

## ESPAÇOS INTEGRADORES E DIALÓGICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Fábio Luis Baccarin <sup>1</sup>  
Vanderléa Ana Meller <sup>2</sup>

### RESUMO

A formação inicial de professores da educação básica enfrenta desafios relacionados à fragmentação do conhecimento e à insuficiente integração entre teoria e prática. Este estudo analisa a importância da criação de espaços regulares de encontro e diálogo entre formadores e futuros docentes, por meio de parcerias sistemáticas entre Instituições de Ensino Superior e redes de ensino da educação básica, conforme preconizado pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental, baseada na análise interpretativa dos documentos legais e da teoria da complexidade de Edgar Morin (2000; 2015). Teoria que enfatiza a articulação de saberes, superando o modelo disciplinar de fragmentação e promovendo a educação centrada no sujeito coletivo. Os resultados observados nos projetos institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade do Vale do Itajaí e na Universidade Estadual do Paraná, revelam o programa como política pública estruturante que favorece a cooperação interinstitucional e a vivência prática no contexto escolar. Reconhece-se que as parcerias colaborativas entre universidade e escola fortalecem a formação docente inicial ao promover uma abordagem dialógica e transformadora da atuação didática, por meio da articulação organizativa e estrutural de lugares que favorecem o encontro, a pesquisa e o ensino com postura integrativa e reflexiva. Conclui-se que a (inter)institucionalização de espaços permanentes de encontro e diálogo constitui condição fundamental para a ampliação das práticas interdisciplinares e para o fortalecimento de uma formação inicial de professores alinhada às demandas da escola e da educação contemporânea, as quais requerem uma compreensão complexa do ser humano, da sociedade e da produção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Formação inicial docente, PIBID, Espaços.

### INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a construção de um projeto formativo docente enfrenta obstáculos decorrentes da fragmentação das políticas educacionais entre os entes federados, União, estados e municípios, o que compromete a coordenação das ações e fragiliza a efetividade das políticas públicas educacionais. Tal cenário reforça a necessidade de políticas orientadas pelo interesse público, com ênfase no fortalecimento dos regimes de colaboração,

<sup>1</sup> Doutorando do Curso de Gestão de Políticas Públicas da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, [fabio.baccarin@unespar.edu.br](mailto:fabio.baccarin@unespar.edu.br);

<sup>2</sup> Professora orientadora: Doutora, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, [vanderlea@univali.br](mailto:vanderlea@univali.br).



conforme indicado pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, (Brasil 1996).

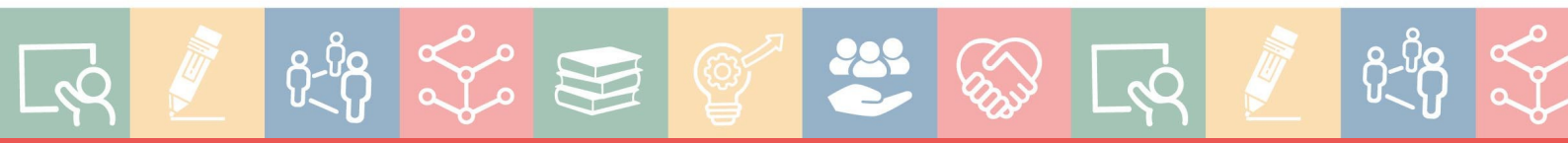
Nesse sentido, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, por meio do Conselho Pleno (CNE/CP), que fundamenta a Resolução nº 4/2024 e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destaca o consenso nacional como condição indispensável para uma atuação mais integrada entre os diferentes entes federativos e os diversos atores do sistema educacional (Brasil, 2024).

Destacamos algumas recomendações do documento para implementação de parcerias estruturantes entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da educação básica, reconhecidas como fundamentais para o robustecimento da formação docente, na medida em que favorecem a articulação entre teoria e prática, a aproximação com os contextos reais de trabalho pedagógico e a construção de processos formativos mais integrados, colaborativos e socialmente referenciados.

