

A FORMAÇÃO PELO OLHAR DE QUEM VIVE: ESCUTAS PIBIDIANAS

Jackson Aleksandro Peres ¹

Wanderléa Pereira Damásio Maurício ²

RESUMO

Este artigo examina as percepções, experiências e aprendizados de quarenta e quatro bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça – SC (FMP-SC)³, buscando compreender, por meio da escuta qualificada, como o Programa contribui para a formação docente inicial. A pesquisa, de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, utilizou questionário aberto para captar narrativas sobre vivências, desafios e expectativas dos participantes. O corpus foi tratado segundo a análise de conteúdo de Bardin, permitindo identificar núcleos de sentido e organizar os resultados em categorias. O marco teórico apoia-se em três eixos articulados: a) articulação teoria-prática, sustentada por Pimenta, Nóvoa e Tardif; b) construção de saberes e identidade profissional, destacando a produção de saberes experienciais e a reflexão crítica sobre a ação; c) educação inclusiva como princípio transversal, ancorada nas contribuições de Mantoan e em diretrizes nacionais e internacionais. Os achados revelam que o PIBID aproxima os licenciandos da realidade escolar, favorece o domínio de competências didáticas, estimula o trabalho colaborativo e consolida valores ético-políticos voltados à inclusão. Além disso, as atividades de observação, planejamento e intervenção permitem a ressignificação de teorias aprendidas na universidade à luz dos cotidianos escolares, fortalecendo a identidade profissional emergente. Entretanto, persistem desafios: participação irregular no planejamento com as supervisoras, dificuldade em lidar com múltiplos níveis de aprendizagem, sobrecarga de atividades e barreiras estruturais para a efetivação da inclusão. Conclui-se que o PIBID configura-se como estratégia potente para articular formação inicial, prática pedagógica e compromisso social, mas requer ajustes institucionais que garantam maior integração entre universidade, escola e gestão do Programa. Recomenda-se ampliar espaços de formação continuada, fortalecer o diálogo com as equipes escolares e assegurar condições que permitam aos bolsistas exercer plenamente o papel de protagonistas de sua própria aprendizagem docente. Tais evidências reforçam o valor público da docência, orientando políticas futuras educacionais.

Palavras-chave: PIBID, formação docente inicial, prática pedagógica, escuta qualificada.

¹ Graduando em História pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Graduado em Pedagogia – Unifael – PR, Mestre e Doutor em História pela UFSC. Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça. jackson.peres@fmpsc.edu.br

² Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC – wanderleadamasio@gmail.com, Mestrado em Educação – UDESC, Doutorado UNISINOS, Estágio Pós Doutoral – UDESC.

³ A Faculdade Municipal de Palhoça "Educadora Mariléia Silveira da Costa" foi criada pela Lei Ordinária nº 2.182, de 25 de outubro de 2005 no município de Palhoça - SC. Essa lei estabeleceu a criação da instituição, sua natureza de autarquia municipal e o objetivo de oferecer ensino superior gratuito.





INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil tem sido objeto de discussões e de políticas públicas que buscam articular teoria e prática na constituição da identidade docente. Nesse contexto, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa proporcionar aos estudantes de licenciatura experiências no ambiente escolar desde os primeiros períodos do curso. Este trabalho delimita-se à análise das percepções, experiências e aprendizados de pibidianos do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça – SC (FMP-SC), buscando responder à questão: como o PIBID contribui para a formação docente inicial a partir da escuta qualificada dos bolsistas? O objetivo geral é compreender essas contribuições, enquanto os objetivos específicos envolvem identificar percepções, analisar impactos na formação inicial, mapear desafios e compreender o papel das ações formativas do Programa.

