



MARCAS DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

RESUMO

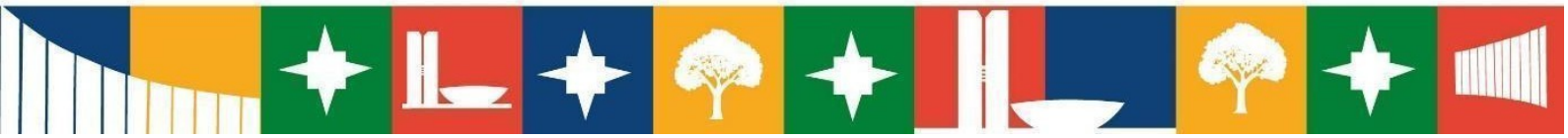
O artigo analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na construção da identidade docente, com base na experiência de um egresso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. A pesquisa tem abordagem qualitativa e utilizou entrevista estruturada com questões norteadoras, buscando compreender como o programa influenciou a trajetória acadêmica e profissional do participante. O referencial teórico apoia-se em autores como Nóvoa, Tardif, Imbernón e Caldas, que destacam a docência como uma profissão construída por meio da reflexão sobre a prática, vivências concretas e apoio institucional. Os resultados demonstram que a atuação no PIBID possibilitou ao entrevistado desenvolver segurança em sala, domínio de conteúdos e consciência crítica sobre o papel do professor. A vivência prática desde os primeiros semestres da graduação, aliada ao acompanhamento de supervisores e à participação ativa no cotidiano escolar, fortaleceu sua formação e confirmou sua escolha pela carreira docente. O relato mostra que, ao contrário de colegas que não participaram do programa, o entrevistado sentiu-se mais preparado para os desafios do estágio e da docência. Destaca-se também a importância dos vínculos afetivos construídos com alunos e famílias, apontando o papel humanizador do professor. Conclui-se que o PIBID teve papel essencial na formação docente ao promover a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de uma identidade profissional reflexiva, crítica e comprometida com a educação pública de qualidade.

Palavras-chave: PIBID, Formação inicial, Identidade docente.

INTRODUÇÃO

A construção da identidade docente é um processo complexo e contínuo, atravessado por vivências, saberes e práticas que se entrelaçam ao longo da trajetória formativa do futuro professor. Segundo Nóvoa (1992), tornar-se professor envolve mais do que a aquisição de técnicas e conteúdos: exige a constituição de um sujeito que se reconhece no exercício da docência, a partir de experiências que provocam reflexões sobre o ser e o fazer docente.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desempenha um papel fundamental no fortalecimento dessa identidade em construção. O PIBID possibilita a imersão dos licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros períodos do curso, promovendo o diálogo entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivida nas escolas. Tardif (2002) sustenta que os saberes docentes são construídos na articulação





entre o saber acadêmico, o saber da experiência e o saber da prática — dimensões presentes na vivência proporcionada pelo PIBID. Apesar disso, persistem questionamentos sobre como o programa efetivamente contribui para a constituição da identidade docente.

Desse cenário resulta o interesse em escrever e investigar as contribuições do PIBID para a constituição da identidade docente, analisando a trajetória formativa do egresso de pedagogia Rafael Júnior do Nascimento Gomes, licenciado em Pedagogia e Letras Espanhol, cuja experiência no programa foi registrada por meio de uma entrevista semiestruturada, utilizando dez questões pré-determinadas, a fim de compreender como o programa do PIBID influenciou a sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Ao articular as perspectivas de Nóvoa (1992), Tardif (2002), Imbernón (2011) e Caldas (2021), a partir desses referenciais, buscamos compreender não somente como o PIBID, enquanto espaço de formação inicial, contribui para a constituição da identidade profissional do futuro professor, analisando tanto os aspectos positivos destacados pelo participante quanto os desafios inerentes a esse processo, mas também reforçar a necessidade de institucionalizar o PIBID como uma política pública que consolida a iniciação à docência. Assim assegurando aos futuros docentes não apenas a aquisição de saberes pedagógicos, mas também a construção de uma identidade profissional reflexiva e autônoma.

