



Sentidos e significados atribuídos à formação docente por egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Senses and meanings assigned to teaching training by egresses from the Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant (PIBID)

André de Araújo Moraes¹

 <https://orcid.org/0000-0003-1493-8465>  <https://lattes.cnpq.br/3135988252406459>

Virgínia Mara Próspero da Cunha²

 <https://orcid.org/0000-0002-1919-5480>  <http://lattes.cnpq.br/4643582534304603>

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores. No referencial teórico, aspectos centrais da formação e do desenvolvimento profissional docente estão alicerçados em importantes contribuições contemporâneas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação de 40 sujeitos que responderam a um questionário, além de 5 entrevistados. A análise dos dados foi conduzida à luz da teoria dos Núcleos de Significação, fundamentada nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica. Os resultados apontaram como principais contribuições do programa: a vivência da docência no contexto escolar, o papel dos professores supervisores como coformadores, a articulação entre teoria e prática e a relevância da aprendizagem colaborativa. Conclui-se que o PIBID, em articulação com a formação inicial recebida na graduação, potencializa uma formação docente mais consistente e alinhada às demandas da realidade escolar.

Palavras-chave: Formação docente; PIBID; Sentidos; Significados.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the contributions of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) to teacher training. In the theoretical framework, central aspects of teacher training and professional development are based on important contemporary contributions. The qualitative research involved 40 subjects who responded to a questionnaire, in addition to five interviewees. Data analysis was conducted in

¹ Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté/SP – Brasil. E-mail: professorandremoraes23@gmail.com

² Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté/SP – Brasil. E-mail: vimaracunha@gmail.com



light of the theory of Meaningful Cores, based on the assumptions of Socio-Historical Psychology. The results pointed to the following as the main contributions of the program: the experience of teaching in the school context, the role of supervising teachers as co-trainers, the articulation between theory and practice, and the relevance of collaborative learning. It was concluded that PIBID, in conjunction with the initial training received in undergraduate studies, enhances teacher training that is more consistent and aligned with the demands of the school environment.

Keywords: Teacher training; PIBID; Meanings; Significance.

1. INTRODUÇÃO

As transformações da sociedade contemporânea, marcadas pelo avanço das tecnologias da informação, pelo aumento das demandas impostas ao professor, pela insatisfação social em relação à qualidade do ensino e pela desvalorização do magistério, têm impactado de forma significativa a formação docente. Esse contexto requer uma reflexão crítica sobre os processos formativos e sobre as possibilidades de construir percursos de formação inicial que assegurem maior qualidade e respondam às demandas atuais da educação básica. Estudos de Gatti (2009, 2010, 2013, 2014) e de Gatti, Barreto e André (2011) apontam inadequações na formação de professores, especialmente relacionadas ao distanciamento entre universidade e escola, à fragilidade dos estágios e à insuficiente articulação entre teoria e prática, fatores que comprometem a qualidade dos cursos de licenciatura. Essa desconexão entre os saberes acadêmicos e a prática escolar é também evidenciada em pesquisas internacionais. Nóvoa (2017) destaca o distanciamento entre universidade e escola, e Zeichner (2010) identifica a separação entre os campos de formação e de trabalho como um dos principais desafios da formação docente.

Diante das demandas impostas pelas transformações contemporâneas, da insatisfação com o desempenho escolar e da baixa qualidade dos cursos de licenciatura, o governo federal assumiu maior protagonismo nas políticas públicas voltadas à formação docente. Nesse contexto, em 2007 foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) procedeu à implementação do programa, com o objetivo de elevar a qualidade da formação inicial, promover a integração entre a educação superior e a educação básica e valorizar a carreira docente. Considerando que a formação de professores constitui um dos pilares fundamentais para a qualidade do sistema educacional, em razão de sua influência direta na aprendizagem dos alunos, torna-se pertinente investigar: em que medida o PIBID contribui para uma formação docente mais qualificada? Qual é o papel desempenhado pelo professor experiente na orientação dos licenciandos? Que impactos resultam da aproximação entre universidade e escola? Que benefícios se evidenciam a partir das experiências vivenciadas no espaço escolar?

Ao responder a essas questões, procura-se evidenciar os elementos fundamentais para a efetivação de uma formação docente de qualidade, adequada às demandas atuais da profissão. Sob essa ótica, impõe-se discutir a centralidade da formação de professores na garantia de uma educação de qualidade, contemplando, ao mesmo tempo, as múltiplas responsabilidades atribuídas à docência e as condições materiais que permeiam a prática escolar. Nesse sentido, refletir criticamente sobre os processos formativos não é apenas um exercício acadêmico, mas constitui uma exigência social urgente para a construção de uma educação básica democrática e inclusiva.



2. FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente constitui elemento central para a garantia de uma educação de qualidade. O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2004, *apud* Maués, 2011, p. 77) afirma que “a qualidade do corpo docente é um fator de primeiro plano, quando um país, qualquer que seja, aspira à excelência do seu sistema educacional”. De modo semelhante, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2007, *apud* Gatti; Barreto; André, 2011, p. 28) enfatiza que “a qualidade dos docentes e o ambiente que criam em sala de aula, excluídas as variáveis extraescolares, são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos”. Para Lessard (2006) a qualidade dos professores é variável determinante para o alcance de melhores resultados escolares. Dessa forma, observa-se que a literatura converge ao reconhecer a centralidade da qualidade docente como fator determinante para a elevação dos padrões educacionais.

De acordo com Gatti (2014) a ampliação do acesso à educação básica para crianças de diferentes segmentos sociais gerou novos desafios, entre eles a formação docente. A universalização da educação básica, consolidada nas últimas décadas, exigiu a formação de um grande contingente de professores. Porém, de acordo com a autora, ainda persiste a necessidade de assegurar profissionais mais bem preparados para atender às demandas educacionais. Ressalta ainda que a tradição bacharelesca das universidades brasileiras tem contribuído para a pouca valorização dos aspectos didático-pedagógicos e das especificidades próprias da docência com crianças e jovens. Para assegurar uma formação de qualidade, torna-se imprescindível aproximar as instituições formadoras — universidades e escolas. Nessa perspectiva, Tardif (2002) e Zeichner (2010) identificam o distanciamento entre esses espaços como um dos principais entraves à formação de professores. Tardif (2002) defende que a formação do professor deve articular os conhecimentos produzidos na universidade com os saberes construídos no contexto escolar. Assim, a integração entre teoria e prática torna-se essencial para estimular o futuro docente a refletir criticamente sobre sua atuação e a investigar os saberes mais relevantes para a sua trajetória profissional.

