

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Camila Cruz Araujo¹
Isabel Cristina Higino Santana²

RESUMO

A escola é um campo de disputas na qual diferentes setores sociais buscam efetivar políticas através da formação docente, da proposição de currículos e de avaliações padronizadas. Tornar-se educador, para além de mero reproduutor de conteúdos, tem sido um grande desafio. A formação continuada crítica e reflexiva ainda é limitada, tendo em vista a extensa carga horária em sala de aula, a baixa relação entre escolas e universidades e a falta de incentivos. Como resultado, professores veem-se isolados em seus trabalhos e sentem dificuldades em estabelecer uma identidade que os constitua como educadores. Entretanto, programas como o PIBID podem contribuir para superar essas limitações, pois aproximam universidades, redes de ensino, escolas, professores e licenciandos para formação e valorização do magistério. Neste sentido, este trabalho busca refletir sobre a colaboração do PIBID na constituição da minha identidade docente através da atuação como supervisora no Subprojeto Biologia PIBID/CCB-UECE. Desde a minha entrada no programa, temos atuado com oito bolsistas que, entre outras atividades, vivenciam o cotidiano da escola; reativaram o Laboratório Educacional de Ciências; realizam planejamentos e elaboração de planos de aula; além de participarem de formações pedagógicas e discussões coletivas. Como resultado, o PIBID tem dado uma nova cara ao trabalho docente: nós professores, antes isolados e limitados ao cansativo e repetitivo modelo de “formação continuada” oferecido pelas redes, agora encontramos lugar para nos reconhecermos em coletivo. Junto aos bolsistas, temos nos permitido ser formados e formadores de licenciandos; temos refletido sobre o saber docente; sobre o conhecimento socialmente válido; sobre a intricada relação da ciência com a sociedade; e, neste processo, temos aprendido que a atuação docente não precisa ser solitária. Por fim, concluímos que estar em coletivo com outros é essencial para as trocas sociais do fazer escolar, e consequentemente, da consolidação da difícil e árdua identidade docente.

Palavras-chave: Currículo escolar, Formação docente, Valorização do magistério.

¹ Professora da Rede Pública Estadual do Ceará, Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, camila.araujo@prof.ce.gov.br;

² Professora orientadora: Doutora, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará - UECE, isabel.higino@uece.br

INTRODUÇÃO

A escola e a docência são dois grandes campos de disputas sociais. Assim, segundo Arroyo (2013, p. 13) “a escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas”. Assim, a constituição do saber e do fazer docente são atravessadas por imensos desafios, que buscam descharacterizar e redirecionar a atuação do professor na escola. Constituir uma identidade pautada na ética, na solidariedade e no compromisso com a construção de uma educação emancipatória é um desafio que muitos de nós precisamos superar.

Tornar-se docente na atualidade é sobretudo buscar a constituição - muitas vezes solitária - de uma identidade que nos coloque em um lugar que vá para além de meros reprodutores de conteúdos avaliados em provas oficiais. Assim, para Arroyo “a formação pedagógica e docente” adquirida na universidade e nas formações ditas continuadas, tem sido conformada tendo em vista “o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes” (2013, p. 15). Diante desses limites, segundo o próprio autor, temos sido “obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou pedagogia - a sermos educadores” (Arroyo, 2013, p. 24). Este é, entendemos, um dos maiores desafios da atualidade docente.

Esta constituição de uma educação escolar tecnicista, focada em diretrizes, normas, provas padronizadas e silenciamento da diversidade cultural em nome de uma pretensa unidade nacional, é marca de uma educação alienada, que segundo Mészáros “em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (2008, p. 15). No Brasil, esta tem sido marcada pela constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada nos anos de 2017/2018, com o objetivo de se constituir como texto unificador para construção dos currículos estaduais e municipais (Lima, Ribeiro, 2024); porém, tem servido, na prática, para esvaziar de sentido muitos dos currículos locais - tendo em vista que estes precisaram, em sua constituição, guiar-se pelo texto nacional - e das experiências singulares de discentes e docentes. Nesse cenário, qual o papel do professor, afinal?

