



## O PIBID COMO ESPAÇO FORMATIVO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM MATEMÁTICA

Gabriel Val Quintan Pontes <sup>1</sup>  
Laine Silva Ramos <sup>2</sup>  
Beltrano da Silva Santos <sup>3</sup>  
Pessoa da Silva Santos <sup>4</sup>  
Mauro Guterres Barbosa <sup>5</sup>

### RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as aprendizagens e os desafios vivenciados durante a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A experiência, desenvolvida em parceria com escolas públicas de Ensino Médio, possibilitou uma imersão concreta na realidade educacional, promovendo o diálogo entre teoria e prática e contribuindo significativamente para a formação da Identidade Docente. As ações pedagógicas envolveram oficinas, feiras de Matemática, jogos educativos e práticas investigativas voltadas à promoção de um ensino mais dinâmico e contextualizado. A análise reflexiva dessas vivências permitiu compreender a docência como um processo complexo, coletivo e socialmente comprometido, reafirmando a importância do PIBID como espaço formativo que articula o conhecimento teórico, a prática pedagógica e a construção de saberes docentes. Conclui-se que a inserção do licenciando no ambiente escolar desde o início da formação amplia a visão sobre o papel do professor e fortalece o compromisso com a transformação da realidade educacional.

**Palavras-chave:** Formação docente, PIBID, Educação Matemática, Prática pedagógica.

### INTRODUÇÃO

A Formação Inicial de professores constitui-se como um processo multifacetado, que envolve dimensões teóricas, práticas e identitárias. Nesse contexto, os componentes curriculares de caráter prático e programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, destacam-se por promoverem experiências formativas que

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Maranhão-MA, [gabriel.20230031776@aluno.uema.br](mailto:gabriel.20230031776@aluno.uema.br);

<sup>2</sup> Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - MA, [laineramos@aluno.uema.br](mailto:laineramos@aluno.uema.br);

<sup>3</sup> Mestrando do Curso de XXXXX da Universidade Estadual - UE, [coautor2@email.com](mailto:coautor2@email.com);

<sup>4</sup> Doutor pelo Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, [coautor3@email.com](mailto:coautor3@email.com);

<sup>5</sup> Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – MT, [maurobarbosa@professor.uema.br](mailto:maurobarbosa@professor.uema.br)



X Encontro Nacional das Licenciaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

aproximam os licenciandos do cotidiano escolar, favorecendo a construção da Identidade Docente.

A presente pesquisa, tem como propósito relatar e analisar a trajetória de um licenciando em Matemática da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, cujas experiências acadêmicas e pedagógicas foram potencializadas pelo PIBID. As atividades realizadas envolvem palestras, oficinas, rodas de conversa, feiras de Matemática, planejamento coletivo e práticas em sala de aula, que possibilitaram reflexões críticas acerca da docência e contribuíram para o amadurecimento profissional.

A significância deste estudo encontra-se no fato de que compreender a Formação Inicial a partir das vivências práticas, permitindo identificar como a aproximação com a realidade escolar pode transformar perspectivas, superar barreiras e consolidar o compromisso com a Educação. Nesse sentido, o objetivo central é analisar como a participação no PIBID influencia a constituição da Identidade Docente, na ampliação do repertório metodológico e na compreensão do papel social do professor que ensina Matemática.

Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, elaborado a partir das reflexões e sustentado pelo diálogo, com referenciais teóricos que discutem a Formação de Professores e a prática pedagógica em Matemática. Nessa perspectiva permitindo-se interpretar a experiência para além da execução de atividades, compreendendo-a como espaço de reflexão crítica e de construção progressiva da Identidade Docente.

As discussões e resultados que evidenciam a prática pedagógica vivenciada no âmbito do PIBID foi determinante para a consolidação do interesse pela docência, permitindo reconhecer a escola como um espaço de aprendizagens e de transformação social. Além disso, o contato direto com os desafios e potencialidades da realidade escolar ampliou a compreensão sobre a necessidade de metodologias inovadoras, colaborativas e criativas no ensino da Matemática.

## METODOLOGIA

A presente experiência foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em parceria com escolas públicas de Ensino Médio. Trata-se de um relato de





X Encontro Nacional das Licenciaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

experiência de natureza qualitativa, elaborado a partir de reflexões pessoais e coletivas registradas ao longo das atividades desenvolvidas.

As vivências aqui relatadas correspondem às atividades desenvolvidas quanto bolsista do PIBID, nas quais o licenciando teve contato direto com o ambiente escolar e com situações reais de ensino, que proporcionou um espaço privilegiado de aproximação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica sobre o fazer docente e o fortalecimento da Identidade Profissional.

