

ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: PIBID COMO CAMPO DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.

Maisla Ramos de Oliveira ¹

Daiane Leandro De Freitas Pinho ²

Maria Das Graças Barros ³

Viviane Sampaio Da Silva ⁴

Stephanie Barros Araújo ⁵

¹ Universidade Federal do Ceará; Fortaleza - CE, Brasil; maislaramos@alu.ufc.br

² Universidade Federal do Ceará; Fortaleza - CE, daianelfpinho@alu.ufc.br

³ Universidade de Fortaleza; Fortaleza - CE, Brasil; academica.graca@gmail.com

⁴ Universidade Federal do Ceará; Fortaleza - CE, Brasil; vivisampaio76@gmail.com

⁵ Universidade Federal do Ceará; Fortaleza - CE, Brasil; profastebarrros@gmail.com

Resumo

A formação docente inicial tem sido historicamente marcada pela separação entre universidade e escola básica, o que contribuiu para a dicotomia entre teoria e prática no processo formativo. Nas últimas décadas, essa perspectiva vem sendo tensionada por abordagens que reconhecem a prática pedagógica como espaço de investigação e produção de saberes. Nesse contexto, este artigo analisa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como campo de formação e pesquisa na graduação em Pedagogia, a partir de experiências formativas desenvolvidas em uma escola pública de educação básica. O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza descritivo-reflexiva, fundamentada na análise de vivências formativas, registros e relatórios produzidos no âmbito do programa. A análise interpretativa organizou-se em eixos relacionados à construção da identidade docente, à articulação entre teoria e prática e ao papel das políticas públicas na formação inicial. Os resultados indicam que a inserção orientada no cotidiano escolar favorece a aproximação entre universidade e escola, contribui para o fortalecimento de uma postura reflexiva e investigativa e amplia a compreensão da docência como prática social e profissional. Conclui-se que o PIBID se configura como política pública relevante para a qualificação da formação docente inicial, ao reconhecer a escola como espaço formativo e de produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Formação docente; Formação inicial de professores; PIBID

A produção do conhecimento científico no campo educacional constitui-se como uma construção histórica e social, atravessada por disputas epistemológicas e políticas em torno da legitimação dos saberes. Tradicionalmente, a universidade consolidou-se como espaço privilegiado da pesquisa científica, enquanto a escola básica foi, por muito tempo, compreendida apenas como local de aplicação de teorias produzidas no meio acadêmico. Essa lógica contribuiu para a fragmentação entre teoria e prática e para a desvalorização dos saberes produzidos no cotidiano escolar.

Nas últimas décadas, tal compreensão tem sido tensionada por abordagens que reconhecem a prática pedagógica como espaço legítimo de investigação e o professor como sujeito reflexivo e produtor de conhecimentos. No campo da formação docente, esse debate assume centralidade ao evidenciar a necessidade de superar a dicotomia entre universidade e escola, especialmente no âmbito da formação inicial, compreendida como processo de construção de identidade profissional, produção de saberes e posicionamento crítico diante da realidade educacional.

Nesse contexto, a articulação entre universidade e escola básica torna-se elemento fundamental para a qualificação da formação docente, exigindo políticas públicas que institucionalizem essa aproximação. Dentre essas políticas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que promove a inserção orientada de licenciandos em escolas públicas desde os primeiros anos da graduação, reconhecendo a escola como espaço formativo e o professor da educação básica como coformador.

Mais do que um programa de bolsas, o PIBID configura-se como campo privilegiado de formação e de pesquisa na graduação, ao possibilitar que os licenciandos vivenciem o cotidiano escolar de forma reflexiva, articulando conhecimentos teóricos e saberes da prática. Essa experiência favorece a constituição do futuro professor como sujeito investigativo, capaz de analisar criticamente sua atuação e compreender a docência como prática social, ética e política.

A formação docente como processo de construção de saberes e identidades

Pensar a formação docente inicial implica compreender que tornar-se professor não se reduz à aprendizagem de técnicas de ensino ou ao domínio de conteúdos específicos. Trata-se de um processo complexo de construção da identidade profissional, de produção de saberes e de posicionamento diante da realidade social. Como afirma Nóvoa (1995), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, o que desloca a formação de uma etapa meramente burocrática para o centro do debate sobre a qualidade da educação.