Com o objetivo de não nos tornarmos objeto e manobra dessa atuação pautada na reprodução acrítica de conteúdos curriculares, que reduzem a docência a “treinar nesses domínios” das competências e habilidades, é que devemos buscar ativamente fugir do lugar

comum do professor “aulista” que, não sendo capaz de conduzir uma reflexão sobre seu papel social, redime-se a “passar matéria, a tempo completo”, incapaz de se desvirtuar “dessa função nos tempos de aula” (Arroyo, 2013, p. 25). Em síntese, um professor conteudista.

Fugir dessa perspectiva dos conteúdos “acima de tudo” e das provas “acima de todos”, é uma batalha que deve ser travada dentro e fora da sala de aula, pois segundo Mészáros, este modelo educacional tem sido marca dos últimos 150 anos da “educação institucionalizada”, e tem servido, sobretudo “ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” (2008, p. 35), de constituição de uma escola cada vez mais assujeitada aos interesses capitalistas e menos aos interesses das classes populares.

Assim, concordamos com Adorno quando o autor afirma que a educação deve servir para propiciar “a produção de uma consciência verdadeira”, tendo em vista que ela é condição necessária para a constituição de uma sociedade democrática, pois “uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado” (2022, p. 154).

Entretanto, a formação continuada crítica e reflexiva de professores ainda é um desafio para a realidade brasileira, tendo em vista a extensa carga horária desenvolvida em sala de aula, a baixa relação entre escolas e universidades e a falta de incentivos para que o docente continue aperfeiçoando-se. Assim, propostas como o PIBID, contribuem com esta reconstituição da relação do professor da educação básica com as universidades, fomentando sua contínua formação e, consequentemente, contribuindo para a melhoria da educação pública básica nacional (Brasil, 2014).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo colaborar com “o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2014). O programa foi lançado, em sua primeira versão, por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007). Em 2024, por sua vez, há o lançamento de uma nova Portaria - Portaria Capes nº 312, de 27 de setembro de 2024 - e de um novo Edital, de nº 10/2024.

O PIBID visa colaborar com a “formação inicial de professores a fim de contribuir para a valorização da carreira docente, valorizar a profissão e potencializar ações formativas em prol da qualidade da educação” (Vieira; Mello, 2023, p. 03). Assim, tem por método de trabalho a atuação de estudantes de licenciaturas de universidades e institutos em escolas

públicas brasileiras, a fim de desenvolver ações no âmbito da formação inicial, buscando proporcionar a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas. Para além disso, objetiva colaborar com a formação continuada dos professores que atuam como supervisores escolares do projeto, com a perspectiva de valorização do magistério (Brasil, 2014).

Neste sentido, este trabalho busca refletir sobre a colaboração do PIBID na constituição da minha identidade docente através da minha atuação como supervisora do PIBID subprojeto Biologia do Centro de Ciências da Saúde (CCS), da Universidade Estadual do Ceará - Campus Itaperi.

METODOLOGIA

Iniciamos as atividades do Subprojeto Biologia do CCS/UECE na escola no mês de novembro de 2024. Na ocasião, os bolsistas e a coordenadora, juntamente comigo, a supervisora - que sou professora da referida unidade escolar - fomos à escola para conhecer o espaço físico, a organização, o núcleo gestor, a equipe de professores e funcionários e os estudantes. Neste momento, os bolsistas foram convidados a refletir sobre como acontece o funcionamento de uma escola pública da periferia de uma grande cidade. Essa aproximação dos licenciandos com a realidade escolar é fundamental para o processo de consolidação da proposta pedagógica do PIBID, tendo em vista que ele visa “promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores” (Brasil, 2014).

Nos meses seguintes, por sua vez, focamos em desenvolver ações de aproximação entre os bolsistas e a escola de atuação: idas semanais à escola, com o objetivo de participarem das ações cotidianas do calendário escolar; organização do espaço do Laboratório Educacional de Ciências (LEC) e elaboração de planos de aula que serão aplicados em um próximo período, junto às turmas.