O processo de formação docente é dinâmico, complexo e contínuo, exigindo investigações rigorosas que contemplem tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional. De acordo com Nóvoa (2013, p. 17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Nesse sentido, os cursos de formação de professores precisam repensar o desenvolvimento profissional em sua integralidade, considerando aspectos como currículo, articulação entre teoria e prática, formação continuada e desafios contemporâneos da profissão. Entre esses desafios destacam-se a crescente cobrança por resultados e a intensificação das tarefas, que têm conduzido à desvalorização e à precarização do trabalho docente. De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 158),

A carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e em complexidade. A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias e desmoronamento dos valores tradicionais) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e informação).



Os autores concluem que as condições de trabalho dos professores se tornam progressivamente mais complexas, ocasionando uma “deterioração da qualidade da atividade profissional: os professores estão mais enquadrados e a relação com os alunos tornou-se mais difícil por causa de vários fatores” Tardif e Lessard (2014, p. 158). Saviani (2009) defende que a formação de professores não pode ser dissociada das condições de trabalho, ressaltando a necessidade de resolver questões relativas à remuneração e à jornada laboral. Para o autor, a precariedade dessas condições impacta diretamente as práticas docentes, desestimula a procura pelas licenciaturas e compromete a dedicação dos estudantes à formação.

Canário (2008) ao analisar as múltiplas tarefas atribuídas aos professores, observa que a profissão docente envolve uma diversidade de dimensões que a tornam progressivamente mais complexa, o que contribui para a intensificação e precarização do trabalho docente. Os estudos analisados convergem na defesa de que um corpo docente bem preparado é condição essencial para a qualidade da educação. Apontam, contudo, inadequações na formação diante das demandas atuais e evidenciam o distanciamento entre as instituições formadoras. Além disso, destacam a precarização e a crescente complexidade do trabalho docente como fatores que devem ser considerados no planejamento curricular das licenciaturas e nos programas de formação de professores, de modo a elevar a qualidade dos cursos e responder de forma mais eficaz às exigências da profissão.

2.1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Com o intuito de enfrentar os problemas relacionados à formação docente, o Ministério da Educação instituiu, em 2007, a Diretoria de Educação Básica (DEB). No mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da responsabilidade pela pós-graduação *stricto sensu*, a competência de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério para a educação básica. O PIBID consolidou-se ao longo dos anos como política pública de formação docente. As portarias que regulamentaram o programa foram ajustadas às condições da CAPES, estabelecendo normas voltadas ao incentivo e à valorização do magistério, bem como ao aprimoramento do processo formativo de professores para a educação básica. Um marco relevante ocorreu em 4 de abril de 2013, com a alteração da Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e passou a incluir dispositivos específicos para a formação dos profissionais da educação.

Ao longo de sua trajetória, o programa expandiu-se para universidades estaduais e municipais, o que resultou em um aumento expressivo no número de bolsas concedidas e consolidou o PIBID como uma iniciativa de destaque no cenário nacional. Um estudo avaliativo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2014) concluiu que a metodologia de implementação do programa alcançou níveis satisfatórios de qualidade e transparência na consecução de seus objetivos. A ampliação do PIBID permitiu que um número expressivo de estudantes vivenciasse o espaço escolar e tivesse contato com os passos iniciais da docência. Para Ambrosetti (2015) o programa promove a aproximação entre universidade e escola, criando condições favoráveis para a inserção dos licenciandos no ambiente escolar.

Nóvoa (2009) defende que o espaço escolar constitui o lugar privilegiado para a aprendizagem da docência. Para o autor, propostas teóricas que se apresentam como imposições de saberes externos



à profissão, produzidos em outros campos do conhecimento, têm pouco impacto na transformação efetiva do contexto de atuação docente. Canário (2001) sustenta que a formação inicial deve ser concebida como ponto de partida para a formação continuada, o que requer uma articulação efetiva entre teoria e prática pedagógica, favorecendo a aprendizagem situada na escola e na experiência docente. Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura deveriam preparar professores “que tenham condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitados para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” Gatti (2010, p. 1360). Dessa forma, a formação docente requer uma abordagem que reconheça a escola como espaço de construção de saberes, articulando teoria e prática em um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

García (1999), Tardif (2002) e Canário (2001) defendem que a formação docente deve ocorrer pela inserção efetiva no ambiente escolar. O PIBID contempla essa dimensão ao estabelecer, entre seus objetivos,

IV- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 2).

O PIBID fundamenta-se em uma concepção de formação que coloca o licenciando no centro do processo formativo e em permanente articulação com os sujeitos que compõem o contexto escolar. Essa imersão na realidade escolar favorece a análise crítica e a reflexão sobre os saberes e especificidades do trabalho docente, constituindo experiências significativas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores. Assim, o programa contribui para a consolidação de uma formação docente mais consistente, ancorada na prática e alinhada às demandas concretas da escola pública.

Os participantes desta pesquisa concluíram seus cursos de graduação em uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo e participaram do PIBID por, no mínimo, um ano. Nessa instituição, o programa foi implementado em novembro de 2010, a partir do compromisso de docentes das licenciaturas em aprimorar e valorizar a formação de professores. A iniciativa da CAPES, ao propor um programa de incentivo à formação docente, promoveu a aproximação entre universidade e escolas de educação básica, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e oferecendo uma oportunidade de renovação das práticas formativas nos cursos de licenciatura. A proposta de trabalho desenvolvida no âmbito do programa, intitulada *‘Tornando-se professor: Universidade e escola pública no aprendizado da docência’*, refletiu a experiência proporcionada pelo PIBID. Para os bolsistas, a participação significou inserção profissional e construção da identidade docente, distinta dos estágios curriculares, ao serem incluídos no cotidiano escolar e nas atividades pedagógicas. Já para as escolas participantes, o programa favoreceu a revisão de práticas pedagógicas, das relações com os alunos e da organização do espaço escolar.

Diante dessas experiências, emerge a questão: qual o nível de transformação alcançado pelos que participaram do PIBID? Kohan (2005, p.14), apoiado em Foucault,

Quando a experiência é coletiva, como neste caso, todos os que a atravessam – alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra – saem transformados, tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo.