METODOLOGIA

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o presente artigo se caracterizou como um relato de experiência, uma pesquisa de abordagem qualitativa que prioriza a investigação aprofundada dos sentidos, significados e nuances do fenômeno estudado, em vez de dados quantificáveis. Seu objetivo principal é captar a natureza essencial do objeto de estudo, dedicando-se, portanto, à elaboração de descrições minuciosas, à investigação exploratória e ao exame crítico dos elementos que compõem a problemática e as dinâmicas comportamentais relacionadas. Classificada como exploratória, essa abordagem visa "descobrir os elementos que influenciam ou contribuem para a manifestação dos fenômenos" (BRENNAND et al., 2012, p.72). No que diz respeito aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois busca "identificar, analisar e interpretar as características de um determinado fenômeno" (GIL, 2019, p. 42). Nesse sentido, o estudo visa mapear e compreender os elementos constitutivos da experiência vivenciada pelo participante no âmbito do PIBID.





Os procedimentos metodológicos adotados incluem uma entrevista de campo, como o instrumento selecionado para o meio de coleta de dados, sendo aplicada a um entrevistado previamente escolhido. Utilizando na entrevista referida questões norteadoras definidas anteriormente voltadas ao percurso educacional de construção de identidade docente vivido pelo sujeito. Assim, em relação à organização do método de estudo, pode ser caracterizada como entrevista estruturada, pois:

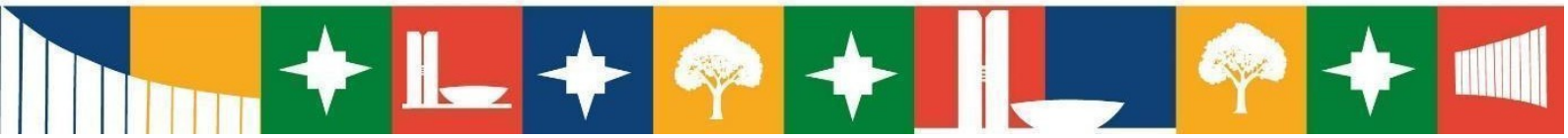
As entrevistas estruturadas, em grande parte, se fundamentam na existência de um conhecimento exterior que pode ser apreendido pelo pesquisador desde que todos os procedimentos metodológicos recomendados tenham sido seguidos. Elas podem apoiar-se em um questionário, com perguntas e respostas de múltipla escolha, ou em um roteiro fixo contendo perguntas objetivas que permitam respostas abertas a serem posteriormente submetidas a técnicas de análise de conteúdo. (Bardin, 1977; Smith, 2000).

O participante da pesquisa foi Rafael Júnior do Nascimento Gomes, egresso do curso de Pedagogia da UERN-CAPF, que iniciou sua participação no PIBID no 3º período do curso de pedagogia, que começou em novembro de 2022 e foi até abril de 2024. A coleta de dados ocorreu após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as diretrizes éticas da Resolução CNS nº 510/2016.

Para a análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo na modalidade temática, conforme proposto por Bardin (2016, p. 44), que compreende "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens". Complementarmente, utilizou-se a abordagem interpretativa, que, para Geertz (1989, p. 15), consiste em "captar o significado que os atores sociais atribuem às suas próprias experiências". Desse modo, a análise do relato da experiência se deu através de uma entrevista semi-estruturada seguindo uma estrutura clara, em que o entrevistado respondeu de forma espontânea às questões planejadas. O diálogo fluiu de maneira enriquecedora, graças às experiências compartilhadas criando um espaço valioso de aprendizagem, escuta mútua e construção de saberes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), configura-se como uma política pública voltada para o fortalecimento da formação inicial de professores da





educação básica. Direcionado a estudantes de cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, o programa concede bolsas e proporciona experiências formativas nas escolas públicas, promovendo uma aproximação entre teoria e prática docente. Essa vivência contribui para uma formação mais crítica e comprometida socialmente, além de colaborar com a valorização do magistério no Brasil (BRASIL, 2024).