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da criação de espaços regulares de encontro e diálogo entre formadores e futuros docentes, por meio de parcerias sistemáticas entre Instituições de Ensino Superior e redes de ensino da educação básica, conforme preconizado pela Resolução CNE/CP nº 4/2024. As reflexões estão embasadas à luz do pensamento complexo de Edgar Morin (2000; 2015) e correlaciona com a sugestões da Resolução CNE/CP nº 4/2024 referentes à criação de espaços integradores e dialógicos na formação inicial docente, considerando-os como estratégia estruturante para a formação de professores no Brasil.

Defendemos a articulação do encontro, do diálogo e do ambiente que religue saberes como estratégia essencial para superar a fragmentação dos conhecimentos e promover uma compreensão mais integrada da realidade. A interseção entre esse referencial e as orientações da Resolução reforça a importância de parcerias colaborativas sistemáticas, que favorecem a formação docente centrada no sujeito coletivo, no reconhecimento do outro e na construção compartilhada de saberes. Nesse quadro, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública estruturante, por promover a integração entre teoria e prática e por fortalecer a colaboração interinstitucional entre universidades e sistemas de ensino da educação básica.

Experiências empíricas observadas em projetos institucionais do PIBID, coordenados pelos autores, como na Universidade Estadual do Paraná e na Universidade do Vale do Itajaí, reforçam a eficácia dessas iniciativas colaborativas na qualificação da formação inicial.



Em consonância com as bases teóricas e as experiências vividas na coordenação do PIBID, sustenta-se que a institucionalização de espaços permanentes de encontro e diálogo configura-se como condição estruturante para práticas interdisciplinares e o fortalecimento da formação inicial de professores. As propostas são articuladas às demandas da escola e da educação contemporânea, as quais exigem uma compreensão complexa do ser humano, da sociedade e dos processos de produção do conhecimento.

Tal institucionalização, ao tensionar e superar a fragmentação historicamente presente na organização dos saberes, favorece a interação contínua entre os diferentes atores envolvidos nos processos formativos e favorece os princípios de contextualização e diálogos, contribuindo para a consolidação de uma docência de caráter reflexivo, integrada e socialmente responsiva aos desafios educacionais da atualidade.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, orientada pela análise interpretativa de textos normativos e de produções teóricas, compreendidos como enunciados histórico-políticos que expressam concepções de formação docente, de profissionalidade e de articulação entre universidade e escola. O *corpus* analítico tem como foco principal as recomendações do Parecer do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, que instituiu a Resolução nº 4/2024, especificamente no que se refere à ação que propõe a implementação de parcerias entre instituições de ensino e escolas, articulada aos pressupostos da teoria da complexidade de Edgar Morin (2000; 2015).

Consideram-se, ainda, interseções com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, com os dispositivos do § 1º do art. 62 da LDB nº 9.394/1996 e com os fundamentos da Constituição Federal de 1988, no que se refere ao regime de colaboração entre os entes federados, bem como com contribuições de autores que discutem políticas de formação docente e processos de cooperação interinstitucional.

Os procedimentos de coleta de dados basearam-se na leitura sistemática e relacional dos dispositivos legais, articulados à revisão teórica a fim de identificar os princípios normativos associados à corresponsabilidade entre instituições formadoras e sistemas de ensino, à integração entre formação inicial e continuada e à institucionalização de espaços permanentes de articulação interinstitucional.

A organização e a interpretação do material seguiram a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e



interpretação dos resultados. As categorias analíticas foram construídas a partir dos dados evidenciados que convergiram com os objetivos do estudo, articulando saberes e diálogos contextualizados. Isso permitiu analisar em que medida os documentos normativos assumem uma concepção mais integrada, colaborativa e multidimensional de formação docente, voltada à superação da fragmentação e ao fortalecimento de parcerias entre universidades e redes de ensino.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 afirma a importância da formação inicial de professores da Educação Básica em regime de colaboração entre as IES e as redes de ensino, com vistas a fortalecer a articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, formação e exercício profissional. Essa concepção de formação docente rompe com modelos fragmentados e propõe uma abordagem integrada, na qual a escola se constitui como espaço formador e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Segundo a Resolução, “[...] a colaboração entre IES e escolas da Educação Básica é crucial” (Brasil, 2024, p. 16). Essa integração, de caráter contínuo e institucional, deve ser materializada por meio de acordos de cooperação e projetos conjuntos entre IES e redes escolares, assegurando o planejamento, a execução e a avaliação compartilhada das ações formativas. Além disso, o documento propõe a “criação de espaços regulares de encontro e diálogo entre professores universitários e professores da Educação Básica” (Brasil, 2024, p. 9) espaços esses, compreendidos como ambientes colaborativos de reflexão e coformação docente. Conforme enfatiza o documento que tais espaços devem promover a socialização de saberes, o fortalecimento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma cultura de corresponsabilidade na formação profissional.

