

**PIBID COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA E SUAS POTENCIAIS
ARTICULAÇÕES COM O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: UM ESTUDO DE CASO DO
SUBPROJETO LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS/ESPAHOL, DE
AQUIDAUANA/MS**

Lucas de Souza Leandro (UFMS/CPAQ)
lucas.leandro@ufms.br

Ester Joice Amorim Teodoro (UFMS/CPAQ)
ester.teodoro@ufms.br

Diana Milena Heck (UFMS/CPAQ)
diana.heck@ufms.br

Resumo: Este trabalho objetiva investigar a articulação entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e os campos de formação de professores, destacando o papel do programa como experiência formativa fundamental na construção docente. Sob a perspectiva dos próprios acadêmicos, o estudo se debruça sobre como as vivências no PIBID contribuem para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, para a familiarização com o ambiente escolar e para a construção de uma identidade docente inicial. O foco da análise foram as percepções dos atuais bolsistas sobre suas vivências e o potencial dessas experiências como preparação para o estágio obrigatório e para a escolha da carreira docente. A metodologia de pesquisa adotada foi a quantitativa e a qualitativa-descritiva, utilizando um questionário online, composto por perguntas abertas e fechadas, como instrumento de coleta de dados junto aos participantes do programa. Os dados coletados revelaram como o PIBID contribui no campo da prática docente, influenciando o desenvolvimento de habilidades, a familiarização com o ambiente escolar e a permanência no magistério. Além disso, o estudo contribuiu para a compreensão do impacto do programa, oferecendo subsídios para o aprimoramento da formação de professores e para a reflexão sobre a própria trajetória formativa.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; Letras.

Abstract: This study aims to investigate the articulation between the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and the fields of teacher education, highlighting the program's role as a fundamental formative experience in the construction of teaching identity. From the perspective of the students themselves, the study examines how the experiences in PIBID contribute to the development of pedagogical skills, familiarity with the school environment, and the construction of an initial teaching identity. The focus of the analysis was on the perceptions of current scholarship holders regarding their experiences and the potential of these experiences as preparation for the mandatory teaching internship and for choosing a teaching career. The research methodology adopted was quantitative and qualitative-descriptive, using an online questionnaire composed of open and closed questions as a data collection instrument. The results revealed how PIBID contributes to the field of teaching practice, influencing the development of skills, familiarity with the school environment, and



permanence in the teaching profession. Furthermore, the study contributed to understanding the program's impact, providing insights for improving teacher education and reflecting on one's own formative trajectory.

Keywords: PIBID; teacher education; Languages.

Introdução

A formação de professores no Brasil é historicamente marcada por um debate persistente em torno da dicotomia entre teoria e prática. Por décadas, os cursos de licenciatura foram estruturados a partir de uma lógica que fragmentava o conhecimento, o que levou à constatação de que o currículo proposto “tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI, 2010, p.1371). Essa desarticulação frequentemente resulta em um sentimento de despreparo por parte dos egressos que, ao se depararem com a dificuldade do dia a dia da escola, sentem o impacto do que se convencionou chamar de “choque de realidade”. Essa problemática impulsionou a busca por políticas e programas que visassem a uma reestruturação da formação docente, valorizando a imersão supervisionada no ambiente escolar desde o início da graduação.

Nesse cenário de reorientação das políticas educacionais, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma iniciativa estratégica para promover a articulação entre a educação superior e a educação básica. A análise dos currículos de licenciatura no país revela que, muitas vezes, a escola “é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI, 2010, p.1372). Nesse sentido, programas como o PIBID mostram-se fundamentais ao atacarem diretamente essa fragilidade, pois promovem uma inserção prolongada e supervisionada na realidade escolar, favorecendo a construção da identidade e dos saberes docentes de forma processual e contextualizada.

Partindo desta contextualização, a presente pesquisa se insere nesse contexto de valorização da iniciação à docência, sob finalidade de expor a análise, fundamentada pela teoria da educação, das experiências dos participantes do PIBID, inseridos nos cursos de Letras – Português/Inglês e Letras – Português/Espanhol, do câmpus de Aquidauana-MS. A proposta alinha-se às discussões sobre a necessidade de maior tempo de experiência prática para os futuros professores e ancora-se na visão de Pimenta (1999), que defende a complexidade da formação docente ao afirmar que:



Dada a natureza, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p.18).

Com isso, ressalta-se que a formação não é apenas um processo de aquisição de conteúdo, mas um percurso contínuo de construção de saberes, que só se materializa de forma completa no contato com a prática.

Sob a perspectiva dos próprios acadêmicos, o estudo se debruça sobre como as experiências no PIBID contribuem para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, para a familiarização com o ambiente escolar e para a construção de uma identidade docente inicial. O foco da análise foram as percepções dos atuais bolsistas sobre suas vivências e o potencial dessas experiências como preparação para o estágio obrigatório que ocorrerá, para grande parte deles, no próximo ano. Compreender essas percepções pode não apenas enriquecer a trajetória formativa dos participantes, como também fornecer subsídios para aprimorar o programa e fortalecer a articulação entre teoria e prática na formação de novos professores.

