ISSN: 2358-8829

# PRINCÍPIOS DA PRÁTICA DOCENTE: O PIBID COMO PONTE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO

David Neres Oliveira[1]
Thayna Milena Monteiro Sampaio[2]
Gleiciane dos Santos Pereira[3]

## 1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira, tal como conhecemos atualmente, pode ser considerada como o produto de insistentes modificações em sua estrutura ao longo dos anos, advindas de disputas ideológicas, políticas e econômicas. Dessa forma, segundo Saviani (2008), devemos compreender a educação sob uma ótica de análise histórico-crítica, a fim de abranger toda a complexidade que a compõe, uma vez que esta não pode ser lida como uma instância neutra e independente do contexto no qual está inserida, nem dos agentes que a promovem e, menos ainda, dos incentivos que recebe, sejam estes de ordem econômica, social ou política.

Portanto, ao compreendermos a não neutralidade da educação, torna-se necessário que todas as ações voltadas à sua melhoria sejam contextualizadas, considerando os diversos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses fatores, os programas voltados à formação e qualificação de professores constituem um dos pilares fundamentais para o aumento da qualidade da educação básica. Assim, a criação e continuação de políticas públicas voltadas ao docente assumem papel estratégico na construção de uma educação mais eficiente, democrática e inclusiva.

A título de exemplo, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja finalidade é promover a inserção de licenciandos no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros anos da formação. Nesse sentido, essa aproximação possibilita aos futuros docentes a articulação entre teoria e prática, aspecto essencial para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da docência, o que, por consequência, atua na melhoria da qualidade da educação básica e pública brasileira.

No entanto, é necessário pontuarmos que a formação inicial de professores frequentemente enfrenta desafios relacionados à distância entre os conhecimentos

[1] Graduando do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, davidneres2002@gmail.com;
[2] Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, thaynamilena02@gmail.com;
[3] Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, gleiciane121316@gmail.com;

adquiridos na universidade e a realidade encontrada nas escolas. Isto é, os conhecimentos pautados na racionalidade técnica, por vezes, não correspondem à complexidade da vivência em sala de aula, que, segundo Schön (2000), é marcada por incertezas e conflitos. Tal disparidade, muitas vezes marcada pela supervalorização do saber teórico em desfavor do saber experimental, pode gerar choque ao graduando quando inserido no ambiente pedagógico, uma vez que como pontuam Tardif (2002) e Pimenta e Lima (2004), a experiência prática constitui parte fundamental na construção da identidade docente, conduzindo a uma prática docente reflexiva e crítica fundamentada na realidade escolar.

Dessa forma, o não atendimento a essa necessidade do graduando pode causar lacunas em sua formação e, consequentemente, comprometer sua atuação posterior como docente, visto que a prática é indispensável para a articulação e assimilação dos conhecimentos adquiridos na academia. Diante da inexistência ou descontinuidade de programas como o PIBID, os licenciandos, ao concluírem sua graduação com experiência prática limitada, podem apresentar dificuldades em sua adaptação ao ambiente escolar, o que comprometerá sua atuação profissional nos primeiros anos de carreira. Sem oportunidades de aproximação orientada com a escola, o licenciando pode concluir a graduação com experiência prática limitada e encontrar dificuldades para articular os conhecimentos acadêmicos às demandas da sala de aula. Esse risco reforça a importância de políticas e espaços formativos que promovam a reflexão sobre a prática e a leitura crítica do contexto escolar.

Diante desse cenário, o PIBID apresenta-se como importante estratégia para minimizar tal lacuna, ao proporcionar experiências concretas de ensino e aprendizagem por meio de projetos pedagógicos desenvolvidos em escolas públicas, nos quais os bolsistas têm a oportunidade de observar, planejar e executar atividades didáticas sob orientação de professores supervisores e coordenadores. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID para a articulação entre teoria e prática na formação inicial de quatro bolsistas do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus São Luís, participantes do subprojeto de Letramento Literário desenvolvido no IEMA Pleno São Luís, no ano de 2025.