Entre as políticas públicas que exemplificam a efetividade dessas parcerias, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 destaca o PIBID como programa e um “[...] mecanismo que induz as escolas a incorporar esse trabalho como parte integrante da cultura escolar e do próprio trabalho docente” (Brasil, 2024, p. 7) aproximando as universidades das escolas. Dessa forma, o programa é citado como exemplo de articulação bem-sucedida entre instituições formadoras e redes de ensino, ao promover o aprendizado situado e reflexivo na prática escolar.

Em consonância com as orientações da Resolução CNE/CP nº 4/2024 determina, em seu artigo 7º, inciso XIX, que as IES devem assegurar “[...] o estabelecimento e a



formalização de parcerias entre as instituições de ensino superior e as redes/sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Básica para assegurar o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas” (Brasil, 2024, p. 6). A Resolução também prevê a participação dos licenciandos em “[...] atividades de estudo, reflexão e elaboração da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica” (Brasil, 2024, p. 6), reforçando o princípio de uma formação docente ancorada na experiência concreta e no diálogo interinstitucional. Assim, estes documentos orientam a criação de políticas interinstitucionais permanentes, pautadas na valorização dos profissionais da Educação Básica e no reconhecimento da escola como local de formação. A consolidação de espaços integradores e dialógicos entre universidade e escola, como proposto, representa um avanço para a construção de uma formação docente crítica, reflexiva, social e culturalmente referenciada, comprometida com a qualidade e a equidade da educação brasileira.

Em termos históricos, o ser humano foi concebido em um universo materialista, mecânico, linear e fragmentado, no qual os fenômenos eram analisados de forma isolada e reducionista. Em contraponto, Morin (2015) propõe uma compreensão do ser humano em um universo caracterizado pela inter-relação de todos os fenômenos, marcado por interdependência, incerteza, imprevisibilidade, acaso e contradição. Em síntese, um universo complexo. A complexidade, num primeiro olhar

[...] é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (Morin, 2015, p. 13).

A complexidade revela-se como uma teia dinâmica que articula unidade e diversidade, rejeitando a separação artificial entre partes e todo. O pensamento complexo emerge como resposta à disjunção do saber, promovendo a articulação, conjugação e religação dos diversos campos do conhecimento, sem suprimir a singularidade de cada domínio. Essa abordagem reconecta dimensões historicamente dicotomizadas: matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, racionalidade lógico-científica e imaginação mítico-simbólica.

Ao integrar essas polaridades, o pensamento complexo constitui-se como condição necessária à interdisciplinaridade, permitindo uma compreensão holística que respeita tanto a totalidade quanto a particularidade dos fenômenos. Morin critica o paradigma da simplificação, típico da modernidade, que desarticulou os saberes e separou sujeito de objeto, gerando a “inteligência cega”, aquela que: “[...] destrói os conjuntos e as totalidades, isola



todos os seus objetos do seu meio ambiente” (Morin, 2015, p. 12). Tal fragmentação não apenas empobrece o conhecimento, mas também compromete a formação de sujeitos capazes de compreender e agir sobre a realidade em sua multidimensionalidade.

Na contemporaneidade, a formação inicial de professores demanda um redimensionamento que supere a compartimentalização curricular e promova uma compreensão integrada dos processos educativos. Fazendo um contraponto, o pensamento complexo de Morin (2000; 2015) oferece um referencial teórico sólido para repensar a estrutura de formação docente e para um olhar aos espaços formativos e seus atores.