A experiência corresponde àquilo que nos acontece, que nos atravessa e nos afeta (Larossa, 2002). Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar os sentidos e significados atribuídos pelos egressos do PIBID a essa vivência formativa.

3. METODOLOGIA

O referencial teórico fundamenta-se na Psicologia Sócio-Histórica, Vigotski (1934) e Leontiev (1977, 1978). Também considera os estudos de Engeström (1987, 1999), o que orientou a escolha de uma abordagem predominantemente qualitativa. Os procedimentos metodológicos alinham-se à análise das determinações sociais do fenômeno para além de sua aparência imediata, visando apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito em sua totalidade. A pesquisa adota a concepção de homem que “se constitui numa relação dialética com o social e a história” Aguiar e Ozella (2006, p. 224), perspectiva que busca superar a dicotomia entre indivíduo e vida social, considerando o ser humano simultaneamente como sujeito singular e social. Para compreender os participantes, torna-se necessário reconhecer sua historicidade, suas experiências adquiridas nas relações sociais e o contexto em que tais interações se desenvolvem.

A base filosófica é o Materialismo Histórico-Dialético Marx e Engels (1845). As categorias centrais exploradas são mediação, historicidade, atividade, sentido, significado e subjetividade. O objetivo foi apreender as significações que os sujeitos atribuem à sua atividade. As significações, nesta perspectiva, são compreendidas como a unidade dialética entre sentidos e significados (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar *et al.*, 2009; Vigotsky, 1996) representando a síntese da objetividade e da subjetividade, e revelando a materialidade histórica e dialética das experiências humanas Aranha (2015). O foco principal é ir além da aparência imediata dos fenômenos para desvelar suas determinações sociais e históricas e as contradições que os constituem (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Vigotski, 1996).

A pesquisa envolveu 45 egressos do PIBID, vinculados a uma universidade do interior de São Paulo, abrangendo diferentes cursos de licenciatura da instituição. Do total de participantes, 40 responderam a um questionário composto por questões discursivas e objetivas de múltipla escolha, estabelecendo como critérios de inclusão a participação mínima de um ano no PIBID e conclusão da licenciatura. Outros cinco participantes foram submetidos a entrevistas, selecionados com base nos seguintes critérios: participação mínima de dois anos no PIBID, conclusão da licenciatura e experiência docente de pelo menos um ano. Para preservar o anonimato, os entrevistados foram identificados como P1 a P5 e os respondentes do questionário como A1 a A40.

A análise dos questionários e das entrevistas foi conduzida a partir da reorganização e articulação dos núcleos de significação identificados nas respostas. De acordo com Aguiar e Ozella (2006) a construção dos núcleos implica apreender nos sujeitos seu modo de pensar, sentir e agir. Esse processo, baseado na articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, permite evidenciar as transformações e contradições que emergem na construção de sentidos e significados. Fator que possibilita uma análise mais consistente ao considerar as dimensões subjetivas, contextuais e históricas. O procedimento descrito visa reproduzir o movimento do real, possibilitando o acesso a expressões do sujeito que revelam tanto aspectos da realidade social



quanto da subjetividade coletiva. O processo caracteriza-se por uma articulação dialética e não linear, marcada por movimentos recorrentes de avanço e recuo entre as diferentes etapas.

As etapas de constituição dos núcleos de significação são:

1. **Leitura Flutuante do Material Transcrito:** Consiste em uma leitura exaustiva e recorrente das transcrições (entrevistas e reuniões), sem preocupação inicial em categorizar. O objetivo é aprofundar o conhecimento do material e permitir que o pesquisador seja surpreendido pelo que emerge. Posteriormente, leituras mais focadas são realizadas para destacar aspectos de interesse, como frequência, reiteração, acento apreciativo, carga emocional, ou insinuações.
2. **Identificação dos Pré-indicadores:** Após a leitura flutuante, o material é lido novamente para destacar unidades de significação. Estas são palavras ou trechos de fala inseridos em um contexto que lhes atribui significado. Os pré-indicadores são as primeiras unidades empíricas que se destacam e são vistos como "teses" provisórias, podendo ser revisadas no processo analítico.
3. **Construção dos Indicadores:** Os pré-indicadores são agrupados em unidades mais abrangentes, denominadas indicadores. Esse agrupamento é feito com base em critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição. Esta etapa representa um movimento de interpretação e uma articulação mais totalizante, explicitando as particularidades historicamente constituídas do sujeito.
4. **Constituição dos Núcleos de Significação:** Este é o nível de abstração mais elevado. Os indicadores são dialeticamente articulados entre si e com as produções acadêmicas e teóricas disponíveis (revisão da literatura e arcabouço teórico). O objetivo é construir explicações que transcendam a aparência imediata dos fatos e alcancem o concreto, desvelando as zonas de sentido. O processo exige revisitar as etapas anteriores em um movimento contínuo, garantindo a coerência entre a teoria, o método e os procedimentos. A credibilidade da pesquisa foi construída e garantida ao longo de todo o processo por meio da adesão teórico-metodológica, assegurando coerência entre os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica e os procedimentos metodológicos adotados.

3.1. Resultados e discussão

Os núcleos de significação identificados expressam aspectos centrais para compreender os sentidos e significados atribuídos pelos egressos do PIBID à formação docente. Observou-se que apenas um núcleo emergente das entrevistas diferiu dos obtidos nos questionários, enquanto os demais se mostraram convergentes, confirmando e complementando-se mutuamente. Conforme Thiollent (1982, p. 209), "teoricamente, a análise não tem fim, é sempre possível modificar o esquema obtido, prosseguir a interpretação descobrindo novas sobre-interpretações". No processo de análise, foram constituídos seis núcleos de significação, cuja denominação sintetiza os conteúdos apresentados.

Núcleo 1: A importância do professor supervisor atuando como coformador

Para os participantes deste estudo, o professor supervisor constitui um modelo de referência, responsável por orientar, direcionar e compartilhar conhecimentos com os licenciandos. A convivência com docentes mais experientes favorece a segurança necessária para que os futuros



professores deem seus primeiros passos no exercício da docência. Seguem alguns relatos dos entrevistados:

É muito importante porque você tem o projeto para desenvolver com os alunos, e ele fica sempre do seu lado, sempre está te direcionando tanto na construção do projeto, na parte teórica, como na prática, construção e desenvolvimento está sempre ali, dá dicas melhora isso, aí tenta fazer isso desenvolve de outra forma (P1).