Para tanto, a fim de compreender as aprendizagens proporcionadas pelo PIBID aos licenciandos, o presente estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa, de caráter documental. O corpus de análise é composto pelos relatórios finais, referentes ao ano de 2025, de quatro bolsistas de iniciação à docência (doravante BIDs) atuantes no subprojeto de Letramento Literário desenvolvido no IEMA Pleno São Luís, localizado no bairro da Cohab. Pontua-se que a análise dos documentos foi realizada à luz da literatura sobre formação docente (TARDIF, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004; GATTI et al., 2014)

A análise do corpus aponta para uma perspectiva positiva quanto à participação dos bolsistas no PIBID, sobretudo no que se refere ao aprimoramento da didática em sala de aula e à construção de uma identidade docente reflexiva e crítica frente aos entraves do cotidiano escolar. Ademais, a vivência dos graduandos durante o programa

ISSN: 2358-8829

ressignificou a percepção deles em relação aos conteúdos teórico-técnicos apreendidos na universidade, levando-os a questionar a supervalorização desses saberes em detrimento da experiência prática e das disciplinas pedagógicas.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. A segunda discute o PIBID no contexto das políticas de formação de professores e aborda a relação entre formação inicial e construção da identidade docente. A terceira apresenta o percurso metodológico da pesquisa. A quarta reúne os resultados e a discussão, organizados em três categorias: desafios da iniciação à docência, compromisso ético com a transformação social e construção da identidade e dos saberes docentes. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais.

## 2 O PIBID E A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação docente tem sido objeto de amplos debates e pesquisas dentro do campo educacional no Brasil, sobretudo em relação aos desafios enfrentados pela educação pública básica. A esses debates soma-se a urgência de formar docentes aptos a atuar de maneira ética e crítica diante das transformações do mundo tecnológico e do contexto escolar atual. Nesse sentido, atribui-se ao educador um conjunto de responsabilidades que, por vezes, sobrecarrega o processo de ensino, repercutindo diretamente na aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, as políticas nacionais de formação docente assumem um papel fundamental na melhoria da educação, uma vez que surgem para garantir qualidade e equidade no processo educacional, com ênfase na qualificação do docente. A respeito disso, a formação é compreendida como um processo de profissionalização que visa aprimorar o conhecimento acadêmico e profissional, aproximando o trabalho a ser desenvolvido com a realidade educacional (TARDIF, 2002; BOURDONCLE, 1991; COCK, 2022). Portanto, tais políticas configuram-se como estratégia de valorização docente, ao possibilitarem uma condução mais qualificada do processo de ensino.

É nesse âmbito que se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política pública destinada ao fortalecimento das licenciaturas e à valorização da carreira docente, que contribui para elevar a qualidade da formação inicial dos licenciandos. Tal programa, criado em 2007 em regime de colaboração entre MEC, FNDE e CAPES, busca incentivar a formação de professores para a educação básica, promovendo a integração entre universidades e escolas públicas. Para tanto, possibilita que licenciandos desenvolvam experiências práticas ainda durante a graduação, ampliando sua compreensão sobre os desafios e potencialidades do ambiente escolar.

Outro aspecto relevante do programa refere-se à aproximação entre produção acadêmica e prática pedagógica, pois, ao participarem de projetos educacionais, os bolsistas são incentivados a mobilizar conhecimentos teóricos em situações concretas, fortalecendo, assim, a relação entre universidade e escola. Dessa forma, o PIBID incide em diversas frentes da formação docente, contribuindo para o aprimoramento da prática

pedagógica e para a ressignificação dos saberes teóricos apresentados em sala. Tal fato estabelece um movimento dialético entre teoria e prática docente e rompe “com a dicotomia teoria e prática, promovendo aproximações e reflexões acerca da necessidade de atrelar os conhecimentos advindos desses campos no processo formativo do futuro professor” (QUEIROZ et al., 2021, p. 238).

