

Pibid e a formação docente: análise de experiências à luz das contribuições de António Nóvoa

Pibid and teacher training: an analysis of experiences in light of the contributions of António Nóvoa

Pibid y formación docente: un análisis de experiencias a la luz de los aportes de António Nóvoa

Marcello Ferreira¹

 0000-0003-4945-3169

Daylane Soares Diniz²

 0000-0002-2795-5793

Carlos Pereira de Carvalho Júnior³

 0009-0007-6050-9481

Cristiane de Souza Amaral Hax⁴

 0000-0002-8835-924X

Ana Paula Dias Rodrigues⁵

 0009-0007-9625-6033

Grasieli de Lima Oldra⁶

 0009-0005-1313-6171

RESUMO: Este artigo tem por objetivo compreender de que modo a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) repercute em processos de aprendizagem da docência, a partir de dois relatos de experiência produzidos por duas das autoras: uma ex-bolsista de iniciação à docência, vinculada a uma licenciatura em Ciências Biológicas, e uma professora supervisora que acompanhou o programa por dezoito meses em uma escola pública do campo. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, organizada como estudo de caso instrumental (Yin, 2015), cujo material empírico foi submetido à análise de conteúdo temática (Bardin, 2016). O referencial teórico apoia-se em Nóvoa (1992, 2009, 2017, 2019, 2022), especialmente nas noções de formação dentro da profissão, indução profissional e escola como lugar de formação, articuladas às contribuições de García (2010) e Imbernón (2000). A análise organiza-se em três eixos: a inserção acompanhada no cotidiano escolar; o trabalho coletivo como mediador da reflexão sobre a prática; e as condições institucionais que limitam ou ampliam a experiência formativa. Os resultados indicam que o

¹ Doutor em Educação em Ciências. Universidade de Brasília (UnB). E-mail: marcellof@unb.br

² Doutoranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: daylanesoares@gmail.com

³ Doutoranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carlospcjr@hotmail.com

⁴ Doutoranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: crisahax@gmail.com

⁵ Mestranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: apdiasrodri@outlook.com

⁶ Mestranda em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: grasi223@gmail.com

programa opera como espaço de indução profissional, ainda que sua abrangência restrita e sua dependência orçamentária condicionem os efeitos sobre a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; iniciação à docência; Pibid.

ABSTRACT: *This article aims to understand how participation in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) affects processes of learning to teach, based on two experience reports written by two of the authors: a former teaching initiation scholarship holder, enrolled in a Biological Sciences teaching degree, and a supervising teacher who followed the program for eighteen months in a rural public school. This is a qualitative, exploratory study, organized as an instrumental case study (Yin, 2015), whose empirical material was submitted to thematic content analysis (Bardin, 2016). The theoretical framework draws on Nóvoa (1992, 2009, 2017, 2019, 2022), particularly the notions of education within the profession, professional induction and school as a place of teacher education, combined with contributions from García (2010) and Imbernón (2000). The analysis is organized along three axes: supported insertion into everyday school life; collective work as a mediator of reflection on practice; and the institutional conditions that limit or expand the formative experience. The results indicate that the program operates as a space of professional induction, although its restricted scope and budgetary dependence condition its effects on teacher education.*

KEYWORDS: teacher education; teaching initiation; Pibid.

RESUMEN: *Este artículo tiene por objetivo comprender de qué modo la participación en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) repercute en los procesos de aprendizaje de la docencia, a partir de dos relatos de experiencia producidos por dos de las autoras: una exbecaria de iniciación a la docencia, vinculada a una licenciatura en Ciencias Biológicas, y una profesora supervisora que acompañó el programa durante dieciocho meses en una escuela pública del campo. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, organizada como estudio de caso instrumental (Yin, 2015), cuyo material empírico fue sometido al análisis de contenido temático (Bardin, 2016). El referencial teórico se apoya en Nóvoa (1992, 2009, 2017, 2019, 2022), especialmente en las nociones de formación dentro de la profesión, inducción profesional y escuela como lugar de formación, articuladas a los aportes de García (2010) e Imbernón (2000). El análisis se organiza en tres ejes: la inserción acompañada en el cotidiano escolar; el trabajo colectivo como mediador de la reflexión sobre la práctica; y las condiciones institucionales que limitan o amplían la experiencia formativa. Los resultados indican que el programa opera como espacio de inducción profesional, aunque su alcance restringido y su dependencia presupuestaria condicionen sus efectos sobre la formación docente.*

PALABRAS CLAVE: formación de profesores; iniciación a la docencia; Pibid.