Foi muito importante porque o professor supervisor é quem te orienta né te dá todos os passos e tudo o mais e te mostra o caminho para ser seguido te avalia, vê como que está sendo feito o seu trabalho, é a pessoa que você pode errar e o professor vai te dar o suporte e tudo o mais, a presença do supervisor te dá mais segurança porque sempre está por perto (P2).

Alguns relatos dos participantes do questionário:

Me serviu de inspiração para atuar na docência (A9).

É como um espelho e modelo para mim (A11).

O professor supervisor é o maior exemplo para o pibidiano (A15).

Foi um espelho, não houve cópia, mas reconheço a experiência e sabedoria do professor supervisor no PIBID (A31).

Os relatos evidenciam a centralidade do professor supervisor na formação docente, sendo reconhecido como inspiração e fonte de apoio pelos licenciandos. Sua presença transmite segurança e influencia diretamente a forma como os futuros professores estabelecem relações pedagógicas com os alunos, configurando-se como referência fundamental no processo de socialização profissional. O supervisor é visto como uma referência dentro do ambiente escolar, pois sabe o que fazer de acordo com os seus saberes, para Tardif (2002, p. 11),

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola.

O saber docente está diretamente relacionado à experiência de vida e à trajetória profissional, sendo, portanto, fundamental a interação dos licenciandos com os professores supervisores Tardif (2002). Nesse processo, os futuros professores observam seus supervisores, principais referências na prática pedagógica, aprendem com a experiência e incorporam ações e características desses profissionais; aspecto essencial no processo de tornar-se professor. Os participantes P1 e P2 destacaram a relevância do supervisor, enfatizando seu papel na orientação de todos os passos a serem seguidos nas escolas. Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2017, p. 12) afirma que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”. Para os licenciandos, o diálogo e o contato com docentes mais experientes configuram-se como componentes imprescindíveis. Sendo necessário que, nessa interação, a atenção recaia sobre as qualidades atribuídas a bons professores, tais como: conhecimento, métodos de ensino, habilidades comunicativas e tecnológicas, além da capacidade de pesquisar e refletir sobre a própria prática García e Vaillant (2012).



Conforme Ambrosetti *et al.* (2013) os professores supervisores orientam os estudantes no desenvolvimento das atividades pedagógicas e ressaltam a importância das rotinas e normas institucionais das escolas. A relevância do supervisor como referência no contexto escolar é fundamental para que o futuro professor desenvolva sua profissionalidade. Considerando que, de acordo com Gatti (2009), essa se constrói ao longo da graduação por meio das experiências com a prática docente e das relações estabelecidas com outros professores. Ao ingressarem no ambiente escolar, os licenciandos devem ter como objetivo a construção de uma nova visão de ensino. Shulman e Shulman (2016) destacam a importância de buscar orientação junto a professores mais experientes, estudar artigos acadêmicos e refletir coletivamente com os colegas docentes. Tais práticas constituem a base para que o futuro professor desenvolva e consolide sua prática pedagógica. Encerrando a análise sobre as contribuições do professor supervisor, apresentam-se, a seguir, alguns relatos adicionais:

O meu primeiro dia foi muito tenso, pois tinha 35 alunos na sala de aula, depois com a ajuda do professor, fui me adaptando e aprendendo a me comunicar com os alunos. (A 7).

O meu primeiro dia no PIBID foi muito difícil, porque fiquei chocada com a realidade escolar, quantidade de alunos, correria e indisciplina, mas depois fui me adaptando com a ajuda dos supervisores. (A11)

Para os egressos do PIBID, o professor supervisor é aquele que, ao contextualizar a realidade escolar, orienta o licenciando a lidar com as dificuldades e tensões próprias desse ambiente. Tais dificuldades iniciais são naturais, uma vez que, conforme Day (2001, p. 86) “ensinar envolve uma grande dose de trabalho emocional”. Nesse primeiro contato com a prática docente, os licenciandos vivenciam experiências semelhantes às enfrentadas pelos professores em início de carreira. Para García (1999) a inserção profissional caracteriza-se como um momento simultaneamente tenso e formador, no qual os iniciantes precisam adquirir conhecimentos profissionais e, ao mesmo tempo, manter equilíbrio pessoal.

Esse contato inicial com a realidade escolar antecipa o chamado “choque de realidade”, definido por García (1999, p. 28) como o “período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional”, marcado pelo princípio da sobrevivência e, em alguns casos, pela possibilidade de abandono da profissão. Flores (2010) argumenta que a socialização profissional antecipatória constitui um fator de mitigação desse choque, favorecendo uma adaptação mais gradual ao exercício da docência. Os relatos analisados evidenciam que a presença do professor supervisor desempenhou um papel fundamental nesse processo, conferindo maior segurança aos licenciandos para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Núcleo 2: A aproximação entre a universidade e a escola promovendo uma educação de qualidade

O Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010) que regulamenta o PIBID, destaca como um dos objetivos do programa a integração entre a educação superior e a educação básica. Diversos estudos, entretanto, apontam justamente o contrário, ou seja, a existência de uma distância entre a universidade e a escola. Feiman (2001, *apud* García, 2010) chama a atenção para o “divórcio” entre a formação inicial e a realidade escolar. Darling-Hammond (2009) ressalta que a falta de conexão



entre a formação universitária e o campo da prática constitui um dos pontos críticos na preparação de professores. Essa desconexão entre as instituições formadoras representa um dos maiores problemas no campo da formação inicial docente Zeichner (2010). Alguns relatos dos entrevistados evidenciam essa questão:

O PIBID foi importante pela atuação do coordenador, supervisores e professores da universidade, que com reuniões e dinâmicas possibilitaram articular teoria e prática, fortalecendo a formação docente (P1).

O programa possibilitou certa aproximação entre universidade e escola, sobretudo pela presença dos licenciandos no contexto escolar, embora essa articulação não tenha se expandido de forma mais ampla (P5).

Relatos dos participantes do questionário:

Aprendi a pesquisar e elaborar aulas adequadas a realidade escolar (A9).

Procurei buscar novos projetos de acordo com a realidade escolar (A14).

Aprendi a desenvolver projetos que foram elaborados durante as reuniões na universidade e depois aplicados nas escolas (A22).