Sobre o papel que a escola exerce na jornada formativa dos pibidianos, temos as seguintes considerações: cada escola é única, tendo o seu próprio Projeto Político-Pedagógico, sua hierarquia, sua estrutura, seus modos e a comunidade que atende e a região que está inserida. No contexto em que ocorre o PIBID, ciclo 2025-2027, a escola-campo chama-se Escola Estadual Cândido Mariano. A instituição possui boa localização, região central da cidade, conta com boa infraestrutura decorrente de uma reforma significativa em um passado recente, com espaços de sala de leitura, laboratório de informática, duas lousas digitais e bons espaços no pátio para atividades externas.

Sabe-se que o espaço de atuação dos participantes influencia diretamente na qualidade do trabalho docente a ser realizado. Com um bom ambiente de trabalho, que observa-se na instituição supracitada, eles terão os recursos necessários para desenvolver os projetos que os professores supervisores solicitarem, além de utilizar recursos didáticos não convencionais que ocupem amplos ambientes, sejam eles espaciais ou virtuais. A divisão disciplinar dos acadêmicos está distribuída entre as matérias de Língua Portuguesa e Literatura e Língua

Estrangeira (Língua Inglesa), o que torna o subprojeto interdisciplinar. Ao todo, são 3 professores supervisores atuantes no subprojeto, cada um com 8 pibidianos ao seu dispor, que são divididos em dois ou três por vez em sala, de acordo com a organização dos horários de aula e do supervisor. A escola oferece a modalidade de tempo integral no currículo, então, as atividades operam tanto no período matutino quanto vespertino.

Neste sentido, busca-se, através deste trabalho, trazer luz à realidade vivida pelos participantes atuais do programa, de forma a contribuir para futuras comparações do contexto dessa pesquisa com outros trabalhos posteriores sobre o PIBID. A seguir será detalhada a metodologia desta pesquisa, bem como a análise dos dados obtidos.

1. Metodologia

A metodologia adotada neste estudo foi uma abordagem misto-metodológica, ou quantitativo-qualitativa para a coleta e análise dos dados, visando investigar mais a fundo a compreensão das vivências e dos significados atribuídos pelos participantes às suas atividades no PIBID e nos estágios obrigatórios do curso. De acordo com Creswell (2003), em pesquisas de métodos mistos, os investigadores utilizam tanto dados quantitativos quanto qualitativos porque eles trabalham para fornecer a melhor compreensão de um problema de pesquisa, permitindo generalizar os achados para uma população e desenvolver uma visão detalhada do significado de um fenômeno ou conceito para os indivíduos, o que se alinha perfeitamente aos objetivos deste trabalho. Essa abordagem permitiu explorar as sutilezas das experiências dos participantes e as conexões que eles estabelecem entre suas práticas cotidianas no PIBID e as expectativas em relação ao estágio, superando as limitações de métodos puramente quantitativos ou qualitativos isolados.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário, aplicado aos pibidianos via Google Forms, composto por 7 perguntas objetivas (do tipo sim/não ou de múltipla escolha) e 7 perguntas discursivas abertas. Essa divisão estratégica foi planejada tendo em vista dois propósitos principais: (1) as perguntas objetivas visam delinear o perfil sociodemográfico e contextual dos acadêmicos envolvidos no subprojeto, com itens específicos sobre gênero, faixa etária, semestre cursado e quatro questões diretamente relacionadas às discursivas, facilitando uma análise inicial quantitativa e a identificação de tendências; (2) as perguntas discursivas foram incluídas para conceder aos acadêmicos liberdade total em suas respostas, permitindo que relataram de forma autêntica e detalhada suas experiências, uma vez que houve uma

preocupação em evitar que respostas restritas a opções pré-definidas limitassem a expressão dos discursos genuínos dos participantes.

Os dados foram coletados ao longo do mês de julho de 2025, aproximadamente quatro meses após o início das atividades na escola-campo, um período estratégico que permitiu aos participantes refletirem sobre suas experiências iniciais sem o viés de memória recente ou distante demais. Quanto aos participantes, o grupo estudado compreendia 24 acadêmicos do subprojeto; no entanto, excluindo os autores do estudo e três indivíduos com participação insuficiente (e, portanto, inaptos a responder de forma representativa), obteve-se um total de 19 respostas válidas, representando uma taxa de resposta de cerca de 90% do público-alvo. Essa amostra intencional foi selecionada por conveniência e acessibilidade, priorizando aqueles diretamente envolvidos nas atividades, o que garante relevância aos dados coletados.

A seguir, serão apresentadas as respostas obtidas no questionário, seguidas de uma análise detalhada e discussão, com o intuito de elucidar padrões, temas emergentes e implicações para a prática educacional no contexto da formação docente.