A compreensão da formação docente e da identidade profissional dos professores passa por reconhecer que a docência, historicamente, foi encarada como uma semiprofissão, vinculada principalmente à transmissão de conhecimentos formais e à reprodução de normas estabelecidas (Francisco Imbernón, 2011). Por muito tempo, “ser professor” significava, acima de tudo, dominar determinado saber acadêmico e transmiti-lo aos estudantes. No entanto, à medida que as instituições educativas se tornaram mais complexas e houve transformações sociais profundas, tornou-se evidente que a profissão docente demanda muito mais do que domínio de conteúdo.

Até o final do século XX, a docência permaneceu sob um duplo impasse: de um lado, valorizava-se a ideia de que o professor deveria possuir um “conhecimento objetivo” e formal; de outro, as próprias condições de trabalho e as estruturas de poder nas escolas limitavam sua autonomia e sua participação efetiva no processo educativo (Imbernón, 2011). Essa ambivalência reforçava a noção de:

“o professor ou a professora como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, e à qual, portanto, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico.” (Imbernón, 2011, p. 20).

Essa autonomia profissional é fundamental para que o educador reaja às especificidades contextuais de sua escola, sejam elas realidades de pobreza, níveis elevados de analfabetismo cívico ou infraestrutura precária e para que promova uma educação comprometida com valores éticos e políticos que fomentam a cidadania (Imbernón, 2011). É nesse movimento que a docência deixa de ser vista como uma semiprofissão e começa a se constituir como um exercício reflexivo, no qual o professor, ciente das tensões sociais e pedagógicas, constrói coletivamente caminhos que ultrapassam a mera execução de roteiros prontos.

Conforme Caldas (2021), a profissão docente no Brasil delineou-se por lutas e negociações ao longo de décadas do período colonial aos dias atuais. Nessa trajetória histórica, os professores mobilizaram-se em busca de formação adequada, reconhecimento legal, melhores condições de trabalho e remuneração, além de disputar espaços de poder tanto junto ao Estado quanto a outros segmentos sociais. Tais mobilizações evidenciam que a identidade





profissional não se forma exclusivamente nos cursos de licenciatura, mas resulta de um processo contínuo em que a vivência escolar, as interações com pares, alunos e comunidade também desempenham papel central.

Com a aceleração das mudanças sociais, as demandas sobre o professor passaram a extrapolar a simples transmissão de conteúdos: No contexto atual, espera-se que o professor transcende o papel tradicional de transmissor de conteúdos, assumindo uma função social e pedagógica mais ampla. Ele deve atuar como mediador de processos de inclusão, comprometido com a superação das desigualdades e com o enfrentamento da exclusão social. Além disso, cabe-lhe a responsabilidade de organizar espaços de aprendizagem pautados no diálogo, na cooperação e na participação ativa dos sujeitos, articulando os conhecimentos teóricos à realidade concreta de seus estudantes e às demandas da comunidade em que está inserido (Imbernón, 2011). Desse modo, assume importância central a ideia de que o futuro docente deve desenvolver autonomia nas suas práticas, ao longo de décadas do período colonial aos dias atuais. Nessa trajetória histórica, os professores mobilizaram-se em busca de formação adequada, reconhecimento legal, melhores condições de trabalho e remuneração, além de disputar espaços de poder tanto junto ao Estado quanto a outros segmentos sociais.

Tais mobilizações evidenciam que a identidade profissional não se forma exclusivamente nos cursos de licenciatura, mas resulta de um processo contínuo em que a vivência escolar, as interações com pares, alunos e comunidade também desempenham papel central. Nóvoa (1999) reforça essa ideia ao apontar que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” Nóvoa (1999, p.13).