Neste sentido, como uma das primeiras atividades a serem desenvolvidas no espaço escolar, os bolsistas ficaram incumbidos de reorganizar o LEC. A primeira ação deste momento envolveu os licenciandos na avaliação dos materiais presentes, na reordenação das bancadas, armários e prateleiras, higienização das vidrarias, catalogação dos materiais didáticos (banners, modelos didáticos, jogos). Posteriormente, eles colocaram o microscópio - antes abandonado – em funcionamento. Essas ações contribuem de modo bastante significativo para tornar o Laboratório de Ciências um espaço real dentro do contexto escolar, tendo em vista que, muitas vezes, como apontam Marandino, Selles e Ferreira (2009) os

professores sentem-se frustrados ao não conseguirem alavancar a experimentação no ensino de ciências, pois encontram diversas dificuldades, como o pouco tempo dedicado às disciplinas científicas no currículo e a excessiva “vinculação do ensino médio a exames nos quais inexistem possibilidades de avaliação de caráter prático” (2009, p. 109-110), o que torna o ensino experimental secundário no planejamento. Somado a isso, as autoras apontam, ainda, que são significativas as “limitações oriundas tanto dos processos de formação docente quanto do domínio mais amplo das políticas curriculares, as quais deixam de considerar as atividades experimentais como parte integrante e as percebem como acessórias no ensino de Ciências e Biologia” (Marandino; Selles; Ferreira, 2009, p. 110).

Diante desse cenário de redução da importância do tempo curricular dedicado às atividades experimentais, temos por consequência a redução significativa da carga horária docente nesses espaços escolares, o que muitas vezes, impossibilita o professor de efetivar práticas em seu cotidiano pedagógico. Nessa perspectiva, contar com a colaboração dos pibidianos como sujeitos atuantes na promoção do uso dos laboratórios, enriquece o ensino e a aprendizagem. Além disso, essas ações também estão previstas na perspectiva de trabalho do Pibid, pois este deve “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar” (Brasil, 2014).

Ainda como parte de suas atividades, eles elaboraram planos de aula para serem aplicados, posteriormente, com as turmas. Em um planejamento inicial, os bolsistas foram divididos em duplas, e cada dupla criou um plano de aula, tendo como temáticas abordadas - e definidas por eles mesmos: estudos de caso sobre tecido sanguíneo; a popularização de informações sobre síndromes genéticas; atividades laboratoriais utilizando os conhecimentos sobre tecido ósseo; aspectos da filosofia da ciência e a origem da vida. Foi sugerido que os planos abordassem as temáticas através de metodologias ativas e/ou sequências didáticas investigativas. Após a elaboração dos planos, foi realizado um seminário avaliativo das propostas, onde cada dupla apresentou-se e coletivamente, avaliamos a viabilidade da ação, a relevância dos temas e as metodologias propostas.

A Abordagem Investigativa pode ser considerada como um elemento importante para o fortalecimento das concepções científicas dentro do ensino, sobretudo entendendo que esta abordagem coloca os estudantes em contato com a epistemologia do pensamento científico, com mecanismos de debates e discussões, o que fortalece o pensamento crítico e reflexivo, favorecendo a tomada de decisões autônomas (Carvalho, 2018; Carvalho, 2023; Sasseron, 2015; Scarpa; Campos, 2018).

No segundo momento, foi sugerido que cada bolsista, agora individualmente, desenvolvesse um plano de aula de atividade prática. Os temas propostos por eles foram: desenvolvimento de modelo celular como recurso didático utilizando materiais reutilizáveis, como o papelão; produção de lâminas vegetais para observação microscópica de componentes celulares; extração de DNA de frutas; identificação de vitamina C em diferentes alimentos; fermentação biológica; ação antifúngica de diferentes materiais, como o alho e o álcool; osmose nas células vegetais e animais; ação da bromelina do abacaxi em carne vermelha. A cada semana, duas destas atividades práticas eram realizadas no LEC, com o objetivo de debatermos coletivamente a viabilidade, os conteúdos biológicos a serem tratados, a adequação curricular e a relevância do conteúdo no âmbito da relação ensino de ciências e sociedade. As ações de elaboração dos planos de aula cumprem o papel, sugerido pelo PIBID, de “contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos” (Brasil, 2014), tendo em vista que eles foram os protagonistas no processo de elaboração e efetivação das propostas didáticas apresentadas.

