

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CAMPUS LAGO DA PEDRA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

CARLOS EDUARDO SOUSA EVANGELISTA
THAIS SOUSA SILVA

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: contribuições para a
prática didático-pedagógica e a identidade docente

LAGO DA PEDRA – MA
2026

CARLOS EDUARDO SOUSA EVANGELISTA

THAIS SOUSA SILVA

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: contribuições para a
prática didático-pedagógica e a identidade docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Ciências Biológicas da Universidade
Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Lago da
Pedra, para a obtenção do grau de licenciatura.

Orientador: Prof. Me. Fernando Lucas da Silva
Gomes

LAGO DA PEDRA – MA

2026

E92p Evangelista, Carlos Eduardo Sousa; Silva, Thaís Sousa

O PIBID na formação inicial de professores: Contribuições para a prática didático – pedagógica e a identidade docente / Carlos Eduardo Sousa Evangelista; Thaís Sousa Silva – Lago da Pedra-MA, 2026.

38 f: il.

Monografia - Graduação em Ciências Biológicas
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA / Campus Lago da Pedra-MA, 2026.

Orientador: Prof. Me. Fernando Lucas da Silva Gomes

1. Formação Inicial de Professores 2. Identidade Docente
3. PIBID 4. Práticas Didático Pedagógicas.

CDU: 371.133.2

Elaborada por Poliana de Oliveira Ferreira CRB/13-702 MA

CARLOS EDUARDO SOUSA EVANGELISTA

THAIS SOUSA SILVA

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: contribuições para a
prática didático-pedagógica e a identidade docente

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Ciências
Biológicas da Universidade Estadual do
Maranhão (UEMA), Campus Lago da
Pedra, para a obtenção do grau de
licenciatura.

Orientador: Prof. Me. Fernando Lucas da
Silva Gomes

Aprovado em: 16/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Fernando Lucas da Silva Gomes (Orientador)
Mestre em Educação (UEMA)
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Monique Hellen Ribeiro Lima
Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia (BioNorte)
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Ma. Mayara Fernanda Cabral da Rocha Santos
Mestrado em Biodiversidade e Conservação (UFPA)
Universidade Estadual do Maranhão

Dedicamos este trabalho, primeiramente, a Deus, por nos conceder força, sabedoria e perseverança para superar os desafios ao longo desta caminhada.

Aos nossos pais, pelo amor incondicional, apoio, incentivo e pilares da nossa formação, confiança em todos os momentos, sendo nossa maior fonte de motivação.

AGRADECIMENTOS

Eu, Thais Sousa Silva, primeiramente agradeço a Deus, por ter sido meu refúgio, minha força e meu sustento em todos os momentos desta caminhada. Foi Ele quem renovou minha esperança quando pensei que não conseguiria continuar e quem iluminou cada passo até a concretização deste sonho.

Aos meus pais, Cesar Augusto e Teresa Aurea, expresso minha mais profunda gratidão. Obrigada por todo o amor, pelos ensinamentos, pelos incentivos e pelos inúmeros sacrifícios que fizeram para que eu pudesse estudar. Sair de casa para buscar uma formação superior só foi possível porque sempre encontrei em vocês um porto seguro. Obrigada por acreditarem em mim até mesmo quando eu duvidei da minha própria força. Esta conquista também é de vocês.

À minha irmã, Tamires, agradeço pelo carinho, pela amizade, pelas palavras de incentivo e por compreender minha ausência em tantos momentos importantes. Seu apoio foi essencial durante essa caminhada.

Ao meu eterno companheiro, Arnaldo Costa Ribeiro (*in memoriam*), dedico uma parte muito especial desta conquista. Quinze dias antes de iniciar a graduação, precisei me despedir de você, após uma batalha marcada por coragem e esperança. Naquele momento, imaginei que não teria forças para seguir em frente. No entanto, foi o amor que vivemos, os sonhos que compartilhamos e o incentivo que sempre recebi de você que me impulsionaram a continuar. Cada etapa vencida durante esses anos carregou um pouco da sua presença em meu coração. Tenho a certeza de que, onde quer que você esteja, estaria feliz por este momento. Sua memória permanecerá para sempre como inspiração em minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Me. Fernando Lucas da Silva Gomes, agradeço pela dedicação, pela paciência, pelas orientações e por acreditar no potencial deste trabalho. Sua contribuição foi fundamental para meu crescimento acadêmico e para a realização desta pesquisa, você é incrível.

A todos os professores da Universidade Estadual do Maranhão, que compartilharam seus conhecimentos com compromisso e dedicação, deixo minha sincera gratidão. Cada ensinamento recebido contribuiu para minha formação profissional e humana.

Aos colegas, amigos e a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, oferecendo apoio, incentivo e palavras de coragem, meu muito obrigada.

Por fim, agradeço a mim mesma por não ter desistido. Houve dias em que o peso da saudade, da distância de casa e dos desafios da vida parecia maior do que meus sonhos. Ainda assim, escolhi continuar. Hoje, ao concluir esta etapa, compreendo que cada lágrima, cada dificuldade e cada renúncia valeram a pena. Este Trabalho de Conclusão de Curso representa muito mais do que a obtenção de um diploma; representa a superação da dor, a realização de um sonho e a certeza de que o amor, a fé e a perseverança podem transformar até os momentos mais difíceis em novas oportunidades de recomeçar.

Eu, Carlos Eduardo Sousa Evangelista agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido força, sabedoria e perseverança para superar os desafios ao longo dessa caminhada e por me permitir alcançar mais esta importante conquista.

Aos meus pais, Elidone de Souza Evangelista, Maria Cleia Sousa, pelo amor, apoio incondicional, incentivo e compreensão durante toda a minha trajetória acadêmica. Vocês foram meu alicerce nos momentos de dificuldade e minha maior motivação para seguir em frente.

Aos meus irmãos, Fernando Sousa Evangelista, Marcos André Sousa Evangelista, Marcos Vinicius Sousa Evangelista, Mateus Sousa Evangelista e Wellington Sousa Evangelista, pelo apoio incondicional e pela compreensão da ausência durante esta trajetória acadêmica, vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Fernando Lucas Gomes, pela dedicação, paciência, orientação e valiosas contribuições para a realização deste trabalho. Seus ensinamentos foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e profissional.

Por fim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho e para a conclusão desta importante etapa da minha vida. Meu sincero muito obrigado.

RESUMO

A formação inicial de professores no Brasil tem buscado superar a dicotomia entre teoria e prática por meio de políticas públicas de incentivo à docência. Neste cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como uma estratégia fundamental para a aproximação entre a universidade e a escola básica. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores, considerando as práticas didático-pedagógicas e a construção da identidade docente. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica, fundamentando-se em marcos normativos e em autores referenciais como Nóvoa (2013), Gatti (2010), Pimenta (1999), Freire (1996) e Tardif (2014). Os resultados indicam que a inserção precoce do licenciando no cotidiano escolar, mediada pelo PIBID, favorece o desenvolvimento de saberes experienciais, a experimentação de metodologias ativas e o fortalecimento da autonomia profissional. Conclui-se que o programa é um espaço privilegiado de práxis docente, essencial para a consolidação da identidade profissional e para a preparação de educadores críticos e reflexivos, aptos a enfrentar os desafios contemporâneos da educação pública brasileira.

Palavras-chave: formação inicial de professores; identidade docente; PIBID; práticas didático-pedagógicas.

ABSTRACT

Initial teacher education in Brazil has sought to overcome the dichotomy between theory and practice through public policies that promote the teaching profession. In this context, the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) stands out as a key strategy for strengthening the relationship between universities and basic education schools. Accordingly, this study aims to analyze the contributions of PIBID to initial teacher education, considering didactic-pedagogical practices and the construction of teacher identity. Methodologically, the research is characterized as a qualitative bibliographic study, grounded in normative frameworks and the theoretical contributions of authors such as Nóvoa (2013), Gatti (2010), Pimenta (1999), Freire (1996), and Tardif (2014). The findings indicate that the early immersion of pre-service teachers in the school environment, mediated by PIBID, fosters the development of experiential knowledge, the implementation of active learning methodologies, and the strengthening of professional autonomy. It is concluded that the program constitutes a privileged space for teaching praxis, playing a fundamental role in consolidating professional identity and preparing critical and reflective educators capable of addressing the contemporary challenges of Brazilian public education.

Keywords: initial teacher education; teacher identity; PIBID; didactic-pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCCS – *Centre for Contemporary Cultural Studies*

EC – Estudos Culturais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA	15
3 COMPREENDENDO O PIBID	16
3.1 O PIBID e a formação inicial de professores	16
3.1.1 Aprendizagem para a docência e desenvolvimento profissional através do PIBID	18
3.2 Marcos legais do PIBID	20
4 O PIBID NA PRÁTICA DOCENTE	24
4.1 Desafios vivenciados no contexto do PIBID	24
4.2 Potencialidades do PIBID para a formação docente	28
5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE POR MEIO DO PIBID	33
5.1 Identidade docente e suas características	33
5.2 Contribuições do PIBID para a identidade docente	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil tem passado por intensas transformações nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas que buscam superar um distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade das escolas de educação básica (Pimenta, 2001). Em meio a esse cenário se encontra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que surge como uma das políticas mais significativas para a valorização do magistério e para a qualificação dos cursos de licenciatura.

De modo geral, o programa foi criado com o objetivo de valorizar a carreira docente e melhorar a formação dos estudantes de licenciatura, oferecendo a eles a oportunidade de vivenciar a realidade escolar ainda durante a graduação (Neto *et al.*, 2024). Esse contato antecipado com a escola permite que os licenciandos compreendam melhor o funcionamento do ambiente escolar, as dificuldades enfrentadas pelos professores e as diversas situações que fazem parte do cotidiano da sala de aula. Assim, o programa se torna um importante instrumento para aproximar teoria e prática, elemento fundamental na formação de professores.