A construção da identidade profissional docente se faz presente tanto em uma teoria que fomente ao sujeito uma linha de pensamentos críticos e reflexivos, quanto uma prática cotidiana que conduza uma ligação de teoria-prática, uma práxis pedagógica. Esse processo é contínuo e requer uma vasta vivência formativa, que possibilita interações sociais e políticas educacionais que influenciam o exercício da docência. A formação de professores exige uma troca entre essas duas esferas: o domínio de conteúdos pedagógicos e as vivências concretas que possibilitem ao futuro docente refletir sobre sua prática, desenvolver posturas éticas e construir sua identidade profissional.

Nesse sentido, o PIBID potencializa o processo formativo à medida que promove a inserção dos estudantes de licenciatura no ambiente escolar desde o início do curso. O licenciando entra em contato com situações reais de ensino, observa práticas pedagógicas,





desenvolve atividades junto a professores orientadores e elabora projetos didáticos contextualizados, o que favorece o desenvolvimento da prática reflexiva e do pensamento crítico. De acordo com Imbernón (2011), essa interação direta com a escola, ainda nas etapas iniciais da formação docente, contribui significativamente para a construção do “ser professor”, ao permitir que o estudante vivencie, de forma orientada, os desafios e as possibilidades da profissão.

A experiência no PIBID também amplia a consciência política do futuro docente, à medida que o coloca em diálogo com a gestão escolar, as famílias e as demandas da comunidade. Isso reforça a compreensão de que a sala de aula não é um espaço isolado, mas atravessado por contextos sociais que exigem sensibilidade, postura ética e atuação transformadora. Assim, a articulação entre universidade e escola — por meio de iniciativas como a pesquisa-ação e o ensino colaborativo — torna-se um elemento fundamental na formação de professores críticos, autônomos e comprometidos com uma educação de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O participante da pesquisa, Rafael Júnior do Nascimento Gomes, ingressou no curso de Pedagogia em 2021, concluindo sua graduação em 2024 com colação de grau em 2025. Sua trajetória no PIBID durou 18 meses e revelou-se fundamental para sua formação docente e projetos futuros, incluindo o mestrado no PPGE/CAPF e o desejo pela docência universitária. A análise dos dados foi organizada em eixos temáticos, conforme as perguntas norteadoras, seguindo uma apresentação dos resultados com uma abordagem expositiva, para assim se manter fiel às respostas dadas pelo entrevistado.

I- Iniciação no PIBID: Antes de ingressar no PIBID, você já tinha conhecimento sobre o programa e como você ficou sabendo dele?

Já, eu já tinha conhecimento do programa porque quando eu fazia Espanhol, tinha o PIBID Espanhol e aí alguns amigos faziam parte do programa. Porém, não era como o PIBID Pedagogia. No PIBID Pedagogia, a gente tem uma atuação mais frequente. Os demais PIBIDs, pelo que eu percebi, são PIBIDs mais de observação. Eles vão para a sala, eles acompanham o professor, mas eles não têm ação de intervenção dentro da sala de aula, como acontece no PIBID Pedagogia, onde a gente tem um horário específico para a gente dar aula, a gente participa, a gente ajuda no planejamento, no desenvolvimento das atividades dentro da sala de aula. Então, o nosso PIBID em si parece que ele é mais encorpado, ele proporciona essa experiência de forma mais eficiente para o aluno. (Rafael, 2025)

A resposta de Rafael destaca uma diferença significativa entre os PIBIDs de outras licenciaturas, apontando que o PIBID Pedagogia oferece uma experiência mais ativa





(planejamento, regência, intervenção) em comparação com o PIBID de Letras espanhol, que seria mais observacional. O relato evidencia a importância de programas como o PIBID na formação docente, especialmente quando oferecem experiências práticas ativas. A experiência de Rafael no PIBID Pedagogia confirma essa perspectiva, pois os bolsistas atuavam diretamente no planejamento e execução de atividades em sala de aula. Contudo, sua comparação com o PIBID de Espanhol revela uma heterogeneidade na aplicação do programa entre as licenciaturas, o que pode comprometer sua eficácia formativa quando limitado à observação passiva.