Introdução

A formação de professores no Brasil é um tema de grande relevância e complexidade, constantemente debatido por educadores e pesquisadores em busca de um modelo que atenda às demandas da sociedade contemporânea. Tal processo não pode ser tratado como isolado, técnico ou meramente vinculado às paredes das universidades. A formação docente deve, ao contrário, integrar teoria e prática de maneira significativa, valorizando a experiência dos professores e promovendo um diálogo contínuo entre a universidade e a realidade escolar.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

destaca-se entre as iniciativas voltadas à formação inicial de professores no Brasil. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2024), o programa integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. A literatura da área tem reconhecido seu potencial de aproximar a formação acadêmica das práticas escolares (Silva; Gonçalves; Paniágua, 2017).

As reflexões de António Nóvoa oferecem chaves de leitura fecundas para interpretar iniciativas dessa natureza. Cabe registrar, contudo, que o autor não se dedica ao estudo do PIBID nem à análise de políticas brasileiras de iniciação à docência: o que aqui se mobiliza são suas proposições mais amplas sobre a formação de professores. Nóvoa (2009, 2019, 2022) sustenta que a formação docente se realiza dentro da profissão, em espaços nos quais licenciandos e professores experientes partilham o trabalho pedagógico, e não apenas na transmissão de conhecimentos acadêmicos. Nessa perspectiva, a inserção precoce dos estudantes no cotidiano escolar e o acompanhamento por profissionais mais experientes constituem condições para a construção da identidade profissional docente. É a partir desse quadro conceitual, não de uma análise do programa formulada pelo autor, que este texto interpreta as experiências relatadas.

Diante disso, este artigo tem por objetivo compreender de que modo a participação no PIBID repercute em processos de aprendizagem da docência, tomando como material empírico as experiências de uma bolsista e de uma supervisora do programa. Adota-se, para tanto, o estudo de caso, que permite examinar situações concretas em seus contextos específicos.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como

um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação e pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes (Fonseca, 2002, p. 33).

Essa opção mostra-se adequada ao propósito do estudo, na medida em que o interesse não recai sobre a generalização de resultados, mas sobre a compreensão de uma realidade delimitada, a participação no PIBID, do ponto de vista de quem a vivenciou. O material empírico é constituído por dois relatos de experiência escritos, produzidos por duas das autoras deste artigo: uma ex-bolsista de iniciação à docência e uma professora supervisora.

As duas posições ocupadas no programa oferecem perspectivas complementares. A *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 09-26, 2026

bolsista vivencia a inserção inicial no cotidiano escolar e o confronto com os desafios concretos da sala de aula; a supervisora, por sua vez, atua na mediação entre os saberes construídos na universidade e as demandas da escola, assumindo o papel de coformadora dos futuros professores.

O texto organiza-se em quatro seções, além desta introdução. A primeira apresenta a fundamentação teórica sobre formação docente e políticas de iniciação à docência; a segunda descreve os procedimentos metodológicos; a terceira analisa os relatos a partir de três eixos temáticos; por fim, as considerações finais retomam os principais achados e explicitam os limites do estudo.

Fundamentação

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, representou uma transformação de grande relevância, ao institucionalizar as políticas educacionais e regular a organização da educação nacional em conformidade com a Constituição Federal de 1988 (Dourado, 2007). O artigo 62 da LDB regulamenta o processo formativo dos profissionais da educação e estabelece a formação em nível superior como requisito para a atuação na educação básica.

Uma das preocupações recorrentes no debate sobre a formação do educador é o distanciamento entre a universidade e a escola. Em muitos casos, o estudante conclui a licenciatura com pouca inserção no ambiente escolar e sente-se despreparado diante da realidade da sala de aula. Foi nesse contexto que se instituiu o PIBID, programa vinculado à Capes, criado em 2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, com o objetivo de valorizar a formação docente e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2010a).

O programa aproxima os licenciandos das salas de aula da rede pública desde os primeiros semestres do curso, favorecendo a construção de abordagens metodológicas que dialoguem com o contexto escolar e com os estudantes da educação básica.

A formação docente, nessa perspectiva, constitui processo continuado e permanente (Imbernón, 2000). O PIBID contribui para esse processo de diferentes formas: amplia o tempo de observação e de atuação dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas e assegura que esse primeiro contato ocorra de modo colaborativo, e não solitário.

Além disso, aproxima a teoria estudada no ensino superior das práticas escolares,
Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 09-26, 2026

promovendo a integração entre a educação básica e a universidade. É preciso reconhecer, contudo, que o programa enfrenta limites: o número de bolsas de iniciação à docência e de supervisão é restrito por condicionantes orçamentários, o que reduz seu alcance no conjunto das licenciaturas.