2. Análise dos dados

Ao planejar a pesquisa, para fins de contextualização do perfil dos alunos, colocou-se no questionário já citado perguntas sobre o gênero, a faixa etária e o semestre em que se encontram. Em primeiro lugar, 80% dos acadêmicos participantes do programa é formada pelo sexo feminino e 20% pelo sexo masculino. Sobre a faixa etária dos participantes, foram divididas em 4 opções de escolha: até 20 anos, de 21 a 25 anos, de 26 a 30 anos e acima de 30 anos, e mostrou-se uma distribuição equivalente entre todas elas, cada uma contendo 25% aproximadamente. Essa distribuição revela uma possibilidade de troca de experiências entre gerações que vivenciaram formações plurais em diversas correntes pedagógicas ao longo da história da educação e da política educacional brasileira. Esses modos de ensinar que cada um traz consigo, fruto, em especial, de como foi educado na infância, é o que gera o debate, o contato com outras metodologias e abordagens, agora discutidas à luz do conhecimento dos participantes e sua escolha ou não de utilização. Inclui-se a esse bloco de perguntas, os dados dos semestres em que os participantes se encontram, pois a entrada e permanência no PIBID independe dos semestres do curso. Essa presença de estudantes de variados períodos é benéfica para o crescimento da formação docente, pois esse contato fortalece a troca de experiência entre



os pares. Isto posto, há uma predominância maior de participantes do 3º- 4º período (36,8%), em segunda posição, os acadêmicos do 7º- 8º período (31,6%) e, em terceiro lugar, discentes do 5º - 6º período (21,1%). Somente 10,5% representam aqueles que ultrapassaram os semestres previstos no curso e estão do 9º período em diante.

Nesses termos, a articulação entre teoria e prática representa um grande desafio na formação de professores, exigindo a superação da histórica dicotomia entre o saber acadêmico e a realidade escolar. Essa cisão reflete um modelo de racionalidade técnica que, por muito tempo, reduziu o professor a um mero executor de teorias e métodos. Contrapondo-se a essa visão, a perspectiva de Schön (1995) é fundamental, ao apontar que a separação entre o “saber” e o “fazer” negligencia a reflexão na ação – elemento essencial para a construção da autonomia e da competência profissional docente.

Dentro do contexto, a formação docente é compreendida como um processo multifacetado, que transcende a simples aquisição de conhecimentos disciplinares. Trata-se da construção de uma identidade profissional, da mobilização de um conjunto de saberes que Maurice Tardif (2014) classifica como plurais: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, de forma crucial, os saberes experienciais. Estes últimos, “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p.39). É precisamente na valorização e na articulação desses saberes experienciais com os demais conhecimentos que reside o potencial transformador da formação inicial. Ignorar a dimensão da prática como espaço de produção de conhecimento é perpetuar um modelo formativo que se distancia das reais necessidades e dos desafios cotidianos da sala de aula.

Justamente nesse cenário que o estágio curricular supervisionado obrigatório assume um papel de protagonista. Longe de ser encarado como um mero apêndice curricular ou uma obrigação legal a ser cumprida, o estágio se configura como o espaço privilegiado para a imersão na realidade escolar, para o confronto entre as teorias estudadas e as práticas observadas, e para o início da construção da identidade docente. Pimenta e Lima (2006) argumentam que o estágio é o “eixo central” da formação de professores, pois é nele que se pode efetivar a tão almejada unidade entre teoria e prática. Para as autoras, o estágio, quando bem estruturado e acompanhado, “possibilita aos futuros profissionais aproximarem-se da escola, ajudando-os a compreender a dinâmica das práticas institucionais e das ações aí



praticadas por seus profissionais como alternativas no preparo para sua inserção profissional" (PIMENTA; LIMA, 2004, p.43). Trata-se, portanto, de um momento formativo que deve ser pautado pela pesquisa e pela reflexão crítica, superando a visão do estágio como um simples espaço de aplicação de técnicas previamente aprendidas.

A superação da dicotomia entre teoria e prática, contudo, não é uma tarefa simples. Ela exige uma reestruturação curricular que promova o diálogo constante entre as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica, e que reconheça a escola como um espaço de produção de conhecimento. Como adverte Freire (1996), a prática pela prática pode levar ao ativismo, enquanto a teoria sem a prática se converte em mero verbalismo. A práxis, conceito central em sua obra, representa a união indissociável entre a ação e a reflexão, em um movimento contínuo de transformação do mundo e de si mesmo. A formação de um professor-pesquisador, capaz de investigar a própria prática, de refletir sobre seus dilemas e de construir soluções contextualizadas, passa necessariamente pela vivência de uma práxis autêntica desde a formação inicial.