A adoção do pensamento complexo na formação inicial de professores transcende o campo teórico, configurando-se como uma exigência epistemológica e ética para o enfrentamento dos desafios educacionais do século XXI. Ao religar saberes, sujeitos e contextos, forma-se um profissional docente capaz de educar para a cidadania ética, sensível à interdependência entre o humano, o natural e o cultural. Assim, a educação deixa de ser um processo de transmissão desarticulada e passa a constituir um entrelaçamento do conhecimento. Para enfrentar o paradigma da simplificação, o pensamento complexo propõe uma racionalidade aberta, fundamentada em três princípios: dialógico, recursivo e hologramático, que permitem compreender o real em sua multidimensionalidade.

O princípio dialógico sustenta que conceitos opostos podem coexistir e se complementar, como ocorre na relação entre o indivíduo e a sociedade. Esse princípio também se aplica à compreensão dos fenômenos, que são constituídos por elementos de ordem (leis e estruturas), desordem (caos e incerteza) e organização (as formas de interação e combinação entre esses elementos). Morin (2015) defende que o pensamento complexo, alicerçado nesse princípio, é essencial para lidar com os desafios de um mundo cada vez mais interconectado e incerto, pois impede a fragmentação do conhecimento, reconhecendo a interdependência entre aspectos opostos e complementares da realidade. No campo educacional, ele se expressa no diálogo entre o saber acadêmico e a experiência docente, que, ao se articularem, enriquecem mutuamente a formação.

O princípio recursivo, segundo Morin (2015), revela-se como um processo em que os efeitos ou produtos retroagem sobre as causas, tornando-se, ao mesmo tempo, resultado e condição de sua própria produção. Nesse sentido, os estados finais de um sistema contribuem para gerar seus estados iniciais, estabelecendo um ciclo contínuo de retroalimentação. O processo recursivo é, portanto, auto produtivo e auto organizador, desde que mantido por uma fonte ou fluxo externo que o sustente. Esse princípio evidencia a dinâmica viva e circular dos sistemas complexos, nos quais causas e efeitos se entrelaçam, rompendo a linearidade



tradicional do pensamento causal. Nesse movimento contínuo de retroalimentação, a universidade não é apenas formadora, mas também reformada pelas aprendizagens provenientes da prática docente, e as redes de ensino deixam de ser simples espaços de aplicação para se tornarem espaços de construção compartilhada do saber pedagógico. Desse modo, os espaços integradores tornam-se núcleos recursivos de formação, nos quais a teoria e a prática se influenciam mutuamente, gerando um processo permanente de reorganização e aperfeiçoamento da formação docente.

O princípio hologramático, segundo Morin (2015), propõe que em qualquer sistema complexo, a parte contém o todo e o todo está inscrito em cada parte. Inspirado na imagem do holograma, em que cada fragmento possui praticamente todas as informações do objeto completo, esse princípio rompe com a visão segmentada da realidade e enfatiza a interdependência e a inseparabilidade entre o todo e suas partes. Argumenta o autor que, nos sistemas complexos, cada elemento traz em si as marcas, influências e informações do conjunto ao qual pertence, ao mesmo tempo em que o conjunto é moldado pela interação e singularidade de cada parte. Assim, o princípio hologramático convida a compreender os fenômenos de modo integrado e relacional, reconhecendo que nenhum componente pode ser plenamente entendido isoladamente, pois todo e parte se constituem mutuamente num movimento contínuo de reciprocidade. A partir dessa compreensão, a formação docente deve ser compreendida como um processo integrado, no qual a prática pedagógica das escolas influencia a produção de conhecimento acadêmico, e as teorias desenvolvidas nas universidades alimentam e transformam as práticas educativas.

Esses princípios e suas conexões, convida a educação a integrar contradições, reconhecer a incerteza e religar o que foi separado pelo pensamento disjuntivo. Aplicada à formação inicial de professores, a complexidade implica compreender o processo educativo como uma rede viva de relações entre teoria e prática, universidade e escola, saber científico e saber experiencial. O espaço formativo deixa de ser apenas o ambiente acadêmico e passa a incluir o contexto das escolas da Educação Básica, onde o conhecimento é constantemente reconfigurado pela experiência docente. Essa concepção dialoga com a estrutura proposta pelo PIBID, que materializam a parceria entre IES e redes de ensino, criando um ambiente que considere as dimensões humana, emocional, cultural, política, intelectual e social no processo de ensino aprendizagem, no qual o conhecimento se constrói na interação e na retroalimentação entre os sujeitos e suas práticas,

[...] uma educação centrada no “sujeito coletivo” que reconhece a importância do outro, a existência de processos coletivos de construção do saber e a relevância de se criar ambientes de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento do



conhecimento interdisciplinar, da intuição e da criatividade, para que possamos receber o legado natural de criatividade existente no mundo e oferecer a nossa parcela de contribuição para a evolução da humanidade (Moraes, 1997, p.15).