Assim, considerando o exposto, torna-se relevante investigar as contribuições do PIBID no âmbito da formação inicial de professores de Letras atuantes na educação básica. Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID enquanto ponte entre teoria e prática na formação inicial de quatro bolsistas do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus São Luís, participantes do subprojeto de Letramento Literário desenvolvido no IEMA Pleno São Luís. Tal discussão mostra-se pertinente por evidenciar os princípios da prática docente constituídos na articulação entre universidade e escola.

## 2.1 Formação inicial docente e construção da identidade profissional

A formação de professores configura-se como um processo contínuo que abrange, de modo geral, a formação inicial e a formação continuada. Assim, tendo em vista que o presente trabalho analisa as experiências de bolsistas do PIBID, programa voltado à formação inicial, esta seção dedica-se exclusivamente a esse eixo. Busca-se, portanto, estabelecer um diálogo entre formação inicial e construção da identidade docente, a fim de evidenciar a relevância do PIBID para a constituição profissional dos licenciandos.

Acerca disso, compreende-se a formação inicial como o momento inaugural de inserção do licenciando na cultura profissional docente, exercida para além da apropriação de conhecimentos específicos da área de atuação (PIMENTA, 1999). É nesse período que se estabelece o primeiro contato sistematizado com o futuro campo de atuação, possibilitando ao graduando a compreensão das dinâmicas que constituem o fazer pedagógico em uma perspectiva ampla e contextualizada. Nessa direção, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são plurais e temporais, sendo construídos ao longo da trajetória formativa e mobilizados diante das situações concretas do cotidiano escolar. Portanto, infere-se que a formação inicial não se restringe à transmissão de teorias, mas implica um processo de reflexão sobre a prática docente e de constituição de um repertório de saberes que orientará a atuação futura.

A partir do exposto, percebe-se que a formação inicial constitui o espaço em que se articulam o saber e o fazer docente, possibilitando ao licenciando uma compreensão mais consciente dos desafios que permeiam o ambiente escolar. Essa tomada de consciência sobre a própria prática e sobre si enquanto docente, aliada à reflexão contínua sobre o espaço em que se insere, configura o processo de construção da identidade docente. Esta identidade, segundo Garcia (2009, p. 112), consiste na "forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira". Nesse sentido, a formação inicial

configura-se como o ponto de partida para o estabelecimento da práxis, que, por sua vez, torna-se o *lócus* privilegiado de desenvolvimento da identidade docente.

No entanto, apesar de sua relevância, a formação inicial ainda é marcada por um distanciamento histórico entre os conhecimentos produzidos na universidade e a realidade concreta da sala de aula. Tal dicotomia faz com que o contato mais efetivo com o campo de atuação ocorra, majoritariamente, apenas ao final do curso, por meio do estágio supervisionado obrigatório, que, conforme explica Pimenta e Lima (2004), configura-se como uma "atividade teórica, preparadora de uma práxis". Portanto, o tardio encontro entre prática docente e conhecimentos técnico-teóricos provoca no licenciando um choque com a realidade, que, segundo Pimenta e Lima (2012), é caracterizado pela percepção das complexidades do cotidiano escolar e pela sensação de despreparo diante das demandas da profissão. Nessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de espaços formativos que antecipem a inserção do licenciando no ambiente escolar de forma orientada e contínua.

Diante desse quadro, evidencia-se a relevância de políticas públicas de incentivo à docência que possibilitem uma inserção antecipada e assistida no contexto escolar, a fim de fortalecer esse processo nas Instituições de Ensino Superior (IES) e suprir a falta de professores com formação adequada. Nessa direção, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como um espaço formativo que busca superar a dicotomia entre teoria e prática, ao promover a integração entre educação superior e educação básica pública, proporcionando vivências concretas e plurais aos licenciandos no ambiente escolar. Acerca disso, conforme expõem Sarmento e Paniago (2017, p. 784), "O PIBID apresenta um espaço rico e prenhe em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa", além de possibilitar que os bolsistas possam "vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa" (SARMENTO; PANIAGO, 2017, p. 784).

