



A REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS E NO PIBID¹

Antonio Klebson Noberto Candido²

Niel Antônio Rodrigues³

Thelma Lannuzia dos Santos Costa⁴

Lícia Nathani Bulhões Rodrigues⁵

Lúcia de Fátima Santos⁶ (orientadora)

RESUMO

O caráter formador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) motiva a problematização de aspectos que, no âmbito da licenciatura em Letras-Português, são vivenciados durante o percurso de formação, tais como: a necessidade de temáticas emergentes relacionadas a práticas sociais, a utilização de práticas avaliativas de aprendizagem que, efetivamente, correspondam aos objetivos de uma educação integral, entre outros. Nesse sentido, nesta comunicação, temos como objetivo apresentar recortes de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como pergunta direcionadora: Qual a representação da formação docente na licenciatura e nas vivências do trabalho efetivado no PIBID, considerando as dinâmicas concretas do dia a dia da escola, a partir de um cenário de constante planejamento/produção/avaliação, processo inerente à prática docente e de reconhecimento como professores? Compreendemos que o Programa tem como diretrizes a atuação com enfoque na redução das desigualdades sociais e educacionais, a partir de recortes étnico-raciais e de gênero, e a integração dos futuros professores ao dia a dia das escolas públicas, para desenvolver e participar de experiências e práticas de ensino inovadoras e interdisciplinares, com vistas à solução de problemas no processo de ensino e aprendizagem. Os dados analisados foram produzidos por bolsistas do PIBID, docentes em formação inicial, em diários reflexivos de regência e de observação, com base nas experiências vivenciadas no trabalho realizado pelo grupo de Letras-Português, com atuação em uma escola pública de Maceió. Também analisamos documentos institucionais do PIBID e do curso de Letras. Ancoramos nossas reflexões em autores como Kleiman (2008), Freire (1979-1996), Cosson (2006). Como um dos principais pontos resultantes da nossa reflexão, destacamos a dimensão bacharelesca que atravessa a nossa formação na licenciatura, com centralidade no domínio teórico e acadêmico do conteúdo, que se distancia da importante concepção adotada no PIBID, que se fundamenta numa dimensão didática, sociocultural e de compromisso social da profissão docente.

¹ Este trabalho resulta de pesquisa realizada no âmbito do PIBID -Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

² Bolsista Pibid/Capes. Graduando em Letras-Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: antonio.candido@fale.ufal.br

³ Bolsista Pibid/Capes. Graduando em Letras-Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: niel.rodrigues@fale.ufal.br

⁴ Bolsista Pibid/Capes. Graduanda em Letras-Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: thelma.costa@fale.ufal.br

⁵ Bolsista Pibid/Capes. Graduanda em Letras-Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: licia.rodrigues@fale.ufal.br

⁶ A teoria materialista da educação, fundamentada no pensamento de Karl Marx, parte do princípio de que a educação não pode ser compreendida de forma isolada das condições materiais e das relações sociais de produção. Para Marx, a formação dos indivíduos está vinculada à estrutura econômica da sociedade e à ideologia dominante que sustenta essas relações.





PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Licenciatura, Pibid, Educação básica.

Introdução

A falta de condições de trabalho que assegure ao professor a continuidade de sua formação é um dos sérios problemas da atuação docente na educação básica. Em geral, a carga-horária não contempla tempo para estudo e, quase sempre, nem mesmo horas para planejamento adequado. Para além disso, existem lacunas na formação docente nos cursos de licenciatura, como o distanciamento entre teoria e prática, visto que existe uma distância significativa entre a formação teórica e a realidade prática da escola pública. Sendo assim, o Ministério da Educação criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o objetivo de fomentar a prática em sala de aula e melhorar a qualidade da educação básica pública no país.

A relevância deste estudo se dá por acreditarmos que o PIBID é uma importante ferramenta que conecta os saberes acadêmicos com a realidade escolar, preparando professores conscientes do seu papel na transformação da sociedade e fortalecendo a identidade docente, enquanto promove práticas pedagógicas críticas.

