



A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A MEDIAÇÃO DO PIBID FRENTE AOS DESAFIOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Emmily Ferreira Pereira¹

Leticia Sena de Oliveira Barros²

Edson Moisés de Araújo Silva³

Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes⁴

RESUMO

A formação de professores no Brasil depara-se com desafios complexos e interligados, como a precariedade na carreira e a insuficiência dos estágios obrigatórios. Dentre eles, a formação inicial frequentemente marcada por um profundo abismo entre a teoria acadêmica e a prática real da sala de aula, compreender como superar esse desafio é fundamental para a permanência e o sucesso dos novos professores. A partir de experiências obtidas no projeto de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Subprojeto Língua Portuguesa, este trabalho, caracterizado como um relato de experiência, busca analisar o processo de formação docente por meio da execução de uma sequência didática, destacando os desafios da realização da transposição entre teoria e a prática, através das ações desenvolvidas no PIBID. Dessa forma, o objetivo do trabalho é demonstrar como o programa atua como um espaço de mediação fundamental na superação dos desafios da iniciação à docência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se nos pressupostos de Freire (1996) sobre a práxis como união indissociável entre ação e reflexão, e nos estudos de Tardif (2002) sobre a constituição dos saberes docentes a partir da experiência prática. Os procedimentos metodológicos foram estruturados em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação e envolveram a) pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica; b) observação participante e diagnóstico da cultura escolar e das necessidades de aprendizagem dos alunos; c) planejamento colaborativo de uma sequência didática; d) intervenção pedagógica por meio da aplicação da sequência em sala de aula; e e) reflexão sistemática sobre a prática, registrada em diários de campo. Conclui-se que a experiência no PIBID, ao promover o ciclo de planejamento-ação-reflexão, foi essencial para o desenvolvimento de saberes práticos e para a construção da identidade profissional das bolsistas, fortalecendo sua atuação em sala de aula.

Palavras-chave: PIBID, Formação de professores, Desafios.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa pela UFRN. Bolsista do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (UFRN/CAPES). E-mail: emmily.ferreira.125@ufrn.edu.br.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa pela UFRN. Bolsista do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (UFRN/CAPES). E-mail: leticia.barros.707@ufrn.edu.br.

³ 3 Doutor em Estudos da Linguagem pela UFRN. Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (UFRN/CAPES). E-mail: edson.1341448@educar.rn.gov.br

⁴ Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRN. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (UFRN/CAPES). Email: gianka.bezerril@gmail.com





INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil é marcada por um desafio histórico e estrutural: o abismo entre a teoria acadêmica e a prática real da sala de aula. Esse hiato é um ponto central de discussão teórica, analisado por autores como Tardif (2002), que argumenta que os saberes docentes são plurais e se constituem fundamentalmente na experiência prática, e por Paulo Freire (1996), que defende a práxis – a união indissociável entre ação e reflexão crítica – como caminho para uma educação transformadora. A superação dessa dicotomia é, portanto, a justificativa central para a busca de modelos formativos mais eficazes, sendo essencial para a permanência e o sucesso dos novos professores.

Diante desse quadro, a presente pesquisa, configurada como um relato de experiência, apresenta e analisa uma vivência no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O trabalho tem como objetivo principal demonstrar como o PIBID atua como um espaço de mediação fundamental, permitindo a transposição didática e a superação dos desafios inerentes à iniciação docente. Para alcançar tal objetivo, foi adotada uma abordagem de pesquisa qualitativa, cuja síntese metodológica se estruturou em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, envolvendo: a) fundamentação teórica; b) diagnóstico da cultura escolar; c) planejamento colaborativo e aplicação de uma sequência didática; e d) reflexão sistemática sobre a prática, registrada em diários de campo.

As discussões e resultados da pesquisa apontam que a imersão na realidade escolar, mediada pela estrutura do PIBID, foi decisiva. A experiência de planejar, executar e, sobretudo, refletir criticamente sobre a aplicação da sequência didática nos permitiu confrontar diretamente as idealizações teóricas com os desafios práticos, como a gestão do tempo, a heterogeneidade da turma e a necessidade de adaptação constante. O ciclo de práxis promoveu o desenvolvimento de saberes práticos essenciais e a experiência acelerou nossa construção de uma identidade profissional mais segura e autônoma, transformando nossa visão de meras aplicadoras de teoria para autoras de nossa própria prática pedagógica.





METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. A escolha dessa abordagem justifica-se por ser a mais adequada para analisar em profundidade a complexidade do processo de formação docente, focando na articulação entre teoria e prática e nos desafios da iniciação à docência a partir da perspectiva das próprias pesquisadoras. O objetivo principal da pesquisa é demonstrar como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) atua como um espaço de mediação para a superação desses desafios.

A pesquisa foi realizada no âmbito do subprojeto do PIBID Língua Portuguesa, na UFRN - Campus Natal. A população do estudo compreendeu os participantes de uma intervenção pedagógica específica, sendo a amostra composta por uma turma da 1ª série, com aproximadamente 30 alunos, um professor supervisor e as duas bolsistas autoras deste relato. Os critérios de inclusão foram contextuais à própria vivência no programa, envolvendo os sujeitos diretamente participantes da aplicação da sequência didática planejada.

Os procedimentos de coleta de dados foram estruturados com base em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, que incluiu as seguintes etapas, a) pesquisa bibliográfica para aprofundar a fundamentação teórica em autores como Freire (1996) e Tardif (2002); b) observação participante como técnica para o diagnóstico da cultura escolar e das necessidades de aprendizagem dos alunos; c) planejamento colaborativo da principal ferramenta de intervenção, uma sequência didática focada nos gêneros textuais biografia e autobiografia; d) intervenção pedagógica por meio da aplicação da referida sequência em sala de aula; e) reflexão sistemática sobre a prática, cujo principal instrumento de registro foram os diários de campo.

A análise dos dados ocorreu de forma reflexiva e interpretativa a partir dos registros contidos nos diários de campo. Esse processo consistiu na análise das experiências vivenciadas durante a intervenção, buscando evidências da articulação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica, bem como da construção dos saberes experienciais e da identidade profissional. A análise foi constantemente dialogada com o referencial teórico



adotado, a fim de compreender o impacto da experiência na superação dos desafios da iniciação à docência.

REFERENCIAL TEÓRICO

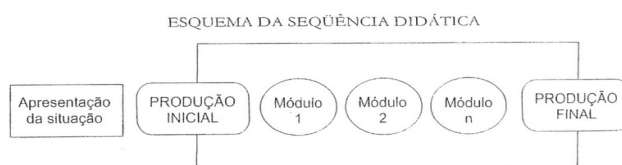
O presente trabalho se apoia em referenciais que analisam a formação docente a partir da prática reflexiva e interativa, assim como em conceitos metodológicos voltados para o ensino de gêneros textuais.

Primeiramente, discutimos o conceito de Sequência Didática (SD), o qual se constitui como “uma proposta teórica e metodológica do ensino de língua materna construída em torno dos gêneros” (Mesquita; Leão; Souza, 2016, p. 64). Segundo os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a SD é um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O objetivo primordial da SD é proporcionar aos estudantes a oportunidade de explorar formas de comunicação inéditas ou complexas, ajudando-os a aprimorar um determinado tipo de texto e, assim, a se expressar de maneira mais eficaz em diferentes contextos comunicativos. Desse modo, essa proposta sugere um ensino da língua mediado pelos gêneros, no qual o aluno se apropria progressivamente dos conhecimentos do gênero e, simultaneamente, internaliza as práticas de linguagem.

Nesse sentido, a metodologia da sequência didática é reconhecida, portanto, como um procedimento eficiente para a apropriação de gêneros. Ainda de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em seu modelo mais comum, a SD é estruturada em quatro etapas básicas: apresentação da situação, produção inicial, módulos (ou oficinas) e produção final, conforme esquema abaixo elaborado pelos autores:

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática



Assim, consideramos a articulação da sequência didática explorada neste relato com os sentidos relacionados aos saberes docentes e à construção da identidade profissional. Frente a isso, o trabalho de Maurice Tardif (2002) é fundamental para compreender a iniciação à docência, pois se concentra na natureza plural e temporal dos saberes que alicerçam o trabalho dos professores. Na perspectiva do autor, o saber profissional é adquirido ao longo da carreira, sendo um processo de aprendizagem profissional no qual o conhecimento universitário abstrato é filtrado e adaptado às exigências da sala de aula. Sobre isso, Tardif destaca que a prática docente é um espaço de produção de saberes experienciais, os quais são fortemente personalizados e se constroem a partir do trabalho cotidiano e da interação com o meio (Tardif, 2002, p. 39).