O PIBID concede bolsas a estudantes de licenciatura da modalidade presencial, que desenvolvem projetos de iniciação à docência em escolas da rede pública. O art. 3º do Decreto n. 7.219/2010 estabelece como objetivos do programa:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010a).

O programa prevê cinco modalidades de bolsa concedidas pela Capes: coordenação institucional; coordenação de área de gestão de processos educacionais; coordenação de área ou de campus — as três destinadas a docentes do quadro efetivo das instituições de ensino superior —; supervisão, voltada a professores da educação básica com atuação efetiva na área do subprojeto; e iniciação à docência, destinada a estudantes de licenciatura vinculados ao subprojeto previsto em edital.

Ao inserir o licenciando na escola desde os primeiros semestres, o programa cria condições para que a teoria estudada na universidade seja mobilizada em situações reais de ensino e para que a experiência escolar retorne à formação como objeto de reflexão. Como observa Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

A reflexão sobre a própria prática, contudo, não é efeito automático da inserção no campo. Nesse sentido, Macedo (2005) pondera:

Valorizo os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre seus esquemas de ação, atitudes, sentimentos, etc., praticados durante a aula. Ou seja, penso ser muito importante aprendermos a observar e, se possível, regularmos nossas atuações em favor da aprendizagem de nossos alunos. Penso que um modo de *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 09-26, 2026

favorecerem a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que eles possam refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica [...] Por mais que valorizemos hoje a reflexão do professor, trata-se de uma habilidade muito difícil de aprender e de praticar. Não sabemos fazer isso. Reservamos pouco tempo para tal. (Macedo, 2005, p. 54).

O PIBID orienta-se à qualificação do trabalho docente por meio de projetos cujas ações demandam planejamento, acompanhamento e avaliação constantes. Conforme observam Silva, Gonçalves e Paniágua (2017), nesse primeiro contato os licenciandos percebem que a complexidade do ambiente escolar frequentemente se distancia daquilo que foi estudado na universidade. Essa constatação, longe de invalidar a formação teórica, indica a necessidade de que os saberes acadêmicos sejam reelaborados diante das situações concretas de ensino, movimento que constitui, ele próprio, aprendizagem profissional.

Ainda que não trate especificamente do PIBID, Nóvoa (2022) sustenta que a formação de professores exige a superação da separação entre teoria e prática, historicamente cristalizada na divisão de trabalho entre universidade e escola. Para o autor, a formação não se completa na aquisição de conhecimentos acadêmicos: realiza-se no exercício da profissão, em contextos nos quais o futuro professor experimenta, com o apoio de pares mais experientes, metodologias e modos de ensinar. Programas de iniciação à docência podem ser lidos, à luz dessa proposição, como tentativas institucionais de criar tais contextos.

Outro elemento central da obra é a defesa da indução profissional. Nóvoa (2022) argumenta que os primeiros anos da profissão exigem acolhimento e acompanhamento sistemáticos, sob pena de o professor iniciante ser deixado à experiência solitária de sobrevivência na sala de aula. Embora o autor se refira à entrada na carreira, e não a programas de iniciação à docência, a noção de indução mostra-se produtiva para interpretar situações em que licenciandos são acompanhados por professores experientes ainda durante a formação inicial, hipótese que orienta a análise desenvolvida neste artigo.

Nóvoa (2022) sustenta ainda que a metamorfose da formação de professores é indissociável da transformação dos ambientes escolares. Aprender a profissão, nessa perspectiva, não se reduz ao domínio de conhecimentos e habilidades: implica a participação em coletivos docentes, a troca de experiências e o compartilhamento de responsabilidades. A dimensão coletiva do trabalho, e não apenas o percurso individual do estudante, constitui o eixo da aprendizagem profissional.

Daí decorre a defesa de que o lugar da formação seja também o lugar do exercício da profissão. Nóvoa (2019, 2022) critica a divisão segundo a qual caberia à universidade o

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 09-26, 2026

conhecimento científico e à escola a prática, como se a docência resultasse da simples soma desses dois domínios. Superar essa cisão exige instituições dispostas a construir espaços comuns de trabalho, nos quais formadores, professores da educação básica e licenciandos ocupem posições simétricas.

No que se refere à formação inicial, Nóvoa (2017) observa que a formação de professores permaneceu, por longo período, em posição secundária no interior das universidades. O conhecimento científico das áreas específicas é indispensável, mas insuficiente: sem articulação com a cultura profissional docente, esse saber não se converte em capacidade de ensinar.

Quanto à formação continuada, Nóvoa (2022) associa-a ao trabalho reflexivo realizado no próprio espaço escolar. O autor identifica discursos que naturalizam a impossibilidade de mudança — a escola não teria condições, os professores teriam problemas demais — e observa que tais formulações pouco contribuem para a renovação das práticas. A transformação da escola depende, ao contrário, da constituição de coletivos docentes capazes de elaborar conjuntamente propostas pedagógicas.