Ao participar do programa, o licenciando passa a observar aulas, planejar atividades, desenvolver projetos e interagir com alunos e professores da educação básica. Essa experiência prática contribui para que ele desenvolva habilidades pedagógicas e construa conhecimentos que vão além da teoria discutida na universidade. De acordo com Fernandes e Lima (2024, p.13) o PIBID “proporciona uma imersão na cultura escolar que constitui e fortalece a construção da identidade docente e parceria universidade e escola”. Isso significa que o programa auxilia o futuro professor a se reconhecer como profissional da educação, fortalecendo sua identidade docente.

Dessa forma, o PIBID contribui não apenas para a formação acadêmica, mas também para a permanência dos alunos na universidade, além do fortalecimento da escolha pela profissão docente. Outro ponto importante é que o PIBID favorece a relação entre universidade e escola, promovendo uma parceria essencial para a formação de professores. Essa aproximação permite que o conhecimento acadêmico dialogue com a realidade escolar, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

Além disso, essa interação possibilita que tanto os licenciandos quanto os professores da educação básica aprendam uns com os outros, promovendo uma troca rica de saberes e experiências. As exigências contemporâneas para a docência demandam que o professor vá além da mera transmissão de conteúdos conceituais, enfatizando o letramento científico, o pensamento crítico e a capacidade de intervir na realidade. Diante disso, o PIBID se apresenta como um espaço privilegiado para a experimentação de metodologias ativas e para a construção de práticas de ensino alinhadas às necessidades educacionais, promovendo uma articulação orgânica entre o ensino superior e a educação básica.

No entanto, essa articulação não ocorre sem tensões. A dicotomia entre “teoria” e “prática” ainda é um obstáculo recorrente na formação de professores. Muitas vezes, o licenciando percebe a universidade como o lugar do saber erudito e a escola como o lugar da aplicação técnica, o que limita a compreensão da docência como uma prática social complexa e reflexiva. É nesse contexto que se situa o problema desta pesquisa: de que forma o PIBID contribui para a formação inicial de professores, especialmente no que tange à prática didático-pedagógica e à construção da identidade docente?

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores, considerando as práticas didático-pedagógicas e a construção da identidade docente. Para tanto, os objetivos específicos constituem-se em:

- Identificar os marcos normativos e as políticas educacionais que estruturam o PIBID;
- Discutir experiências e aprendizagens didático-pedagógicas vivenciadas durante o PIBID;
- Refletir sobre o papel do PIBID para o desenvolvimento da identidade docente na formação inicial de professores.

Considerando o potencial formativo do PIBID, partimos do pressuposto que a participação dos alunos no programa pode contribuir para a construção da identidade docente logo no período da formação inicial, permitindo que os estudantes de licenciatura articulem, de forma consciente, teoria e prática. Essa formação mais contextualizada à realidade educacional possibilita, por exemplo, a compreensão de aspectos fundamentais do “fazer docente”, tais como o planejamento das ações

didático-pedagógicas, a condução do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação e as dinâmicas do cotidiano escolar.

Além da relevância acadêmica e social da temática, este estudo apresenta contribuição específica para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Lago da Pedra, uma vez que analisa um programa ainda não investigado no contexto da instituição. Nesse sentido, este trabalho busca ampliar as reflexões sobre a formação inicial, oferecendo subsídios para o fortalecimento das licenciaturas, para o aperfeiçoamento das ações formativas e para futuras pesquisas relacionadas ao tema.

Desse modo, desenvolver um trabalho voltado para essas questões favorece a construção de elementos emancipatórios no âmbito do Ensino Superior, auxiliando na problematização dos cursos de licenciatura, que por vezes trazem grades curriculares unicamente teóricas. É esperado, ainda, que a pesquisa sirva como base para estudos posteriores, auxiliando a comunidade, a escola e demais pesquisadores que se interessarem pela temática, propondo uma discussão relevante e pertinente.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Além dos apontamentos iniciais realizados nesta primeira parte, intitulada “Introdução”, a segunda seção, “Compreendendo o PIBID”, aborda sobre elementos basilares no que se refere ao programa, com a intencionalidade de subsidiar as discussões que acontecem nas seções posteriores.

A terceira seção, nomeada de “O PIBID na prática docente” traz como foco elementos voltados para a ação didático-pedagógica, compreendo os desafios e as possibilidades que podem ocorrer durante o programa. A quarta seção, “A Construção da Identidade Docente por meio do PIBID”, discute elementos voltados para o conceito de identidade docente e como o PIBID pode auxiliar nessa consolidação.

Na última seção, “Considerações finais”, explanamos o processo investigativo da pesquisa, destacando os pontos centrais de descoberta e reconhecendo, por conseguinte, como o PIBID pode auxiliar na prática pedagógica e na construção da identidade docente desde o período da graduação.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, isso porque os campos de observação e análise são centrados em aspectos subjetivos da formação de professores. Nessa esteira, Goldenberg (2020, p. 14), ao considerar as pesquisas qualitativas, afirma que “[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc”. Desse modo, o estudo se distancia da objetividade, trabalhando com discursos, posicionamentos e representações.

Ademais, a pesquisa se configura como do tipo bibliográfica, segundo Oliveira (2008, p. 69), “a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”. O enquadramento nessa abordagem se dá na medida em que consultamos determinadas bases de dados, tais como Google Acadêmico, *SciELO* e portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para tanto, selecionamos livros, artigos, resenhas, dissertações e teses, para o desenvolvimento do estudo. Os critérios de inclusão compreenderam: os estudos relacionados ao PIBID e à formação inicial de professores; trabalhos disponíveis na íntegra; publicações dentro do período estabelecido; estudo que apresentassem contribuições para a discussão proposta nesta pesquisa.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados trabalhos duplicados, resumo simples, publicações sem acesso ao texto completo e estudos que não abordassem diretamente a temática da pesquisa.

3 COMPREENDENDO O PIBID

Esta seção tem como intencionalidade discutir os aspectos conceituais e as características do PIBID, bem como os marcos legais que sustentam o programa na contemporaneidade. Para isso, construímos duas subseções. A primeira busca aprofundar elementos introdutórios do PIBID, discutindo as intencionalidades do programa e a sua potencialidade para o processo formativo de professores. A segunda subseção aborda questões relacionadas a legislação, com o objetivo de compreendemos como o programa opera e quais os requisitos estabelecidos.

3.1 O PIBID e a formação inicial de professores

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de críticas e reformas constantes, especialmente no que se refere à distância entre o conhecimento acadêmico e a realidade das escolas públicas. Historicamente, os cursos de licenciatura foram estruturados em um modelo fragmentado, no qual a prática era centrada ao final do curso. Nessa esteira, Bernadete Gatti (2010), ao analisar os problemas da formação docente no país, aponta que a estrutura curricular muitas vezes não contempla a complexidade do fazer pedagógico.

Dessa forma, a formação inicial de professores para a educação básica em cursos de graduação apresenta, de modo geral, uma fragmentação entre os conteúdos específicos das disciplinas e os conteúdos pedagógicos, o que dificulta a construção de uma visão integrada da profissão docente (Gatti, 2010).

O PIBID surge justamente como uma resposta a essa fragmentação. Ao antecipar o contato do licenciando com a escola, o programa permite que a formação não seja apenas um acúmulo de teorias, mas um processo de imersão, voltados entre teoria e prática. Para além disso, Libâneo (2014) afirma que a formação de professores deve estar intrinsecamente ligada à função social da escola.

Dessa forma, compreendemos que o PIBID atua como um espaço de mediação, onde o licenciando pode começar a compreender que ensinar exige mais do que saber o conteúdo, também está relacionado a saber ensinar em contextos adversos e diversos.

Conforme o Regulamento do PIBID (Brasil, 2024), o programa visa incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica e contribuir para a

valorização do magistério. Essa valorização ocorre na medida em que o estudante se sente parte da profissão desde o início. Imbernón (2011) destaca que a formação não deve ser vista como um momento isolado, mas como um processo contínuo:

A formação docente não deve ser entendida apenas como uma etapa de preparação técnica, mas como um processo de desenvolvimento profissional que envolve a construção de uma identidade, o compromisso com a mudança e a capacidade de lidar com a incerteza do cotidiano escolar (Imbernón, 2011, p. 15).

Ao inserir o bolsista em contato com o professor supervisor um docente, que compreendemos ter experiência docente na rede pública, o PIBID promove essa formação e contempla esses aspectos. Nesse contexto, esse processo é fundamental para que o licenciando compreenda as "artes de fazer" da docência, que não estão nos manuais.

Desse modo, no PIBID, o licenciando tem a oportunidade de construir os saberes experienciais, que são aqueles que surgem do confronto entre a teoria e a prática. Esse processo resulta na práxis docente. Pimenta (2001) corrobora essa afirmação ao ressaltar a importância de superar a racionalidade técnica na formação de professores.

Ao ingressar no programa, o bolsista passa por etapas de formação e integração com a escola parceira, conhecendo a rotina escolar, o planejamento pedagógico e a atuação dos professores supervisores. Em seguida, começa a acompanhar aulas, observar metodologias de ensino e participar de projetos educativos, sempre com orientação dos coordenadores e supervisores.

Com o desenvolvimento no programa, o aluno atua de forma mais ativa, auxiliando em atividades pedagógicas, elaboração de materiais didáticos e intervenções em sala de aula, vivenciando, na prática, o processo de iniciação à docência. Dessa forma, o PIBID permite que o futuro professor construa experiência profissional antes mesmo da conclusão do curso, fortalecendo sua preparação para a carreira docente.

A práxis, portanto, é a ação refletida. No PIBID, o bolsista não apenas "dá aula", ele planeja, executa, observa os resultados e reflete sobre sua ação juntamente com seus coordenadores e supervisores. Esse ciclo de reflexão é o que garante que a formação seja crítica e transformadora.