A justificativa reside na necessidade de dar visibilidade às vozes dos pibidianos como sujeitos ativos na construção de saberes docentes. O referencial teórico apoia-se em autores como Pimenta (2005), Tardif (2011), Nóvoa (2011) e Mantoan (2006) entre outros que discutem a relação entre prática e teoria, saberes docentes e inclusão escolar. Tardif (2011), afirma que o saber do professor estar relacionado com o próprio saber, com sua identidade, experiência de vida, trajetória profissional, na relação com os alunos e outros atores escolares. Para Tardif, “Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados” (Tardif, 2011, p. 61). Esse saber-fazer e saber-ser é um aporte de compreensão do saber essencial que um professor/a precisa incorporar para atuação pedagógica. Nesse sentido, Tardif (2011) registra uma importante reflexão: “[...] os alunos são também seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valores nos professores”.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, com foco na escuta sensível das vivências dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O percurso metodológico consistiu na aplicação de questionários abertos a 48 acadêmicos do curso de Pedagogia da FMP, dos quais 44 responderam. Os instrumentos buscaram captar percepções, experiências,





desafios e aprendizados dos participantes no decorrer do Programa. A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo a categorização das respostas em eixos temáticos relacionados à formação docente, práticas escolares, planejamento pedagógico, inclusão e desenvolvimento profissional. A opção por esta metodologia justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos atribuídos às experiências formativas, respeitando as singularidades dos pibidianos e priorizando a escuta como elemento central do processo investigativo.

PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

O referencial teórico deste artigo se dá em quatro eixos: Formação docente inicial, o PIBID como política de aproximação Universidade-escola, educação inclusiva na formação inicial e a escuta qualificada e pesquisa em educação.

A formação docente inicial, deve ser compreendida como um processo formativo que ultrapassa a simples transmissão de técnicas e conteúdos. Trata-se de uma etapa fundamental na constituição da identidade profissional do professor, articulando teoria e prática de maneira crítica e reflexiva.

Pimenta (2005) concebe a formação inicial como um processo de construção da identidade profissional, no qual Universidade e escola básica precisam estar articuladas por meio do estágio supervisionado e de experiências de prática que integrem teoria e prática. Para a autora, formar professores não é apenas prepará-los para atuar em sala de aula, mas possibilitar que compreendam o contexto social, político e cultural da educação, desenvolvendo uma postura investigativa e comprometida com a transformação da realidade escolar. Assim, a formação inicial precisa estar vinculada a práticas que estimulem a autonomia, a reflexão e o desenvolvimento de um olhar pedagógico sensível e ético.

Antônio Nóvoa (2011) apresenta uma reflexão importante sobre a docência, destacando que ser professor vai muito além de transmitir conteúdos: trata-se de formar sujeitos, participar ativamente da construção da sociedade e desenvolver uma identidade profissional sólida. Para ele, a docência é uma profissão de responsabilidade pública, o que implica um compromisso ético, político e social. Nóvoa enfatiza que os professores aprendem ao longo de toda a vida, e que a formação docente deve articular saberes acadêmicos, experiências práticas e reflexão crítica.





Um ponto central do autor é a ideia de que “não há boa escola sem bons professores” e isso depende de condições que favoreçam a autonomia docente, a colaboração entre pares e o fortalecimento da profissão como campo de saber e prática.

Maurice Tardif (2011) é um dos principais autores a discutir a docência como um saber profissional complexo e plural. Em suas obras, ele destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória de vida, da formação e da prática cotidiana do professor, não se restringindo apenas ao conhecimento acadêmico.

Para Tardif, (2011) o trabalho docente se apoia em diferentes tipos de saberes, entre eles:

- Saberes da formação profissional – adquiridos em cursos de formação inicial e continuada.
- Saberes disciplinares – relacionados aos conteúdos específicos das áreas de ensino.
- Saberes curriculares – vinculados aos programas e orientações oficiais da escola.
- Saberes experienciais – construídos na prática diária, nas interações com alunos, colegas e comunidade escolar.

Desse modo, o autor enfatiza que o professor é um produtor de saberes, e não apenas um transmissor de conhecimentos. Essa perspectiva valoriza a experiência e o saber prático do docente como elementos fundamentais para a construção de uma identidade profissional autônoma e reflexiva.

O referido autor amplia a discussão ao propor a categoria “saberes docentes”, argumentando que o professor mobiliza, articula e ressignifica diferentes saberes (disciplinares, curriculares, experienciais) ao longo de sua trajetória formativa. A fase inicial é decisiva para que o futuro docente aprenda a dialogar com esses saberes de forma crítica e situada.