Frequentemente, as necessidades e demandas da realidade escolar não são consideradas quando da elaboração e regulação de políticas e programas educacionais e, especialmente, de formação docente. Em muitos casos, o professor, especialmente da educação básica, é visto como um “consumidor de reformas” desenhadas pelas elites nacionais ou, em alguns casos, importadas de outros países. Ao longo dos anos 1990 e início da década de 2000, foi promovida uma intensa reforma educacional desenhada por administrações internacionais e nacionais convencidas de que a melhoria na qualidade da educação dependia sobremaneira da formação de seus profissionais. Nessa perspectiva, traduzia-se uma visão do docente como o responsável pelas mazelas do ensino e como aplicador “automático” de inovações que, com frequência, nem sequer entende, e em cuja formulação, certamente, não teve participação alguma. Essa visão do docente e dos processos de formação, ao mesmo tempo que desconhece e desconsidera a realidade e as condições sociais e históricas que geram essa situação, deprecia a prática profissional docente e considera que as mudanças na educação são processos lineares que se implantam de forma simples, contanto que se saiba “explicar” bem aos docentes em que consistem (García, 2010).

Todavia, como aponta García (2010), os processos de mudança, tanto nos indivíduos quanto nas organizações, não funcionam de maneira puramente racional. Para o autor, os

sistemas complexos geram seus próprios processos de autorregulação para se acomodarem ou modificarem as propostas de mudança, que nem sempre têm os resultados previstos pelas instâncias promotoras. Por isso, há a necessidade de programas que se relacionem diretamente com as necessidades e demandas escolares e que reconheçam o professor como sujeito dessa formação. Nesse sentido, o PIBID, ao dar ao professor da educação básica o status de coformador de futuros professores – o que sugere sua participação ativa –, poderia contribuir para a superação desse modelo de formação que visa apenas “atualizar” o professor da educação básica e torná-lo mero executor de um processo ao qual esteve completamente alheio.

Assim, compreendendo que a formação inicial não esgota o processo de aprendizagem da docência, espera-se que os futuros professores obtenham mais do que um título. Vislumbra-se uma formação que permita aos licenciandos experimentar situações de aprendizagem capazes de desenvolver a capacidade de mobilizar, na prática profissional, os diferentes saberes exigidos pelo exercício da docência. As transformações da sociedade contemporânea tornam esse exercício uma atividade cada vez mais complexa e ambígua, o que requer atualização constante dos saberes que o sustentam.

Do conjunto dessas contribuições derivam as categorias que orientam a análise apresentada adiante: a inserção acompanhada no cotidiano escolar, o trabalho coletivo como mediador da reflexão sobre a prática e as condições institucionais que limitam ou ampliam a experiência formativa.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de caráter exploratório, organizada segundo o método do estudo de caso. Adota-se a formulação de Yin (2015), para quem o estudo de caso investiga em profundidade um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, sobretudo quando os limites entre fenômeno e contexto não se apresentam com clareza. Trata-se, mais precisamente, de um estudo de caso instrumental: o interesse não recai sobre as trajetórias individuais em si mesmas, mas sobre o que elas permitem compreender a respeito dos processos formativos promovidos pelo PIBID.

O caso é delimitado pela participação no programa em dois contextos distintos. O primeiro é uma escola estadual de ensino médio de Porto Alegre (RS), na qual uma das autoras atuou como bolsista de iniciação à docência a partir de 2014, vinculada ao curso de Licenciatura

em Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O segundo é uma escola pública do campo, de tempo integral, situada no Distrito Federal, na qual outra autora atuou como professora supervisora durante dezoito meses, a partir de 2022, junto a estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). A distância temporal e a diversidade dos contextos não constituem obstáculo à análise: permitem observar como o programa se materializa em configurações institucionais diferentes.

O material empírico é constituído por dois relatos de experiência escritos, produzidos pelas próprias participantes para os fins desta pesquisa, em [inserir mês e ano de produção dos relatos]. A escrita foi orientada por um roteiro comum, organizado em quatro eixos: (i) o percurso de inserção no programa; (ii) as atividades desenvolvidas na escola; (iii) as aprendizagens atribuídas à experiência; e (iv) as dificuldades e os limites percebidos. [Confirmar e ajustar os eixos conforme o procedimento efetivamente adotado.] Os relatos foram redigidos de forma retrospectiva, o que exige reconhecer que as narrativas não reproduzem os acontecimentos, mas os reconstroem a partir do lugar ocupado no presente por quem narra (Souza, 2006).