Dessa forma, a análise da formação docente, do estágio obrigatório e da relação teoria-prática nos cursos de licenciatura revela-se fundamental para a qualificação da educação básica. A maneira como esses três eixos se articulam no projeto pedagógico dos cursos de formação de professores é determinante para o perfil do profissional que se pretende formar: um técnico reprodutor de conhecimentos ou um intelectual transformador, comprometido com uma educação crítica, reflexiva e socialmente justa. Com base nessas inquietações e no reconhecimento da importância dessa tríade, serão apresentados alguns dados obtidos através do questionário que visam esclarecer as concepções e experiências que marcam a trajetória de formação dos futuros educadores.

Para aprofundar a compreensão sobre como os futuros professores percebem a articulação entre o conhecimento teórico e a vivência escolar, a investigação partiu de um ponto inicial crucial: as expectativas que nutriam o discente antes de sua imersão no campo de prática proporcionado pelo PIBID. Nesse sentido, a primeira provocação, quanto assunto, buscou sondar o horizonte de suas aspirações e anseios prévios, questionando: *“Antes de iniciar as atividades no PIBID, quais eram suas expectativas em relação à sua participação no programa? O que você esperava vivenciar e aprender com essa experiência?”*. A análise das respostas permitiu identificar três categorias principais de expectativas, que revelam as lacunas percebidas na formação acadêmica e o valor atribuído ao contato direto com a realidade escolar.

As expectativas dos acadêmicos revelaram um intenso anseio pela imersão prática para superar a distância entre a teoria e a realidade escolar, como expressa a fala de um participante que desejava “adquirir conhecimento vivendo o dia a dia da escola”. Essa busca pela práxis, entendida como uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.14), visa transformar o “choque com a realidade” em aprendizagem. Além disso, o PIBID foi visto como uma oportunidade de crescimento pela observação e análise, como na intenção de “observar como era o comportamento dos alunos [...] e analisar como os alunos interagem”. Essa postura investigativa alinha-se ao conceito de profissional reflexivo de Schön (1995), que desenvolve sua competência por meio da “reflexão-na-ação”.

As respostas revelaram a busca por habilidades específicas do ofício docente, como na intenção de “[...] *Aprender com os professores supervisores sobre gestão de sala, planejamento* [...]”. Essa expectativa dialoga com o conceito de “saberes da experiência” de Tardif (2014), aqueles conhecimentos adquiridos e validados na prática cotidiana. Os acadêmicos, portanto, buscaram na mentoria dos supervisores o acesso a esse repertório prático, reconhecendo-o como fundamental para complementar a formação teórica.

A análise conjunta dessas expectativas permitiu perceber que o anseio pela prática, a visão da experiência como oportunidade de aprendizagem reflexiva e a busca por habilidades concretas revelam que os futuros docentes ingressam em programas de iniciação à docência não como pontos de partida, mas com uma aguda consciência da quebra entre teoria e prática em sua formação. Suas expectativas espelham as tensões do próprio campo educacional e apontam para a urgência de modelos formativos que, como o PIBID, coloquem a escola e a prática pedagógica no centro do processo de aprendizagem do ser professor.

Como o programa permite a participação seguida de acadêmicos anteriormente pibidianos, a pergunta que será apresentada mais adiante foi destinada a esses reingressantes e buscou entender o que ou quais as motivações que os levaram a um novo ciclo no PIBID. Somente 26,3% estavam aptos a respondê-la, correspondendo a 5 participantes, que revelaram querer a manutenção da prática escolar.

É condizente afirmar que os futuros professores precisam estar em constante contato com o seu ambiente de trabalho previsto, acostumando-se aos ritmos e fluxos da profissão. É interessante pensar em como tal engajamento de pibidianos anteriores e a aceitação do programa oferece uma ótima oportunidade para formação contínua ainda na sua primeira



formação. O professor, como entidade da cultura e da sociedade na construção do conhecimento de cada nova geração, necessita justamente da tangência com os alunos e com a instituição de ensino para manter viva sua prática, reelaborando-as em constância. Pimenta (1999) afirma que não bastam a instrumentalização do conteúdo e ou o ensino de didáticas para a identidade docente em construção, como declara o modelo tecnicista, mas um fator humano de experiências, memórias e reflexão da prática. Essa nuance pode ser vista nas duas respostas à frente: *“Uma das minhas motivações foi a possibilidade de continuar adquirindo contato e experiências em uma unidade escolar. Minhas experiências anteriores foram tão enriquecedoras que me ajudou a superar o medo do estágio obrigatório do curso, ressalto que o PIBID contribuiu e continua sendo importante neste processo acadêmico.”; “[...] quando pude participar de novo, fiz minha inscrição. Com essa experiência inicial, já conseguia entender melhor os alunos e como lidar com algumas situações. Agora, nessa segunda participação, o PIBID está me ajudando ainda mais nos meus estágios e na minha relação com a escola em geral”.*

Em uma resposta específica, é observado o desejo pela bolsa oferecida pelo programa, porém, essencialmente não é a maior motivação, pois, no relato, há um prazer ou gosto decorrentes da profissão docente, que se mostrou também relevante: *“[...]A bolsa ajudou-me muito economicamente e de modo geral está sendo muito bom e maravilhoso ser participante do programa”.* Tal resposta revela que a bolsa é um atrativo e depois um auxílio na permanência do estudante no programa e na própria Universidade, já que a maioria dos estudantes de licenciatura precisam trabalhar para se manter e, muitas vezes, a jornada de trabalho e questões pessoais, interferem no aproveitamento ou na permanência do discente no curso de graduação. Portanto, oportunidades de projetos com bolsa surtem bons resultados nos índices de permanência e motivação nos cursos de licenciatura, especialmente na atual queda de matrículas e formandos.