Assim, ao articular teoria e prática, universidade e escola, e formação e ação docente, o PIBID tem se consolidado como uma política essencial para a valorização e qualificação da formação inicial. Nesse panorama, Gatti et al. (2014) atribuem a este programa práticas fundamentais à formação dos bolsistas, tais como:

[...] a possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. (GATTI et al., 2014, p. 58)

A visão dos autores corrobora a concepção do PIBID como elemento basilar para uma formação integral do docente, ao atuar como ponte entre teoria e prática e evidenciar as múltiplas perspectivas do trabalho docente quando contextualizado e pautado na realidade. Portanto, compreender seus princípios, objetivos e dinâmica de funcionamento torna-se fundamental para analisar suas contribuições na construção da

identidade e dos saberes docentes dos licenciandos, conforme evidenciado nos relatórios analisados.

## 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo adota abordagem qualitativa, de objetivo descritivo-explicativo, delineado por meio de análise documental com fundamentação bibliográfica. Busca-se analisar, a partir dos relatórios finais (2025) dos Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) participantes do subprojeto de Letramento Literário no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Pleno São Luís, se a experiência no PIBID contribuiu para sua formação docente.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar compreender, sob pontos de vista particulares, a problemática investigada (RODRIGUES et al., 2019). Quanto aos objetivos, optou-se pela articulação entre o descritivo e o explicativo, por se pretender não apenas mapear as características do fenômeno, mas também identificar os fatores que determinam a relação entre o PIBID e a formação docente. Conforme Triviños (1987), a pesquisa descritiva pode levar a resultados imprecisos quando não adota postura crítica, razão pela qual a tipologia explicativa surge como apoio, buscando as causas da ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007).

Para tanto, a fim de garantir respaldo científico nas análises dos relatórios dos BIDs e maior criticidade na lida com os dados, utilizar-se-á como recurso de fundamentação teórica a revisão bibliográfica. Assim, buscaremos cruzar as informações dos relatórios com a literatura já existente sobre este saber, de modo que ao fazê-lo seja possível "promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1)

O corpus da pesquisa constitui-se dos quatro relatórios finais dos BIDs, analisados à luz de obras referenciais do campo da formação docente, com destaque para Tardif (2002), Pimenta e Lima (2004) e Gatti et al. (2014). Para fins de análise, foram privilegiadas as seções "desenvolvimento" e "considerações finais", por concentrarem os relatos dos BIDs sobre a prática docente. O procedimento de análise compreendeu a leitura dos documentos, a identificação de passagens relacionadas às experiências de iniciação à docência e a organização recorrente desses registros em três eixos temáticos. Em seguida, os relatos foram interpretados em diálogo com a literatura sobre formação docente, letramento literário e compromisso social da educação. As categorias apresentadas na seção de resultados foram, portanto, organizadas a partir da recorrência dos temas nos documentos e do confronto interpretativo com o referencial teórico.

Cabe esclarecer que os autores deste artigo também integraram o grupo de BIDs cujos relatórios compõem o corpus. Essa condição favorece a contextualização das experiências, mas exige atenção à posição dos pesquisadores no processo interpretativo. Por isso, as análises são fundamentadas nos registros documentais e discutidas em

articulação com a literatura da área, evitando tomar as experiências pessoais como evidências suficientes por si mesmas.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das seções de desenvolvimento e considerações finais dos quatro relatórios finais (2025) dos BIDs do subprojeto de Letramento Literário no IEMA Pleno São Luís permitiu um olhar mais amplo e contextualizado sobre o PIBID, por meio das experiências relatadas pelos bolsistas. Nesse sentido, o que se observou foram informações que convergiam para a identificação de três categorias temáticas que evidenciam a contribuição do PIBID para a formação docente.