Em síntese, conceber a formação docente inicial como mera etapa preparatória seria reduzir sua potência transformadora. Pimenta, Nóvoa e Tardif convergem ao afirmar que esse período inaugurador deve oferecer ao futuro professor oportunidades de articular saberes acadêmicos e experienciais, cultivar uma postura investigativa e assumir, desde cedo, o compromisso ético-político inerente à profissão. Quando Universidade e escola básica se unem em práticas supervisionadas que estimulam a reflexão crítica, o licenciando passa a reconhecer-se como produtor de conhecimento, capaz de ressignificar teorias à luz dos desafios cotidianos da sala de aula. Assim, mais do que dominar técnicas, o professor em formação aprende a ler a realidade educacional, a dialogar com a diversidade e a construir coletivamente caminhos para uma educação democrática e inclusiva. Essa perspectiva, que





valoriza a autonomia e a cooperação docente, constitui a base sólida sobre a qual se erguem profissionais preparados para enfrentar—e transformar—os complexos cenários da educação contemporânea.

Dentre as políticas que visam qualificar a formação inicial de professores, está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa foi instituído em 2007 e busca antecipar a imersão dos licenciandos na cultura escolar, favorecendo a integração teoria–prática, a cooperação entre atores escolares e universitários e o desenvolvimento de competências profissionais.

As pesquisas de Gatti et al., 2014 e Pereira, 2018, evidenciam impactos positivos na motivação para a docência, no domínio de práticas pedagógicas inovadoras e na compreensão do contexto escolar. Ao criar núcleos interinstitucionais (licenciandos, supervisores, coordenadores), o PIBID concretiza o “aprender com a escola”, defendido por Nóvoa (2011), e oferece um espaço privilegiado para mobilizar os saberes “experenciais” descritos por Tardif. Nesse processo entre a aprendizagem da docência em contextos de prática reflexiva Zeichner (2010) aponta que a docência é uma profissão de natureza prática e reflexiva; logo, ambientes de prática supervisionada precisam estimular a investigação da própria ação.

Pimenta (2005) propõe o estágio como práxis investigativa: o licenciando formula questões, coleta dados na escola e devolve sínteses reflexivas à comunidade educativa. O PIBID atualiza esse princípio ao longo de todo o curso, e não apenas nos semestres finais. Os Saberes docentes e construção da identidade profissional trazem um contexto que possibilita articular conhecimentos que perpetuam a caminhada dos profissionais da educação. Para Tardif (2011), os saberes docentes não se reduzem aos conhecimentos acadêmicos: incluem saberes da experiência, saberes curriculares e saberes profissionais produzidos no cotidiano escolar.

Nóvoa (2011) sublinha que a identidade profissional emerge da interseção entre história pessoal, formação recebida e condições institucionais de trabalho. O diálogo coletivo – “trabalhar em voz alta” – é vital para que o futuro professor se reconheça como sujeito de saber pedagógico. A escuta qualificada dos pibidianos, foco do presente estudo, é coerente com essa perspectiva porque permite que a investigação se baseie na voz dos sujeitos da ação formativa, valorizando seus percursos e sentidos atribuídos.

Outro eixo teórico que faz necessário abordar por conta dos dados coletados diz respeito à educação inclusiva e a diversidade presente nas escolas. A educação inclusiva representa um dos pilares essenciais da formação docente inicial, deslocando o foco do “déficit” do aluno para a responsabilidade da escola em promover ambientes de aprendizagem





acessíveis e acolhedores para todos. Nesse contexto, a formação de futuros professores deve capacitá-los a dominar estratégias pedagógicas flexíveis, recursos de acessibilidade e a gerir espaços que celebrem a diversidade, conforme preconizado por autores como Mantoan (2006) e por diretrizes internacionais e nacionais, como as da UNESCO. Assim, a inclusão não é um adendo, mas um princípio transversal que molda a identidade e a prática profissional desde as primeiras experiências formativas.

Mantoan (2006) defende que a educação inclusiva rompa com o modelo clínico-compensatório, deslocando o olhar do “déficit do aluno” para a “responsabilidade da escola” em promover aprendizagem para todos. UNESCO (2017) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020) reafirmam o direito de participação plena, exigindo que o professor domine estratégias de flexibilização curricular, uso de recursos de acessibilidade e gestão de ambientes acolhedores.

Após discorrer sobre formação docente inicial, sobre o PIBID como política de aproximação Universidade-escola e como a educação inclusiva se faz necessária na formação inicial, apresenta-se a escuta qualificada enquanto abordagem metodológica dessa pesquisa.