3.1.1 Aprendizagem para a docência e desenvolvimento profissional através do PIBID

A aprendizagem da docência é um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos, habilidades e atitudes. Mizukami (2005) contribui para essa discussão ao tratar da escola como o lugar de desenvolvimento profissional:

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que envolve a construção de saberes a partir da experiência vivida em contextos reais de ensino, exigindo do professor uma postura de investigação constante sobre sua própria prática (Mizukami, 2005, p. 10).

No PIBID, essa aprendizagem é potencializada pelo acompanhamento constante. Isso porque o bolsista não está sozinho na escola, ele está sob a supervisão de um professor regente e a orientação de um professor universitário. Essa rede de apoio permite que o licenciando aprenda com os erros e acertos, desenvolvendo o que Mizukami (2005) chama de "conhecimento pedagógico do conteúdo".

Nesse caso, o professor supervisor da escola e o professor orientador da universidade possuem funções diferentes, mas complementares no processo de formação do licenciando. O professor supervisor, também chamado de professor regente da escola pública, acompanha o bolsista no cotidiano escolar, orientando sobre a prática em sala de aula, planejamento de atividades, relação com os alunos e metodologias de ensino. Ele atua diretamente no ambiente escolar, auxiliando o estudante a compreender a realidade da educação básica e a desenvolver sua experiência prática na docência.

Já o professor orientador da universidade, geralmente denominado coordenador de área, é responsável pela orientação acadêmica e pedagógica do projeto. Ele organiza as ações do PIBID, promove estudos, discussões teóricas e acompanha o desenvolvimento dos bolsistas, relacionando a prática escolar aos conhecimentos científicos e metodológicos da formação docente.

Para além desses aspectos, a aprendizagem da docência no programa envolve a compreensão da cultura escolar. A escola possui ritos, linguagens e normas que só podem ser compreendidos por quem a vivência. As escolas participantes são instituições públicas da educação básica, pertencentes às redes municipal, estadual

ou federal de ensino, selecionadas por meio de parcerias estabelecidas entre as universidades e as secretarias de educação.

Nesse contexto, a inserção do licenciando no ambiente escolar permite que ele compreenda os ritos, normas, linguagem e dinâmicas próprias da escola, experiências que somente podem ser adquiridas pela vivência cotidiana. Dessa forma, a seleção das escolas está alinhada com a formação do sujeito, pois busca proporcionar ao futuro professor contato direto com diferentes realidades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e profissionais essenciais à atuação docente. Conforme aponta Nóvoa (2009, p. 32):

A formação de professores deve ser pensada dentro da profissão. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas de permitir que o futuro professor se insira na cultura da profissão, aprendendo com os pares e construindo sua própria identidade.

Ao atuar na escola pública, o bolsista do PIBID confronta seus preconceitos e estereótipos sobre a educação. Ele percebe as dificuldades, mas também as possibilidades de transformação. Esse contato real é o que solidifica o compromisso com a docência. Gatti (2013) reforça que o PIBID tem tido um impacto positivo na autoestima dos licenciandos, fazendo com que eles se sintam valorizados e preparados para os desafios da carreira.

É importante ressaltar que o PIBID não beneficia apenas o licenciando, mas também a escola pública. A presença dos bolsistas oxigena a prática pedagógica dos professores supervisores e traz novas metodologias para a sala de aula. Essa relação de parceria é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Como aponta Libâneo (2014, p. 85), a escola pública precisa ser um espaço de excelência para todos:

A democratização da escola pública passa pela garantia de que todos os alunos, independentemente de sua origem social, tenham acesso ao conhecimento sistematizado, o que exige professores bem preparados e comprometidos com a aprendizagem.

De modo geral, formação de um professor no PIBID não se restringe às dimensões técnica e pedagógica, ela envolve, fundamentalmente, uma dimensão ética e política. Nesse contexto, Freire (2011) é a referência maior ao tratar da educação como um ato de liberdade e de compromisso com a transformação social.

Para o autor “Não há prática educativa que não seja política. Não há prática educativa que não envolva sonhos, que não envolva valores, que não envolva projetos, que não envolva utopias. Não há, portanto, prática educativa neutra” (Freire, 2011, p. 92).

No PIBID, o licenciando é convocado a pensar sobre sua função social. Ao atuar na escola pública, ele percebe que seu trabalho tem o potencial de romper ciclos de exclusão. A ética docente, nesse sentido, manifesta-se no respeito aos saberes dos alunos e na crença de que todos são capazes de aprender. Freire (1996) destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Essa perspectiva freiriana é o que dá alma ao PIBID, transformando a iniciação à docência em uma iniciação à cidadania e à justiça social.

Por fim, é necessário discutir a sustentabilidade do PIBID diante das instabilidades políticas e econômicas. Embora o programa tenha se consolidado como uma das ações mais bem-sucedidas da CAPES, ele ainda enfrenta desafios relacionados à continuidade das bolsas e à necessidade de uma maior integração com os currículos das universidades.

3.2 Marcos legais do PIBID

Criado em 2007, nos primeiros anos de implementação o PIBID contemplava e priorizava cursos de licenciatura nas áreas de Ciências Exatas e Naturais, como Matemática, Física, Química e Biologia, devido a carência de professores nessas áreas. Ao longo dos anos, o programa passou por um processo de expansão, ampliando sua atuação para diferentes cursos de licenciatura e instituições de ensino superior em todo o território nacional.

Essa ampliação nacional, que aconteceu em 2010, aumentou de forma significativa o número de instituições de ensino superior participantes e de bolsas ofertadas para estudantes de licenciatura e professores supervisores (Brasil, 2010). Durante esse período o programa passou a ser reconhecido não apenas como um incentivo financeiro aos licenciandos, mas também como uma oportunidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. Os bolsistas passaram a participar de projetos pedagógicos, oficinas, feiras científicas, intervenções escolares e atividades voltadas ao fortalecimento do ensino-aprendizagem.

Além dos avanços na formação inicial de professores, o PIBID consolidou-se institucionalmente por meio de diferentes marcos normativos que ampliaram sua atuação no cenário educacional brasileiro. A regulamentação do programa pela CAPES, associada às políticas de valorização da formação docente implementadas a partir da Política Nacional de Formação de Professores, fortaleceu sua expansão nas universidades públicas e privadas do país.

Nesse contexto, destaca-se o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que instituiu oficialmente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, definindo seus objetivos, organização e formas de financiamento (Brasil, 2010). A partir desse marco legal, o programa ampliou o número de bolsas ofertadas e contribuiu para a permanência dos estudantes de licenciatura, reduzindo índices de evasão e incentivando a valorização da carreira docente.

Nesse contexto, o programa não apenas ofereceu apoio financeiro, mas também promoveu maior integração dos licenciandos com a prática docente desde os primeiros períodos da graduação, despertando o interesse pela profissão e fortalecendo a identidade docente. Ao inserir os estudantes no cotidiano das escolas públicas, o PIBID proporcionou experiências concretas de ensino, aproximando teoria e prática e contribuindo para a valorização da carreira docente em um cenário marcado historicamente pela desvalorização do magistério no Brasil. Dessa forma, o programa consolidou-se como uma importante política pública de incentivo à formação e permanência de futuros professores na educação básica.

Outro marco importante ocorreu em 2013, quando o PIBID passou novamente por uma significativa expansão nacional, consolidando-se como uma das principais políticas públicas voltadas à formação inicial de professores no Brasil (Brasil, 2018). Nesse período, houve aumento expressivo no número de bolsas ofertadas, ampliação das instituições de ensino superior participantes e maior inserção de licenciandos nas escolas públicas de educação básica.

Além da expansão quantitativa, o programa ganhou reconhecimento acadêmico pelas contribuições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, fortalecimento da relação entre teoria e prática, produção científica e melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. Dessa forma, o PIBID é entendido como uma política estratégica para a valorização da formação docente e para o fortalecimento das licenciaturas no país.

No campo dos marcos legais ainda se destaca a reformulação ocorrida em 2018, por meio da Portaria CAPES nº 45/2018 e da Portaria nº 175/2018, que regulamentaram a concessão de bolsas, o regime de colaboração entre instituições de ensino superior e escolas públicas, além de fortalecerem a articulação do programa com a Política Nacional de Formação de Professores. Nesse período, o programa também passou por reorganizações estruturais e ampliação de sua atuação em parceria com o Programa de Residência Pedagógica.

Segundo Tardif (2014), os conhecimentos construídos pelos professores estão diretamente ligados às experiências vividas no exercício da profissão. Dessa forma, programas como o PIBID tornam-se essenciais para a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios da educação. Para o autor, a prática cotidiana exerce papel essencial na formação profissional, pois é nela que o professor desenvolve conhecimentos relacionados ao ensino, à convivência escolar e à mediação da aprendizagem.

Além das bolsas destinadas aos estudantes de licenciatura, o PIBID também prevê auxílio financeiro para os professores envolvidos na orientação e acompanhamento das atividades do programa. Nesse contexto, os docentes das instituições de ensino superior que atuam como coordenadores de área frequentemente chamados de professores orientadores recebem bolsas da CAPES para desenvolver atividades de planejamento, acompanhamento e formação dos licenciandos. Da mesma forma, professores da educação básica que supervisionam os estudantes nas escolas públicas também são contemplados com bolsas de supervisão. Essa estrutura fortalece a articulação entre universidade e escola, valorizando os profissionais envolvidos no processo formativo e contribuindo para a construção coletiva da prática docente.

Atualmente, o PIBID é regulamentado pela Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, que dispõe sobre a organização, os objetivos, os participantes e o funcionamento do programa. Essa normativa passou por atualizações ao longo de 2024 e 2025, visando aperfeiçoar aspectos relacionados à gestão, ao desenvolvimento dos projetos institucionais e às atribuições dos participantes. Além disso, o Edital CAPES nº 10/2024 orientou a seleção dos projetos institucionais para o ciclo 2024–2026, reafirmando o compromisso do programa com a valorização da formação inicial de professores, a aproximação entre universidade e escola pública e o fortalecimento das licenciaturas.