De modo geral, a iniciação à docência é uma fase crítica em que a “estruturação do saber experiencial é mais forte e importante” (Tardif, 2002, p. 86). Nesse contexto, a experiência permite refletir sobre estratégias para tornar os conteúdos acessíveis e atrativos, culminando na capacidade de transformar o conhecimento da matéria em conhecimento pedagógico do conteúdo.

Além disso, é importante destacar que Tardif (2002) define o trabalho docente como um trabalho interativo, cujo objeto são seres humanos. Essa natureza exige um investimento pessoal do professor, colocando em evidência a dimensão ética e emocional do trabalho (Tardif, 2002, p. 268). Assim, o domínio desse trabalho exige a incorporação da personalidade do professor e a capacidade de lidar com a complexidade da interação humana, o que se revela como um saber profissional importante adquirido na ação. Dessa maneira, a experiência prática contribui para a construção gradual de uma identidade profissional, conforme discutimos no tópico de resultados e discussão.

Por fim, queremos enfatizar que a articulação entre a prática pedagógica e a dimensão humana e ética da formação docente se estabelece com o pensamento de Paulo Freire (1996), que defende uma “Pedagogia da Autonomia”. Essa pedagogia exige uma prática educativa “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 1996, p. 12).





O sucesso de uma prática educativa, conforme verificado no relato de experiência que trazemos neste trabalho, deve dialogar com o princípio freiriano de que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (Freire, 1996, p. 31). O autor ainda enfatiza que a

convivência amorosa com os alunos exige respeito à dignidade e à autonomia. Criar um espaço seguro para a partilha de experiências, como o possibilitado pela SD que apresentamos neste relato, integra o contexto dos educandos na prática educativa (Freire, 1996, p. 45). Além disso, a proposta de autobiografia estimulou os alunos a se assumirem como sujeitos sociais e históricos (Freire, 1996, p. 42), o que é fundamental para a formação crítica. A prática docente, nesse sentido, deve envolver a aceitação do risco de lidar com a subjetividade e a afetividade dos alunos. Portanto, conforme veremos no tópico a seguir, a experiência aqui abordada transcendeu a transmissão de conteúdos e se configurou como um processo de reflexão sobre a ética profissional e sobre a importância do diálogo no ofício docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção pedagógica analisada, realizada durante a segunda semana letiva de nossa atuação como bolsistas do PIBID, centrou-se, portanto, na articulação entre teoria e prática, tendo como foco os gêneros textuais biografia e autobiografia. Desse modo, a sequência didática foi planejada para a 1ª série. A atividade principal consistiu, inicialmente, em uma aula expositiva sobre os gêneros biografia e autobiografia, apresentando exemplos e relacionando-os. O objetivo central era, assim, levar os alunos a refletirem sobre a sua própria história e sobre as histórias das pessoas ao seu redor, visando desenvolver habilidades de escrita, identidade e organização de ideias.

Como atividade de produção de texto, os estudantes foram orientados a relatar um momento marcante de suas vidas. Para isso, era necessário respeitar as características do gênero autobiográfico, como a escrita em primeira pessoa, a subjetividade do relato e a organização cronológica dos fatos. Desse modo, o planejamento previa que, para um relato mais expressivo e criativo, os alunos pudessem utilizar recursos diversos como texto, imagens, desenhos, fotos e vídeos. Após a escrita, foi promovida uma discussão com a turma, incentivando o compartilhamento dos relatos.





A intervenção, que envolveu cerca de 30 alunos, um professor supervisor e as duas bolsistas, gerou, inicialmente, resultados empíricos imediatos e significativos. Observou-se, ademais, o engajamento dos estudantes durante a exposição do conteúdo e nas discussões propostas. Além disso, a entrega das atividades foi satisfatória para a maior parte da turma.

Consequentemente, a atividade permitiu conhecer um pouco mais sobre os alunos, suas experiências e seus contextos familiares. Um achado empírico particularmente relevante foi a capacidade dos estudantes de se sentirem confortáveis para compartilhar suas próprias experiências de vida, incluindo tanto aspectos de conquistas quanto de resistência. Esse nível de abertura dos estudantes sinaliza, portanto, um ambiente de aprendizado que valoriza a subjetividade e a experiência pessoal.