A "escuta qualificada" emerge como uma abordagem metodológica fundamental na pesquisa em educação, superando a mera coleta de dados para se consolidar como um processo sensível e aprofundado de apreensão das narrativas e significados atribuídos pelos sujeitos da investigação. Conforme destacado por Thompson (2009) e Franco (2018), essa escuta vai além do conteúdo explícito das falas, buscando captar as nuances, os sentimentos e as perspectivas implícitas, o que enriquece a compreensão dos fenômenos educativos. Ao valorizar a voz dos participantes, a escuta qualificada contribui para democratizar a produção do conhecimento, permitindo que as pesquisas em educação se construam a partir das experiências vividas e dos sentidos construídos pelos envolvidos, garantindo maior fidedignidade e relevância aos achados.

Thompson (2009) e Franco (2018) destacam que processos de “escuta sensível” possibilitam captar significados implícitos nas narrativas dos participantes, contribuindo para democratizar a produção de conhecimento em educação. Já Bardin (2011), afirma que a escuta qualificada adotada como técnica analítica, oferece um roteiro sistemático para transformar relatos em categorias temáticas, preservando a singularidade das falas e garantindo rigor interpretativo.

Em suma, a "escuta qualificada" transcende a superficialidade da coleta de dados, estabelecendo-se como uma lente analítica que aprofunda a compreensão dos fenômenos educacionais. Ao permitir a captação dos significados implícitos nas narrativas dos





participantes, como enfatizado por Thompson (2009) e Franco (2018), essa abordagem valoriza as vozes e as experiências vividas, democratizando a produção do conhecimento.

A aplicação de métodos como a análise de conteúdo de Bardin (2011) assegura que essa escuta se traduza em um roteiro sistemático para a interpretação dos relatos, transformando-os em categorias temáticas que preservam a riqueza e a singularidade das falas. Assim, a escuta qualificada não é apenas uma ferramenta metodológica, mas uma postura investigativa que confere profundidade, legitimidade e pertinência à pesquisa em educação, ao assegurar que as vozes e as experiências dos sujeitos sejam o alicerce para a construção de um conhecimento transformador e verdadeiramente representativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram categorizados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a interpretação dos principais elementos emergentes a partir das falas dos pibidianos:

a) Contribuição do PIBID para a formação como futuro professor: repertórios e experiências: Os pibidianos afirmam que o Programa proporciona experiências enriquecedoras, como o contato direto com as crianças, a vivência da rotina escolar e a prática do letramento. Destacam a troca de experiências entre professores, crianças e acadêmicos, o fortalecimento da compreensão do papel docente, o desenvolvimento da didática e a reflexão crítica sobre a prática. Ressaltam ainda o trabalho em equipe e o compromisso com uma educação inclusiva e transformadora.

b) Planejamento das atividades junto à supervisora: Quanto à participação no planejamento com a supervisora, 29,5% respondem "às vezes", 22,7% "sempre" e 47,7% "não". Essa lacuna aponta para a necessidade de maior envolvimento dos pibidianos no planejamento pedagógico, fundamental para organizar e intencionar o trabalho docente (Brasil, 2024).

c) Integração com a escola parceira: A maioria relata acolhimento e boa interação, principalmente com professores regentes. Porém, 8 participantes indicam dificuldades no relacionamento com a gestão escolar, o que pode comprometer a integração entre os atores e a contextualização do conhecimento (Morin, 2002).

d) Marcas positivas na participação dos pibidianos no programa: As vivências em sala de aula são destacadas como essenciais para articular teoria e prática, observar o





desenvolvimento dos alunos e fortalecer a identidade docente. A experiência contribui para o crescimento pessoal e profissional, reforçando a escolha pela docência (Nóvoa, 2011).

e) Considerações negativas ou desafiadoras: Entre os desafios, destacam-se a diversidade dos níveis de aprendizagem, a inclusão, a sobrecarga de atividades, a falta de suporte e dificuldades de comunicação. Os pibidianos evidenciam a necessidade de políticas que garantam suporte efetivo para inclusão e melhoria das condições de ensino (Montoan, 2006).

f) Avaliação da experiência no PIBID: A experiência é avaliada como positiva, rica e formativa, possibilitando contato direto com a realidade escolar e desenvolvimento de competências pedagógicas. Apesar dos desafios, há consenso sobre o valor do programa para a formação inicial (Tardif, 2014; Freire, 2005).

g) Sugestões para melhorias do Programa PIBID: Os pibidianos sugerem maior clareza e objetividade nas orientações, melhor comunicação entre todos os envolvidos, ampliação das formações, redução da sobrecarga e maior articulação entre universidade e escola, fortalecendo o suporte pedagógico e o alinhamento das práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da escuta qualificada dos bolsistas do PIBID revelou um conjunto rico e diverso de percepções sobre a contribuição do Programa para a formação inicial docente, apontando avanços significativos e desafios que ainda precisam ser enfrentados.