Além disso, os bolsistas devem participar das atividades de acompanhamento e avaliação promovidas pela CAPES, registrar as ações desenvolvidas e apresentar os resultados das experiências pedagógicas realizadas durante o programa. As normativas também estabelecem que o estudante não pode assumir funções administrativas ou substituir professores da escola-campo, pois sua participação possui caráter formativo e de iniciação à docência (Brasil, 2024). Dessa forma, os marcos legais do PIBID reforçam o compromisso do programa com a formação prática, ética e profissional dos futuros professores da educação básica.

Ademais, a convivência com professores supervisores permite troca de experiências e construção coletiva do conhecimento pedagógico. Essa interação contribui significativamente para o amadurecimento profissional dos licenciandos e para a construção de sua identidade docente. O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, reconhece o papel do professor supervisor como responsável por acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas públicas de educação básica, evidenciando a importância da articulação entre universidade e escola no processo formativo (Brasil, 2010).

A normativa também destaca que o PIBID busca inserir os licenciandos no cotidiano escolar, proporcionando experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras, contribuindo para a aproximação entre teoria e prática. Nesse contexto, a interação entre licenciandos, coordenadores e professores supervisores favorece o amadurecimento profissional dos futuros docentes e fortalece a construção de sua identidade docente.

A vivência proporcionada pelo PIBID permite que os licenciandos desenvolvam maior identificação com a profissão docente, fortalecendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade em relação ao trabalho educativo. Segundo Freire (1996), a educação possui papel fundamental na construção de uma sociedade mais crítica, democrática e humana. Para o autor, o professor deve atuar de forma comprometida com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, programas como o PIBID tornam-se essenciais para fortalecer a formação de professores comprometidos com a melhoria da educação pública e com a construção de práticas pedagógicas mais humanas, críticas e transformadoras.

4 O PIBID NA PRÁTICA DOCENTE

Esta seção tem como intencionalidade discutir como o PIBID se efetiva na prática. Compreendemos que, apesar da potencialidade do programa, alguns entraves ainda podem surgir no contexto escolar, dificultando assim algumas ações metodológicas e elementos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. De modo antagônico, também abordamos questões referentes as potencialidades do programa, discutindo elementos que auxiliam na formação de futuros profissionais.

4.1 Desafios vivenciados no contexto do PIBID

O PIBID possui grande relevância para a formação inicial docente, permitindo que os futuros professores tenham contato direto com a prática pedagógica antes mesmo da conclusão do curso. Essa vivência contribui para o desenvolvimento de habilidades profissionais, da responsabilidade e da autonomia. Além disso, o programa pode fortalecer a relação entre universidade e escola, permitindo que teoria e prática estejam articuladas durante a formação acadêmica. Entretanto, apesar das inúmeras contribuições do PIBID para os licenciandos, o programa também apresenta diversos desafios que fazem parte do cotidiano dos participantes.

Ao ingressarem no ambiente escolar, muitos bolsistas podem se deparar com situações inesperadas, dificuldades estruturais, inseguranças pessoais e obstáculos relacionados ao planejamento e à participação dos alunos, conforme relata Lima (2024). Essas experiências fazem parte do processo de formação docente e contribuem para a construção dos saberes necessários ao exercício da profissão.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) afirmam que a vivência no contexto escolar permite ao futuro professor compreender a complexidade da prática educativa, confrontando os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com os desafios concretos encontrados no cotidiano da escola. Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas do PIBID constituem importantes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Um dos primeiros desafios enfrentados pelos participantes do PIBID é a insegurança inicial diante da sala de aula. Muitos licenciandos ingressam no programa sem possuir experiência prática como professores, o que acaba gerando medo, ansiedade e preocupação. Esses aspectos podem ser vistos em uma pesquisa

realizada com bolsistas do PIBID em Chapadinha – MA, onde um dos pesquisados afirma: “Sentia-me insegura e limitada em relação ao planejamento das aulas e na escolha das estratégias de ensino” (Lima, 2024, p. 7). Desse modo, o contato com os alunos, a necessidade de falar em público e a responsabilidade de desenvolver atividades pedagógicas fazem com que muitos bolsistas se sintam inseguros nos primeiros momentos de atuação.

Essa insegurança é natural no início da formação docente, pois ensinar exige não apenas domínio do conteúdo, mas também preparo emocional, capacidade de comunicação e habilidade para lidar com diferentes situações dentro da escola. Em muitos casos, os bolsistas demonstram receio de não conseguir explicar corretamente os conteúdos, de não manter o controle da turma ou de não despertar o interesse dos estudantes durante as aulas.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir das experiências vividas pelos professores no cotidiano escolar. Isso significa que a prática possui um papel fundamental na formação profissional, pois é através dela que o futuro docente aprende a enfrentar os desafios da profissão. Assim, o PIBID contribui para que os licenciandos desenvolvam segurança e confiança gradativamente ao longo das experiências vivenciadas na escola.

Além disso, Freire (1996) afirma que ensinar exige responsabilidade, compromisso e segurança profissional. Entretanto, essas características não surgem de forma imediata, elas são desenvolvidas ao longo do tempo por meio da prática e da reflexão sobre as experiências pedagógicas. Dessa forma, é compreensível que os bolsistas sintam dificuldades e inseguranças durante o início de sua atuação no programa.

Outro aspecto que contribui para a insegurança inicial é o choque entre a teoria aprendida na universidade e a realidade encontrada nas escolas públicas, conforme podemos observar na pesquisa de Lima (2024, p. 6), através do relato de uma bolsista do programa:

Diferença interessante entre o compreendido no ambiente acadêmico do aplicado nas escolas, já que ambos possuem diferentes realidades. Ocorreram momentos em sala de aula os quais a comunicação pedagógica entre a minha pessoa e os discentes da escola não fora viável, o que me forçou a buscar e incorporar outras fontes e formas de bem explicar os conceitos a serem trabalhados em turma com alunos.

Esses elementos demonstram como os cursos de licenciatura precisam refletir sobre os currículos de formação docente, aproximando os estudantes da realidade em que eles irão encontrar no chão da escola. O programa então, se mostra relevante ao permitir que essa realidade seja vivida durante o processo de formação inicial, mesmo com as possíveis dificuldades que eles poderão encontrar.

Outro desafio muito presente no PIBID refere-se ao planejamento das atividades pedagógicas (Souza, *et al.*, 2015). Planejar uma aula não significa apenas escolher conteúdos para serem trabalhados, envolve também pensar em metodologias adequadas, estratégias de ensino, recursos didáticos e formas de avaliação. Para muitos bolsistas, essa é uma das etapas mais difíceis da prática docente.

O planejamento exige criatividade, organização e compreensão das necessidades da turma. Nesse sentido, Libâneo (2013) destaca que o planejamento é uma atividade essencial do trabalho docente, pois envolve a definição de objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino adequadas à realidade dos alunos. Para o autor, planejar não significa apenas organizar conteúdos, mas refletir sobre as melhores formas de promover a aprendizagem, considerando as características e necessidades dos estudantes.

As necessidades de adaptação demonstram que o planejamento não deve ser visto como algo rígido, mas como um instrumento flexível que pode ser ajustado conforme as necessidades da turma. O PIBID contribui justamente para que os licenciandos aprendam a lidar com essas situações e desenvolvam capacidade de organização e criatividade.

Além disso, muitos bolsistas podem sentir dificuldades em selecionar metodologias capazes de tornar as aulas mais interessantes, assim como afirma Nunes, Blaas e Dias (2019, p. 9):

Os pibidianos se deparam com diversos desafios, que ao cumpri-los, têm a intenção de fazer com que esta experiência deixe marcas positivas para a melhoria do ensino e contribua para com o processo de formação dos futuros professores. Um dos desafios foi o de se pensar práticas diferenciadas, que ao serem desenvolvidas, possam ir de encontro ao propósito de construir métodos capazes de despertar o interesse dos alunos.

Nesse caso, a escolha de metodologias adequadas constitui um desafio para os pibidianos, especialmente quando consideramos as mudanças provocadas pelo

avanço das tecnologias digitais. Conforme destaca Moran (2015, p. 18), “aprendemos melhor quando participamos ativamente do processo, quando experimentamos, pesquisamos, discutimos e criamos”. A utilização de metodologias que estimulem a participação dos estudantes pode contribuir para aumentar o interesse e o envolvimento nas atividades escolares.

Mesmo assim, nem sempre é fácil desenvolver atividades diferenciadas, principalmente devido à falta de experiência dos licenciandos e às limitações estruturais presentes em muitas escolas públicas. As dificuldades encontradas pelos pibidianos para desenvolver atividades diferenciadas estão relacionadas tanto à sua condição de professores em formação quanto às limitações existentes na realidade escolar. Dessa forma, as condições materiais e estruturais da escola influenciam diretamente as possibilidades de realização das práticas pedagógicas. Apesar disso, o processo de planejamento contribui significativamente para o amadurecimento profissional dos futuros professores.

A participação dos alunos também representa um dos grandes desafios enfrentados pelos bolsistas do PIBID. Em muitas escolas públicas, os licenciandos encontram turmas desmotivadas, alunos com dificuldades de aprendizagem e estudantes que demonstram pouco interesse pelas atividades escolares. Pereira e Monteiro (2019), ao publicarem um estudo realizado com bolsistas do PIBID, relatam essa dificuldade encontrada pelos licenciandos, onde abordam que “Nas atividades da escola a principal dificuldade é fazer os alunos prestarem atenção” (496). Nesse contexto, os pibidianos se deparam com o desafio de desenvolver estratégias pedagógicas capazes de despertar o interesse dos alunos e favorecer uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Essa situação acaba dificultando o desenvolvimento das ações pedagógicas planejadas pelos participantes do programa. A dificuldade em conseguir a participação dos alunos demonstra que o processo de aprendizagem envolve fatores que vão além da simples transmissão de conteúdos. Segundo Charlot (2000, p. 67), aprender está relacionado às experiências e aos significados construídos pelos estudantes em diferentes contextos. Dessa forma, quando os alunos não percebem relevância nos conteúdos trabalhados, podem apresentar desinteresse e pouca participação nas atividades propostas.