As categorias emergiram da leitura recorrente dos dados e do confronto com a literatura da área, sendo elas: (1) desafios da iniciação à docência; (2) compromisso com a transformação social; e (3) construção da identidade docente. O surgimento dessas categorias permite refletir criticamente acerca da construção de um percurso formativo docente, que se inicia no choque das expectativas iniciais da docência, perpassa pela tomada de consciência social do trabalho docente e culmina na (trans)formação contínua da prática durante este processo. Assim, para uma melhor compreensão dos fatos ocorridos, as próximas seções discutirão cada categoria à luz dos referenciais teóricos adotados como necessários para o surgimento deste processo formativo.

### 4.1 Desafios da iniciação à docência

A partir da análise dos relatórios, evidenciou-se que a iniciação à docência é marcada pelo confronto entre realidades que, embora percebidas coletivamente pelos quatro BIDs, não aparecem nos planejamentos ou, tampouco, nas aulas teóricas da universidade. Acerca disso, os referidos relatórios apontaram desafios que emergem da complexidade de cenários que compõem o momento inicial da formação do graduando-bolsista, que vão desde a adaptação às dinâmicas institucionais à necessidade de elaboração e reelaboração de estratégias capazes de atender às necessidades e aos interesses dos estudantes.

Nessa perspectiva, os desafios iniciais da docência estão relacionados, sobretudo, ao reconhecimento da complexidade da rotina escolar e da necessidade de constante replanejamento quanto aos conteúdos e aos métodos de ensino viabilizados pelo confronto entre teoria e prática. Assim, para o BID 01:

> "A imprevisibilidade das situações vivenciadas permitiu a compreensão de que o planejamento pedagógico deve ser constantemente revisto à luz das respostas apresentadas pelos estudantes [...] demonstrando que ensinar implica permanente exercício de reflexão sobre a própria prática" (OLIVEIRA, 2025).

Tal visão é compartilhada pelo BID 02 que explicita a necessidade de "[...] compreender os desafios e as potencialidades da prática pedagógica para além dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade", além do esforço de "adaptação de metodologias de ensino às necessidades dos alunos" (BALTAZAR, 2025). Isto é, a

docência configura-se como um processo dialógico que se constrói no confronto entre a teoria e a prática (PIMENTA, 1999), em que o PIBID atua, neste contexto, como mediador desse choque (GATTI et al., 2014).

Além disso, pontua-se que a experiência possibilitou o acompanhamento e o envolvimento dos BIDs em práticas escolares, como "a aplicação da prova bimestral [...] acompanhamento da segunda chamada [...] acompanhamento da segunda avaliação" (COSTA, 2025). Tais vivências mobilizam saberes experienciais, na perspectiva de Tardif (2002), pois permitem aos licenciandos conhecer dimensões organizacionais e burocráticas do cotidiano escolar que nem sempre são apreendidas nos estudos teóricos. Não se trata de afirmar que a universidade não aborda essas dimensões, mas de reconhecer que o contato com situações concretas possibilita compreendê-las de maneira situada.

Portanto, os desafios da iniciação à docência, apesar de, por vezes, exigirem a reestruturação do planejamento inicial dos bolsistas, foram percebidos por estes como oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional, contribuindo para a construção de uma formação mais sólida e realista. O que, segundo o BID 04, “tornou possível a observação de um processo gradual de amadurecimento dos discentes, que passaram de uma postura inicial mais tímida para uma participação ativa, colaborativa e alinhada à realidade concreta da escola” (PEREIRA, 2025). Isto é, saberes experienciais, que, de acordo com Tardif (2002), são aqueles conhecimentos que nascem da prática cotidiana da profissão e do exercício do trabalho em sala de aula.

### 4.2 Compromisso ético com a transformação social

A atuação no PIBID também favoreceu reflexões sobre as dimensões ética e crítica que, sob orientação do compromisso social do educador, viabilizam um fazer docente com enfoque na humanização e emancipação intelectual dos educandos. Nessa direção, Freire (1979) entende que o compromisso deve partir do indivíduo que, ao perceber e refletir sobre o seu próprio contexto social, é levado à ação e, portanto, comprometer-se-á com a transformação da realidade social. Assim, infere-se que, ao vivenciarem a realidade da escola pública, os bolsistas passaram a compreender de forma mais concreta as desigualdades educacionais existentes e a importância do trabalho do professor na promoção da cidadania.