II- Motivações para Ingressar no PIBID: O que te motivou a se inscrever no PIBID? Qual era sua expectativa quando você fez a inscrição? O entrevistado destaca dois eixos motivacionais:

Eu sempre gostei do desafio e pensei que vai me ajudar a ter domínio de sala quando eu estiver no estágio. Essa foi a minha expectativa: me ajuda a ter domínio em sala de aula. E também a questão da Bolsa, porque querendo ou não, o valor da Bolsa é muito interessante para quem está na universidade que não tem tempo para trabalhar e estudar, porque quem trabalha e estuda sabe que não consegue fazer nenhuma coisa nem outra por completo. (Rafael, 2025)

Essa expectativa de adquirir "domínio de sala de aula" e vivenciar desafios pedagógicos ainda durante a formação inicial revela-se fundamental no processo de constituição docente, corroborando a perspectiva de Nóvoa (1992) sobre a importância da prática reflexiva como eixo estruturante da profissionalização. Como bem assinala o autor, "a identidade docente não se constrói por acumulação, mas através de um processo de reflexão sobre a prática" (NÓVOA, 1992, p. 25), destacando justamente a relevância de experiências concretas como as proporcionadas pelo PIBID.

Paralelamente, a menção à bolsa como elemento motivacional evidencia a complexa interface entre formação docente e condições materiais, aspecto amplamente discutido por Imbernón (2011). O autor enfatiza que 'políticas de formação docente eficazes necessitam considerar as condições objetivas de existência dos futuros professores' (IMBERNÓN, 2011, p. 112), o que inclui suporte financeiro adequado. Essa dupla dimensão - pedagógica e material - reforça a importância estratégica de programas como o PIBID, que ao proporcionarem tanto a imersão na prática escolar quanto o apoio financeiro, criam condições mais favoráveis para o desenvolvimento profissional desde os primeiros anos da graduação.

III- Apoio Recebido: Você teve alguma dúvida, algum receio quando você entrou, quando você começou a participar?? Existiu algum apoio da universidade durante essas dúvidas??





O entrevistado destaca: *"A gente teve duas reuniões antes, e aí as professoras já apresentaram o programa, explicaram como era o funcionamento"*, evidenciando a importância do suporte institucional. Essa fala corrobora com Tardif (2002), que afirma: "A construção dos saberes docentes se dá mediante processos de socialização profissional" (TARDIF, 2002, p. 112). O relato mostra como a mediação das coordenadoras foi fundamental para esclarecer o funcionamento do programa, estabelecer uma rede de comunicação e preparar esses bolsistas para atuação em sala.

O mesmo também menciona: *"A coordenadora e a supervisora foram muito abertas para trabalhar com a gente [...] Acredito que a minha dupla também não, porque como a gente dialogava muito, então não teve essas dificuldades."* corrobora com o pensamento de Nóvoa (1992) ao mostrar como a formação docente se consolida na prática compartilhada. O relato sugere que a estruturação do programa (preparação prévia, acompanhamento próximo) foi decisiva para a experiência positiva, porém é necessário investigar se esse modelo é padrão em todos os pólos do PIBID.

IV. Construção da Identidade Docente: O contato com a escola e com os alunos durante o PIBID mudou a sua visão sobre a profissão docente? De que forma?

Ah, com certeza. A escola onde eu fiquei, eu sou suspeito para falar dela, porque eu me apaixonei pela escola, pela estrutura, pelos alunos, pela forma como é conduzido o ensino lá. Eu fico escutando outras pessoas que participaram de PIBID em outras escolas, e parece que a realidade que a gente viveu é uma realidade completamente diferente da deles. (Rafael, 2025)

Ele destacou sua paixão pela escola, a estrutura, os alunos e a forma como o ensino é conduzido, dizendo que teve uma experiência muito diferente e positiva em comparação com colegas de outros PIBIDs.

A fala revela envolvimento afetivo e valorização do ambiente escolar, aspectos que Freire (1996) considera fundamentais para uma prática docente humanizadora e crítica. Ao destacar a abertura da escola às novas ideias e à participação da comunidade, o entrevistado vivencia uma formação que se aproxima da ideia de escola como espaço democrático e formativo, conforme propõe Nóvoa (1992). Já Imbernón (2011) reforça que a formação precisa ser situada no cotidiano da escola, exatamente como relatado.