Para Nóvoa (1995; 2017), a formação docente precisa considerar a trajetória pessoal e profissional do professor, uma vez que a identidade docente não se constrói apenas nos cursos universitários, mas também nas experiências vividas, nas memórias escolares e nas relações estabelecidas ao longo da prática. Desse modo, formar professores significa criar espaços de reflexão sobre a própria experiência, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) contribui ao discutir os saberes que sustentam a prática docente, compreendendo-os como plurais e historicamente construídos. Para o autor, “o saber dos professores é um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Tal compreensão é fundamental para a formação inicial, pois reconhece que a prática pedagógica não se limita à aplicação de teorias, mas constitui um espaço legítimo de produção de conhecimento.

Ao discutir a articulação entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2017) destacam que a formação docente deve possibilitar ao futuro professor compreender a escola como espaço de análise e investigação. Para as autoras, “a prática não é mero espaço de aplicação de teorias, mas momento de produção de conhecimentos”, o que implica compreender o estágio e as vivências escolares como experiências formativas que provocam questionamentos, reflexões e a construção de novos saberes.

Paulo Freire amplia essa discussão ao situar a docência como um compromisso

ético e político. Em Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, ao adotar a forma epistolar, Freire estabelece um diálogo direto com educadoras e educadores, valorizando a escuta e a reflexão crítica sobre o fazer docente. Ao afirmar que “a educação é um ato político” (FREIRE, 1997, p. 58), o autor problematiza a redução da professora à figura afetiva da “tia” e reivindica o reconhecimento da docência como profissão que exige estudo, responsabilidade e posicionamento diante das desigualdades sociais.

O formato do livro reforça essa dimensão formativa ao aproximar teoria e experiência cotidiana, reconhecendo os desafios, os medos e as esperanças vivenciados no exercício da docência. Nessa perspectiva, a formação docente inicial precisa assumir uma postura igualmente dialógica, voltada à constituição de professores críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade social.

Assim, ao articular identidade profissional, pluralidade de saberes, reflexão sobre a prática e compromisso ético-político, compreende-se que a formação docente inicial não pode ser reduzida a um conjunto de disciplinas teóricas. Ela exige a integração entre universidade e escola, teoria e prática, conhecimento e responsabilidade social, fortalecendo o professor como sujeito ativo na construção de uma educação mais justa e socialmente referenciada.

As concepções de formação docente aqui discutidas evidenciam que a construção da identidade profissional e dos saberes docentes não ocorre de forma abstrata ou desvinculada das condições concretas de exercício da docência. Ao contrário, esses processos se constituem na relação entre os espaços formativos e os contextos reais de atuação profissional, especialmente na interface entre universidade e escola básica.

Nesse sentido, compreender a formação inicial de professores exige analisar como se estabelece a articulação entre teoria e prática, considerando as tensões, aproximações e desafios que historicamente marcam essa relação. É a partir desse diálogo — muitas vezes atravessado por assimetrias, mas também por possibilidades formativas — que se torna possível reconhecer a escola não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos produzidos na universidade, mas como território de investigação, reflexão e produção de saberes pedagógicos.



A relação entre universidade e escola básica tem sido historicamente marcada por tensões, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática. Durante muito tempo, a universidade foi concebida como espaço privilegiado da produção teórica, enquanto à escola ficou com o papel de aplicação desses conhecimentos. Essa divisão reforçou a ideia de que o saber legítimo nasce na academia e é posteriormente transferido para o cotidiano escolar, como se a prática fosse mera execução.

No entanto, essa compreensão vem sendo amplamente questionada. Em "Educando o profissional reflexivo", Donald Schön (2000) propõe uma ruptura com o modelo técnico de formação, defendendo que o profissional aprende na ação e sobre a ação. Para o autor, "a reflexão-na-ação é central para a prática profissional" (SCHÖN, 2000). Essa perspectiva desloca o foco da formação centrada exclusivamente em conteúdos teóricos para uma formação que valoriza a experiência concreta, reconhecendo a escola como espaço legítimo de aprendizagem profissional.