Essa tomada de consciência, responsável por conduzir o educador ao ato de comprometer-se com a transformação social, foi viabilizada pelas formações e vivências proporcionadas pelo programa. Assim, as formações, as propostas didáticas de literatura desenvolvidas entre bolsistas e supervisores, e os eventos e atividades pedagógicas promovidos pela escola *lócus* do projeto, subsidiaram teoricamente discussões que, no cotidiano do IEMA Pleno, se materializaram em demandas concretas. Nesse sentido, a participação em campanhas de enfrentamento ao bullying e à cultura de paz e as intervenções sobre desigualdade social, articuladas à produção do texto dissertativo-argumentativo com foco no ENEM, são exemplos de como a teoria foi mobilizada para uma prática humanizadora, deslocando o fazer docente de uma

concepção tecnicista para uma perspectiva ética e política (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008).

Nos relatórios, esse compromisso ético aparece sob pontos de vista distintos quanto às práticas exercidas, porém convergentes quanto à finalidade. O BID 04 relata que "a culminância em eventos como o Pink Shirt Day e a live sobre violência escolar reforçou a dimensão social e ética da docência, apontando para a necessidade de uma educação comprometida com a justiça e a transformação da realidade" (PEREIRA, 2025). Na visão do bolsista, tais práticas promovem a interação dos alunos com dilemas sociais vivenciados dentro e fora da escola e a "construção de valores como respeito, empatia e consciência crítica" (PEREIRA, 2025).

Já os BIDs 01, 02 e 03 focaram na relação entre o ensino de literatura, a recepção dos alunos e a promoção de um ensino socialmente contextualizado. Tal olhar encontra respaldo no conceito de letramento literário que, segundo Cosson (2006), denomina o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, transformando a leitura literária em prática social contínua, tornando o mundo compreensível ao passo que o humaniza.

Ademais, cabe ao educador realizar este ensino de modo que o aluno se sinta alcançado pela literatura e se engaje durante o processo, isto é, é necessário aproximar o texto literário do contexto e dos interesses do aluno, estabelecendo uma ponte entre a literatura e a vida prática, facilitando a interação do aluno com o texto. Nesse viés, Hans Robert Jauss (1994), com a Teoria da Recepção, defende que o leitor participe ativamente da construção do sentido da obra, rompendo com métodos de leitura padronizados e incentivando práticas que promovam a experiência estética, a autonomia e o engajamento do aluno-leitor com o texto literário. Assim, pode-se dizer que práticas de ensino de literatura fundamentadas no Letramento Literário e na Teoria da Recepção estão intrinsecamente ligadas ao compromisso ético do fazer docente.

Tendo isso em vista, os bolsistas, em conjunto com os supervisores, ao desenvolverem "propostas voltadas à interpretação comparativa entre literatura, cinema e música [...] reduziram a distância frequentemente existente entre literatura escolar e cotidiano juvenil, favorecendo maior interesse pelas leituras" (OLIVEIRA, 2025), promovendo discussões sobre temas com grande relevância e similaridade com a vivência dos alunos. Segundo o BID 02, essas "discussões [...] evidenciaram o potencial da leitura literária para promover a formação de leitores mais críticos, capazes de interpretar diferentes realidades e posicionar-se diante das questões sociais" (BALTAZAR, 2025).

Nesse sentido, ratifica-se que as práticas docentes realizadas e observadas durante a experiência dos bolsistas com o PIBID foram fundamentais para a adoção de uma postura mais comprometida com a transformação da realidade social, crítica e ética frente aos desafios inerentes ao contexto escolar. Assim, o PIBID, ao inserir o licenciando nessa realidade, possibilita a compreensão do que Saviani (2008) aponta como a não neutralidade da educação, rompendo com a imagem do professor como

mero transmissor de conteúdos. Conforme sintetiza o BID 03, "ensinar literatura passou a significar criar espaços onde os estudantes pudessem se reconhecer como sujeitos de sua própria história" (COSTA, 2025), movimento que se alinha à perspectiva de uma educação emancipadora e socialmente referenciada.