Cabe explicitar que as autoras dos relatos são também autoras deste artigo, condição que aproxima o estudo da pesquisa (auto)biográfica em educação. Tal posição oferece acesso privilegiado à experiência vivida, mas exige vigilância quanto ao risco de idealização do programa. Como estratégia de controle, os relatos foram lidos e comentados pelos demais autores, que atuaram como leitores externos, questionando passagens excessivamente laudatórias e solicitando a explicitação de situações de conflito e de limite.

O tratamento do material seguiu os procedimentos da análise de conteúdo em sua modalidade temática (Bardin, 2016), organizada em três etapas. Na pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante dos relatos e à constituição do corpus. Na exploração do material, os relatos foram decompostos em unidades de registro, incluindo trechos portadores de sentido relativo à aprendizagem da docência, posteriormente agrupadas por proximidade semântica. No tratamento dos resultados, essas unidades foram reunidas em três categorias, definidas a posteriori e articuladas ao referencial teórico: (a) inserção acompanhada no cotidiano escolar; (b) trabalho coletivo e reflexão sobre a prática; (c) condições institucionais e limites da experiência formativa. Tais categorias organizam a seção seguinte.

Por se tratar de relatos produzidos pelas próprias autoras, que consentiram expressamente com a divulgação de suas narrativas, não houve coleta de dados junto a terceiros.

Nenhum estudante da educação básica é identificado no texto. Reconhece-se, por fim, que o número reduzido de participantes não autoriza generalizações: os resultados dizem respeito às experiências analisadas e podem, no máximo, sugerir hipóteses a serem examinadas em estudos de maior amplitude.

Análise

A experiência da bolsista de iniciação à docência

Em 2014, durante a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas na PUCRS, a busca por oportunidades que possibilitassem vivenciar a prática docente levou ao primeiro contato com o PIBID, por indicação de colegas. A participação no programa permitiu estabelecer uma relação de troca com os estudantes da educação básica, em que ensinar e aprender se mostraram indissociáveis.

Uma Escola Estadual de Ensino Médio pública, localizada em Porto Alegre/RS, foi selecionada para as primeiras atividades dos bolsistas do PIBID. Dentre as tarefas iniciais, destaca-se o desafio de revitalizar o laboratório da escola, que permanecia fechado havia mais de dez anos. As ações realizadas tiveram como público-alvo os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com enfoque em atividades voltadas à sensibilização e conscientização sobre questões ambientais, promovendo o engajamento dos estudantes em práticas educativas ligadas ao meio ambiente.

A vivência cotidiana na escola pública proporcionou aprendizados sobre os aspectos positivos e os desafios do contexto escolar, entre eles os conflitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, as condições de trabalho e a precariedade da infraestrutura. Esse conjunto de constatações remete à defesa, formulada por Nóvoa (2022), de que se ampliem os espaços pedagógicos em que futuros professores e docentes já formados possam partilhar saberes, proposição que, embora não se refira ao PIBID, ajuda a compreender o que se produziu nessa experiência.

A participação no PIBID representou uma experiência enriquecedora, permitindo uma vivência intensa e reflexiva do cotidiano escolar, com impacto significativo no crescimento profissional e pessoal dos bolsistas. Essa experiência possibilitou compreender os desafios e as potencialidades da sala de aula, além de identificar as diferentes demandas dos estudantes e da comunidade escolar. Dentre as experiências mais marcantes, destaca-se o planejamento e a

execução de aulas interativas, que promoviam a participação ativa dos alunos e buscavam conectar os conteúdos curriculares às experiências cotidianas. Essa prática reforçou a importância de metodologias que valorizem o protagonismo estudantil e a contextualização do conhecimento.

Além disso, os momentos de reflexão coletiva e troca de experiências possibilitaram um olhar mais crítico e analítico sobre a prática docente. As discussões em grupo muitas vezes nos conduziam à revisão de estratégias e à busca por soluções criativas para os desafios encontrados. Essa colaboração mostrou a importância do trabalho em equipe e do constante aperfeiçoamento na educação. Conforme destaca Nóvoa (2022), a formação continuada ocorre no espaço escolar, onde os docentes podem compartilhar saberes e construir aprendizagens de forma coletiva.

A experiência no programa contribuiu para reafirmar o compromisso com a docência e ampliar a compreensão sobre o impacto positivo que a educação pode ter na vida das pessoas. Durante essa vivência, foi possível observar uma realidade distinta, marcada pela escassez ou sucateamento de recursos materiais. Essa carência exige que os professores recorram à criatividade para desenvolver práticas pedagógicas com materiais alternativos, sem comprometer a qualidade do ensino. Nesse contexto, destaca-se a importância de atividades dinâmicas, lúdicas e prazerosas, capazes de estimular o pensamento crítico e o questionamento por parte dos estudantes. O educador, além disso, deve atuar como parceiro dos alunos, oferecendo ferramentas que promovam a construção autônoma do conhecimento.