Os participantes relataram que a aproximação entre a universidade e a escola pública promoveu uma troca de experiências e saberes, criando vínculos, estimulando o trabalho colaborativo e fomentando a pesquisa. Contudo, o participante P5 destacou que essa aproximação entre as instituições não ficou plenamente clara. O principal resultado desse contato foi o suporte oferecido pela universidade, que contribuiu para corrigir falhas e auxiliar os licenciandos na elaboração de projetos e aulas adequados ao contexto escolar. Os participantes P1 e A22 ressaltaram a importância das reuniões semanais realizadas na universidade para o planejamento e a posterior aplicação das atividades nas escolas. Em relação ao trabalho colaborativo entre as instituições, observa-se que ele é fundamental para alcançar um dos objetivos do programa. De acordo com um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2014) os licenciandos enfatizaram a relevância de contar com um grupo de referência, bem como da realização de trabalhos coletivos e do compartilhamento de experiências com outros colegas de curso e docentes, aspectos que contribuem para uma aprendizagem mais eficiente.

Para Ambrosetti, Hobold e Signorelli (2014) os bolsistas atribuem grande importância às reuniões, compreendidas como momentos de discussão e reflexão coletiva sobre as experiências escolares. Essa perspectiva converge com os relatos apresentados, que também valorizam o trabalho colaborativo entre a universidade e a escola pública. A relevância da aproximação entre as instituições formadoras, destacada pelos participantes, também é enfatizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2014), que evidencia a importância social e educacional da integração entre universidade e escola. Nesse sentido, o PIBID pode ser compreendido como um dispositivo que impulsionou as instituições de ensino superior, seus cursos de licenciatura e professores a estabelecerem uma interação mais efetiva com a rede pública de ensino. Tal aproximação revelou benefícios mútuos: as IES enriquecendo-se com a realidade escolar e as escolas ampliando suas práticas a partir do diálogo com o conhecimento produzido na universidade (FCC, 2014).

A constatação dos benefícios tanto para as universidades quanto para as escolas é fundamental para credenciar o PIBID como um programa de grande relevância para a formação de professores. Além disso, o programa favorece aprendizagens significativas para supervisores, coordenadores e alunos



da rede pública. Nesse contexto, Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005) ao analisarem experiências de parcerias entre escolas e universidades, ressaltam ganhos expressivos no desempenho dos alunos, diretamente associados às intervenções realizadas em conjunto, bem como avanços no desenvolvimento profissional de professores experientes. Dessa forma, evidencia-se que programas como o PIBID desempenham um papel estratégico na articulação entre universidades e escolas, promovendo simultaneamente a qualificação docente e a melhoria da aprendizagem dos alunos

André (2017) em um estudo que analisa o PIBID e outros programas voltados à inserção de professores iniciantes na docência, destaca que tais iniciativas representam um avanço na formação inicial, ao contribuírem para reduzir a distância entre a formação acadêmica e o espaço de trabalho. Essa aproximação possibilita maior articulação entre teoria e prática, além de favorecer a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura. Gatti e Barreto (2009) enfatizam a necessidade de desenvolver ações que promovam a integração entre universidade e escola. De acordo com Nóvoa (2017, p. 1109) há a percepção de um “fosso intransponível entre a universidade e as escolas”. O PIBID, constitui uma proposta que busca enfrentar tal dilema, promovendo a aproximação entre as instituições formadoras e o campo de prática escolar.

Núcleo 3: O PIBID formando professores por meio da experiência dentro da escola e da oportunidade de atuar como docentes antes do ingresso profissional.

A importância da inserção no espaço escolar e das experiências com a docência contribui significativamente para a aprendizagem da profissão. Para Canário (1998, p.9),

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.

Os participantes relataram que a inserção no contexto escolar foi decisiva para a constituição da identidade docente, uma vez que possibilitou aos licenciandos o desenvolvimento de práticas de ensino em atuação direta como professores. Essa vivência proporcionou-lhes maior segurança e preparo, tanto durante a participação no PIBID quanto na posterior inserção profissional. Alguns relatos dos entrevistados evidenciam essa percepção:

O PIBID possibilitou vivências em diferentes escolas e projetos, permitindo observar distintas realidades e aprender com os supervisores, o que contribuiu para sua formação como futuro professor (P1).

A participação no programa proporcionou segurança para lidar com a realidade escolar e ministrar aulas, pois a experiência prévia em diferentes contextos facilitou a preparação e a atuação docente (P4).

Relatos dos participantes do questionário:

Defino o PIBID como se fosse uma oportunidade, um rascunho nele eu posso criar e aprimorar como docente, nele eu tenho suporte do coordenador e supervisor que me apoiam, me orientam (A5).



Minhas primeiras experiências como professora (A7).

O PIBID foi uma grande oportunidade para aprender a ser professor, conhecer a realidade das escolas, decidir o que eu quero para minha profissão e que tipo de professor eu quero ser (A32).

A participação no PIBID mostra-se essencial para o processo de constituição da identidade docente, uma vez que a proposta do programa prevê a inserção no ambiente escolar e a vivência de experiências práticas. O desenvolvimento de diferentes tarefas é fundamental para a aprendizagem da profissão. Destaca-se o relato do participante A5, que compara o PIBID a uma espécie de “rascunho” das atividades docentes, no qual é possível aprender por meio da prática de ações comuns ao exercício profissional nas escolas. Os relatos dos participantes convergem com o estudo da FCC (2014) no qual o tema mais recorrente foi o crescimento profissional decorrente do contato com a realidade escolar e da ampliação das possibilidades de compreensão da profissão docente. Segundo a FCC (2014, p. 55), “o foco é a formação profissional ou a formação para o trabalho docente. São reconhecidos para isso o valor do contato com os alunos e a escola como um todo, bem como a experiência de sala de aula”.

O grande diferencial do programa consiste em proporcionar uma formação inicial mais qualificada, uma vez que esta ocorre no próprio contexto escolar. Conforme André (2017) essa vivência é de grande importância no processo de socialização e aprendizagem da docência. A experiência de atuar como professor durante a graduação constitui, portanto, o principal diferencial do PIBID, pois trata-se de uma prática orientada por ações planejadas, com o suporte da universidade, por meio do coordenador, e da escola, por meio do acompanhamento do professor supervisor. Para Imbernón (2004) a formação inicial do professor ultrapassa a mera aprendizagem de um ofício marcado por estereótipos técnicos, envolvendo a compreensão dos fundamentos da profissão. Isso significa reconhecer os motivos que orientam determinadas ações e atitudes, bem como a necessidade de, em certos contextos, adotar formas distintas de atuação.