### 4.3 Construção da identidade e dos saberes docentes

A inserção no cotidiano escolar, a partir das experiências mediadas pelo PIBID, possibilitou aos bolsistas a compreensão de que a identidade docente não é um dado pronto, mas um processo contínuo de construção, produzido na relação entre os saberes teóricos da formação inicial e os saberes mobilizados na prática escolar. Nessa direção, Nóvoa (1995) destaca que a identidade docente se constrói no espaço de entrecruzamento entre a vida pessoal, a formação acadêmica e a experiência profissional, sendo, portanto, marcado por um movimento de reflexão sobre a própria prática. Logo, falar sobre construção de identidade docente é lançar luz sobre o caráter relacional e social da prática docente em um contexto dinâmico e contínuo, que é a educação.

Além disso, essa construção foi viabilizada pelas diferentes dimensões formativas proporcionadas pelo programa: as formações teóricas, o planejamento coletivo das sequências didáticas com as supervisoras e a experiência de regência em sala de aula permitiram aos licenciandos vivenciar os múltiplos saberes que compõem a docência. Conforme propõe Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, oriundos da formação profissional, das disciplinas, do currículo e, sobretudo, da experiência. De modo complementar, Pimenta (1999) ressalta que ser professor implica mobilizar saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos, articulando teoria e prática em um processo permanente de ressignificação.

Nos relatórios, essa construção identitária aparece nos momentos em que os bolsistas deixam de se perceber como estudantes que aplicam teorias e passam a se reconhecer como professores que tomam decisões pedagógicas. Conforme expõe o BID 01, a vivência durante o PIBID permitiu compreender que o processo educativo é "mais do que a aplicação de metodologias de ensino [...] esse projeto foi marcado por aprendizados humanos, pela escuta e compartilhamento de saberes e pela convivência com realidades que, muitas vezes, não aparecem nos livros" (OLIVEIRA, 2025). Em conformidade a isso, o BID 02 complementa ao relatar o desenvolvimento de saberes específicos, como "habilidades relacionadas ao planejamento, à mediação da aprendizagem e à adaptação de metodologias" (BALTAZAR, 2025). Tais relatos evidenciam o deslocamento de uma visão idealizada da docência para uma compreensão mais concreta e complexa do trabalho docente.

Portanto, o PIBID, ao articular universidade e escola básica, possibilita o que Freire (1996) denomina de reflexão crítica sobre a prática, condição essencial para a constituição do ser professor. Conforme sintetiza o BID 03, "É uma experiência extremamente enriquecedora na minha formação acadêmica, permite que desenvolva

habilidades pedagógicas e de pesquisa que estão contribuindo grandemente para o processo de formação" (COSTA, 2025). Nesse sentido, o programa não apenas aproxima o licenciando da sala de aula, mas, também, favorece a construção de uma identidade docente pautada na autonomia, na responsabilidade e na consciência de que ensinar é um ato contínuo de aprender.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto ponte entre teoria e prática na formação inicial de quatro bolsistas do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, atuantes no subprojeto de Letramento Literário no IEMA Pleno São Luís. A partir da análise documental dos relatórios finais (2025), à luz dos referenciais da formação docente, foi possível constatar que o programa se configura como um espaço formativo que supera a dicotomia historicamente presente entre os saberes acadêmicos e a realidade concreta da escola pública.

A análise das três categorias emergentes evidenciou um percurso formativo coerente e progressivo. Primeiramente, no que tange aos desafios da iniciação à docência, observou-se que o contato com a imprevisibilidade do cotidiano escolar permitiu aos BIDs compreender a docência para além da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000). O confronto entre o planejado e o vivido exigiu o exercício constante de replanejamento, de escuta e de adaptação metodológica, promovendo, conforme Tardif (2002), a mobilização dos saberes experienciais, que não são ensinados na universidade, mas são indispensáveis ao trabalho docente.