As perguntas seguintes se referem à integralização (ou não) das disciplinas de Estágio Obrigatório pelos pibidianos. A intenção dos questionamentos foi de averiguar se os pibidianos relacionam a experiência no Programa como um elemento importante para o estágio. No dado quantitativo que se refere a pergunta 2, é questionado aos participantes se já realizaram ou estão realizando o estágio obrigatório. 63,2% responderam que *sim* e 36,8% que *não*. Essa maior porcentagem demonstra que os acadêmicos estão em coerência em relação ao semestre em que estão posicionados, pois exatamente 63,2% deles se encontram, no período da coleta, cursando



do 5º semestre em diante, períodos do curso em que ocorrem os estágios. Nesse sentido, é perceptível que a maior parte começou o PIBID em paralelo com os estágios obrigatórios, enquanto outros não se encontravam na mesma situação. Sabendo da existência de dois grupos com experiências incompatíveis a uma única pergunta geral, foram previamente colocadas duas perguntas, respectivamente apresentadas no texto: a primeira, destinada aos que já tinham ou estavam em curso na disciplina de estágio obrigatório, e a outra destinada aos que não realizaram o estágio obrigatório.

A primeira pergunta continha o seguinte enunciado: *“Pensando na sua experiência no PIBID, de que maneira você percebe que as vivências e aprendizados adquiridos no programa influenciam/influenciaram diretamente na sua atuação e seu desempenho durante o estágio obrigatório? Por favor, cite habilidades e conhecimentos específicos desenvolvidos no PIBID que foram aplicados e dê exemplos concretos de como isso se manifestou em sala de aula (regência ou coparticipação), planejamentos e/ou correção de atividades”*¹. Das respostas, foram sintetizados 3 temas-chave que mais eram elaborados: a capacidade de observação, familiarização com o ambiente escolar e desenvolvimento de didáticas e planejamentos.

A capacidade de observação foi apontada pelos participantes como fruto da convivência com a escola e a integração com seu cotidiano. Em Lima (2008), uma das principais habilidades que o acadêmico precisa desenvolver é a observação, não somente no interior da sala de aula, atento às didáticas do professor, mas também observar a infraestrutura, a qualidade dos espaços, como os alunos convivem entre si, suas relações com os professores, as convivências entre os docentes, as dinâmicas de poder das instâncias funcionais do colégio *etc.* Todas essas questões não podem ser sentidas e apreciadas sem o devido tempo em tangência com a instituição. Novamente Lima (2008, p.199) nos diz que “diante de toda a cultura que mobiliza a escola, é necessário que o estagiário possa entendê-la como um grupo social interativo, no qual acontece fenômeno educacional em suas contradições e possibilidades”. Isso se cristaliza no trecho da resposta de um dos participantes à frente: *“[...] Uma das habilidades mais importantes que desenvolvi foi a capacidade de observar e analisar o ambiente escolar, as*

¹ No primeiro semestre do todo ano, o curso de Letras - Português/Inglês/Espanhol, da UFMS-CPAQ, oferta as disciplinas de estágio obrigatório de observação, uma para o Ensino Fundamental II e uma para o Ensino Médio. O tempo de atividades do PIBID até a coleta dos dados foi maior do que nos estágios obrigatórios, pois, enquanto no E.O. o tempo exigido na disciplina é de 10 horas, o programa requer 4 horas mínimas de atuação semanal na escola, ou seja, uma carga maior de participação, o que possibilitaria o aluno responder como o PIBID influenciou sua experiência de estágio.



turmas, a metodologia utilizada pela professora, pude observar a rotina de algumas turmas etc. [...]”.

A familiarização com o ambiente escolar é, talvez, a melhor experiência que o Programa pode proporcionar aos docentes em formação, sendo ele o principal meio pelo qual os participantes serão capazes de realizar todas as outras atividades. No excerto adiante, o acadêmico declara: *“O PIBID influenciou diretamente na minha coparticipação durante o estágio obrigatório de observação, principalmente por já ter me proporcionado uma vivência prévia no ambiente escolar. Isso me permitiu chegar ao estágio com mais segurança e familiaridade com a dinâmica da sala de aula.”* Ao que outro postula: *“As vivências e aprendizados adquiridos no programa me ajudaram a ter mais segurança em sala, quando chegou a hora do estágio de regência, eu não senti muita dificuldade em dar aula, devido a esses momentos vivenciados no Pibid”*. Este vínculo semanal e constante na vida do possível futuro professor é de caráter significativo para sanar as dúvidas diante de sua identificação ou não com o trabalho.