As informações analisadas foram construídas com base em anotações em diários de campo, planejamentos pedagógicos, relatórios reflexivos e observações realizadas durante as intervenções. A análise das experiências foi sustentada pelo diálogo com autores que discutem a formação de professores, os saberes docentes e a prática pedagógica, como Pimenta (1996), Tardif (2014), Fiorentini (1995) e Lorenzato (2010).

As atividades pedagógicas envolveram oficinas, palestras, rodas de conversa, feiras de Matemática, elaboração de sequências didáticas e intervenções em sala de aula. Todas foram planejadas de forma colaborativa entre bolsistas, supervisores e professores das escolas parceiras, com o intuito de tornar o ensino de Matemática mais significativo, prazeroso e contextualizado. Essa vivência prática contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas, para a ampliação do repertório metodológico e para o amadurecimento da identidade docente.

Durante o processo, o planejamento e a execução das ações priorizaram o diálogo, a experimentação e a contextualização, buscando superar práticas tradicionais centradas na memorização de conteúdos. A avaliação assumiu caráter processual e formativo, fundamentada na observação da participação dos estudantes, no envolvimento coletivo e na criatividade das soluções apresentadas. O propósito não foi quantificar resultados, mas refletir sobre o processo de aprendizagem e sobre as contribuições dessa experiência para a formação docente.

Em síntese, a metodologia adotada compreende a análise reflexiva das práticas vivenciadas no âmbito do PIBID, evidenciando como o contato direto com a realidade escolar favoreceu o desenvolvimento profissional, o aprimoramento das estratégias de ensino e a consolidação da Identidade Docente.





## REFERENCIAL TEÓRICO

A Formação Inicial de professores é um processo complexo que ultrapassa a mera aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos. Envolve a construção de uma Identidade Profissional que articula dimensões cognitivas, éticas, sociais e afetivas. Pimenta (1996) destaca que a docência se constitui como uma prática social e requer do futuro educador uma postura crítica diante da realidade educacional. Para a autora, “a identidade profissional do professor se constrói na articulação entre saberes da experiência, saberes disciplinares e saberes pedagógicos” (p. 10), ressaltando que a formação deve possibilitar ao licenciando compreender o ensino como uma prática reflexiva, investigativa e transformadora.

Nesse contexto, a Formação Inicial precisa integrar teoria e prática como eixos indissociáveis, de modo que o conhecimento acadêmico dialogue diretamente com a realidade da escola. Essa integração é o princípio que norteia o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual busca aproximar o licenciando do cotidiano escolar e promover experiências que favoreçam a observação, a intervenção e a reflexão sobre o trabalho docente. Essa inserção precoce no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para o fortalecimento da Identidade Docente, tornando o aprendizado universitário significativo e contextualizado.

Tardif (2014) comprehende o professor como um sujeito que mobiliza diferentes tipos de saberes em sua prática profissional. Ele distingue quatro categorias fundamentais: os saberes da formação profissional, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes da experiência. Segundo o autor, “os saberes dos professores são sociais e plurais, pois se originam de diversas fontes e se transformam ao longo do tempo, na interação com o trabalho” (p. 21). Assim, a Formação Inicial deve oportunizar ao licenciando vivências reais de ensino, nas quais possa articular esses diferentes saberes e desenvolver uma prática pedagógica crítica e autônoma.

Na mesma direção, Zeichner (2008) defende que a Formação Docente precisa promover uma postura de reflexão crítica voltada à transformação da prática e à construção de uma educação democrática. Para ele, o “professor reflexivo” não se limita a analisar suas ações, mas busca compreender as condições sociais e institucionais que moldam seu trabalho. Nesse sentido, “a reflexão docente deve ser orientada para a justiça social, articulando o



pensamento crítico e a prática transformadora” (p. 177). O PIBID se mostra, portanto, como um espaço privilegiado para o ~~exercício da reflexão~~, pois coloca o licenciando diante de desafios reais e o convida a pensar sobre suas decisões pedagógicas de forma consciente e contextualizada.

No campo da Educação Matemática, Fiorentini (1995) aponta a necessidade de repensar o ensino tradicional, centrado na repetição e na memorização de procedimentos. Ele observa que “a concepção da Matemática como um corpo de conhecimentos prontos e acabados tem limitado as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inovadoras e significativas” (p. 74). Essa crítica reforça a importância de metodologias investigativas e de abordagens que valorizem o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. A problematização, a contextualização e a experimentação constituem, portanto, caminhos metodológicos que aproximam a Matemática da realidade e a tornam mais significativa para os estudantes.