Nessa esteira, Charlot (2000) afirma que a relação do aluno com o saber é influenciada por diversos fatores sociais, culturais e emocionais. Isso significa que o

interesse pela aprendizagem não depende apenas da metodologia utilizada pelo professor, mas também das experiências vividas pelos estudantes.

Outro desafio muito presente no PIBID está relacionado às limitações estruturais das escolas públicas. Muitas instituições de ensino apresentam problemas como falta de materiais didáticos, ausência de laboratórios, deficiência de equipamentos tecnológicos, salas superlotadas e espaços físicos inadequados (Pereira; Monteiro, 2023). As limitações estruturais encontradas em muitas escolas públicas demonstram que o processo educativo está condicionado às condições materiais disponíveis. Conforme afirma Saviani (2009, p. 45), “a educação não se realiza no vazio, mas em condições historicamente determinadas”. Assim, a falta de recursos pedagógicos, laboratórios e equipamentos tecnológicos pode comprometer tanto o trabalho dos pibidianos quanto a aprendizagem dos alunos.

Essas dificuldades interferem diretamente na realização das atividades planejadas pelos bolsistas. De acordo com Saviani (2009), a qualidade do processo educativo está diretamente relacionada às condições concretas em que o ensino é desenvolvido, incluindo infraestrutura, recursos pedagógicos e investimentos na educação. Assim, as limitações estruturais presentes em muitas escolas públicas representam obstáculos para a implementação de práticas pedagógicas diversificadas e para o pleno desenvolvimento das atividades propostas pelos futuros docentes.

Além disso, a superlotação das salas de aula também representa um grande desafio. Gariglio e Santos (2023, p. 17), através de uma pesquisa realizada com bolsistas do PIBID, corroboram essa problemática em uma das falas com os participantes: “[...] Tenho grande dificuldade com salas lotadas que apresentam jovens de perfis muito distintos, com diferentes bases intelectuais e sociais”. Desse modo, o professor encontra dificuldades para manter a atenção da turma e garantir a participação de todos os estudantes. As dificuldades estruturais observadas nas escolas públicas evidenciam que o trabalho pedagógico depende também das condições sociais existentes. Assim, a falta de recursos e de infraestrutura adequada pode limitar a realização de atividades diferenciadas pelos pibidianos.

4.2 Potencialidades do PIBID para a formação docente

Mesmo diante dessas dificuldades, o PIBID contribui para que os licenciandos desenvolvam criatividade e capacidade de adaptação. Muitos bolsistas aprendem a

trabalhar com poucos recursos e percebem que o compromisso e a dedicação do professor podem fazer diferença mesmo em contextos de dificuldades estruturais. A participação no programa permite que os licenciandos conheçam a realidade das escolas públicas, desenvolvam habilidades pedagógicas e compreendam os desafios presentes no cotidiano escolar.

Entretanto, o programa também apresenta dificuldades que fazem parte do processo de formação profissional. A insegurança inicial, os desafios relacionados ao planejamento, a participação dos alunos e as limitações estruturais das escolas revelam a complexidade da prática docente e exigem dos bolsistas responsabilidade, criatividade e capacidade de adaptação. Apesar das dificuldades encontradas, todas essas experiências contribuem significativamente para o amadurecimento profissional dos futuros professores. O PIBID possibilita que os licenciandos aprendam a lidar com os desafios da educação pública e desenvolvam competências essenciais para sua atuação docente.

Garcia (2010), nesse contexto, ressalta as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, como o conhecimento do currículo, a gestão da sala de aula e a estimulação da aprendizagem, por exemplo. Desse modo, o PIBID, ao proporcionar um contato direto com esses desafios sob a supervisão de professores experientes, permite que os licenciandos desenvolvam estratégias e habilidades para lidar com tais situações de forma mais preparada. A oportunidade de discutir e refletir sobre as práticas pedagógicas vigentes, tanto nas escolas quanto nas universidades, é um dos pilares do programa, conforme aborda Gatti (2013).

Essa articulação entre teoria e prática, entre o conhecimento científico e a realidade do chão da escola, é fundamental para que o futuro professor construa uma identidade profissional sólida e adaptada às demandas contemporâneas da educação. A socialização proporcionada pelo programa, como observado por Takahashi e Lorencini Júnior (2019), é crucial para que o licenciando se perceba como membro de um grupo social profissional, reforçando seu senso de pertencimento e sua identidade como educador.

Um dos grandes méritos do PIBID reside na sua capacidade de promover a aprendizagem e a experimentação de diversas metodologias de ensino, especialmente as ativas. Berbel (2011) argumenta que as metodologias ativas são essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos estudantes,

características que se tornam ainda mais relevantes na formação de futuros professores.

Corroborando esses aspectos, autores como Bacich e Moran (2018) destacam a relevância das metodologias ativas para uma educação inovadora, enfatizando a necessidade de preparar os alunos para os desafios do século XXI, o que se alinha diretamente com os objetivos do PIBID de formar docentes reflexivos e engajados.

Nesse contexto, a aplicação de sequências didáticas com metodologias ativas no PIBID tem demonstrado ser uma ferramenta eficaz para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente em áreas como a Biologia. Correia, Oliveira e Silva (2022) abordam como a estruturação de atividades que mobilizam conhecimentos prévios, pesquisa e contextualização, por meio de metodologias ativas, contribui significativamente para a formação docente e para a aprendizagem significativa dos estudantes da educação básica.

A vivência proporcionada pelo PIBID, ao integrar essas práticas, fortalece a capacidade dos futuros educadores de refazer seus planejamentos e construir saberes pedagógicos desde a formação inicial, conforme ressaltado por Demo (2015) ao discutir a educação pela pesquisa. A sinergia entre o PIBID e as metodologias ativas, portanto, não apenas enriquece a prática pedagógica dos licenciandos, mas também impacta positivamente a qualidade do ensino oferecido nas escolas parceiras.

No contexto do PIBID, a aplicação dessas metodologias permite que os licenciandos, ainda em sua formação inicial, vivenciem práticas que estimulam a participação ativa dos alunos da educação básica, tornando-os agentes de seu próprio processo de aprendizagem. Strohschoen *et al.* (2018), por exemplo, descrevem uma intervenção do PIBID em que a organização de uma feira de ciências, pautada em metodologias ativas, evidenciou o engajamento e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, além de despertar o interesse pela ciência. Essa vivência prática, conforme Mendes (2025), é fundamental para que os futuros docentes compreendam que as metodologias ativas não se resumem a técnicas didáticas isoladas, mas envolvem concepções de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação.

O programa incentiva os licenciandos a planejar e aplicar aulas utilizando abordagens inovadoras, que fogem do modelo tradicional de transmissão de conhecimento. Strohschoen *et al.* (2018) destacam que a participação no PIBID tem levado os futuros professores a vivenciarem diferentes estratégias que visam a

autonomia dos alunos, sendo estas estratégias fortemente norteadas por métodos ativos de ensino e de aprendizagem.

A práxis pedagógica, entendida como a indissociável relação entre teoria e prática, é um dos pilares da formação docente no PIBID. Paniago (2017) e Mizukami (2005) sublinham que a formação de professores não se esgota na academia, mas se estende por toda a vida profissional, sendo constantemente alimentada pela reflexão sobre a prática. O PIBID oferece um ambiente propício para essa reflexão, permitindo que os licenciandos testem suas concepções teóricas em situações reais de sala de aula e, a partir dessa experiência, aprimorem suas abordagens metodológicas.

A superação da racionalidade técnica, que muitas vezes desvincula a teoria da prática, é um dos objetivos implícitos do programa, que busca formar professores capazes de mobilizar diferentes saberes para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. A experimentação de metodologias como o Arco de Maguerez, a problematização e a aprendizagem baseada em problemas, citadas por Cyrino e Pereira (2004), torna-se uma realidade para os bolsistas do PIBID, que são incentivados a buscar soluções criativas e eficazes para o processo de ensino-aprendizagem.

O PIBID não se limita a oferecer um espaço de observação e auxílio, mas promove ativamente o protagonismo dos licenciandos. Ao serem envolvidos no planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas, os futuros professores assumem um papel central em sua própria formação. Moura *et al.* (2025) observam que o programa fomenta o protagonismo estudantil, permitindo que o licenciando seja o autor de suas práticas e decisões pedagógicas. Essa autonomia é crucial para o desenvolvimento de um profissional que não apenas reproduz modelos, mas que é capaz de criar, inovar e adaptar-se às diferentes realidades educacionais.

Freire (1996) defende que o professor deve ser um sujeito ativo e reflexivo, capaz de construir seu próprio saber e de atuar de forma crítica na sociedade. O PIBID alinha-se a essa perspectiva ao incentivar a participação ativa dos licenciandos, transformando-os em agentes de mudança dentro das escolas. A colaboração entre a universidade e a escola, um dos princípios do programa, cria um ambiente de troca e aprendizado mútuo, onde os licenciandos contribuem com novas ideias e perspectivas, ao mesmo tempo em que aprendem com a experiência dos professores da educação básica.

Nóvoa (2013) destaca a importância do trabalho coletivo e da construção de um espaço público de educação, onde a ética profissional e as práticas são construídas no diálogo e na colaboração. O PIBID, nesse sentido, é um exemplo concreto de como essa colaboração pode gerar resultados significativos para a formação de professores e para a melhoria da qualidade da educação.

As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação inicial de professores são inegáveis e multifacetadas. Ao proporcionar uma imersão precoce e qualificada na realidade escolar, o programa se estabelece como um ambiente fértil para a construção da identidade docente, o desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras e o fomento do protagonismo dos licenciandos. A articulação entre teoria e prática, a reflexão sobre a ação pedagógica e a oportunidade de experimentar diferentes abordagens metodológicas são elementos que enriquecem significativamente a formação dos futuros educadores.