O objetivo geral deste texto centraliza-se em analisar como a formação do professor de Língua Portuguesa é representada no curso de licenciatura e nas experiências vividas no PIBID, alinhando-se aos objetivos específicos a serem alcançados, quais sejam, compreender as concepções de formação docente presentes no curso de licenciatura em Letras-Português; analisar as contribuições do PIBID para a articulação entre teoria e prática na formação inicial; e refletir sobre o papel desse Programa na constituição da identidade profissional docente.

Sob essa perspectiva, os graduandos em Letras-Português da Universidade Federal de Alagoas, que atuam como bolsistas do PIBID em uma escola pública de Maceió, utilizaram como dados de análise seus diários reflexivos de observação e regência, cujos recortes da pesquisa em desenvolvimento têm como foco as questões sobre a representação da formação docente na licenciatura e nas vivências do trabalho efetivado no PIBID, considerando as dinâmicas concretas do dia a dia da escola, a partir de um cenário de constante





planejamento/produção/avaliação, processo inerente à prática docente e de reconhecimento como professores.

Como reflete Paulo Freire, a educação deve tornar os estudantes sujeitos críticos, que façam parte da sociedade com uma consciência crítica e com a liberdade que essa criticidade promove. Para esse autor:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias (Freire, 1992, p. 90).

Neste prisma, evidencia-se uma educação com práticas de ensino inovadoras e interdisciplinares, tendo em vista que concede uma ampliação dos letramentos dos alunos, permite que eles conectem conhecimentos variados e estabeleçam uma compreensão de mundo mais ampla. Dessa forma, o aumento da criticidade muda a forma como os alunos passam a encarar o mundo, com mais questionamentos e um raciocínio crítico que os permite se posicionar como cidadãos politizados. Nesse sentido, elaboramos um projeto didático no qual foram construídas discussões entre professor-supervisor e bolsistas com alunos de turmas da educação básica, fundamentadas em orientações críticas acerca de temas relacionados às experiências concretas do cotidiano.

Os relatos evidenciam a relevância do projeto, tanto para a formação docente quanto para a escola pública, uma vez que um de seus objetivos é promover a integração entre a educação superior e a educação básica. Ao analisar os registros dos bolsistas em diários, reconhecemos que muitas atividades foram realizadas de modo a instigá-los a refletir e dialogar, com o objetivo de formar sujeitos críticos. Assim, os diários expõem as inovações e reflexões obtidas pelos bolsistas, que estão atreladas à percepção de Cosson (2009) sobre interpretação, quando ele afirma que:

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (COSSON, 2009, p. 68).

Ainda sobre a função social da escola de formar sujeitos críticos, Kleiman (2005) apresenta o conceito de letramento, que considera as práticas sociais de uso da língua. A esse respeito, Kleiman define que um evento de letramento contempla:





Atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. Numa atividade (de ir e vir) de um grupo tentando chegar a um endereço desconhecido qualquer, o participante que sabe dirigir conduz o carro, um outro pode ir consultando um mapa e um terceiro pode ajudar lendo as placas das ruas até todos eles chegarem ao destino (KLEIMAN, 2005, p. 23-24).

A partir deste exemplo, podemos fazer uma analogia com o contexto da sala de aula, onde os eventos somente acontecem porque os participantes exercem suas funções e têm papel fundamental, de maneira conjunta, nesse processo. O professor é o condutor do processo que fica atento a tudo o que acontece e ainda tem a responsabilidade de tomar decisões, sejam elas pensadas ou inesperadas. Porém, considera também a participação e colaboração ativa do aluno no trabalho realizado, estabelecendo uma relação dialógica.