O aprendizado adquirido na escola permanece como uma referência significativa para a prática docente, influenciando continuamente a busca por melhorias no ensino de Ciências. O PIBID destacou-se como um marco transformador na trajetória profissional dos participantes, contribuindo de forma sólida para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para o aprimoramento do exercício da docência.

A experiência da professora supervisora

Já no ano de 2022, uma escola pública integral do campo, localizada em Brasília, teve uma de suas professoras atuando como supervisora do PIBID. O programa, que teve duração de 18 meses, contou com a participação de cinco estudantes bolsistas e um voluntário do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), que se integraram ao cotidiano escolar e contribuíram significativamente para a formação docente na instituição.

Essa experiência foi marcada por uma profunda imersão no contexto da educação do campo em uma escola que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Durante os 18 meses de trabalho, acompanhou-se a trajetória dos estudantes participantes do PIBID. A relação estabelecida foi de aprendizado mútuo e acolhimento, supervisora e estudantes trabalharam em equipe para garantir que os objetivos do programa fossem cumpridos. O PIBID se propõe a incentivar a formação de professores da Educação Básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas. Acredita-se que os objetivos do programa foram atingidos ao promover a integração dos futuros professores com a realidade da sala de aula e, ao mesmo tempo, contribuir para o fortalecimento da formação teórica e prática dos licenciandos.

Os estudantes participaram ativamente das atividades da escola, observando e acompanhando aulas, planejando atividades e experimentando práticas pedagógicas sob supervisão. Um dos aspectos mais marcantes dessa experiência foi o desenvolvimento de projetos inovadores pelos estudantes, que foram inseridos no Projeto Político Pedagógico escolar e continuam impactando a escola até hoje. Entre os destaques está o projeto "Conhecendo as Plantas do Cerrado", que visa conscientizar a comunidade escolar sobre a biodiversidade local e a importância da preservação ambiental. Outro projeto significativo foi o "Caixa Matemática", que oferece atividades lúdicas e práticas para o ensino de conceitos matemáticos de forma contextualizada e significativa, auxiliando especialmente as turmas de alfabetização com materiais concretos. O "Projeto Indígena: Conhecendo a Cultura e Comunidades Indígenas" buscou promover reflexões sobre a riqueza cultural e histórica dos povos originários, por meio de atividades que valorizavam suas tradições e contribuições. Além disso, o "Projeto Emoções" foi criado para trabalhar questões socioemocionais com os alunos, ajudando-os a reconhecer e lidar com suas emoções no contexto escolar.

Essas iniciativas demonstraram a importância de aliar o conhecimento teórico com as práticas pedagógicas e a realidade local, promovendo uma formação docente mais rica e integrada. Além disso, mostraram como os objetivos do PIBID podem ser concretizados, fortalecendo a integração entre a educação superior e básica, enquanto promovem a inovação pedagógica e a valorização do espaço escolar como um lugar de formação e transformação.

Os estudantes do PIBID também assumiram, gradativamente, turmas em diferentes momentos. No início, acompanhavam as aulas e planejavam atividades sob orientação, mas, ao longo do tempo, passaram a assumir a docência de forma autônoma, aplicando os

conhecimentos adquiridos e os projetos que haviam elaborado. Essa progressão permitiu que eles vivenciassem, na prática, os desafios e as responsabilidades da profissão docente, ampliando a compreensão dos aspectos pedagógicos e curriculares da educação básica.

Durante a supervisão, também se percebeu a integração que o PIBID proporciona entre a educação superior e a educação básica, promovendo uma colaboração mútua entre as instituições de ensino, redes de ensino e escolas. Essa aproximação tem sido fundamental para a formação inicial de professores, pois permite que os licenciandos interajam com o contexto escolar, absorvam saberes pedagógicos e reflitam sobre suas práticas, enquanto colaboram com os professores já atuantes. Os professores da escola, por sua vez, relataram viver uma espécie de formação continuada no contato com os licenciandos, em um movimento de aprendizagem recíproca.

Ao longo do programa, foram realizados encontros periódicos na Universidade para expor os trabalhos desenvolvidos nas escolas, promovendo um espaço de troca de experiências entre supervisores, licenciandos e coordenadores do programa. Esses momentos foram enriquecedores, pois possibilitaram o compartilhamento de práticas pedagógicas inovadoras, reflexões sobre os desafios enfrentados e a construção coletiva de soluções para aprimorar a formação docente. Essas trocas reforçaram o caráter colaborativo do PIBID e ampliaram a visão sobre a importância da integração entre teoria e prática no processo de formação.

