Mestra em Educação e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), do Campus Universitário do

Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui especialização em Gestão e Planejamento da Educação e em Educação Inclusiva no Campo, ambas pela UFPA. É licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará e licenciada e bacharela em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atua como professora efetiva da rede municipal de ensino de Cametá, Pará, desenvolvendo atividades na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de exercer a função de supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFPA). Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada pelo compromisso com a educação pública, a formação de professores, a educação inclusiva e a promoção de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia (GEPUA), desenvolvendo investigações voltadas às políticas educacionais, à formação docente e às questões relacionadas à educação amazônica, fortalecendo o diálogo entre universidade, escola e sociedade. Seus estudos e pesquisas concentram-se nas áreas de educação, inclusão escolar, formação docente, gestão educacional, alfabetização e educação do campo, buscando contribuir para a construção de uma educação mais humana, democrática e socialmente comprometida. Sua atuação integra ensino, pesquisa e extensão, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação social e fortalecimento da cidadania.

E-mail: carlapatriciagaia@gmail.com



BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA

Doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, pela Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG) - 2023. Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura (2012), Especialista em Informática e Educação pela Universidade do Estado do Pará (2004), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003).

Atualmente é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins - Cametá. Docente do quadro na Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará como Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC-CUNTINS-UFPA). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Organizadora do Livro: Tecnologias digitais na educação [livro eletrônico]: in(ex)clusão digital no contexto da Região do Baixo Tocantins. Atuou como Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Estadual (SEDUC-PA) de 2008 - 2022. Professora Substituta da Universidade Federal do Pará- UFPA - Faculdade de Educação/ FAED (2013- 2015 e 2018-2020). Atuou como Formadora do Ensino Superior PARFOR/FAED-CUNTINS (2013 -2019) e continua atuando no PARFOR/UNIFAP, desde 2022. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Didática e formação Docente, Prática Pedagógica, Educação, Tecnologia Educacionais, TICs na Amazônia, Educação a distância e Coordenação Pedagógica.

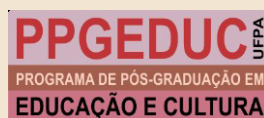
E-mail: bveloso@ufpa.br



Este livro foi produzido em forma de e-book, utilizando as fontes Times New Roman 8-16 e Cronos Pro 10-20, para difusão de pesquisa científica na área de Educação.



A presente obra resulta do aprofundamento e da sistematização de uma investigação dedicada a compreender as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores e para o fortalecimento das relações entre a universidade e a educação básica. Trata-se de um estudo que se inscreve no campo das políticas de formação docente, tomando como eixo analítico as mediações concretas produzidas no interior das práticas formativas desenvolvidas no contexto escolar.



ISBN 658814035-5

9 786588 140352