Lorenzato (2010) acrescenta que a aprendizagem Matemática deve ser prazerosa e conectada às vivências cotidianas dos alunos. Para ele, a aprendizagem significativa ocorre “quando o aluno é capaz de dar sentido àquilo que aprende” (p. 55), e não apenas quando memoriza fórmulas e regras. Essa perspectiva evidencia a necessidade de que o professor planeje atividades que integrem recursos concretos, materiais manipuláveis e situações reais, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico, participativo e criativo.

Na mesma linha, Libâneo (2015) destaca que a prática pedagógica deve ocupar posição central na Formação Inicial, funcionando como eixo articulador entre o conhecimento teórico e as demandas concretas do ensino. Para o autor, “a prática docente é a base real da formação, pois é nela que se revelam as contradições e as possibilidades do trabalho educativo” (p. 83). Essa concepção reafirma o valor das experiências práticas proporcionadas pelo PIBID e pelas componentes curriculares de Práticas e Estágio Supervisionado, que oferecem ao licenciando oportunidades de observar, atuar e refletir criticamente sobre o processo educativo.

Dessa forma, o referencial teórico que fundamenta este estudo comprehende a Formação Inicial docente como um processo contínuo, reflexivo e socialmente situado, no qual teoria e prática se complementam de forma dialógica. A participação no PIBID revela-se como um espaço de construção e reconstrução de saberes, que permite ao futuro professor compreender a complexidade da docência e desenvolver uma prática pedagógica





fundamentada em princípios críticos e transformadores. No campo da Educação Matemática, essa articulação entre formação teórica e prática pedagógica favorece o desenvolvimento de metodologias inovadoras e de aprendizagens significativas, consolidando a formação do professor como um profissional autônomo, crítico e comprometido socialmente.

## VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NO PIBID

A experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com escolas públicas de Ensino Médio, foi marcada pela condução de ações planejadas de forma colaborativa. A arquitetura metodológica dessas iniciativas buscou harmonizar os objetivos formativos do programa com as necessidades do contexto escolar, dando destaque às práticas curriculares, cujo planejamento e execução se configuraram como elo essencial para assegurar a integração entre teoria e prática, pilar fundamental na Formação Inicial de professores.

A imersão no PIBID proporcionou a vivência de cenários reais de ensino, tornando o currículo vivo e dinâmico, e favorecendo a compreensão da docência como uma atividade crítica, reflexiva e socialmente situada, na qual o futuro professor atua como agente ativo na construção e adaptação do currículo.

O planejamento pedagógico contemplou uma ampla variedade de ações, incluindo oficinas, palestras, rodas de conversa, sequências didáticas investigativas, feiras de Matemática e intervenções diretas em sala de aula. O objetivo central dessas práticas era tornar o ensino de Matemática atrativo e significativo, conectando o conteúdo abstrato à vivência dos alunos. Como afirma Lorenzato (2010, p. 7), a aprendizagem deve ser estruturada para ser “significativa e agradável”, o que exige metodologias que ultrapassem a simples memorização de fórmulas e procedimentos. Essa concepção orientou toda a elaboração das propostas, priorizando o diálogo, a experimentação e a contextualização.

Um exemplo marcante dessa abordagem foi a realização de oficinas de resolução de problemas, nas quais os participantes eram incentivados a criar estratégias variadas para solucionar situações matemáticas ancoradas em contextos reais. Essa prática estimulou a autonomia e o raciocínio crítico dos estudantes, que passaram a compreender a Matemática como um campo de investigação, e não apenas como um conjunto de regras fixas. Fiorentini (1995, p. 74) reforça essa perspectiva ao afirmar que a concepção da Matemática como um





“corpo de conhecimentos prontos e acabados” limita as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

Outro destaque da experiência foi a participação em eventos, como a Feira da Matemática, que impulsionou a criação de atividades investigativas e o uso de recursos lúdicos. Tais práticas despertaram o interesse dos alunos e consolidaram a ideia de que o ensino deve estar intrinsecamente ligado à criatividade, à interação e ao prazer de aprender. A inclusão de

jogos matemáticos, por exemplo, mostrou-se eficaz para abordar conceitos de trigonometria e das quatro operações, permitindo que os estudantes se envolvessem de forma dinâmica e prazerosa.