PIBID como espaço de reflexão e prática

A justificativa do Programa ancora-se na necessidade de que os licenciandos aproximem-se da realidade escolar, fazendo com que vivenciem os desafios da docência desde o início do curso. O PIBID tem como objetivo elevar a qualidade da formação de professores para a educação básica, estimulando a relação entre a teoria estudada nas universidades e a prática docente vivenciada nas escolas (BRASIL, 2019). Entre os objetivos específicos do Programa estão: incentivar o desenvolvimento de experiências metodológicas e tecnológicas inovadoras que respondam às demandas da sociedade, inserir os licenciandos no cotidiano da escola pública e contribuir para a valorização do magistério.

A experiência dos licenciandos/bolsistas em sala de aula permite a compreensão da docência não como técnica, mas, sim, como uma prática social e política. Logo, o PIBID amplia a visão da formação inicial, favorecendo o desenvolvimento de um saber docente reflexivo, que, de acordo com Freire (1996), considera o conhecimento pedagógico como algo que se constrói na interação entre a experiência e a reflexão crítica sobre a vivência.

Elaborados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e adaptados às diretrizes de cada universidade, os documentos institucionais do PIBID evidenciam que o Programa é desenvolvido em concordância e de forma articulada com as redes públicas de ensino, o que reforça o princípio da colaboração entre universidade e escola (CAPES, 2020). Esses documentos mostram a importância da avaliação, do





planejamento coletivo e da execução de atividades pedagógicas como eixos fundamentais da iniciação à docência, tendo a escola parceira como espaço de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, não esquecendo o diálogo com o conhecimento acadêmico.

Assim, o PIBID promove o exercício da autonomia docente, permitindo que o professor em formação entenda o ensino como uma prática de investigação, de construção compartilhada e como um espaço de formação política em que o pibidiano aprende a reconhecer-se como sujeito de transformação e enxerga o ensino como ato dialógico e emancipador.

Metodologia

A metodologia deste trabalho está ancorada numa pesquisa de cunho etnográfico e qualitativo, a partir de dados produzidos por nós, bolsistas do PIBID de Letras-Português. No conjunto de diários com registros sobre as experiências vivenciadas no cotidiano das escolas de abril a junho, consideramos diários reflexivos que julgamos mais representativos, tanto de observação-participante quanto de regência, que foram selecionados a partir desse recorte temporal. Esse gênero discursivo, selecionado para o registro das atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, aborda questões relativas ao desenvolvimento da autonomia docente, ao planejamento, execução e aos resultados das aulas - com articulação entre teoria e prática. Além disso, há também registros sobre dificuldades, inadequações no trabalho desenvolvido que possibilitam o licenciando desenvolver um olhar analítico sobre sua formação no cotidiano escolar.

Para além da importância dos momentos de observação e de regência nas aulas, destacamos que interessa a este estudo a articulação das análises desses dados construídos, durante o percurso no PIBID, com os documentos institucionais do Programa (Portaria nº 90, de março de 2024), assim como com o Projeto Político-Pedagógico do Curso - PPC de Letras-Português. As análises empreendidas buscam verificar possíveis incongruências no processo de formação docente na licenciatura com o que preconiza o Programa da CAPES.

A proposta metodológica firma-se, ainda, nos princípios da pedagogia dialógica de Paulo Freire, com ênfase na escuta e na participação ativa dos estudantes. Uma postura contrária, conforme Freire (1992, p. 60), “anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente





rebelde”. Essa rebeldia, no cotidiano escolar, refere-se à ausência de engajamento acadêmico e de criticidade na leitura da própria realidade.

No tocante à operacionalização da linguagem e da materialidade escrita na sala de aula, Cosson (2009) ressalta que:

Não é conveniente que a produção escrita seja um mero pretexto para a correção da norma culta, mas sim um espaço de interlocução de cujas informações o aluno e professor podem se apropriar para verificar a eficiência de uso da linguagem (COSSON, 2009, p. 112).

Resultados e discussões

As diretrizes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sinalizam para a formação de professores comprometidos com a transformação social, a valorização da diversidade e o fortalecimento da escola pública. De acordo com a Portaria nº 90/2024 da CAPES, o Programa fundamenta-se em concepções como a integração entre teoria e prática, comprometimento social, respeito à diversidade e combate às desigualdades educacionais e étnico-raciais.