Somado a isso, concordamos com Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 115) quando afirmam que “a presença de licenciandos, com experiências em atividades vividas na formação universitária, agrega um caráter científico à realização das atividades” no laboratório escolar. Assim, quando constituída esta relação, que é aplicada no ambiente escolar, “proporciona uma interpenetração de diferentes culturas - a acadêmica e a escolar -, enriquecendo as possibilidades de aprendizado dos alunos” (2009, p. 115). Entendemos assim, que os bolsistas, ao elaborarem e futuramente aplicarem suas propostas com as turmas, somam novos modos de ensinar e aprender ciência, com foco na experimentação e no diálogo entre ciência, tecnologia e sociedade, enriquecendo o fazer docente e o saber constituído no laboratório.

No terceiro momento, eles foram convidados a avaliar diferentes livros didáticos que poderão ser utilizados na escola, a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edital 2026. A avaliação e escolha de livros didáticos é etapa fundamental da ação docente, tendo em vista que o livro didático é grande auxiliador do trabalho pedagógico e da formação científica dos estudantes. Para a avaliação dos livros didáticos, eles utilizaram uma ficha sugerida pela professora Myriam Krasilchik, em seu livro “Prática de Ensino de Biologia” (Editora Edusp, 2004) e adaptada por mim, para a realidade de nossa escola. Esta ação desenvolvida no PIBID, tinha por objetivo “propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (Brasil, 2014).

Para além de todas as atividades já mencionadas, que compõem o campo da formação prática dos bolsistas, que ocorreram sob minha supervisão e orientação da professora coordenadora de área, há uma outra atividade, que consideramos estratégica, que foi desenvolvida de modo bastante intenso nesses oito meses de atuação do PIBID subprojeto Biologia CCS/UECE: a formação teórica inicial dos bolsistas e continuada dos professores supervisores e da coordenadora de área.

Assim, para definir quais formações seriam importantes para este momento inicial, a Coordenadora de Área reuniu-se com os três supervisores do Subprojeto Biologia CCS/UECE. Neste encontro, ficou estabelecido que, no primeiro momento, desenvolveríamos ações com as temáticas que envolvessem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Decidimos iniciar por estes dois documentos pois acreditamos que eles são estratégicos para a compreensão do funcionamento “formal” da escola, tendo em vista que eles são documentos norteadores das políticas educacionais brasileiras, que atuam na constituição da função da escola e na elaboração dos currículos das escolas.

Além dessas duas temáticas, que ficaram sob responsabilidade dos supervisores, buscamos parceiros para a facilitação de formações voltadas à escrita científica, ao ensino de ciências com abordagem investigativa, às tecnologias digitais, à formação inicial docente, ao combate às opressões no ambiente escolar, entre outros temas. Estas ações, no âmbito da proposta da CAPES para o PIBID, encaixam-se na perspectiva de “incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes” (Brasil, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Arroyo, “a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação” (2013, p. 14). Assim, os saberes populares e os conhecimentos construídos nas periferias e por diversos grupos sociais historicamente marginalizados (mulheres, pessoas negras, LGBTs, comunidades tradicionais) tiveram seus espaços negados como saber legítimo, e as diretrizes curriculares passaram a definir o que é conhecimento socialmente válido e que, portanto, cabe no currículo escolar.

Diante disso, o saber escolar limitou-se a reproduzir normas, conteúdos científicos teórico-abstratos, modelos e padrões definidos. Como resultado, o saber e a cultura docentes também foram sistematicamente negligenciados - aqueles construídos para além dos bancos

das universidades, mas sobretudo, no chão da escola. O professor tornou-se reproduutor de conteúdos do currículo, deixando de lado seu papel histórico de educar as futuras gerações para o pensamento crítico, reflexivo e autônomo. Assim, “a identidade educadora disputa com a identidade docente em tempo completo. Disputa com a condição reducionista de aulistas” (Arroyo, 2013, p. 26). Constituir um novo modo de se relacionar com esses saberes não limitados a conteúdos das disciplinas é fundamental, não só para fortalecer uma identidade docente, mas também para valorizar a categoria de professores.