Os recursos pedagógicos utilizados contemplaram a diversidade: foram empregados tanto suportes digitais como softwares educativos e apresentações multimídia quanto materiais concretos, como instrumentos geométricos, cartazes e objetos manipuláveis criados pelos próprios estudantes. Essa abordagem multifacetada se apoia na ideia de que a aprendizagem se potencializa quando o aluno pode transitar entre diferentes linguagens e suportes. Lorenzato (2010, p. 55) reforça que “a aprendizagem significativa não acontece somente quando o aluno decora fórmulas e regras, mas quando ele é capaz de dar sentido àquilo que aprende”.

A avaliação adotada foi processual e formativa, fundamentada na observação da participação dos estudantes, na qualidade das interações e na originalidade das soluções apresentadas. O propósito não era classificar, mas compreender o percurso de cada aluno, reconhecer avanços e identificar desafios. Essa perspectiva está em consonância com Fiorentini (1995), que defende práticas avaliativas voltadas à aprendizagem significativa, e não à mera quantificação de resultados.

Do ponto de vista da Formação Docente, a experiência evidenciou a importância de um planejamento flexível e sensível ao contexto. As atividades mostraram que a docência vai além do domínio de conteúdo: ela requer criatividade, escuta e a capacidade de mediar processos de aprendizagem em cenários complexos. Essa compreensão dialoga com Pimenta (1996), ao destacar que “a identidade profissional do professor se constrói na articulação entre saberes da experiência, saberes disciplinares e saberes pedagógicos”.

Também se constatou uma mudança positiva na relação dos estudantes com a disciplina. As práticas investigativas e contextualizadas favoreceram maior interesse,



participação e engajamento, tornando a aprendizagem mais ativa e significativa. Tais resultados reafirmam a relevância de metodologias que priorizem a interação, a problematização e a construção compartilhada do conhecimento, superando a visão tradicional da Matemática como um campo distante da realidade.

Por fim, a experiência destacou o trabalho coletivo como dimensão essencial da formação. O planejamento e a execução das atividades, realizados em colaboração entre bolsistas, supervisores e coordenadores, evidenciaram o valor da cooperação na construção de práticas pedagógicas inovadoras. Assim, o PIBID reafirma-se como um espaço formativo

fundamental, que articula teoria e prática e promove experiências concretas e reflexivas para o desenvolvimento da identidade docente.

## RESULTADOS E DISCURSSÕES

Os resultados da experiência no PIBID não se limitaram ao campo acadêmico; tocaram profundamente a essência da futura profissão docente. Estar em campo, na linha de frente da escola pública, foi como sentir na pele o verdadeiro significado de ser professor de Matemática. Não se tratava mais de ler sobre desafios em livros, mas de viver a realidade, de enxergar nos olhos dos alunos tanto a dificuldade quanto a faísca do aprendizado. Essa imersão foi a peça-chave que faltava: o momento em que a teoria, antes abstrata, ganhou calor e propósito, conectando-se à prática, como defendem Pimenta (1996) e Tardif (2014).

O aprendizado mais marcante dessa vivência foi a convicção de que a Matemática não precisa ser ensinada de forma estática. Descobrimos que o engajamento nasce da diversidade e da conexão com o mundo do aluno. As oficinas práticas, as feiras interativas e, principalmente, a resolução de desafios baseados em situações cotidianas deram corpo e sentido à aprendizagem. Observar essa transformação, o momento em que a regra decorada dá lugar ao entendimento real foi a prova viva do que Lorenzato (2010, p. 55) afirma: “a aprendizagem significativa não acontece somente quando o aluno decora fórmulas e regras, mas quando ele é capaz de dar sentido àquilo que aprende”. Ao equipar a sala de aula com materiais táticos, tecnologias acessíveis e estratégias colaborativas, não apenas captamos a atenção dos estudantes, mas alimentamos sua curiosidade natural, revelando a Matemática como um campo de exploração fascinante.

Do ponto de vista pessoal, o contato com a prática mostrou que ser professor é muito mais do que dominar conteúdos matemáticos: é exercer uma arte de conexão humana. Sentir a



pressão e a beleza do planejamento, lidar com o tempo e compreender os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno foram **experiências que fizeram** um novo olhar sobre o ensino. Aprendemos que o papel do professor não é apenas transmitir conhecimento, mas mediar, facilitar e inspirar. Esse amadurecimento reflete o que Zeichner (2008) denomina reflexão crítica: a capacidade de analisar, reavaliar e reconstruir o percurso pedagógico à luz das demandas reais da sala de aula. Em síntese, a experiência reafirmou que ensinar exige sensibilidade, empatia e a humildade de repensar constantemente a própria prática.