Os dados indicam que o PIBID cumpre um papel relevante no fortalecimento da formação do futuro professor, ao proporcionar experiências práticas, contato direto com as crianças, interação com professores regentes e desenvolvimento de habilidades essenciais como planejamento, didática, observação e reflexão crítica. As vivências na sala de aula, articulando teoria e prática, foram amplamente destacadas como marcas positivas, reforçando o compromisso dos estudantes com uma educação inclusiva, de qualidade e transformadora.

Em relação ao planejamento das atividades junto à supervisora, os resultados apontaram um aspecto preocupante: 47,7% dos bolsistas indicaram não participar dos momentos de planejamento com suas supervisoras. Esse dado revela um distanciamento em um dos pilares do Programa: o envolvimento efetivo no planejamento pedagógico, entendido como recurso essencial para dar intencionalidade, organização e coerência às práticas educativas.

No que se refere à integração com a escola parceira, a maioria dos estudantes relata experiências positivas de acolhimento e interação com professores e gestão. No entanto, 8 dos





44 participantes apontaram dificuldades na relação com a gestão escolar, o que sugere a necessidade de fortalecer o diálogo e o entendimento do Programa por todos os atores da escola, como forma de garantir a efetiva integração entre educação superior e básica, conforme prevê o próprio regulamento do PIBID.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se: a dificuldade de lidar com a diversidade de níveis de aprendizagem na sala de aula; os limites no apoio à inclusão e no atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas. Mesmo apontado como um desafio, os dados desta pesquisa indicam que o PIBID fortalece o compromisso com a inclusão, na medida em que expõe o licenciando a situações concretas de diversidade de aprendizagens e o desafia a planejar intervenções colaborativas. Além desses aspectos, os pibidianos sinalizaram também a sobrecarga de atividades e a dificuldade de conciliar as demandas do Programa com as obrigações acadêmicas; situações desafiadoras de comunicação e clareza nas orientações recebidas.

As sugestões dos pibidianos convergem para a necessidade de maior clareza e objetividade nas orientações, ampliação das formações sobre práticas inclusivas e metodologias diversas, maior apoio e acompanhamento pelas equipes de orientação e supervisão, além de propostas para aprimorar a articulação entre universidade e escola parceira.

De modo geral, os pibidianos avaliaram sua participação no Programa como positiva, satisfatória ou ótima, destacando o impacto da experiência no desenvolvimento de sua identidade docente e na compreensão mais profunda do cotidiano da escola pública. Como bem expressa Tardif (2011), o saber docente se constrói no entrelaçamento entre teoria, prática e experiência de vida, e os dados confirmam que o PIBID tem sido um espaço privilegiado para essa construção.

Assim, os resultados reforçam que o PIBID, ao articular formação inicial, prática pedagógica e reflexão crítica, é um instrumento potente para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Contudo, as lacunas identificadas evidenciam a necessidade de ações articuladas e políticas institucionais comprometidas em garantir que os princípios do Programa sejam plenamente efetivados na realidade das escolas parceiras.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo PIBID, à Secretaria Municipal de Educação de Palhoça que pela





parceria firmada possibilitou a execução do PIBID e à Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) pelo incentivo à participação no X ENALIC.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital PIBID/CAPES nº 23/2024**. Brasília: MEC/CAPES, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete A. et. al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)** – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência**. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/21_mantoan.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Livro Brasil, 2011.

PEREIRA, S. PIBID e aproximação universidade-escola. Educação em Revista, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. 2005, Anais.. João Pessoa, PB: Ed. Universitária UFPB, 2005. Acesso em: 10 out. 2025.





TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

ZEICHNER, Ken. (2010). **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. *Educação*, 35(3), 479–504.

UNESCO. **Guia para a garantia do direito à educação inclusiva**. 2017.