V. Formação do Futuro Docente: Durante a sua participação, não teve nenhum momento em que você repensou sua formação? Você nunca se questionou?

"Pela experiência do PIBID. Se fosse só a experiência do PIBID contar como um impulso para continuar na profissão docente, continuaria de boa." (Rafael, 2025)

Essa fala mostra a confirmação da escolha profissional e segurança na atuação docente, algo essencial na constituição da identidade profissional. Imbernón (2011) destaca





que o contato real com a prática escolar possibilita a consolidação do “ser professor” e a construção de sentido para a profissão. Já Tardif (2002) aponta que a repetição e o envolvimento nas atividades escolares cotidianas favorecem a construção de saberes da experiência, responsáveis por gerar autoconfiança no futuro educador.

Ele relata apenas um episódio pontual envolvendo uma família desestruturada, mas reforça que teve liberdade para agir como professor com apoio da supervisora.

Essa resposta mostra um exemplo de vivência prática com dilemas reais da profissão, conforme descrito por Tardif (2002), que destaca a importância dos saberes práticos e situacionais. O apoio da supervisora remete à ideia de formação entre pares e mentoria, defendida por Imbernón (2011). Já Nóvoa (1992) aponta que o professor aprende no confronto

com situações desafiadoras, e que a construção da identidade docente depende da autonomia e da ação reflexiva, ambas visíveis nessa situação.

Era sempre muito aberto, todas as decisões que iam ser tomadas na escola, a gente acabava sabendo, chamavam a gente para participar de planejamento, de reunião dos professores, reuniões com os pais, participar dos eventos. E não era aquela participação de você ficar lá só presente. Não, você vai trabalhar ativamente aqui junto com a gente para vocês verem como é que funciona a escola como um todo. (Rafael, 2025)

Esse discurso expressa um forte processo de imersão escolar completa, que vai além de só observação, onde o Pibidiano passa a ter papel ativo no seu processo de construção do professorado. Para Imbernón (2011), o professor em formação precisa ser envolvido ativamente nos processos escolares para desenvolver autonomia e consciência profissional. Nóvoa (1999) reforça que a formação acontece na prática e com a escola, e não à margem dela. A participação em decisões pedagógicas e reuniões com a equipe indica um contexto que favorece a formação crítica e a identidade docente compartilhada.

VI- Avaliação do PIBID: Após sua formação, como você avalia a importância do PIBID para sua trajetória profissional?

A resposta do entrevistado ressalta o papel fundamental do programa em seu processo formativo. Em uma de suas falas, Rafael relatou o seu início de sua participação no PIBID no terceiro período e permaneceu até o sexto, justamente durante os estágios, o que proporcionou uma vivência prática significativa. Acreditando que o PIBID foi essencial, visto que sua participação foi simultaneamente nos períodos de estágio.

Durante o seu período de atuação, o entrevistado acompanhou uma turma do segundo ano do ensino fundamental, o que, embora diferente da experiência com educação infantil, já





ofereceu um direcionamento importante para a formação: "Porque eu fiquei numa turma de segundo ano, então não era a mesma vivência da educação infantil, mas já deu um direcionamento." (Rafael, 2025). Essa vivência o permitiu, de acordo com Rafael (2025) o ajudou a entrar no Estágio Supervisionado II, também com uma turma do segundo ano, sentiu-se mais preparado para lidar com os conteúdos, organizar a sala e estabelecer uma relação adequada com os alunos.

O participante ainda chamou atenção para o cuidado necessário na relação com os estudantes, especialmente em contextos familiares delicados, ressaltando a importância do apoio da supervisora no programa. Sua participação no PIBID o fez chegar à sala de aula mais preparado para atuar em diferentes contextos escolares, com um senso de observação e escuta mais cauteloso.