Outro resultado significativo e talvez o mais acolhedor foi a certeza de que a docência é um ato coletivo. O convívio e o diálogo com supervisores, coordenadores e colegas bolsistas mostraram, na prática, que o trabalho em equipe é o pilar da formação docente. A cada troca de experiências, a cada debate pedagógico, os saberes se ampliavam não de forma isolada, mas de maneira compartilhada. Essa colaboração demonstrou que ser professor é um ato essencialmente social, no qual se aprende tanto ao fazer quanto ao ouvir e interagir com o outro. O PIBID, nesse sentido, revelou-se um verdadeiro espaço de crescimento mútuo, onde a força do coletivo impulsiona o desenvolvimento individual e profissional.

No campo da Educação Matemática, superamos uma das maiores barreiras: a imagem da Matemática como o ‘bicho-papão’ da escola. As práticas investigativas e contextualizadas despertaram curiosidade, engajamento e transformaram as aulas em verdadeiros laboratórios de aprendizagem. O mais gratificante foi observar a mudança na postura dos alunos. Ao substituir o modelo tradicional centrado em ‘passar o conteúdo’ pela problematização e pela descoberta, notamos não apenas melhora no desempenho, mas a elevação da autoestima e do protagonismo dos estudantes. Essa transformação reforça a crítica de Fiorentini (1995, p. 74), para quem o ensino tradicional “limita as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inovadoras e significativas”. As metodologias ativas demonstraram-se, assim, ferramentas poderosas: além de consolidarem o aprendizado, libertaram a expressão e a autonomia dos alunos.

Por fim, a maior lição que o PIBID deixou foi a compreensão de que ele vai muito além da sala de aula: é uma experiência que reacende a consciência sobre o poder social da docência. A vivência proporcionou a certeza de que o papel do professor é, acima de tudo, transformador. A costura entre prática, reflexão e pesquisa abriu caminhos para uma docência



ampliada, aquela que exige análise constante, criatividade pulsante e compromisso genuíno com a melhoria da realidade escolar. Essa concepção se alinha ao que Tardif (2014, p. 21) defende: “os saberes dos professores se transformam na interação com o trabalho e com os outros sujeitos da escola”.

Em síntese, o PIBID nos ofereceu não apenas um espaço de aprendizagem, mas uma bússola formativa, um convite permanente à reflexão e à ação. Ele nos inspira a sermos agentes de mudança, conscientes de que a educação pública é o terreno fértil onde se cultiva o futuro com sensibilidade, compromisso e esperança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID representou um marco fundamental no processo de Formação Docente, proporcionando a vivência concreta da sala de aula e o contato direto com os desafios e as potencialidades da educação pública. A experiência revelou-se como um campo fértil de aprendizagem, reflexão e transformação, em que o licenciando pôde compreender, de forma significativa, a complexidade e a beleza do ato de ensinar.

Ao longo da trajetória, tornou-se evidente que a docência ultrapassa a transmissão de conteúdos: ela envolve sensibilidade, escuta, mediação e compromisso social. As ações desenvolvidas, baseadas em metodologias investigativas e na integração entre teoria e prática, possibilitaram a construção de saberes que vão além do âmbito técnico, formando um olhar crítico e reflexivo sobre a prática educativa.

A vivência no programa fortaleceu o trabalho coletivo e o diálogo entre bolsistas, supervisores e coordenadores, mostrando que o exercício da docência é essencialmente colaborativo. A troca de experiências e a partilha de saberes demonstraram que o crescimento profissional se dá no encontro com o outro, na escuta e na cooperação.

Em síntese, o PIBID consolidou-se como um espaço formativo indispensável, que impulsiona o desenvolvimento de uma Identidade Docente crítica, ética e comprometida com a transformação social. A experiência reafirma a importância de políticas públicas que valorizem a Iniciação à Docência e garantam ao futuro professor o direito de aprender a ensinar na prática, construindo, a cada passo, o sentido e o propósito da profissão docente.

## AGRADECIMENTOS





O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001. Além disso, gostaria de agradecer aos meus amigos e familiares por acreditarem e me apoiarem para a elaboração do material de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- FIORENTINI, Dário. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil.** Zetetiké, Campinas, v. 3, n. 4, p. 65–92, 1995.
- LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ZEICHNER, Kenneth M. **Formando professores reflexivos para uma sociedade democrática.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 38, p. 173–188, 2008.