O professor supervisor deve orientar os licenciandos quanto às ações e posturas mais adequadas diante das diferentes situações do contexto escolar. Além disso, é fundamental que, em outro momento, haja uma reflexão coletiva sobre essas ações, analisando o que funcionou, o que não obteve êxito e o que precisa ser ajustado ou incorporado. Ressalta-se que o processo de constituição da identidade docente não é simples nem imediato, “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” Freire (1991, p. 59).

O processo de tornar-se educador é permanente, conforme destaca Paulo Freire. Contudo, a partir dos relatos apresentados, torna-se inegável que o programa possibilita uma formação mais consistente e alinhada à realidade escolar. Nesse sentido, Vaillant (2006) e García e Vaillant (2012) ressaltam que a formação inicial deve receber atenção prioritária nas políticas docentes, por constituir a porta de entrada para o desenvolvimento profissional contínuo e influenciar diretamente a qualidade dos futuros professores. Essas considerações acerca da importância da formação inicial reforçam a relevância da proposta do PIBID, bem como a necessidade de um acompanhamento atento aos licenciandos no momento de sua inserção nas escolas. Para tanto, é fundamental seguir



o planejamento proposto e transmitir segurança, de modo a favorecer o desenvolvimento do plano de trabalho e, ao final desse processo, assegurar que estejam mais preparados para o ingresso na profissão docente.

Núcleo 4: A importância da articulação entre a teoria e a prática para a formação docente

Os participantes reconhecem a importância da articulação entre teoria e prática, proporcionada pelo PIBID, como um diferencial para a formação docente. Alguns relatos dos entrevistados:

No PIBID como a gente desenvolve projetos, a gente procura em cima daquele tema, e acaba que está tendo aula de uma determinada matéria e acaba absorvendo algo para colocar em prática dentro do PIBID para desenvolver uma boa aula, a gente acaba tendo a possibilidade do que estamos aprendendo da matéria colocar em prática no PIBID (P1).

Com certeza, eu acho que é um dos programas que mais possibilita a articulação entre teoria e prática, até mesmo mais do que a faculdade, o PIBID é quase 100% prático e os alunos eles têm liberdade, autonomia vamos se dizer assim para montar as aulas e aplicar as atividades (P2).

Relatos dos participantes do questionário:

Oportunidade de unir a teoria com a prática (A4).

Chance de vivenciar na prática o que aprendemos na teoria (A11).

Experiência prática da teoria (A15).

Os participantes P3, A4 e A15 destacaram a importância de observar a articulação entre teoria e prática proporcionada pelo PIBID. O processo de tornar-se professor envolve a compreensão dessa relação dialética, superando a visão de teoria e prática como campos isolados e reconhecendo-os como domínios interligados no saber profissional derivado do ato de ensinar Roldão (2007). Nesse contexto, a articulação entre a teoria aprendida na graduação e a prática escolar exige postura reflexiva para orientar e organizar as ações docentes desenvolvidas no programa. Assim, o PIBID configura-se como um espaço formativo privilegiado, no qual a integração entre teoria e prática se concretiza em experiências significativas de construção do saber docente.

Essa integração incentiva licenciandos e supervisores a selecionarem conteúdos relevantes para os alunos e aplicá-los de maneira contextualizada. As reflexões realizadas em reuniões semanais após as aulas favorecem o desenvolvimento de profissionais críticos e reflexivos, promovendo, conforme Mizukami (2013, p. 28) “[...] uma formação teórico-prática que acione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes”. De acordo com Nóvoa (2009) os professores devem dominar os conhecimentos profissionais da docência para exercer sua profissão. Não é uma simples aplicação prática de uma teoria, mas um conhecimento que demanda esforço próprio de elaboração, pois “[...] supõe uma transformação dos saberes e obriga a uma deliberação sobre os dilemas pessoais, sociais e culturais” (Nóvoa, 2009. p. 35). Essa formação contínua fortalece a prática docente, integrando teoria, reflexão e contexto profissional.

Um dos principais impactos relatados pelos bolsistas é “[...] perceber a importância da teoria para a prática e da prática para a teoria [...]” FCC (2014, p. 49), o que converge com os relatos



apresentados. O PIBID configura-se como um programa que possibilita uma efetiva articulação entre teoria e prática, aproximando universidade e escola e estruturando ações planejadas. Os egressos do programa evidenciaram que a prática confere sentido à teoria e, reciprocamente, a teoria orienta a prática. As experiências no cotidiano escolar são, portanto, fundamentais para o processo de tornar-se professor. Gatti (2009) destaca que a profissionalidade docente é desenvolvida por meio da graduação, das experiências práticas e das interações com os pares. Dessa forma, a integração entre teoria e prática promovida pelo PIBID contribui significativamente para a formação de professores reflexivos e preparados para os desafios da docência.

Núcleo 5: O estágio obrigatório e a posição de observador

Embora previsto como momento formativo essencial, o estágio curricular obrigatório muitas vezes se reduz a uma atividade burocrática e desarticulada, marcada pela posição passiva do licenciando como mero observador. De acordo com Gatti (2014, p. 40),

[...] observações largamente difundidas sobre o funcionamento das licenciaturas e estudos específicos publicados nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve apenas atividades de observação, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas [...].

Para os participantes, o estágio foi percebido como uma atividade burocrática, na qual atuaram predominantemente como observadores, sem autonomia para exercer o papel de professor. Dessa forma, as contribuições do estágio obrigatório foram consideradas limitadas e pouco relevantes para a formação docente. A seguir, apresentam-se alguns relatos dos entrevistados:

Então a diferença que eu vejo mais, é a questão dessa oportunidade que a gente tem no PIBID de elaborar os projetos e aplicar, eu acredito na escola que eu fiz o estágio eu fiquei mais observando do que pondo a mão na massa, e no PIBID você coloca a mão na massa (P1).

O estágio presencial em si ele não acontece até porque dentro das escolas muitas vezes a gente encontra professores que não querem os alunos ali para ficar vendo o que ele está fazendo em aula para mim, foi uma burocracia obrigatória (P5).