Porque muitas vezes as famílias são famílias desestruturadas, que vê a forma como você está cuidando, está dando um carinho a mais, um cuidado mesmo com a criança, já acha que você está tomando liberdade com ela." ; "Então, o PIBID proporcionou isso também, porque a gente tem uma supervisora em sala, então ela vai guiando até onde a gente pode ir, onde a gente deve ter mais cuidado, e foi bem mais tranquilo. (Rafael, 2025)

O PIBID, conforme BRASIL (2024), é uma política pública voltada à valorização da formação inicial, aproximando os estudantes da realidade escolar desde os primeiros semestres e articulando teoria e prática. É pertinente afirmar que esse programa possibilita um preparo ao beneficiário, promovendo uma formação mais sólida para os futuros pedagogos. Na fala do entrevistado, percebe-se essa articulação, ao relatar que sua vivência no programa contribuiu para uma formação mais crítica, conforme defendem Imbernón (2011) e Nóvoa (1999), ao afirmarem que a identidade docente se constrói por meio de experiências práticas e reflexão constante. Ao lidar com situações delicadas no ambiente escolar, com o apoio da supervisora, o entrevistado desenvolveu uma postura ética e mais autônoma, sentindo-se preparado para atuar com responsabilidade social e sensibilidade pedagógica.

VII- Experiência prática: Você sente que o PIBID te preparou melhor para os desafios da sala de aula em comparação a colegas que não participaram do programa?

Como resposta, o entrevistado conta que, durante o Estágio Supervisionado II viu muitos colegas com dificuldades e sem saber como lidar com a realidade das escolas. Mas para ele, o PIBID o preparou e a sua experiência foi diferente, conseguindo conduzir suas aulas com mais tranquilidade e segurança. Ele associa o sucesso ao PIBID, pois foi através de





suas vivências e contato com a escola desde o início do curso, o possibilitou uma postura mais confiante para os estágios.

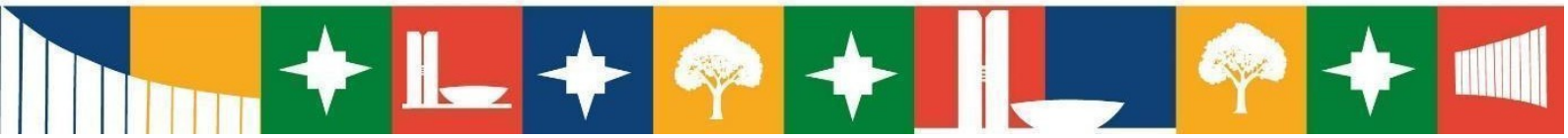
“Tive. Tive muita gente no estágio 2, reclamando, chorando, que não estava conseguindo, que estava com medo de não dar conta [...] Praticamente todas as aulas do estágio aqui eram um chororô, porque estavam com dificuldade.”
(Rafael, 2025)

Enquanto para Rafael era uma realidade diferente, visto que, por possuir uma experiência dentro da sala de aula, o preparou para ter uma aula tranquila durante a regência no estágio supervisionado II. Por fim, o entrevistado reforça que a familiaridade com a rotina escolar e o contato contínuo com a turma contribuíram significativamente para sua segurança na prática.

É notório como a participação no PIBID o preparou para os desafios encontrados na sua formação acadêmica. Tornando um espaço seguro para que ele construísse sua própria identidade docente, visto que, foi através da sua experiência no programa que o fez ser autônomo e seguro para lidar com a realidade em sala de aula. Imbernón (2011) reforça essa ideia, acreditando que a formação docente não se limita ao domínio técnico, mas exige um processo reflexivo contínuo, capaz de enfrentar as especificidades do cotidiano escolar. Em uma das suas falas, o entrevistado propaga a ideia de que, sem o PIBID, se entra cego na sala de aula, essa afirmação dialoga com a crítica feita por Nóvoa (1999), em que ele critica a formação baseada apenas na acumulação teórica, para o autor, a identidade docente se constrói na prática, no chão da sala de aula, em um movimento de reconstrução do saber e da postura profissional. que vai de encontro com os pensamentos de Pimenta (2017), em que o estágio supervisionado, articulado a vivências concretas como as do PIBID, permite ao licenciando compreender os desafios reais do exercício docente e construir, progressivamente uma postura crítica, ética e segura.