A perspectiva freiriana encontra-se refletida nessas diretrizes, uma perspectiva crítica, dialógica, emancipadora e que compreende o professor como um sujeito histórico e político, por isso capaz de intervir na realidade de uma forma transformadora e consciente. Paulo Freire (1996, p. 13) afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

Assim sendo, o PIBID propõe uma formação docente que aproxime o conhecimento acadêmico e o saber cotidiano, realizando práticas pedagógicas que possuam contexto, colaboração e crítica e que estejam alinhadas ao princípio da formação com dimensão social emancipatória.

A partir da análise de diários reflexivos e de regência, com recorte temporal de abril (ainda período de observação) e junho do ano de 2025 (aulas iniciais de regência), nossos olhares, enquanto bolsistas de formação inicial, se voltaram para pontos que apresentam convergência e revelam importantes aspectos quanto à representação da formação docente no âmbito do curso de Licenciatura em Letras-Português e das experiências vividas no PIBID. Na análise proposta, a formação do professor é compreendida como um processo contínuo de aprendizagem, permeado por desafios, descobertas e reflexões sobre a prática.

Enquanto no mês de abril, o foco recai sobre o planejamento de aulas e a observação da prática do professor-supervisor, evidenciando nosso olhar ainda inicial diante da realidade





escolar, em junho, esse processo se consolida na regência da primeira aula, momento em que vivenciamos concretamente a prática pedagógica e transformamos a teoria em ação. Essa passagem que apresenta similaridades nas nossas visões acerca da observação à regência reflete o caráter formativo e progressivo do PIBID.

Nesta perspectiva, essa prática formativa possibilitou aos futuros professores experimentar, refletir e construir saberes docentes, como também considerar “aspectos socioculturais e históricos das práticas de uso da língua escrita e mostrando a necessidade de estudá-las a partir da reconstrução da história e das culturas locais”, conforme defende Kleiman (2008, p. 491), ao tratar da docência como prática reflexiva.

Ademais, outro ponto de convergência da nossa vivência no Programa, descrito nos relatos, é a ênfase na função social da escola:

A partir disso, notei que muitos não gostam da escola, ou até mesmo a repudiam, por se sentirem presos aquela rotina repetitiva. Muitos gostam da escola por causa da merenda que alimenta sua energia, do pátio que acolhe suas brincadeiras, dos colegas que retribuem suas extravagâncias, mas dificilmente vão gostar da parte educativa da mesma.[...] Contudo, talvez ignorem essa parte, por ser a mais imposta, por ser a que menos atrai seus olhinhos ansiosos por novidade, por ser a parte que cobra além do que eles acreditam ter capacidade de entregar. (ISADORA, 2025)

Essa reflexão nos conduz à compreensão de que a escola não é percebida como um espaço de pertencimento. Essa percepção reforça o que Freire (1996) chamou de educação bancária, uma educação em que o conhecimento é depositado e não construído coletivamente. O desafio dos PIBIDIANOS, e de todo professor crítico, é transformar o espaço escolar em um ambiente de escuta e diálogo, em que aprender e ensinar são reconhecidos como práticas de liberdade. No recorte temporal analisado, a instituição de ensino é representada como espaço de formação humana e cidadã, e não apenas de transmissão de conteúdos.

Em abril, refletimos sobre o esvaziamento do sentido da escola na fala de uma estudante que questiona a necessidade de estudar:

Já no final da aplicação da prova, uma estudante nos questionou sobre a necessidade de fazer prova e de estudar, ressaltando que seu pai estudou até o quinto ano (antiga quarta série) e “mesmo assim conquistou as coisas dele”. Diante dessa situação, cada vez mais frequente nas salas de aula, é perceptível o atravessamento de discursos de esvaziamento da função da escola para a sociedade. (JOSÉ, 2025)





A fala dos alunos revela a distância entre a escola idealizada e a escola real, marcada pelas desigualdades sociais que afetam a vida e os estudos desses alunos. O que nos leva a discutir a importância da educação sob uma perspectiva materialista e crítica, à luz de Marx⁷.