Alguns relatos dos respondentes do questionário:

O estágio é simplesmente sentar na sala de aula e assistir aula, o PIBID é montar projetos, ajudar a escola é aprender fazendo, é ser ativo (A6).

Grande parte do estágio apenas observei as aulas, já no PIBID tive uma participação mais efetiva, preparei os planos de aula e pude aplicá-los com a ajuda do supervisor (A16).

O PIBID é mais prático e autônomo do que no estágio, os alunos têm mais contato conosco (A21).

A valorização da prática é destacada por P1, ao afirmar que o PIBID consiste em “colocar a mão na massa”, e por A6, que relata que “é aprender fazendo”, evidenciando um aspecto essencial para a formação docente. Para Darling-Hammond (2014) programas que proporcionam intensa preparação prática resultam em professores mais bem preparados e eficazes. Gatti (2013) ressalta que a



formação de professores no Brasil apresenta currículos fragmentados, conteúdos genéricos, dissociação entre teoria e prática, estágios meramente formais e avaliações internas e externas precárias. Poucas instituições detalham os programas de estágio ou acompanham efetivamente os estudantes. Nesse sentido, o relato de P5, ao afirmar que o estágio foi “burocracia obrigatória”, evidencia a ocorrência de estágios fictícios, conforme apontado por Gatti (2013).

Ao comparar os benefícios do estágio com o PIBID, destaca-se o estudo da FCC (2014, p. 63), “Notam-se dois tipos de depoimentos: o primeiro, e mais numeroso, é o dos licenciandos que consideram as aprendizagens no PIBID de longe melhores do que no estágio [...]”. A posição de observador passivo e a limitada contribuição do estágio para a formação docente são questões que demandam reflexão e revisão pelas universidades. Por outro lado, a participação no PIBID, com um roteiro de ações definido e autonomia para atuar como docente, proporcionou experiências diretamente relacionadas às atividades docentes, promovendo uma efetiva contribuição para o processo de tornar-se professor.

Núcleo 6: A importância da aprendizagem colaborativa entre os licenciandos

A aprendizagem colaborativa é fundamental para o processo de tornar-se professor e constitui um aspecto amplamente valorizado pelos egressos do PIBID. O professor supervisor deve fomentar colaboração, companheirismo e respeito entre os colegas, pois o programa incentiva o trabalho em pequenos grupos nas escolas, evitando atuações isoladas. Pesquisas indicam que, de maneira geral, os professores não valorizam o trabalho colaborativo. Day (2001) ressalta que muitos docentes trabalham de forma isolada, o que representa uma dificuldade adicional para o professor iniciante. Fullan, Hargreaves e Garcez (2000) destacam que o isolamento docente tem origem na própria arquitetura das escolas, na organização dos horários, na sobrecarga de trabalho e na história da profissão docente. De acordo com Imbernón (2009) a cultura do isolamento constitui um entrave à prática docente. Para a promoção de uma aprendizagem mais eficaz, é essencial que os participantes do PIBID atuem de maneira colaborativa, apoiando-se mutuamente, cabendo ao professor supervisor estimular e orientar essa prática. A seguir, apresentam-se alguns relatos:

A cooperatividade é essencial para desenvolvermos o trabalho nas escolas (A 3).

Amizade com os alunos bolsistas deixa mais à vontade para atuar na escola (A6).

Troca de experiências com os outros Pibidianos (A 13).

Troca de informações com os professores mais experientes (A 19).

Trabalho colaborativo entre escola, universidade e entre os pibidianos (A 27).

Na percepção dos participantes, o trabalho colaborativo revelou-se essencial ao alcance dos objetivos do programa. Esse resultado converge com a pesquisa da FCC (2014) que evidencia a valorização, por parte dos licenciandos, da existência de um grupo de referência, das atividades realizadas em conjunto e do compartilhamento de experiências com colegas e docentes. As atividades desenvolvidas em uma perspectiva colaborativa constituem, de acordo com Nóvoa (2009, 2011) um princípio essencial da formação docente contemporânea. Para o autor, “a emergência do coletivo docente (da docência como profissão que se exerce num coletivo) é uma das principais realidades deste início do século XXI” (Nóvoa, 2011, p. 71). Dessa forma, o trabalho colaborativo consolida a formação docente, estimulando uma prática profissional mais reflexiva e dinâmica.



O trabalho colaborativo promovido pelo PIBID favorece o desenvolvimento profissional, entendido por García (2009) como um processo contextualizado e coletivo, que integra experiências diversas e tem como principal referência o espaço escolar. Assim, torna-se fundamental avançar em direção a uma cultura de comunidade de aprendizagem. Sobre essa perspectiva, Cochran-Smith e Lytle (1999, *apud* García, 2010, p.15) ressaltam, ao se referirem ao ensino, a importância de,

[...] não há sentido em falar de um conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento se constrói coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola de formação ou de pesquisa colaborativa.

De acordo com o autor, os professores precisam aprender a trabalhar em equipe, rompendo com a cultura de isolamento que historicamente caracteriza a profissão. Shulman (1998, *apud* García, 2010, p. 22) denomina “comunidade de prática” o espaço no qual a experiência individual pode ser transformada em experiência coletiva. Flores (2010) ressalta que as parcerias entre escolas e universidades são fundamentais para criar comunidades de aprendizagem, valorizando as contribuições de cada instituição na (re)construção do conhecimento profissional. Assim, a constituição de comunidades de prática e aprendizagem se apresenta como um caminho essencial para fortalecer o desenvolvimento profissional docente e superar a cultura de isolamento presente na profissão.

Nessa perspectiva, Thiessen e Anderson (1999) destacam que as comunidades docentes em transformação abrangem três contextos: o trabalho dos professores com seus alunos, com colegas e gestores escolares, e com pais e membros da comunidade. Esses contextos favorecem tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo. De acordo com essa pesquisa, as escolas fortalecem os vínculos com organizações comunitárias, universidades, outros grupos profissionais e instâncias do poder público, configurando múltiplos ambientes e sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a constituição de comunidades de aprendizagem e a ampliação das parcerias interinstitucionais revelam-se como estratégias fundamentais para a consolidação de uma formação docente mais integrada, colaborativa e socialmente comprometida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar, a partir da perspectiva de egressos do PIBID, as contribuições do programa para a formação docente em um contexto de parceria entre universidade e escolas da educação básica. As análises realizadas evidenciam que o PIBID constitui um dispositivo formativo eficaz, ao possibilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, favorecendo a articulação entre a teoria aprendida na graduação e a prática pedagógica, mediada pela experiência de professores supervisores. Assim, embora o PIBID se configure como um espaço relevante de articulação entre universidade e escola, é essencial analisar criticamente como essas contribuições foram efetivamente vivenciadas pelos participantes.