Em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2011, p. 16) destaca a urgência de “ensinar a condição humana” e promover um conhecimento “[...] capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”. Na formação docente, isso se traduz na valorização de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, que reconhece o professor como sujeito histórico, social e ético, e não apenas como transmissor de conteúdo. A educação, nesse sentido, deve preparar o futuro docente para enfrentar as incertezas, compreender as relações humanas e desenvolver uma ética do gênero humano, fundada na solidariedade e na consciência planetária.

Ao conceber o conhecimento como inacabado e relacional, o pensamento complexo favorece a constituição de espaços de diálogo permanente entre universidades e escolas, transformando-os em comunidades de aprendizagem. Esses espaços configuram-se como “laboratórios” ou “casa comum de formação” como define Nóvoa (2019), nos quais a prática docente é analisada criticamente à luz da teoria, e a teoria se renova diante dos desafios da prática. Trata-se de uma lógica recursiva: o conhecimento produzido na escola retroage sobre a formação acadêmica, ao mesmo tempo em que esta reorganiza e amplia as práticas escolares.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar a formação docente à luz do pensamento complexo implica defender uma educação que religue saberes, conecte sujeitos e reconheça a incerteza como elemento constitutivo dos processos de aprender e de ensinar. Nessa perspectiva, conforme assinala Morin (2011, p. 16), “[...] é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”. Tal compreensão reforça a necessidade de uma formação que supere modelos lineares e fragmentados, incorporando a articulação entre diferentes saberes, tempos formativos e contextos institucionais. Nesse sentido, torna-se necessário incentivar a criação e a institucionalização de espaços regulares de encontro e diálogo entre universidade e escola, de modo a favorecer a integração entre formação acadêmica, prática profissional e produção de conhecimentos pedagógicos.

Desse modo, no PIBID a articulação entre Instituições de Ensino Superior e redes de ensino configura-se como estratégia central para a construção de uma formação docente



situada, contextualizada e reflexiva, capaz de preparar professores para compreender a complexidade da condição humana e a natureza interdependente do ato educativo. Essa articulação favorece a aproximação entre universidade e escola, como espaços complementares de formação, de desenvolvimento profissional e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Os resultados evidenciados nos projetos institucionais do PIBID, desenvolvidos na Universidade do Vale do Itajaí e na Universidade Estadual do Paraná, revelam o programa como uma política pública estruturante para o fortalecimento da cooperação interinstitucional e para a inserção qualificada dos licenciandos no contexto da escola básica. Observa-se que a dinâmica proporcionada pelos subprojetos favorece a vivência sistemática da realidade escolar, possibilitando que os futuros professores articulem, de modo mais consistente, os conhecimentos teóricos construídos na universidade com os desafios concretos do trabalho docente.

Em consonância com essa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, reforça a necessidade de articulação entre instituições formadoras e escolas da educação básica no processo de formação inicial docente. O parecer destaca que

[...] as instituições de ensino podem trabalhar em estreita colaboração com as escolas para garantir que a formação inicial esteja alinhada com as necessidades do cenário educacional atual, atividade que precisa ser desenvolvida em larga escala, como parte integrante do processo formativo, e não no formato de projetos especiais” (Brasil, 2024, p.16).