Posto a melhoria da observação e a criação de afetos com a escola como linha de partida para o aprimoramento da segurança e confiança dos docentes em formação, o desenvolvimento de habilidades didáticas é colocado pelos correspondentes como outro ponto de melhora na sua formação docente. Como postula Freire,

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 1996, p.36).

Visando esse aprimoramento das competências necessárias a todo professor, os participantes do programa realizam variadas atividades desse campo, tais como planejamento, regência, coparticipação e correção de provas, como se demonstra em algumas respostas dos pibidianos: *“Graças ao PIBID, adquiri experiência na correção de provas e atividades. Essa preparação foi importante, pois me capacitou a colaborar com a professora em meu estágio de coparticipação, colocando em prática o que já havia aprendido com meu supervisor do PIBID”*; *“Estou fazendo os estágios, e está mais fácil em planejar as aulas. A professora sempre dá dicas de como organizar nossas aulas e relatórios, explicando sobre como vamos abordar os assuntos e de como serão desenvolvidos”*.



Dessa forma, conclui-se que os três eixos capacidade de observação, familiarização com o ambiente escolar e desenvolvimento de didáticas e planejamento propiciaram avanços na qualidade do ensino desses futuros docentes e, como consequência, bons resultados nas disciplinas de Estágio Obrigatório do curso. Essas melhorias mostram como o programa é um aditivo importante para a formação de professores no Brasil, pois suplementa aquilo que as disciplinas de estágio não podem proporcionar aos discentes, maior presença na escola e o contato direto com as problemáticas e soluções do trabalho.

Os alunos que ainda não começaram os estágios também foram consultados sobre as expectativas em relação ao momento a partir da seguinte pergunta: *“Considerando sua participação atual no PIBID, como você imagina que essa experiência está te preparando para o futuro estágio obrigatório? Quais aspectos do PIBID (práticas, reflexões, contato com a escola, etc.) você acredita que serão mais relevantes para essa etapa e para lidar com os desafios da docência?”*.

As respostas indicaram que o programa atua em múltiplas dimensões do desenvolvimento docente, superando a visão do estágio como mera instrumentalização técnica. A análise das falas permitiu agrupar as percepções em três linhas centrais, que se complementam: a importância da interação com os estudantes, o ganho de confiança e a redução da timidez, além de uma maior conexão com a prática pedagógica real.

A interação com os estudantes como fator de desenvolvimento foi um dos pontos mais destacados pelos participantes. A oportunidade de estabelecer vínculos e de compreender as individualidades dos estudantes foi vista como uma preparação essencial para a docência, como expressa um dos futuros professores: *“[...] esse vínculo entre professor e aluno está me deixando mais confiante para enfrentar os estágios, especialmente porque ainda não sou uma pessoa tão comunicativa. Além disso, o PIBID tem me ajudado a desenvolver um olhar mais sensível sobre as necessidades dos alunos [...]”*.

Essa percepção se contrapõe frontalmente a uma visão tradicional e conformista da prática escolar. O “olhar mais sensível” que o acadêmico afirma desenvolver é um saber essencial que o afasta da perspectiva de que, segundo Pimenta e Lima (2006, p.8), “se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola”. Ao focar na relação e nas necessidades dos estudantes, o licenciando começa a compreender a docência como uma ação multifacetada, que exige mais do que a simples reprodução de modelos.

O ganho de confiança e redução da timidez está intimamente ligado à interação com os estudantes e emergiram como um benefício central do PIBID na preparação para o estágio obrigatório. Os acadêmicos percebem o programa como um espaço seguro de experimentação e desenvolvimento, que fortalece sua autoimagem como futuros profissionais. A fala de um dos participantes é clara a esse respeito: *“Está me preparando para vencer os desafios enfrentados no estágio obrigatório dando mais confiança. A interação com os alunos, tanto como a prática e reflexão são bem relevantes”*. Ao proporcionar uma aproximação gradual e refletida, o PIBID permite que o acadêmico evite a constatação de que “na prática a teoria é outra”, fortalecendo sua identidade profissional antes mesmo da etapa formal do estágio.

Por fim, os acadêmicos identificam o PIBID como o principal elo entre o conhecimento acadêmico e a realidade da escola, conferindo ao programa o papel de articulador entre teoria e prática. A vivência contínua no ambiente escolar é vista como basilar para a ressignificação dos saberes da formação. Nas palavras de um acadêmico: *“A convivência constante com o ambiente escolar proporciona uma compreensão mais profunda da realidade nas escolas. As práticas realizadas, as reflexões coletivas com os colegas e supervisores têm me preparado para enfrentar os desafios reais da sala de aula, como a diversidade de aprendizagens... e a necessidade de adaptar a teoria à prática cotidiana”*.