Já em junho, o tema ressurge de modo mais positivo, quando a regência de aula promoveu um diálogo com os estudantes sobre o papel da escola na comunidade:

Foi interessante vê-los revivendo as discussões e, através de perguntas simples, ressaltando a importância da instituição para a vida deles. Esse tipo de reflexão é essencial para que os estudantes compreendam que a escola vai além de um espaço para aprender conteúdos acadêmicos, já que é um lugar de convivência e de colaboração mútua. (OLIVER⁸, 2025)

O envolvimento dos estudantes nesse debate evidenciou o reconhecimento do valor da escola como espaço de transformação social, o que se aproxima da concepção freireana de educação como prática de liberdade e intervenção no mundo (FREIRE, 1996).

A articulação entre teoria e prática é outro elemento recorrente nos diários. No mês de abril, por exemplo, nossas vivências na escola se concentraram na observação e análise crítica do cenário educacional; em junho, na prática docente a partir das regências. O PIBID, nesse sentido, aparece como um elo entre o conhecimento acadêmico e a experiência concreta na escola, permitindo ao licenciando ressignificar conceitos e desenvolver um olhar mais sensível e crítico sobre o fazer pedagógico. Essa integração confirma o que Freire (1996) afirma sobre a importância dos saberes experienciais na formação profissional docente, ao afirmar que:

Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 23).

A nossa atuação no PIBID também evidencia o processo de construção da identidade docente. Nos momentos iniciais de atuação, mesmo com a colaboração do professor-supervisor, demonstramos insegurança e receio diante da regência, porém gradualmente desenvolvemos confiança e compreensão do sentido mais amplo da docência. O processo de ensino e aprendizagem que buscamos constituir se distancia da ideia do professor como detentor exclusivo do conhecimento, resultando em uma oportunidade de diálogo, escuta e

⁷ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, usamos nomes fictícios.

⁸ Bolsista Pibid/Capes. Graduada em Letras-Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: licia.rodrigues@fale.ufal.br





transformação — características que julgamos importantes do ser professor e a constituição do seu amadurecimento identitário.

IX Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

No tocante à avaliação do processo de aprendizagem e avaliação interna do curso de Letras-Português, a visão bacharelesca aparece indiretamente, isto é, não é dita de forma explícita, mas pode ser percebida nas ênfases e na ausência de foco formativo-pedagógico, muito embora o PPC explicita a seguinte redação:

Os instrumentos avaliativos serão empregados em consonância com os princípios da avaliação formativa - como destaque em face da avaliação meramente somativa, com ênfase na avaliação do processo de desenvolvimento da aprendizagem e não no produto final desta aprendizagem e com vistas a oferecer elementos para a melhoria da intervenção do docente e, consequentemente, para a formação do discente (PPC LETRAS-PORTUGUÊS, 2019, p. 79).

Tal ideia se contrapõe ao que é estabelecido no Art. 12, conforme prevê que “será também considerado, para efeito de avaliação, o Estágio Curricular Obrigatório”. O texto normativo, meramente formal, prioriza aspectos legais, mas pouco considera o processo de aprendizagem dos estudantes, tampouco as práticas pedagógico-reflexivas ou avaliativas durante a formação que também se dá em sala de aula. Isso mostra que a universidade, apesar da iniciativa do PIBID, encontra dificuldades na efetivação do diálogo com a educação básica, uma medida que consideramos necessária em um curso que forma professores.

A avaliação da aprendizagem considera os aspectos legais determinados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que concerne à aferição quantitativa do percentual de 75%, onde o foco está a nota, frequência e regulação de presença e qualitativa em relação ao total de pontos obtidos pelo estudante, mas não faz menção às competências pedagógicas, práticas de ensino, estágios ou reflexão sobre o ato de ensinar, resultando em uma perspectiva técnica e burocrática acerca do processo de avaliação.