Embora tenha sido a nossa primeira sequência didática no programa, a experiência de planejamento e aplicação contribuiu significativamente para a nossa formação inicial, principalmente por meio da articulação entre teoria e prática, uma vez que ficou evidente o diálogo com os postulados de Maurice Tardif (2002), acerca da estruturação de saberes experienciais, aprendizagem na prática e construção da identidade profissional. No mesmo sentido, a experiência permitiu a colocação em prática dos conhecimentos teóricos mais instrumentais, como na criação e na execução de um plano de aula, evidenciando a importância de um bom planejamento.

Acrescenta-se que o fato de os alunos terem se sentido à vontade para compartilhar aspectos de conquistas, de resistência e de perspectiva de futuro relacionados às suas vidas demonstra o estabelecimento de uma relação pedagógica baseada em valores e respeito, o que é fundamental para a formação crítica das futuras docentes e que mantém um diálogo sólido com as ideias de Paulo Freire (1996), como, por exemplo, no que diz respeito à relação dialógica e de respeito, de acordo com a qual podemos inferir que, ao criarmos um espaço seguro para a partilha, nos aproximamos do princípio freiriano de que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (Freire, 1996, p. 19). Em sentido semelhante, Freire (1996) destaca que a convivência amorosa com os alunos, em sua postura curiosa e alegre, exige respeito à dignidade e à autonomia dos educandos. A intervenção possibilitou conhecer um pouco mais sobre os alunos, suas experiências e seus contextos familiares integrando o contexto dos educandos na prática educativa (Freire, 1996, p. 45).





Também destacamos que a atividade de autobiografia estimulou os alunos a se assumirem como sujeitos sociais e históricos (Freire, 1996, p. 42). Nessa perspectiva, o sucesso em lidar com a subjetividade e a afetividade dos alunos, aceitando o risco de que experiências profundamente pessoais fossem compartilhadas, enriqueceu a nossa formação para lidar com os dilemas éticos e as tensões inerentes à pedagogia. Em última instância, no

sentido posto por Tardif (2002, p. 180-181), a aprendizagem de como lidar com a complexidade da interação humana e a capacidade de discernimento diante das emoções dos alunos constituem um saber profissional importante, que se revela na ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que a aplicação da sequência didática, embora ainda em uma fase inicial de nossa prática docente, não foi apenas um teste de técnicas de ensino, mas um processo de construção ativa de saberes experienciais e de reflexão sobre a ética profissional inerente à interação com o ser humano. Desse modo, o acolhimento de aspectos de resistência e de conquistas da vida dos alunos também serviu para transformar este primeiro contato com a regência em uma experiência formadora de alto impacto, que validou a importância da subjetividade e do diálogo no ofício docente, indo além da simples transmissão de conteúdos.

Esta experiência confirma, portanto, o objetivo central deste trabalho ao demonstrar que o PIBID atua como um espaço de mediação fundamental para superar os desafios da iniciação à docência. A vivência permitiu confrontar as idealizações teóricas com os desafios práticos da sala de aula e evidenciou o postulado de Maurice Tardif (2002) de que a prática docente é o espaço central de produção de saberes experienciais. Ao mesmo tempo, a necessidade de criar um ambiente de aprendizado que valoriza a subjetividade e a experiência pessoal nos aproximou concretamente dos princípios de Paulo Freire (1996), em especial da exigência de uma prática educativa fundada na ética e no respeito aos saberes e à autonomia dos educandos.

Portanto, a experiência aqui relatada transcende o âmbito individual e sinaliza um caminho para a qualificação da formação docente no país. Investir em programas que, como o PIBID, institucionalizam a práxis, é apostar na formação de educadores mais preparados para





os desafios complexos da educação brasileira, capazes de construir, e não apenas de replicar, saberes em seus futuros contextos de atuação.

REFERÊNCIAS

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. [Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa](#). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MESQUISA, E.; LEÃO, C.; SOUZA, D.. As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o gênero artigo de opinião. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 18, n. 22, p. 55-74, jan./jul. 2016. p. 55-74.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