VIII- Conselho ao futuro PIBIDIANO: Que conselho você daria a um graduando que está em dúvida sobre participar ou não do PIBID?

O ex-pibidiano reafirma o quanto o PIBID é de suma importância, visto que é através dele que é possível se encontrar na sua profissão docente, O programa se destaca por proporcionar desde o início da graduação uma vivência concreta com a prática docente. E é através dessa experiência que o aluno consegue compreender melhor o curso e identificar se realmente deseja seguir a carreira de professor.





"O conselho que eu dou é que participe. Participe, venha para o programa, porque ele é muito bom. [...] Você começa a ter uma visão melhor do curso que você escolheu [...] quando você vai para a prática mesmo, aí sim você sabe se vai dar a ponta pé ou não." (Rafael, 2025)

Além disso, ressalta a importância da consciência sobre o papel do professor na formação cidadã, por ser um ser transformador e que precisa ter consciência que os futuros professores irão formar novos cidadãos.

Como se destacou, podemos interligar as falas do entrevistado com os teóricos abordados neste referido artigo. O professor carrega em sua profissional a tarefa de formar cidadãos capazes de serem críticos e reflexivos, e seria injusto para os educandos estar a frente de um profissional que não entende esse papel e tem uma postura fragilizada. Como abordado por Rafael, quem participa do programa pisará no chão da escola, na realidade de cada especificidade que se encontra dentro de uma instituição, e ali é o teste, o ponta pé para ser um profissional capaz de mudar as pessoas, ou apenas, mais um profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que este artigo, que teve por objetivo analisar como a participação no Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que carrega o domínio técnico, mas também coloca o professor em formação no chão da escola, possibilita um preparo mais valioso para o licenciado, atuando assim na construção da identidade docente, que permeia por marcas significativas.

A partir da entrevista com o egresso Rafael Júnior do Nascimento Gomes, foi possível identificar como a imersão precoce no cotidiano escolar favoreceu o desenvolvimento de autonomia, segurança em sala de aula, além de vínculos afetivos sólidos com o alunado e suas respectivas famílias. Essas experiências práticas, articuladas com o suporte das supervisoras e coordenação, alinhados à reflexão orientada pelo referencial teórico de Nóvoa, Tardif, Imbernón e Caldas, confirmam que o PIBID acelera o processo de apropriação dos saberes referentes à profissão docente e fortalece a decisão pela carreira.

Em termos de implicações práticas, sugere-se que os cursos de licenciaturas possam incorporar estágios de observação ativa e tutoria sistemática, garantindo, assim, aos futuros professores a oportunidade de experimentar planejamento, regência e avaliação desde os primeiros períodos da faculdade. Por fim, pode-se reforçar a noção de identidade docente como construção reflexiva, ressaltando que é através dessas políticas públicas, como O





PIBID, que se reafirma o quão importante é a relação teoria e prática, contribuindo para uma formação digna e eficaz para os futuros professores.

É urgente que o PIBID se consolide como política pública permanente, garantindo assim estabilidade e continuidade à formação docente. Ao institucionalizar o programa, amplia-se o alcance e assegura-se que novos licenciados tenham oportunidades de vivenciar a experiência em sala de aula, facilitando, nesse sentido, a aproximação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

CALDAS, I. F. História da Profissão Docente no Brasil: debate e representações. **VII Conedu**. Campina Grande/PB: Editora Realize, v. 2, 2022, p. 1668-1690.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: CIAVATTA, Maria et al. (Orgs.). **Ensino médio: concepções e propostas**. 2. ed. Brasília: INEP/MEC, 1999. p. 15-34.

NÓVOA, A. *O processo histórico de profissionalização do professorado*. In: **Profissão professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 15-21.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