Autores como Nóvoa (1992), Gatti (2010), Pimenta (1999) e Strohschoen (2018), entre outros, corroboram a importância do PIBID como um programa que não apenas prepara o licenciando para os desafios da docência, mas também o empodera como um profissional autônomo, crítico e engajado na transformação da educação. Apesar dos desafios e da necessidade de expansão para um maior número de licenciandos, o PIBID representa um avanço significativo nas políticas de formação de professores no Brasil, consolidando-se como um modelo de sucesso na ponte entre a academia e a escola básica.

5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE POR MEIO DO PIBID

Esta seção aborda elementos voltados à identidade docente, localizando o PIBID como uma possibilidade de fomentar esse processo desde a formação inicial. Nesse contexto, inicialmente abordamos o que se trata os elementos voltados a identidade na perspectiva docente e posteriormente localizamos o PIBID nesse panorama.

5.1 Identidade docente e suas características

A identidade docente, um conceito multifacetado e dinâmico, transcende a mera descrição de um papel profissional. Ela se configura como um complexo entrelaçamento de experiências pessoais, saberes adquiridos e interações sociais que moldam o ser e o fazer do professor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 1992, p. 16).

Nesse contexto, a compreensão dessa identidade é fundamental para a valorização da profissão e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes. É válido destacar que, historicamente, a noção de identidade passou por transformações significativas. Inicialmente, predominava uma visão essencialista, que concebia a identidade como algo inato e imutável. Contudo, o pensamento contemporâneo, especialmente no campo dos Estudos Culturais (EC) e da Sociologia, adotou uma perspectiva construcionista:

O sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com 'outros significantes', que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/a habitava (Hall, 2006, p. 7).

Os EC não constituem um campo de estudo rígido, mas sim um campo de investigação interdisciplinar que emergiu na Inglaterra do pós-guerra, mais precisamente na década de 1950. Seu marco institucional foi a fundação do *Centre*

for Contemporary Cultural Studies (CCCS) na Universidade de Birmingham, em 1964. O movimento surgiu como uma reação às concepções elitistas de cultura, que a restringiam às “belas artes” ou ao “refinamento do espírito, buscando, em vez disso, compreender a cultura como um modo de vida e uma arena de lutas por significação.

Autores fundamentais como Raymond Williams, Richard Hoggart e Stuart Hall foram os pilares dessa reviravolta teórica. Williams, em sua obra *clássica Culture and Society* (2015, p. 5), propôs uma definição que se tornou basilar para o campo: “Cultura é comum: essa é a primeira realidade. Cada sociedade humana tem a sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Cada sociedade humana expressa estes em instituições, em artes e aprendizados”.

Nesse sentido, a identidade docente é vista como resultado de negociações simbólicas que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis, como suas biografias, as condições de trabalho e a cultura da docência.

Dubar (2006), um sociólogo proeminente, contribui para essa compreensão ao propor que a identidade é uma transação entre a “identidade para si” (aquilo que o sujeito atribui a si mesmo, em uma tensão entre o real e o ideal) e a “identidade atribuída” (os mandatos que a sociedade e a cultura impõem ao sujeito). Essa dualidade é fundamental para entender como o professor se percebe e como é percebido, influenciando diretamente sua atuação profissional.

Pimenta (1999) por sua vez, enfatiza que a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor confere à sua profissão, posicionando-o como “autor” e “ator” de sua própria prática pedagógica. Essa perspectiva ressalta a agência do professor na moldagem de sua identidade, que não é passiva, mas ativamente construída no cotidiano escolar.

A formação da identidade docente, desse modo, está intrinsecamente ligada aos saberes que o professor mobiliza e desenvolve ao longo de sua trajetória. Nesse contexto, Tardif (2014) propõe uma categorização dos saberes docentes que evidencia a complexidade e a pluralidade da base de conhecimento que sustenta a prática pedagógica. Para o autor, a identidade docente é plural e temporal, sendo constantemente reconfigurada pela interação entre diferentes tipos de saberes.

A compreensão da identidade docente como um constructo plural e temporal, moldado pela constante interação de diversos saberes, ressalta a natureza dinâmica e evolutiva da prática pedagógica. Essa perspectiva implica que o desenvolvimento profissional do professor não se restringe à aquisição linear de conhecimentos, mas

envolve uma contínua reconfiguração de sua base de saberes curriculares e os saberes experienciais que são mobilizados e transformados no cotidiano da sala de aula.

Assim a complexidade da identidade docente, intrinsicamente ligada à pluralidade de saberes, exige uma reflexão constante sobre a prática e um engajamento ativo na construção de novas compreensões e abordagens pedagógicas, adaptando-se às demandas e desafios emergentes do contexto educacional.

No entanto, Tardif (2014) destaca a primazia dos saberes experienciais, que são construídos na prática cotidiana da docência. Esses saberes emergem da interação com os alunos, da resolução de problemas inesperados, da reflexão sobre as próprias ações e da troca com os colegas. São conhecimentos tácitos, muitas vezes não formalizados, mas que constituem a espinha dorsal da identidade profissional do professor. A experiência acumulada ao longo dos anos, as vivências em diferentes contextos escolares e as memórias docentes são elementos cruciais para a consolidação desses saberes, que, por sua vez, alimentam e transformam a identidade do professor.

Ademais, a identidade docente não se restringe apenas aos aspectos individuais do professor, ela é profundamente marcada pelas dimensões pessoal e coletiva, conforme amplamente discutido por António Nóvoa. Para Nóvoa (1992), a identidade é um "lugar de lutas e conflitos", onde o "eu" profissional se entrelaça indissociavelmente com o "eu" pessoal, defendendo a ideia de que "a pessoa é o profissional".

Nóvoa (1992) aponta para características essenciais na formação da identidade docente. A adesão à profissão manifesta-se como um compromisso e uma paixão que transcende as obrigações formais, enraizada na crença no valor intrínseco da educação e no poder transformador do trabalho do professor. Em segundo lugar, a ação pedagógica é destacada como pilar central na construção dessa identidade. É por meio da prática, da interação com os alunos e da mediação do conhecimento que o professor se constitui e se reconhece em sua plenitude.

Por fim, a autonomia docente é comprometida como a capacidade de reflexão crítica sobre a própria atuação, de tomar decisões pedagógicas fundamentadas e de resistir a pressões externas que possam desvirtuar a essência da docência. Essa

autonomia, longe de ser um isolamento, configura-se como uma liberdade exercida com responsabilidade.

Além desses aspectos, Nóvoa (1992) enfatiza a importância da identidade coletiva. A docência é uma profissão que se constrói no coletivo, na troca de experiências, na colaboração entre os professores e na participação em comunidades de prática. A cultura profissional, os valores compartilhados e as lutas conjuntas contribuem para o fortalecimento de uma identidade que transcende o individual e se insere em um projeto maior de educação. A valorização da profissão, a defesa de melhores condições de trabalho e a busca por reconhecimento social são elementos que reforçam essa dimensão coletiva da identidade docente, permitindo que os professores se sintam parte de um grupo com propósitos e desafios comuns.

A identidade profissional docente é um constructo complexo, caracterizado por elementos que a tornam um campo fértil para estudos e reflexões. Beijgaard, Meijer e Verloop (2004) identificaram algumas características essenciais que ajudam a compreender a natureza dessa identidade, oferecendo um arcabouço teórico robusto para a análise da trajetória profissional dos professores. Essas características ressaltam a dinamicidade e a contextualidade da identidade docente.

Dentre elas, os autores compreendem que a identidade é profundamente influenciada pelo contexto. O ambiente social e institucional em que o professor atua desempenha um papel fundamental na moldagem de sua identidade. Nóvoa (1992), destaca que a valorização da profissão docente, a construção de uma identidade coletiva e a luta por melhores condições de trabalho são aspectos fundamentais para o fortalecimento da profissão.

As políticas educacionais, a cultura escolar, as expectativas da comunidade e as características dos alunos são fatores que interagem com as concepções e experiências do professor, impactando sua autoimagem e sua prática. A identidade, portanto, não pode ser compreendida isoladamente do cenário em que se manifesta.

Nesse contexto, o professor não possui uma identidade monolítica, mas múltiplas identidades que precisam ser equilibradas e integradas. Ele pode ser, ao mesmo tempo, um especialista em sua matéria, um pedagogo, um orientador, um colega, um pesquisador, entre outros papéis. A capacidade de transitar entre essas sub-identidades e de integrá-las de forma coerente é um desafio constante e um indicador da maturidade profissional do docente.

Por fim, a autonomia e o protagonismo do professor constituem elementos essenciais na construção da identidade docente. Isso significa que a identidade profissional não é formada apenas pelas experiências vividas ou pelas condições de trabalho, mas também pelas escolhas, decisões e iniciativas do próprio docente. Ao buscar a formação continuada, refletir criticamente sobre a sua prática, adaptar metodologias às necessidades dos estudantes e participar de projetos educacionais, o professor assume um papel ativo em seu desenvolvimento profissional.

Essa capacidade de agir de maneira consciente e transformadora sobre sua própria prática e sobre o contexto escolar é denominada agência docente. Nesse sentido, Marcelo (2009) afirma que a identidade docente é construída pelo próprio sujeito por meio da reflexão contínua sobre sua ação e das experiências vividas ao longo da carreira.

Em um cenário de rápidas transformações sociais, tecnológicas e educacionais, a identidade docente enfrenta desafios complexos que exigem uma constante reflexão e adaptação. Conforme Marcelo (2009), as constantes mudanças sociais e educacionais exigem que os professores reconstruam continuamente sua identidade profissional por meio da reflexão, da aprendizagem e da adaptação às novas demandas. A globalização, a digitalização do ensino, as novas demandas do mercado de trabalho e as expectativas sociais em relação à escola e ao professor impactam diretamente a forma como a docência é percebida e vivenciada. Nesse contexto, a reafirmação de uma identidade docente sólida e consciente torna-se fundamental para a resiliência e a relevância da profissão.