Esta fala materializa a concepção de que o estágio não deve ser visto como “um apêndice curricular, mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria & prática”, como defendem Pimenta e Lima (2006, p.20). A menção à “necessidade de adaptar a teoria à prática” reflete exatamente o que as autoras propõem como “o papel da teoria [que] é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.16). Ao enfrentar desafios como a “diversidade de aprendizagens”, o licenciando descobre que, para “a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.10).

Em suma, as percepções dos acadêmicos indicam que o PIBID cumpre uma função formativa que o estágio obrigatório, muitas vezes burocratizado, nem sempre consegue alcançar. A experiência permite a construção de saberes relacionais, o fortalecimento da



identidade profissional e, crucialmente, a vivência da indissociabilidade entre a teoria e a prática, preparando um profissional mais seguro e reflexivo para os desafios da docência.

A etapa final da pesquisa analisa o impacto da formação na decisão dos licenciandos de seguir a carreira docente, momento em que a identidade profissional é validada e a vocação confronta as realidades da profissão. Para investigar esse ponto, foram propostas as seguintes questões: *“Olhando para sua trajetória no curso e as experiências de PIBID e/ou estágio, você pretende seguir carreira na docência após a formação?”* e *“Quais fatores mais influenciam sua decisão (positiva ou negativamente)?”*. Como aponta Tardif (2014), o saber docente é temporal, e se ancora na história de vida do professor. Portanto, entender a decisão de seguir ou não a carreira é compreender como os saberes da formação e a experiência se articulam para moldar o futuro profissional. Os resultados quantitativos da primeira questão já oferecem um panorama instigante: 52,6% dos bolsistas afirmaram que pretendem seguir a carreira docente, enquanto 47,4% se declararam “em dúvida”. Notavelmente, não houve nenhuma resposta negativa.

Esses números revelam uma tensão acerca da escolha: por um lado, a experiência prática no PIBID parece ser potente o suficiente para confirmar a vocação de mais da metade dos participantes e para evitar uma rejeição total à carreira. Por outro, o fato de quase metade dos futuros professores ainda se encontrarem em um estado de incerteza, mesmo após uma vivência tão significativa, sinaliza que fatores externos à experiência de sala de aula pesam de maneira decisiva em sua escolha. A análise qualitativa das justificativas para essa decisão, portanto, torna-se a chave para desvendar as forças que impulsionam e as que refreiam esses futuros educadores. Duas grandes categorias emergiram das respostas: a realização pessoal e a vocação profissional em confronto com a insegurança da profissão.

Para os licenciandos que responderam afirmativamente, a decisão de se tornar professor está intrinsecamente ligada a um sentimento de realização e à confirmação de uma vocação, sentimentos estes que foram despertados ou fortalecidos pela experiência prática no PIBID. A fala de um dos acadêmicos é um testemunho poderoso do caráter transformador do programa: *“As experiências no PIBID foram fundamentais para essa decisão, pois me mostraram na prática como a docência vai além de ensinar conteúdos: envolve escuta, empatia e criatividade para lidar com diferentes situações. O contato com os alunos e a vivência na escola me fizeram enxergar como é gratificante ver o aprendizado acontecendo e saber que, de alguma forma, faço parte desse processo”*.



Este depoimento é a própria descrição da descoberta da práxis. O estudante compreende que a “atividade docente é práxis” (PIMENTA, 2005, p.83), uma ação que não se reduz à técnica, mas que é, em sua essência, uma intervenção intencional na realidade para promover a humanização. Ao afirmar que a docência “envolve escuta, empatia e criatividade”, o licenciado reconhece a dimensão relacional e humana da profissão. A gratificação que ele sente ao “ver o aprendizando acontecendo” reflete a compreensão de que o professor não é um mero transmissor de informações, mas um intelectual que, nas palavras de Giroux (1997, p.158), deve ser visto como um dos “intelectuais transformadores que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos”. A experiência no PIBID, portanto, permitiu a esse futuro professor vivenciar a docência em sua plenitude, como uma atividade que integra saber, fazer, ser e sentir.

Em contrapartida, para os quase 50% que se encontram em dúvida, a hesitação não reside na falta de amor pela docência, mas em uma lúcida e preocupante análise das condições estruturais da profissão no Brasil. As respostas deste grupo revelam um conflito doloroso entre a satisfação encontrada na sala de aula (o micro) e as adversidades do sistema educacional (o macro).

O depoimento a seguir ilustra perfeitamente essa ambivalência: “[...] Por outro lado, algumas questões me fazem hesitar, como a precarização das condições de trabalho, a sobrecarga enfrentada por muitos docentes, a falta de valorização profissional e as limitações estruturais das escolas públicas. Esses aspectos geram certa insegurança quanto ao futuro e ao bem-estar na profissão. Mesmo assim, continuo aberto à experiência e acredito que, ao longo do curso e com mais vivências no estágio e no próprio PIBID, poderei tomar uma decisão mais segura e consciente sobre meu caminho profissional”.