Na formação docente, essa discussão ganha destaque ainda mais significativos. Pimenta e Lima (2017), ao analisarem o estágio supervisionado, afirmam que o estágio não é atividade prática, mas atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente (PIMENTA; 1994, p.121). Essa afirmação rompe com a dicotomia simples entre teoria e prática, mostrando que o estágio não é apenas momento de observação ou reprodução de métodos, mas espaço de investigação, análise e produção de conhecimento sobre a realidade escolar. A escola, portanto, não deve ser vista como extensão da universidade, mas como parceira na formação inicial.

Paulo Freire contribui de forma decisiva para essa reflexão ao defender que o ato de ensinar exige diálogo e compromisso. Em Professora sim, tia não, escrito em forma de cartas, Freire estabelece uma conversa direta com educadoras e educadores, reforçando que ensinar implica posicionamento crítico.



Ao afirmar que “Ninguém aprende a andar se não andar” (FREIRE, 1997, p 73.),

o autor reafirma que a teoria não se sustenta sem o confronto com a realidade concreta da escola. O formato da obra reforça essa dimensão dialógica: as cartas aproximam a universidade e escola ao reconhecer a experiência docente como fonte legítima de saber.

Ao dialogar com essas três perspectivas, percebe-se que a superação entre teoria e prática não significa eliminar a teoria, mas ressignificar sua função. A teoria oferece instrumentos de análise; a prática, por sua vez, provoca, questiona e transforma esses referenciais. Quando a universidade se fecha em si mesma, corre o risco de produzir conhecimentos distantes das demandas reais da escola. Da mesma forma, quando a prática é desvinculada da reflexão, corre-se o risco de reproduzir rotinas sem criticidade.

Assim, a articulação entre universidade e escola precisa ser compreendida como um movimento contínuo de diálogo, investigação e construção coletiva. A formação docente inicial se fortalece quando a prática escolar é reconhecida como espaço de reflexão e quando a universidade assume a escuta como parte do processo formativo. É nesse encontro entre reflexão, experiência e compromisso que teoria e prática deixam de ser opostos e passam a constituir juntas a formação profissional.

PIBID como política pública de formação docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) deve ser compreendido não apenas como um programa de bolsas, mas como uma política pública estruturante voltada à formação inicial de professores no Brasil. Vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa representa uma ampliação do papel do Estado na qualificação docente, especialmente após a reestruturação ocorrida em 2007, quando a CAPES passou a assumir também a responsabilidade pela formação de professores da educação básica.

Ao propor a inserção dos licenciandos nas escolas públicas desde o início do curso, o PIBID rompe com uma tradição histórica da formação docente marcada pela fragmentação entre teoria e prática.



Como política pública, ele busca enfrentar um problema estrutural das licenciaturas brasileiras: a distância entre universidade e escola. Ao promover essa aproximação de forma institucionalizada, com financiamento, acompanhamento e planejamento sistemático, o programa fortalece a ideia de que a formação docente é responsabilidade coletiva e estratégica para o desenvolvimento educacional do país.

Nesse sentido, a política dialoga com o que Pimenta (2012) defende sobre a necessidade de compreender a prática como eixo articulador da formação. Ao garantir que o estudante vivencie o cotidiano escolar de maneira orientada e reflexiva, o PIBID reconhece que a docência não se constrói apenas no campo teórico, mas na análise concreta da realidade educacional. A política pública, portanto, cria condições materiais e pedagógicas para que essa articulação aconteça.

Além disso, o programa reforça a perspectiva de formação colaborativa destacada por Nóvoa (2019), ao estruturar a parceria entre professores universitários e professores da educação básica. Essa relação institucionalizada valoriza o professor da escola como formador, reconhecendo seus saberes profissionais e sua experiência. Trata-se de um movimento importante no cenário das políticas educacionais, pois rompe com a lógica hierárquica que historicamente colocou a universidade como único espaço legítimo de produção de conhecimento.