Em segundo lugar, a categoria do compromisso ético com a transformação social demonstrou que a inserção no IEMA possibilitou aos bolsistas a compreensão da não neutralidade da educação, conforme aponta Saviani (2008). Ao participarem de ações como o Pink Shirt Day e ao desenvolverem propostas de letramento literário articuladas à Teoria da Recepção (JAUSS, 1994) e ao letramento literário (COSSON, 2006), os licenciandos deslocaram sua concepção de ensino de uma perspectiva tecnicista para uma perspectiva emancipadora e socialmente referenciada, alinhada a Freire (1979; 1996).

Por fim, a categoria da construção da identidade e dos saberes docentes revelou que o PIBID favorece a passagem de uma identidade de estudante que aplica teorias para uma identidade de professor que toma decisões pedagógicas. Tal movimento confirma o que defendem Nóvoa (1995), Pimenta (1999) e Tardif (2002), ao compreenderem a identidade docente como um processo contínuo, relacional e constituído na articulação entre os saberes da formação, da experiência e da reflexão crítica sobre a prática.

Portanto, conclui-se que o PIBID não apenas minimiza o choque com a realidade, apontado por Pimenta e Lima (2012), como também ressignifica a percepção dos licenciandos sobre a própria formação, favorecendo a construção de uma atuação

docente que não se limite à aplicação de conteúdos, mas envolva reflexão, decisão pedagógica e compreensão do contexto escolar. Os relatos analisados permitem compreender o PIBID como uma política pública relevante para a valorização da docência e para a formação inicial, ao possibilitar experiências formativas mais contextualizadas, críticas e articuladas às demandas da escola pública. Como o corpus não contempla indicadores de aprendizagem dos estudantes nem permite estabelecer relações causais, não se afirma que a participação dos bolsistas tenha produzido, por si só, melhoria mensurável na qualidade da educação básica.

Como limitação deste estudo, destaca-se o recorte documental restrito a quatro relatórios de um mesmo subprojeto, o que não permite generalizações. Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do corpus e a escuta dos supervisores e estudantes da educação básica, a fim de compreender os impactos do PIBID em suas múltiplas dimensões.

## REFERÊNCIAS

BOURDONCLE, R. *La professionnalisation des enseignants:* analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

BALTAZAR, Luzimara Morais. *Relatório de desenvolvimento do subprojeto do PIBID bolsista.* São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2025. Relatório final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Não publicado.

COCK, J. C. A. N. *Quem conduz e para onde vai o PIBID? Arranjos de implementação e modelos formativos de professores: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior.* Tese (Doutorado) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2022.

COSTA, Karlyane Oliveira. *Relatório de desenvolvimento do subprojeto do PIBID bolsista*. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2025. Relatório final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Não publicado.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente,* v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

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

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária. Tradução de Sérgio Tellaroli.* São Paulo: Ática, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação.* 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

OLIVEIRA, David Neres. *Relatório de desenvolvimento do subprojeto do PIBID bolsista.* São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2025. Relatório final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Não publicado.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. A formação na e para a pesquisa no Pibid: possibilidades e fragilidades. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PEREIRA, Gleiciane dos Santos. *Relatório de desenvolvimento do subprojeto do PIBID bolsista.* São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2025. Relatório final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Não publicado.

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. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, L. C.; SOLERA, B.; MIESSE, M. C.; FLORES, P. P.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. O Pibid como estratégia de aproximação entre universidade e escola no processo de formação docente. *Humanidades & Inovação,* v. 8, n. 45, p. 234-246, 2021.

RODRIGUES, T. T.; KEPPEL, M. F.; CASSOL, R. O método indutivo e as abordagens quantitativa e qualitativa na investigação sobre a aprendizagem cartográfica de alunos

ISSN: 2358-8829

surdos. Pesquisar*: Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia,* v. 6, n. 9, maio 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.