Os resultados apontaram que, em comparação ao estágio curricular obrigatório, o PIBID apresenta maior efetividade no processo formativo, uma vez que oportuniza vivências diversificadas da docência, contribuindo para uma transição mais segura do papel de estudante ao exercício profissional. Destaca-se, ainda, a criação de espaços de reflexão e diálogo entre universidade e escola. Instituições que historicamente atuam de forma dissociada, mas que, no âmbito do



programa, aproximam-se e complementam-se: de um lado, a universidade, com sua base teórica, investigativa e de sistematização do conhecimento; de outro, a escola, com sua prática cotidiana e experiências pedagógicas concretas. Nesse contexto, os resultados dessa pesquisa alinham-se aos argumentos de Nóvoa (2017) que considera a relevância do PIBID como política pública para a formação de professores. Também convergem com a concepção de Zeichner (2010) sobre os “espaços híbridos” de formação docente, entendidos como instâncias de integração entre professores da educação básica e da universidade. Tais evidências reforçam a necessidade de uma formação ancorada na universidade, mas construída em estreita colaboração com a escola e com a mediação de professores experientes, capazes de orientar os futuros docentes.

Além das contribuições identificadas, reconhecem-se limitações que incidem sobre a amplitude dos resultados. Dentre as quais se destacam: a circunscrição do estudo a uma única instituição de ensino superior, o que restringe a possibilidade de generalização; a dependência de dados autorrelatados, sujeitos a vieses de memória e de valorização da experiência; e o número reduzido de entrevistas, que limita a heterogeneidade das vozes e a profundidade das análises. Contudo, as evidências aqui apresentadas indicam a relevância de ampliar pesquisas que investiguem o impacto do PIBID em diferentes contextos e licenciaturas, bem como estudos comparativos com outras políticas de iniciação à docência. Tais investigações podem aprofundar a compreensão sobre os efeitos do programa na consolidação de trajetórias docentes, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas que integrem teoria, prática e desenvolvimento profissional em um processo contínuo e colaborativo.

Conclui-se, portanto, que o PIBID constitui uma iniciativa de caráter transformador, que transcende a formação individual dos licenciandos, promovendo um espaço de trabalho coletivo fundamentado em experiências compartilhadas, reflexões críticas e fortalecimento das relações entre universidade e escola. O programa contribui para o aprimoramento da qualidade dos cursos de licenciatura no Brasil e para a consolidação de políticas públicas voltadas à valorização e ao desenvolvimento profissional docente. Assim, reafirma-se a importância de garantir a continuidade e o fortalecimento do programa. Não apenas como política pública estratégica para a formação inicial de professores, mas também como objeto de investigação acadêmica que permite aprofundar o debate sobre os processos formativos e as transformações necessárias no campo educacional brasileiro.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 54-72.



AMBROSETT, N. B. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, mai/ago. 2015.

AMBROSETTI, N. B.; *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

AMBROSETTI, N. B.; HOBOLD, M. de S.; SIGNORELLI, G. Aproximação entre Universidade e escola na formação de professores: a experiência do PIBID. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. EdUECE – Livro 2. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. **38ª Reunião Nacional ANPEd**. 01 a 05 de outubro de 2017. Disponível em: <

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf> Acesso em 5 de janeiro de 2018.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola**. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Seção 1, p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm> Acesso em 10 de maio de 2018.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 96. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 18 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em 5 de abril de 2018.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psic. da Educ.**, São Paulo, n. 6, 1º semestre, p. 9-27, 1998.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bartolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Portugal: Porto Editora, 2001.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>> Acesso em 4 de maio de 2018.

DARLING-HAMMOND, L. **Teacher education and the American future**. February, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249704766_Teacher_Education_and_the_American_Future/link/004635399f5cdc04d1000000/download> Acesso em 10 fevereiro de 2018.



DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez. 2014.

DARLING-HAMMOND, L.; BARATZ-SNOWDER, J. III. National Academy of Education. Committee on Teacher Education. **A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve**. San Francisco: Jossey Bass, 2005. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750647.pdf>> Acesso em 7 janeiro de 2018.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora. 2001.

ENGESTRÖM, Y. Innovative Learning in work teams: analyzing cycles of Knowledge creation in practices. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R-L (Eds.) **Perspectives on Activity Theory**. London: CUP, 1999, p. 377-404.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit. 1987. Disponível em: <https://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf> Acesso em 20 de julho de 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Bernadete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.182-188, set./dez. 2010.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A.; GARCEZ, R. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCÍA, C. M.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; Editora UTFPR, 2012.

GARCÍA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**, nº 100, p. 33-46, jan./fev. 2014.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.



GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, vol. 1, p. 90-102, maio/2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. ANDRÉ, M. E. D. de A; **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte /Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 1. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAROSSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LEONTIEV, A. N. Activity and Consciousness. **In: Philosophy in the URSS: problems of dialectical materialism**. Moscou: Progress Publishers, 1977, p. 180-201. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf> Acesso em 16 de abril de 2022.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução: Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. (Trabalho original publicado em 1845-46).

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: Gatti, Bernadete Angelina *et al.* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. Cap. 1, p. 11-30.

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

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 47, n. 166, p. 1106-1133 out./dez. 2017.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 34, 94-103, jan./abr. 2007.



SAVIANI, D. Formação de professores aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-145. jan./abr. de 2009.

SHULMAN, L.; SHULMAN, J. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 6, n.1, p. 120-142 jan./jun. 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, R. J.: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, R. J.: Editora Vozes, 2002.

THIESSEN, D.; ANDERSON, S. Comunidades docentes em transformação: a tradição da mudança nos Estados Unidos. 1999. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 135-151.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. Coleção Teoria e História 6. 3. ed. Editora Polis. 1982.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: Políticas em Latino América. **Revista Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, 2006. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re340/re340_05.pdf> Acesso em 10 fevereiro de 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. (1934) **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na Universidade e as experiências de campo na Formação de Professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, v. 35, n. 3, set/dez. 2010.

Submissão: 15/08/2022

Aceito: 21/09/2025