Somado a isso, temos visto um esvaziamento da atuação docente, visto que “a própria mística da docência como ideal profissional entra em crise quando nosso foco na sala de aula está entre passar a matéria ou a educação” (Arroyo, 2013, p. 26). É necessário um novo modo de se relacionar com os saberes produzidos nas escolas, olhando e valorizando aqueles conhecimentos elaborados pelos discentes e docentes em suas relações singulares com o espaço e tempo escolares.

O PIBID, com sua proposta de lançar luz aos saberes elaborados nas escolas, através do estreitamento das relações entre universidade e redes de ensino, tem dado uma nova cara ao trabalho docente. Este professor, antes isolado em seu espaço pedagógico e limitado ao cansativo e repetitivo modelo de “formação continuada” ofertado pelas redes, que muitas vezes, buscam apenas instrumentalizar o professor para aplicação de provas padronizadas, agora encontra lugar para se reconhecer em coletivo. Junto aos bolsistas, nós professores da educação básica temos nos permitido ser formados e formadores de licenciandos; temos, em comunidade, refletido sobre o saber docente; sobre o conhecimento socialmente válido; sobre a intricada relação da ciência com a sociedade; temos nos identificado no olhar do outro e, neste processo, temos aprendido que a atuação docente não precisa ser solitária. Estar em coletivo com outros - formados, formandos - é essencial para as trocas sociais do fazer escolar, e consequentemente, da consolidação da difícil e árdua “identidade docente”.

Para além de tudo isso, nossa atuação tem respeitado mais um dos preceitos do PIBID, que considero o mais importante entre todos os destacados: “valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes” (Brasil, 2014). Assim, o PIBID cumpre uma dupla função: formar profissionais diferenciados, através do contato desde cedo com o seu futuro ambiente de trabalho; e formar profissionais já incorporados nesses ambientes de trabalho, sendo um, coformador do outro, em uma relação dialética e horizontal.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

O PIBID, desde sua primeira edição, tem sido protagonista no processo de aproximação de docentes da educação básica, licenciandos e professores do ensino superior brasileiro. Com sua proposta inovadora de constituir e consolidar uma parceria entre as redes de ensino e as universidades públicas, tem fomentado a formação inicial de licenciandos e a formação continuada de professores da educação básica. Somado a isso, arriscamos admitir que, o PIBID tem sido fundamental para a mudança do olhar de professores do ensino superior sobre a escola, que não pode ser vista apenas como lugar-futuro-talvez de estudantes universitários, mas como meio-fundamental para a efetiva consolidação da formação de professores. A identidade docente, por fim, tem sido constituída nessa caminhada coletiva, em que cada passo é dado com um pé no presente e o outro no futuro.

Vida longa ao PIBID!

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão dos incentivos que fomentam o trabalho cotidiano do Pibid, ao Ministério da Educação (MEC) que idealizou o programa e atua para seu fortalecimento, à Universidade Estadual do Ceará pelo empenho constante à formação e valorização do magistério brasileiro e à comunidade escolar que, através de seu núcleo gestor, tão bem acolhe nossas proposições.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 5^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

ARROYO, Miguel G. *Curriculum, território em disputa*. 5^a ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. 374p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007*. Brasília, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Governo Federal, Ministério da Educação. Brasília, 01 de janeiro de 2014. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 765-794, 2018.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. *Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Editora Cengage, 2023.

LIMA, Jaqueline Rabelo de; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Documentos Curriculares Estaduais: enfrentamentos e disputas a partir da BNCC. *Revista Currículo Sem Fronteiras*. v. 24, e2069, p. 1-18. 2024.

MARANDINO, Martha e SELLES, Sandra Escovedo e FERREIRA, Márcia Serra. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo, SP: Cortez, 2009. 216p.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), v. 17, p. 49-67, 2015.

SCARPA, Daniela Lopes; CAMPOS, Natália Ferreira. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. *Estudos avançados*, v. 32, n. 94, p. 25-41, 2018.

VIEIRA, Odair Alves; MELLO, Ângela Rita Christofolo de. O PIBID no contexto da formação de professores: trajetórias e dilemas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 39, n. 1, 2023.