Outro ponto que vale destacar é a valorização das escolas públicas como espaços de formação inicial para docência. A participação dos professores da escola na formação dos futuros docentes, seja por meio da orientação direta ou da colaboração nas práticas pedagógicas, foi fundamental para a consolidação da identidade profissional dos estudantes do PIBID. A experiência de vivenciar a cultura escolar e a docência em um ambiente como o da escola integral e do campo possibilitou uma aproximação mais significativa com as especificidades da profissão e possivelmente, contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade docente sólida.

Apesar das muitas conquistas e experiências enriquecedoras vivenciadas ao longo da supervisão no PIBID, a trajetória também foi marcada por desafios significativos, inerentes ao contexto de uma escola do campo e à dinâmica do programa. Um dos principais obstáculos foi a distância da escola, o que dificultava o acesso dos licenciandos. A escassez de transporte público para a região era um problema constante, tornando a logística complicada e exigindo um esforço adicional da supervisora e dos estudantes para que comparecessem às atividades.

Outro desafio notável foi a insegurança inicial demonstrada pelos licenciandos ao se depararem com a realidade da prática docente. Mesmo com todo acolhimento da equipe escolar, o contato com turmas superlotadas, caracterizadas por uma quantidade expressiva de alunos, tornou o trabalho mais complexo, exigindo estratégias pedagógicas criativas e resiliência. Esse fator, aliado à carência de recursos e materiais adequados para a realização de atividades diversificadas, impôs limitações ao desenvolvimento de propostas pedagógicas mais elaboradas.

Esses desafios não apenas exigiram dos participantes habilidades de adaptação e superação, mas também impactaram diretamente suas percepções sobre a carreira docente. Para alguns, a experiência consolidou a certeza de que não desejavam seguir a prática docente em sala de aula, mesmo relatando que gostaram da vivência da escola, reconhecendo a relevância do trabalho realizado e a importância do contexto escolar. Para outros, no entanto, o contato direto com a escola e a interação com os alunos despertaram uma paixão ainda maior pela docência, reforçando a escolha profissional e o desejo de contribuir para a transformação educacional.

Esses contrastes evidenciam a intensidade e a profundidade da experiência proporcionada pelo PIBID, que permite não apenas o desenvolvimento de competências práticas e teóricas, mas também uma reflexão crítica sobre a realidade da profissão docente. Apesar das dificuldades, os desafios enfrentados serviram como aprendizado e fonte de amadurecimento profissional para os licenciandos e profissionais envolvidos no programa, que saíram da experiência com uma compreensão mais ampla e realista sobre os aspectos que envolvem a realidade escolar e a profissão docente.

Eixos de análise: o que as narrativas evidenciam

Os dois relatos convergem ao situar a inserção precoce na escola como elemento decisivo da formação. Em ambos os casos, o contato com o cotidiano escolar não ocorreu de modo isolado: a bolsista integrou um grupo de licenciandos que dividiam planejamento e tarefas; os estudantes supervisionados na escola do campo assumiram turmas de maneira gradual, primeiro observando, depois planejando sob orientação e, por fim, conduzindo aulas com autonomia. Essa progressão aproxima-se do que Nóvoa (2022) descreve como indução profissional, ainda que o autor situe tal processo no ingresso na carreira: trata-se de um percurso em que a responsabilidade é assumida por etapas e sustentada por profissionais mais

experientes.

Convém evitar, entretanto, a leitura de que o programa produz esse efeito por si mesmo. O que os relatos evidenciam é a centralidade da mediação: nos dois contextos havia professores da educação básica dispostos a acompanhar, questionar e discutir o trabalho dos licenciandos. Onde essa mediação é frágil, a inserção precoce pode converter-se em mera exposição à sala de aula, sem elaboração formativa — hipótese que os dados aqui reunidos não permitem verificar, mas que a literatura sobre professores iniciantes autoriza formular (García, 2010).

O segundo eixo reúne as unidades de registro relativas aos momentos de discussão coletiva: as reuniões de planejamento na escola, as revisões de estratégias após as atividades e os encontros periódicos realizados na universidade para socialização dos trabalhos. Nos relatos, é sobretudo nesses momentos, não durante a aula em si, que a experiência se converte em reflexão sistemática. A observação de Macedo (2005) sobre a dificuldade de aprender a refletir sobre a própria atuação encontra aqui uma contraparte empírica: a reflexão apareceu associada a espaços institucionalmente reservados para ela.