Um dos principais desafios reside na desprofissionalização e na intensificação do trabalho docente. Políticas educacionais, muitas vezes focadas em resultados padronizados e na performatividade, tendem a reduzir a autonomia do professor e a fragmentar sua identidade, priorizando o domínio de competências muito específicas em detrimento de uma visão mais holística da docência. A sobrecarga de tarefas, a burocratização e a precarização das condições de trabalho contribuem para o desgaste profissional e para a perda de sentido da atividade docente.

Outro desafio significativo é a feminilização do magistério e a persistência de uma concepção vocacional e maternal da docência, sobretudo na Educação Infantil. Historicamente, a profissão docente foi associada às características socialmente atribuídas às mulheres, como o cuidado, a dedicação e a afetividade, reforçando a ideia de que ensinar seria uma extensão das funções maternas (Louro, 1997;

Almeida, 1998). Essa compreensão, embora tenha contribuído para consolidar a presença feminina na profissão, também favoreceu a desvalorização da docência ao obscurecer seu caráter intelectual, técnico e profissional, dificultando o reconhecimento social e a valorização da carreira (Viana, 2013).

Diante desses desafios, a construção e a reafirmação da identidade docente passam pela reflexão crítica sobre a própria prática, pela busca contínua por formação e atualização, e pelo fortalecimento da identidade coletiva da categoria. A participação em comunidades de aprendizagem, a troca de experiências com os pares e o engajamento em movimentos de defesa da educação pública e de qualidade são estratégias que contribuem para a construção de uma identidade docente mais robusta e engajada. A identidade docente, portanto, não é apenas um reflexo das condições externas, mas também um motor de transformação, capaz de impulsionar mudanças significativas na educação.

Em suma, a identidade docente é um constructo dinâmico, multifacetado e em constante evolução. Ela é moldada pela interação entre a dimensão pessoal e profissional, pelos saberes adquiridos e experienciados, e pelas influências do contexto social e institucional. Compreender essa identidade em sua complexidade é essencial para promover o desenvolvimento profissional dos professores e para garantir uma educação de qualidade que responda aos desafios do século XXI.

5.2 Contribuições do PIBID para a identidade docente

A construção da identidade docente é um processo contínuo que se inicia ainda na formação inicial e se desenvolve ao longo da trajetória profissional. Esse processo não ocorre apenas por meio da aquisição de conhecimentos teóricos, mas também pelas experiências vivenciadas em contextos reais de ensino, pelas reflexões sobre a prática e pelas relações estabelecidas com professores, estudantes e a comunidade escolar. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado um papel significativo ao aproximar os licenciandos da realidade da educação básica, favorecendo a constituição da identidade profissional do futuro professor.

A participação no PIBID permite que os licenciandos vivenciem o cotidiano escolar antes mesmo do estágio obrigatório, possibilitando compreender os desafios, as responsabilidades e as potencialidades da profissão docente. Essa inserção

precoce contribui para que o futuro professor deixe de enxergar a docência apenas como um conjunto de conteúdos e metodologias e passe a compreender sua dimensão social, ética e formativa.

Um estudo realizado por Lima, Silva e Caixeta (2018) evidenciou que a participação no PIBID promove o reconhecimento dos licenciandos como professores, tanto pelos colegas da universidade quanto pelos estudantes e professores das escolas parceiras. Segundo as autoras, a vivência proporcionada pelo programa faz com que os bolsistas conheçam a realidade escolar, enfrentem os desafios da profissão e desenvolvam maior segurança em relação à escolha pela carreira docente, fortalecendo sua identidade profissional. As pesquisadoras afirmam:

A partir da experiência, os bolsistas tiveram a oportunidade de vivenciar a realidade escolar, conhecer e enfrentar os desafios da profissão docente, o que os levou a ter a certeza sobre a construção da sua identidade profissional: ser professor (Lima; Silva; Caixeta, 2018, p. 281).

Nesse contexto, esse processo envolve reconhecer-se como professor, desenvolver segurança para planejar, conduzir e avaliar práticas de ensino, tomar decisões diante dos desafios do cotidiano escolar e assumir um compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Assim, a identidade docente não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas resulta da articulação entre saberes acadêmicos, experiências vivenciadas na escola, reflexão crítica sobre a prática e interação com professores, alunos e a comunidade escolar. Nesse contexto, o PIBID favorece esse processo ao proporcionar vivências concretas que permitem ao licenciando consolidar sua escolha profissional, fortalecer sua autonomia e desenvolver uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação.

Esse resultado demonstra que a identidade docente não é construída apenas durante as disciplinas da licenciatura, mas principalmente quando o futuro professor passa a experimentar situações reais de ensino, refletindo sobre sua prática e assumindo gradativamente o papel de educador.

Resultados semelhantes foram encontrados por Pinheiro e Colombo Junior (2021), que investigaram egressos do PIBID na área de Ciências da Natureza. Os autores observaram que a convivência com professores supervisores, a participação no planejamento das aulas, a elaboração de atividades e o contato permanente com os estudantes favoreceram a constituição da identidade docente, permitindo que os

licenciandos desenvolvessem conhecimentos, valores e atitudes próprios da profissão.

Da mesma forma, o estudo de Silva e Lopes (2021), baseado em revisão de diferentes pesquisas sobre o programa, concluiu que o PIBID favorece uma identidade docente pautada na reflexão sobre a prática, no compromisso com a aprendizagem dos estudantes e na valorização da escola pública como espaço de formação profissional.

Essas evidências reforçam que o PIBID vai além de proporcionar experiências em sala de aula. O programa cria oportunidades para que o licenciando desenvolva autonomia, aprenda a trabalhar coletivamente, planeje intervenções pedagógicas, avalie os resultados de suas ações e reflita continuamente sobre sua atuação docente. Esse movimento favorece a formação de um professor crítico, capaz de compreender que ensinar envolve constante aprendizagem e aperfeiçoamento.

No contexto da formação em Ciências, essas experiências tornam-se ainda mais relevantes, pois possibilitam que o futuro professor adapte metodologias, utilize recursos didáticos diversificados e desenvolva estratégias que aproximem os conteúdos científicos da realidade dos estudantes. Assim, a prática vivenciada no PIBID contribui para superar a visão tradicional do ensino e fortalece uma identidade docente comprometida com uma educação mais participativa e significativa.

Diante disso, pode-se afirmar que o PIBID representa muito mais do que um programa de iniciação à docência. Trata-se de um importante espaço de formação profissional, no qual os licenciandos têm a oportunidade de construir conhecimentos, desenvolver saberes experienciais, fortalecer sua autonomia e consolidar sua identidade como futuros professores (Fernandes; Lima, 2024). Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), que afirma que os saberes experienciais são construídos no exercício da profissão e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, sendo validados pela própria prática docente.

Segundo o autor, esses saberes “brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2014, p. 39) e constituem parte essencial da identidade profissional do professor. Além disso, o autor destaca que esses saberes formam um conjunto de representações por meio das quais os professores interpretam e orientam sua prática cotidiana, constituindo aquilo que denomina de “cultura docente em ação” (Tardif, 2014, p. 49).

Sob essa perspectiva, as experiências proporcionadas pelo PIBID permitem que os licenciandos construam conhecimentos que extrapolam aqueles adquiridos nas disciplinas da graduação. Ao participar do planejamento das aulas, desenvolver atividades pedagógicas, interagir com os estudantes e refletir sobre os resultados obtidos, o futuro professor passa a produzir saberes profissionais fundamentados na experiência, fortalecendo sua autonomia e sua identidade docente.

Essa compreensão também é compartilhada por Nóvoa (1992), ao defender que a identidade docente não é algo pronto, mas um processo permanente de construção, desenvolvido por meio das experiências, das relações estabelecidas no ambiente escolar e da reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, a inserção precoce proporcionada pelo PIBID favorece que o licenciando se reconheça como professor ainda durante a formação inicial, atribuindo sentido às experiências vividas e consolidando gradativamente sua identidade profissional.

Os resultados encontrados por Lima, Silva e Caixeta (2018) corroboram essa compreensão ao evidenciarem que a participação no PIBID fortaleceu o sentimento de pertencimento à profissão docente. Segundo os autores, os bolsistas passaram a reconhecer-se como professores a partir das experiências vivenciadas na escola, desenvolvendo maior segurança para atuar na educação básica e consolidando sua escolha pela carreira docente.

Assim, o PIBID contribui significativamente para a construção de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade educacional. Ao articular teoria e prática, favorecer a reflexão sobre o fazer pedagógico e proporcionar experiências concretas de ensino, o programa fortalece a formação inicial e prepara os licenciandos para enfrentar, com maior segurança e responsabilidade, os desafios da profissão.

Como ressaltam Pinheiro e Colombo Junior (2021), as experiências desenvolvidas no programa favorecem a construção de conhecimentos, valores e atitudes próprios da profissão docente, consolidando a identidade profissional dos futuros professores. Desse modo, mais do que desenvolver competências técnicas, o PIBID possibilita a formação de professores conscientes de seu papel social, capazes de compreender a educação como prática transformadora e comprometidos com a promoção de uma escola pública inclusiva, democrática e de qualidade.

A constituição da identidade docente também está diretamente relacionada à inserção do licenciando na cultura escolar. Ao participar das diferentes dimensões da

vida da escola, como reuniões pedagógicas, planejamento coletivo, projetos interdisciplinares, conselhos de classe e atividades extraclasse, o futuro professor passa a compreender que o trabalho docente ultrapassa o espaço da sala de aula. Essa convivência favorece a compreensão da complexidade da profissão e permite que o licenciando desenvolva competências relacionadas ao diálogo, à colaboração e à tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. Nesse sentido, o PIBID amplia as possibilidades de aprendizagem profissional ao aproximar universidade e escola em um processo formativo contínuo.