Do ponto de vista da profissionalização docente, o PIBID também contribui para o desenvolvimento da postura reflexiva discutida por Schön (2000). Ao inserir o licenciando em situações reais de ensino, a política pública estimula a reflexão-na-ação e sobre a ação, favorecendo a construção de autonomia pedagógica. Não se trata apenas de observar a escola, mas de participar ativamente, planejar intervenções e analisar resultados, sempre com acompanhamento formativo.

Outro aspecto relevante do PIBID como política pública é sua dimensão social. Ao priorizar escolas públicas, o programa fortalece a educação básica e contribui para a valorização da carreira docente.

Muitos estudantes ingressam nas licenciaturas sem plena identificação com a profissão; ao vivenciarem a realidade escolar por meio do programa, passam a compreender o papel social do professor e a desenvolver maior compromisso com a docência. Dessa forma, o PIBID atua também na permanência e no fortalecimento da identidade profissional.

A expansão do programa ao longo dos anos, com aumento significativo no número de bolsas e instituições participantes, evidencia seu reconhecimento como estratégia nacional de formação docente. Ao alcançar diferentes regiões do país e incluir estudantes de instituições públicas e privadas, o PIBID amplia o acesso a experiências formativas qualificadas, contribuindo para reduzir desigualdades na formação inicial.

Assim, compreender o PIBID como política pública de formação significa reconhecê-lo como ação estatal que articula financiamento, acompanhamento pedagógico e parceria institucional para enfrentar desafios históricos da formação docente no Brasil. Mais do que uma experiência isolada, trata-se de uma estratégia de valorização da docência e de fortalecimento da escola pública, reafirmando que investir na formação inicial é investir na qualidade da educação básica.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-reflexiva, fundamentada na análise de experiências formativas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A investigação foi construída em diálogo com os referenciais teóricos da formação docente, da articulação entre universidade e escola e da compreensão do PIBID como política pública de formação inicial de professores. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender processos formativos, significados e experiências construídos no cotidiano escolar.

O campo empírico da pesquisa constituiu-se a partir das vivências desenvolvidas em uma escola pública de educação básica vinculada a um subprojeto do PIBID no curso de Pedagogia, no contexto da formação inicial docente.

Essas vivências possibilitaram uma aproximação direta com o cotidiano escolar e com os processos de articulação entre universidade e escola. A inserção no contexto escolar ocorreu por meio de observação participante, planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas, intervenções em sala de aula e participação em momentos formativos junto a professores supervisores e coordenadores. Esses procedimentos permitiram acompanhar, de forma sistemática, as dinâmicas formativas estabelecidas no âmbito do programa e os processos de articulação entre teoria e prática.

Como instrumentos de produção dos dados, foram utilizados registros escritos das experiências, relatórios elaborados ao longo das atividades e reflexões sistematizadas após as intervenções pedagógicas. O material empírico foi analisado de forma interpretativa, a partir de leituras sucessivas e da identificação de eixos temáticos relacionados à construção da identidade docente, à formação reflexiva e ao papel das políticas públicas na formação inicial. A análise buscou articular os dados empíricos aos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, compreendendo a prática pedagógica como espaço de produção de conhecimento.

A pesquisa respeitou os princípios éticos, preservando a identidade da instituição escolar e dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o percurso metodológico adotado evidencia a formação docente como um processo construído na interação entre estudo teórico, experiência prática e reflexão crítica, reafirmando o PIBID como espaço formativo e investigativo no âmbito da graduação.

Análise e Discussões

A análise das experiências vivenciadas no PIBID permite compreender que a formação docente ultrapassa a dimensão técnica, configurando-se como um processo investigativo permanente.

Ao inserir o licenciando no cotidiano da escola pública, o programa cria condições para que ele não apenas observe a prática pedagógica, mas a problematize, reflita e produza conhecimento a partir dela.



Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de professor reflexivo

proposta por Schön (2000), ao defender que o profissional aprende na ação e sobre a ação, desenvolvendo a capacidade de analisar situações concretas e construir sua prática.