Em termos de avaliação interna, o curso de Letras-Português:

Deve passar periodicamente por um processo de avaliação interna, visando garantir a abertura para possíveis reajustes e futuras reformulações. Uma





comissão interna de avaliação, formada por docentes e representantes discentes [...] avaliará, a partir de critérios e recursos previamente discutidos pela comunidade acadêmica, os seguintes aspectos: a) o contexto do curso – campo de trabalho, perfil do ingressante; b) finalidade do curso – alcance dos objetivos e das estratégias, evolução das áreas do conhecimento pertinentes ao curso; c) resultado do projeto do curso – índice de evasão e reprovação e desempenho dos egressos [...] (PPC LETRAS-PORTUGUÊS, 2019, p. 81).

Neste trecho, a dimensão pedagógica da formação do professor, a constituição da identidade docente, os fatores que tangenciam a prática, o estágio supervisionado, assim como a notória articulação entre teoria e prática, não aparecem, reforçando, portanto, uma visão institucional e gerencial mais próxima da lógica de cursos de bacharelado do que de licenciaturas.

Esse distanciamento entre a instituição de nível superior e a escola onde atuam os estudantes de formação em Letras-Português indica que o ensino é concentrado apenas em notas, médias, provas, reavaliações e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que pode configurar uma vertente bacharelesca, tecnicista, voltada muito mais ao mercado de trabalho.

Considerações finais

Os resultados evidenciam que o PIBID contribui significativamente para o processo de formação de estudantes de licenciatura, propiciando experiências que fortalecem o protagonismo do licenciando no processo de ensino-aprendizagem. Ao inserir o estudante no cotidiano escolar desde o início de sua formação, o Programa torna possível a construção de saberes docentes situados e reflexivos, que não se limitam à aplicação de conteúdos, mas se estendem à compreensão crítica do contexto educacional e das relações sociais que os constituem.

A partir da análise dos documentos institucionais do curso de Letras-Português e dos registros reflexivos produzidos no âmbito do PIBID, observamos que a formação docente ainda é marcada por tensões entre uma concepção bacharelesca, centrada no domínio teórico e na avaliação quantitativa, e uma concepção formativa, dialógica e emancipatória, defendida pelo Programa.

Enquanto o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) mantém uma ênfase técnico-administrativa e avaliativa, distante da prática pedagógica e da realidade da escola pública, o PIBID surge como um espaço de experimentação e reflexão que possibilita ao licenciando vivenciar o ensino como prática social e política. Essa vivência prática, ancorada na teoria





freiriana, permite que os futuros professores construam sua identidade docente com base na autonomia, na criticidade e no compromisso social.

Contudo, o curso de Letras ainda carece de uma revisão de suas práticas avaliativas e pedagógicas, de modo que possa efetivamente incorporar uma dimensão formativa e integradora, coerente com os princípios da licenciatura. É preciso repensar as diretrizes curriculares e metodológicas à luz de uma formação voltada à docência crítica e transformadora, tal como preconizada por Freire (1996) e Tardif (2014), aproximando o currículo universitário da realidade escolar e do compromisso com a educação pública.

Conclui-se, portanto, que o diálogo entre o curso de licenciatura e o PIBID é fundamental para reconfigurar as representações de formação docente, superando o modelo bacharelesco e afirmando uma concepção dialógica, reflexiva e engajada do/a professor/a como agente facilitador da transformação social. Essa integração é condição essencial para que a universidade cumpra seu papel formador e contribua efetivamente com a qualidade da educação básica no Brasil.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: CAPES, 2019.

CAPES. **Manual de Orientações** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: CAPES, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.





KLEIMAN, Angela B. *Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Brasília, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 de outubro de 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024.** Disponível em: <<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542#anchor>>. Acesso em: 03 de outubro de 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas.** Maceió: UFAL, 2024. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-letras-portugues.pdf/view>>. Acesso em: 13 de outubro de 2025.