Nessa direção, também afirma-se que tais acordos podem promover “o compartilhamento de recursos, o desenvolvimento conjunto de programas de formação e a cooperação na pesquisa educacional” (Brasil, 2024, p.17), além de fortalecer programas de inserção na escola, como iniciativas de residência e iniciação à docência, como o PIBID. Ademais, o documento ressalta que “as redes e escolas precisam ser reconhecidas nas políticas de formação como corresponsáveis pela formação do futuro professor” (Brasil, 2024, p.17). A normativa ainda, afirma a importância de parcerias institucionais que integrem, de forma orgânica, a experiência escolar ao processo de formação acadêmica. E por fim, reitera que a aproximação implica valorizar o conhecimento dos profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas.

Verifica-se nos documentos institucionais que a inserção sistemática dos participantes do PIBID tem contribuído para a permanência dos acadêmicos nos cursos, ao fortalecer o vínculo com a profissão docente, por meio de bolsas, formação pedagógica e experiências práticas. A produção de materiais didáticos inovadores, as sequências pedagógicas e



portfólios, elaborados coletivamente pelos discentes da graduação, supervisores e docentes, têm sido fundamentais para ampliar o repertório didático e curricular da licenciatura. Além disso, o programa facilita a participação de bolsistas em eventos científicos, representando oportunidades de produção de relatos de experiência e a socialização das práticas pedagógicas, com impactos diretos na construção da identidade profissional.

As articulações com os grupos de estudos e pesquisa promovem encontros periódicos de formação configurando espaços dialógicos que fomentam reflexões colaborativas e inovações metodológicas, alinhadas aos princípios de articulação de saberes propostos por Morin (2015).

A implementação de espaços dialógicos e parcerias interinstitucionais possibilita impactos construtivos do PIBID, portanto torna-se fundamental o fortalecimento e ampliação de ambientes de encontro e diálogos formativos. Para Vanzuita e Guéiros (2025) existem limitações que comprometem a continuidade das ações e a ampliação das experiências formativas, especialmente em regiões com carências estruturais nas escolas, gerando a dificuldade de transformação e reconhecimento da escola como *locus* de formação e vivências qualificadas.

A superação das limitações formativas na docência requer a integração constante dos projetos pedagógicos das IES com as redes de ensino, com capacitação compartilhada e abrangente. Assim, alinhando-se ao princípio recursivo de Morin (2015), as próprias dificuldades podem retroagir positivamente, fortalecendo a corresponsabilidade e a resiliência das parcerias, desde que haja compromissos coletivos para sua superação. Por fim, ao favorecer a construção coletiva do conhecimento pedagógico e o reconhecimento da escola como espaço formador, as parcerias contribuem para o enfrentamento da fragmentação formativa e para o fortalecimento de uma concepção colaborativa, sistêmica e reflexiva de formação inicial de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a (inter)institucionalização de espaços permanentes de encontro e diálogo constitui condição fundamental para a ampliação das práticas interdisciplinares e para o fortalecimento de uma formação inicial de professores alinhada às demandas da escola e da educação contemporânea, as quais requerem uma compreensão complexa do ser humano, da sociedade e da produção do conhecimento.



Como proposição decorrente dos resultados deste estudo, defende-se a implementação do PIBID como política pública de caráter permanente que incentive e regule a criação de núcleos interinstitucionais de formação, articulando Instituições de Ensino Superior e redes públicas de ensino, com agendas sistemáticas de planejamento, acompanhamento pedagógico e desenvolvimento profissional compartilhado. Tais núcleos devem constituir espaços formais de cooperação entre formadores universitários, professores da educação básica e licenciandos, orientados pela corresponsabilidade formativa, pela integração entre formação inicial e continuada e pela valorização da escola como espaço privilegiado de produção de saberes docentes.

Essa proposta dialoga diretamente com as orientações normativas do Conselho Nacional de Educação, ao reafirmar a necessidade de institucionalizar, de modo estruturante, com práticas colaborativas capazes de consolidar uma formação docente mais integrada, contextualizada e socialmente comprometida.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 maio 2024. Seção 1, p. 49 Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category\\_slug=marco-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar; UNESCO. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1–15, 2019.

VANZUITA, A., GUÉRIOS, J. Potencialidades e limites dos programas federais Pibid e residência pedagógica: um estado do conhecimento. Disponível em:





# VENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

V PIBID SUL | V Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
III ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

<https://www.scielo.br/j/edur/a/kSyBzDN3CtwggyNhhQqv8Rk/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 20 jan. 2026.