Ao investigarem professores egressos do programa na área de Ciências da Natureza, Pinheiro e Colombo Junior (2021) observaram que a participação no PIBID possibilitou aos licenciandos compreenderem que a formação docente é construída de maneira coletiva, envolvendo diferentes sujeitos e experiências. Conforme destacam os autores, “a universidade sozinha não é suficiente para que o futuro professor desenvolva todas as competências e as habilidades que requer uma sólida formação inicial docente” (Pinheiro; Colombo Junior, 2021, p. 18). Essa afirmação evidencia que a interação com professores supervisores, estudantes, gestores e demais profissionais da escola constitui elemento essencial para a formação da identidade docente, uma vez que permite ao licenciando aprender com situações concretas que dificilmente seriam vivenciadas apenas no contexto universitário.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Pimenta (1999), ao afirmar que a identidade profissional do professor é construída na articulação entre os conhecimentos científicos, os saberes pedagógicos e a experiência cotidiana da docência. Para a autora, “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 1999, p. 18). Sob essa perspectiva, o PIBID representa um espaço privilegiado para que o licenciando atribua significado às experiências vividas, reflita criticamente sobre sua atuação e desenvolva uma postura investigativa diante da prática pedagógica.

Outro aspecto relevante diz respeito à capacidade do programa de promover a reflexão crítica sobre o fazer docente. Ao planejar atividades, aplicá-las em sala de aula e posteriormente discutir os resultados com os professores supervisores e coordenadores, os bolsistas desenvolvem o hábito de analisar suas próprias ações, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de aperfeiçoamento. Esse movimento de ação, reflexão e reconstrução da prática constitui um dos elementos

centrais da profissionalização docente e contribui para a formação de professores mais autônomos e conscientes de seu papel social.

Desse modo, percebe-se que a construção da identidade docente no âmbito do PIBID resulta da integração entre teoria e prática, do diálogo constante entre universidade e escola e das experiências compartilhadas com os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao vivenciar situações reais de ensino, refletir sobre sua atuação e construir saberes a partir da experiência, o licenciando fortalece sua confiança profissional, consolida sua escolha pela carreira docente e desenvolve uma compreensão mais ampla da educação como prática social.

Assim, o PIBID reafirma-se como uma das mais importantes políticas públicas de formação inicial de professores no Brasil, contribuindo significativamente para a preparação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a qualidade da educação básica. Em síntese, as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores vão além do desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e metodológicos.

Ao proporcionar a inserção precoce do licenciando no cotidiano da escola pública, promover a articulação entre teoria e prática, estimular a reflexão crítica sobre a ação docente e favorecer o aprendizado coletivo entre licenciandos, professores supervisores e coordenadores, o programa constitui um espaço privilegiado para a construção da identidade docente. Dessa forma, o PIBID consolida-se como uma política pública essencial para fortalecer a formação inicial e transformar o licenciando em um profissional mais crítico, reflexivo e preparado para os desafios da docência na educação básica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) possibilitou uma análise reflexiva acerca da temática investigada, evidenciando sua relevância para a formação docente e para o fortalecimento das práticas educacionais. O estudo permitiu articular os conhecimentos teóricos construídos ao longo da graduação com as experiências práticas, favorecendo uma compreensão mais ampla e crítica da realidade educacional.

Além disso, a elaboração deste trabalho representou um importante momento de crescimento acadêmico, profissional e pessoal, contribuindo para o desenvolvimento de competências investigativas, do pensamento crítico e da capacidade de análise científica. Esse processo reafirmou a relevância da pesquisa como instrumento para a produção de conhecimento e para a transformação da realidade educacional.

Para tanto, podemos afirmar que os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados. Inicialmente, foi possível identificar os principais marcos normativos que estruturam o PIBID, evidenciando sua evolução como política pública voltada à valorização da formação inicial de professores. Também foram discutidas as experiências e aprendizagens didático-pedagógicas proporcionadas pelo programa, demonstrando como a inserção precoce do licenciando no ambiente escolar favorece a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de saberes docentes e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Por fim, verificou-se que o PIBID exerce papel fundamental na construção da identidade docente, ao possibilitar que o licenciando reconheça seu papel profissional, fortaleça sua autonomia, desenvolva uma postura crítica e reflexiva e consolide seu compromisso com a educação básica.

Embora o estudo tenha alcançado seus objetivos, reconhece-se que a temática permanece aberta a novas investigações, considerando a constante evolução das políticas educacionais, das práticas pedagógicas e das demandas da sociedade. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa servir como subsídio para futuros estudos e contribuir para a ampliação das discussões no campo da educação.

Além das contribuições evidenciadas, é importante reconhecer as limitações desta pesquisa. Por se tratar de um estudo de natureza bibliográfica, as análises foram fundamentadas em produções científicas, documentos oficiais e referenciais teóricos,

não contemplando a experiência direta de licenciandos, professores supervisores ou coordenadores participantes do PIBID. Nesse sentido, pesquisas futuras poderão ampliar a compreensão sobre o tema por meio de abordagens empíricas, utilizando entrevistas, grupos focais, questionários ou estudos de caso, possibilitando conhecer as percepções, os desafios e as contribuições do programa a partir das vivências de seus participantes e complementando os achados apresentados neste trabalho.

Por fim, conclui-se que a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso representa a consolidação de uma importante etapa da formação acadêmica, reafirmando o compromisso com uma atuação profissional ética, crítica, reflexiva e comprometida com a promoção de uma educação pública de qualidade, possível de ser construída a partir do PIBID.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107–128, fev. 2004. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000034>. Acesso em: 30 jun. 2026.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 4 jul. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União: Brasília, DF, ed. 59, seção 1, p. 33-36, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018**. Altera a Portaria nº 45/2018 referente ao PIBID e à Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/09082018-portaria-175-altera-portaria-45-de-2018-pdf>.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: Planalto – Decreto nº 7.219/2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREIA, Thávyla Ellen Duarte; OLIVEIRA, Larissa Kênia Silva; SILVA, Livia Rodrigues da. A sequência didática através das metodologias ativas para o ensino de

biologia e suas contribuições na formação docente de bolsistas do PIBID. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 1, p. 94–114, 2022.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780–788, maio/jun. 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

FERNANDES, Bibiana Vieira Mattos; LIMA, Carla da Conceição de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 16, n. 35, p. e816, 2024. DOI: 10.31639/rbpfp.v16.i35.e816. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e816>. Acesso em: 18 jun. 2026.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, jul./dez. 2010.

GARIGLIO, José Ângelo; SANTOS, Lorene dos. A inserção na docência por egressos do PIBID: da formação aos desafios da vida profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, e4343023, 2023. DOI: 10.14244/198271994343. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4343/1315>. Acesso em: 30 jun. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. **Educação e formação de professores**: tendências e desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, set./dez. 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Franciane Silva. Dificuldades relatadas pelos bolsistas PIBID no desenvolvimento do programa em uma escola da educação básica de Chapadinhama. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2024. Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID14639_TB5845_28102024162122.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

LIMA, Lídia Moreira; SILVA, Delano Moody Simões; CAIXETA, Juliana Eugênia. O PIBID e a identidade docente: a visão dos/as licenciandos/as sobre as contribuições do programa na Universidade de Brasília. **Ciências em Foco**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 27-44, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre a formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.109-131, ago./dez. 2009.

MENDES, Nataniel. Metodologias ativas: bases, contrapontos e (con)fusões epistemológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 50, e136190, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236136190vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Ffpm3CCKJSZmZ4btLMJzXvk/>. Acesso em: 4 jul. 2026.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez. 2005.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-Proex/UEPG, 2015.

MOURA, Maria Narsanyelle Carneiro *et al.* O protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem: reflexões a partir das vivências no PIBID. **Anais do Seminário Institucional do PIBID**, Feira de Santana, n. 2, p. 1-?, 2025. Disponível em: <https://anais.uefs.br/index.php/pibid/article/view/2894>. Acesso em: 4 jul. 2026.

NETO, João Alves dos Santos *et al.* O impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de Ciências: um relato de experiência. **Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza**, v. 8, Edição Especial, p. 20-25, 2024. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/RPECEN/article/view/2137>. Acesso em: 4 jul. 2026.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

NUNES, Luziane Farias; BLAAS, Josiane; DIAS, Liz Cristiane. **Contribuições do PIBID na formação de professores**: desafios e possibilidades. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Luziane-Farias-Nunes.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2026.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Os professores, seu saber e seu fazer**: elementos para uma reflexão sobre a prática docente. Curitiba: Appris, 2017.

PEREIRA, Ana Lucia; MONTEIRO, Tatiane Skeika. Desafios na formação inicial de professores: uma análise a partir das experiências no contexto PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 487–506, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v14n2/1809-4309-praxeduc-14-02-0487.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Cleiton da Silva; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Contribuições do PIBID na construção da identidade docente de professores de Ciências da Natureza e Matemática. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 17, n. 37, p. 1-27, 2021. Disponível em: 10.21713/rbpg.v17i37.1719. Acesso em: 30 jun. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Oriel de Oliveira e; LOPES, Mario Marcos. Impacto do PIBID na formação dos bolsistas: que identidade docente o programa favorece. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 24, n. 1, 2021.

SOUZA, Alba Regina Battisti de *et al.* O PIBID frente os caminhos e desafios da formação docente para a educação básica. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 108–126, 2015. DOI: 10.5965/198431781112015108. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5692/4617>. Acesso em: 30 jun. 2026.

STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães *et al.* A participação no PIBID e as metodologias ativas de ensino e de aprendizagem. **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 10, n. 19, 2018. DOI: 10.47385/praxis.v10.n19.737. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/737>. Acesso em: 4 jul. 2026.

TAKAHASHI, Bruno Tadashi; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. A identidade social docente na formação inicial de professores de Ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 1103-1115, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992677>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2677>. Acesso em: 4 jul. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.