A fala deste acadêmico ecoa diretamente o diagnóstico apresentado por Gatti (2010), que aponta para um “cenário preocupante sobre a resultante dessa formação”, influenciado por múltiplos fatores que vão além da sala de aula. A percepção da “precarização das condições de trabalho” e da “falta de valorização profissional” mostra que os licenciandos estão cientes dos desafios sistêmicos que os aguardam. Essa consciência crítica é, em si, um resultado positivo da formação, pois demonstra que eles foram capazes de “compreender a complexidade das práticas institucionais” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.43). Contudo, essa mesma consciência gera a insegurança que os faz hesitar. A dúvida, aqui, não é sobre a vocação, mas sobre a viabilidade de exercê-la com dignidade e bem-estar.

Desse modo, a análise da decisão final dos acadêmicos revela o profundo impacto do PIBID como um espaço de confirmação da identidade docente e de descoberta do prazer da práxis pedagógica. O programa cumpre com seu papel de mostrar e de dar sentido à escolha pela profissão. No entanto, a experiência positiva no microcosmo da escola não é suficiente para blindar os futuros professores das incertezas geradas por um macrocosmo de desvalorização e precarização. A decisão de ser professor no Brasil contemporâneo, como revelam os dados, é um ato que exige não apenas vocação, mas uma imensa dose de coragem e resiliência.

Considerações finais

A partir do que foi analisado e proposto para esta pesquisa, chega-se a já esperada conclusão de que quanto mais o acadêmico for exposto ao cotidiano escolar, realizando atividades que sua futura profissão exigirá e em contato com a práxis do magistério, melhor será seu olhar sobre ele. Iniciativas como o PIBID, de fato, foram e estão sendo transformadoras na identidade docente dos participantes, como pode ser observado nas análises apresentadas. Tal resultado demonstra a importância de mais oportunidades como essa para os demais discentes da graduação, já que, devido ao número limitado de bolsas e a não opção pelo voluntariado, presente em ciclos anteriores, uma porcentagem mínima dos alunos do curso pode participar.

Em relação à pergunta destinada à primeira participação no PIBID, dos pontos levantados, em síntese, é a vontade dos então acadêmicos, antes somente em contato com a teoria, poderem agora buscar seus resultados na prática ao encontrar esse grande laboratório em mãos. Aos que já foram participantes, conclui-se a pretensão de manter a prática docente, a qual as disciplinas de estágio são insuficientes para lhes fornecer. Essa forma de encarar a licenciatura é benéfica e sinaliza aos professores do curso incentivo para promover maior contato com as escolas, de uma maneira diferente da abordagem dada aos estágios, que é qualificado como burocrático e focado em cumprir metas curriculares da universidade, ao contrário do PIBID, que prioriza o livre acesso dos acadêmicos nas atividades da escola junto dos professores supervisores.

Essa percepção se aprofunda na análise da relação entre o PIBID e o Estágio Obrigatório. O estágio não é visto pelos discentes como uma experiência formativa central, mas como uma etapa desgastante a ser superada. Se ele cumprisse seu papel ideal de ser o



momento em que a prática ilumina a teoria e a vocação profissional é validada, iniciativas como o PIBID seriam complementares, e não o principal espaço formativo, como as respostas indicam. De forma implícita, os relatos sugerem que o estágio assume um papel meramente protocolar e burocrático, falhando em se constituir como o eixo central e reflexivo da formação, o que reforça a percepção do PIBID como uma experiência muito mais significativa.

Por fim, a análise sobre a decisão de seguir carreira revela o paradoxo da formação docente no Brasil. A experiência no PIBID é extremamente eficaz para nutrir a vocação, com mais da metade dos participantes (52,6%) confirmando sua escolha pela profissão. No entanto, a hesitação dos outros 47,4% não reside na falta de amor pela docência, mas na insegurança gerada pela precarização do trabalho e pela falta de valorização profissional. O programa, portanto, cumpre com excelência seu papel no nível micro, formando a identidade docente, mas essa identidade é imediatamente confrontada pelos desafios do nível macro. A decisão de ser professor, como revelam os dados, torna-se não apenas uma escolha vocacional, mas um ato de resiliência, apontando para a urgência de políticas públicas que valorizem a carreira docente para além dos muros da universidade.

Referências

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003.

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

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação do professor e o estágio supervisionado. In: SALES, C. M. V.; LIMA, M. S. L.; FARIAS, I. M. S. de (org.). **Estágio supervisionado: teorias e práticas**. Fortaleza: EdUECE, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195–205, jan./abr. 2008. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117303012>. Acesso em: 18 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15–34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência e Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. *Revista Poíesis*, Catalão, GO, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.