Os projetos desenvolvidos na escola do campo, entre eles “Conhecendo as Plantas do Cerrado”, “Caixa Matemática”, “Projeto Indígena” e “Projeto Emoções”, ilustram esse processo. Sua incorporação ao Projeto Político-Pedagógico da instituição indica que o trabalho dos licenciandos não permaneceu na condição de exercício escolar: produziu efeitos sobre a escola que o acolheu. Nesse ponto, a relação entre educação superior e educação básica deixa de ser unidirecional e aproxima-se da simetria defendida por Nóvoa (2019).

O terceiro eixo é o que mais claramente relativiza as leituras entusiasmadas do programa. Os relatos registram um laboratório fechado por mais de uma década, escassez de materiais, turmas superlotadas, ausência de transporte público até a escola do campo e insegurança inicial dos licenciandos diante da prática. Tais elementos não são acessórios: delimitam o que é possível ensinar e aprender. A criatividade exigida dos professores para desenvolver atividades com materiais alternativos, valorizada nos relatos, é também um indicador de precariedade e a formação docente não deveria depender dela.

Os efeitos sobre as escolhas profissionais tampouco são homogêneos. Entre os licenciandos acompanhados, a experiência consolidou, para alguns, a decisão de não permanecer na sala de aula, ainda que reconhecessem o valor do trabalho realizado; para outros, reforçou o compromisso com a docência. Esse contraste, longe de fragilizar o programa, sugere que ele cumpre também uma função de esclarecimento: permite que a escolha profissional se

faça com conhecimento das condições reais do trabalho docente.

Entre os sentidos atribuídos à experiência, destaca-se, no relato da professora supervisora, a persistência como principal aprendizado: a convicção de que o professor precisa insistir e acreditar na possibilidade de mudança, despertando no estudante o questionamento e a visão crítica da realidade que o cerca. O ensino, nessa perspectiva, não se restringe às paredes da escola.

Essa formulação explicita aquilo que atravessa os dois relatos: a experiência no PIBID é descrita menos como aquisição de técnicas de ensino e mais como constituição de uma disposição profissional. Essa disposição é aprendida no convívio com quem já a possui, o que confirma, no plano das narrativas analisadas, a proposição de que a formação se realiza dentro da profissão (Nóvoa, 2009).

Considerações finais

Este artigo procurou compreender de que modo a participação no PIBID repercute em processos de aprendizagem da docência, a partir de dois relatos de experiência produzidos por uma ex-bolsista de iniciação à docência e por uma professora supervisora. A análise, organizada em três eixos, indicou que os efeitos formativos atribuídos ao programa concentram-se na inserção acompanhada no cotidiano escolar, no trabalho coletivo que converte a vivência em reflexão sistemática e nas condições institucionais que delimitam o que se pode aprender.

As proposições de Nóvoa (1992, 2009, 2017, 2019, 2022) mostraram-se produtivas para interpretar esses achados, sobretudo as noções de formação dentro da profissão e de indução profissional. Reitera-se, contudo, que o autor não analisa o PIBID: a articulação entre seu pensamento e o programa constitui uma construção interpretativa deste artigo, e não uma tese por ele sustentada.

Os limites do estudo devem ser explicitados. Trata-se de duas experiências, situadas em contextos distintos e narradas retrospectivamente por quem delas participou, o que não autoriza generalizações. Estudos futuros poderiam contrastar relatos de licenciandos que abandonaram o programa, examinar subprojetos de diferentes áreas ou acompanhar egressos durante o ingresso na carreira, de modo a verificar se os efeitos aqui identificados se sustentam para além do período de vigência da bolsa.

Ainda assim, o conjunto analisado sugere que políticas de iniciação à docência produzem seus efeitos menos pela existência formal do programa do que pela qualidade das

mediações que nele se estabelecem. Investir na formação e no reconhecimento dos professores supervisores, ampliar a duração dos subprojetos e assegurar continuidade orçamentária apresentam-se, nessa perspectiva, como condições para que o PIBID realize aquilo que dele se espera.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 4 jan. 2025.
- BRASIL. *Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010*. Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: Capes, 2010b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NormasGerais.pdf. Acesso em: 4 jan. 2025.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Brasília, DF: Capes, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 921-946, out. 2007.
- FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- SILVA, Sandro da; GONÇALVES, Mariana Dicheti; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. A importância do PIBID para formação docente. In: ENCONTRO MISSIONEIRO DE

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., 2017, Santo Ângelo. *Anais [...]*. Santo Ângelo: Emicult, 2017. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em: 02 dez. 2026.

Aprovado em: 31 jul. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores

Revisor(a) de língua inglesa: os autores

Revisor(a) de língua espanhola: os autores