Nessa direção, o PIBID se configura como espaço privilegiado para a constituição do licenciando como pesquisador da própria prática. Ao planejar intervenções, aplicá-las e posteriormente analisá-las em conjunto com professores supervisores e coordenadores, o estudante assume postura investigativa diante do ensino. A prática deixa de ser mera aplicação de conteúdos e passa a ser compreendida como campo de produção de saberes, conforme argumenta Pimenta (2017), ao afirmar que a prática pedagógica é eixo estruturante da formação e lugar de construção da identidade profissional.

A construção dessa identidade também se fortalece na relação entre universidade e escola, aspecto amplamente discutido por Nóvoa, para o autor, a formação docente não se dá de forma isolada. Ao reconhecer o professor da educação básica como (co)formador, o PIBID rompe com a lógica de distanciamento entre teoria e prática e institui um espaço formativo compartilhado. Essa articulação favorece a emergência de uma postura crítica e colaborativa, essencial para que o licenciando compreenda a docência como profissão que se constrói na reflexão coletiva.

A dimensão investigativa da formação também pode ser compreendida com os estudos de Tardif (2014), que destacam a pluralidade dos saberes docentes, saberes da formação acadêmica, da experiência e do contexto profissional. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o licenciando passa a reconhecer esses diferentes saberes em interação, percebendo que o conhecimento docente não é estático, mas construído historicamente nas práticas sociais. O PIBID, nesse sentido, atua como mediador entre esses saberes, possibilitando que o estudante os articule de maneira crítica.

As reflexões presentes nas cartas de Paulo Freire, especialmente em Professora sim, tia não, reforçam a compreensão do professor como sujeito ético, político e comprometido com a transformação social.



Ao dialogar com educadores em forma de cartas, Freire evidencia que ensinar

exige responsabilidade, estudo constante e consciência do papel social da profissão. Essa perspectiva contribui para que o licenciando, ao vivenciar o PIBID, compreenda a docência não apenas como prática técnica, mas como prática social e política, que demanda posicionamento crítico diante da realidade educacional.

Assim, a análise das experiências demonstra que o PIBID se consolida como ferramenta formativa e investigativa, pois promove a integração entre estudo teórico, prática pedagógica e reflexão sistemática. O licenciando, ao assumir postura de pesquisador da própria prática, desenvolve autonomia intelectual e compromisso profissional. A formação, portanto, não se limita ao cumprimento de atividades, mas se configura como processo contínuo de investigação, diálogo e construção identitária, reafirmando a importância de políticas públicas que garantam espaços estruturados para essa articulação entre teoria, prática e pesquisa.

Conclusão

Ao longo deste estudo, podemos perceber que a formação docente inicial não pode ser compreendida como etapa meramente técnica ou burocrática, mas como processo complexo de construção de identidade, produção de saberes e posicionamento crítico diante da realidade educacional. A articulação entre universidade e escola mostrou-se elemento fundamental nesse percurso, especialmente quando a prática deixa de ser vista como simples aplicação da teoria e passa a ser reconhecida como espaço legítimo de investigação e aprendizagem profissional. Nesse movimento, o licenciando assume papel ativo na própria formação, desenvolvendo uma postura reflexiva e investigativa diante do cotidiano escolar.

A análise das experiências no âmbito do PIBID permitiu compreender o programa como importante política pública de formação, ao institucionalizar a aproximação entre teoria e prática e ao reconhecer a escola básica como espaço formativo.

Ao inserir o estudante no contexto real da docência desde os primeiros anos da graduação, o programa contribui para que ele se constitua como pesquisador da própria prática, articulando conhecimentos acadêmicos, saberes experienciais e reflexão crítica. Essa

integração fortalece a identidade profissional e amplia a compreensão da docência como profissão que exige estudo contínuo, compromisso social e responsabilidade ética.

Assim, conclui-se que o PIBID se consolida como ferramenta formativa e investigativa capaz de superar a dicotomia histórica entre universidade e escola. Ao promover diálogo, colaboração e reflexão sistemática, o programa reafirma a importância de políticas públicas voltadas à valorização da formação inicial e ao fortalecimento da educação pública. Investir na formação docente, especialmente por meio de iniciativas que integram pesquisa e prática, significa investir na construção de uma educação mais crítica, consciente e socialmente comprometida.

Referências

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma. Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.