



## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRA CAMPUS DE CAPANEMA

*PIBID'S CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
AND THE FORMATION OF TEACHING IDENTITY AMONG BIOLOGY  
EDUCATION UNDERGRADUATES AT UFRA CAPANEMA CAMPUS*

DOI: 10.5281/zenodo.22287420



*Antonio Marcos dos Santos Dutra<sup>1</sup>*

*Luiz Cláudio Moreira Melo Júnior<sup>2</sup>*

*Edivandro Ferreira Machado<sup>3</sup>*

*Karina Motta Melo Lima<sup>4</sup>*

*Leila Diana Pontes Melo<sup>5</sup>*

### RESUMO

Este estudo analisou as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus de Capanema, Pará, participantes do subprojeto “Práticas de Alfabetização Ecológica em Ensino de Ciências nos

1 Graduado em Ciências Biológicas, Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus de Capanema. E-mail: [dutrapoco33@gmail.com](mailto:dutrapoco33@gmail.com).

2 Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e Coordenação de Área do PIBID. E-mail: [luiz.melo@ufra.edu.br](mailto:luiz.melo@ufra.edu.br).

3 Doutorando em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (DAFDS/PPGAA), Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (Ineaf), Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [edivandro22ferreira@gmail.com](mailto:edivandro22ferreira@gmail.com).

4 Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e Coordenação de Área do PIBID. E-mail: [karina.melo@ufra.edu.br](mailto:karina.melo@ufra.edu.br).

5 Especialista em Gestão e Planejamento Ambiental e em Educação Ambiental. Professora de Biologia efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Pará. Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Escola Estadual Maria Amélia de Vasconcelos, Capanema, Pa. E-mail: [leiladpmelo@yahoo.com.br](mailto:leiladpmelo@yahoo.com.br).

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 9 (2026) - ISSN 2965-2634

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)**





anos finais do Ensino Fundamental”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com sete bolsistas ativos e dois egressos, por meio de entrevistas com questões abertas. Os resultados evidenciam que a participação no PIBID favorece a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências pedagógicas, o uso de metodologias ativas, a gestão da sala de aula e a construção de saberes docentes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. Além disso, o programa contribui para o fortalecimento da identidade docente, ampliando a compreensão dos licenciandos sobre a função social da escola pública, a importância do trabalho colaborativo e o papel do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Conclui-se que o PIBID constitui um espaço formativo importante para a formação inicial de professores, promovendo experiências relevantes que fortalecem a prática reflexiva, a autonomia profissional e o compromisso com a educação pública.

**Palavras-chave:** PIBID; Formação de Professores; Identidade Docente; Desenvolvimento Profissional.

## ABSTRACT

This study analyzed the contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) to the professional development and construction of teaching identity among undergraduate students in Biological Sciences at the Federal Rural University of the Amazon (UFRA), Capanema campus, Pará, who participated in the subproject “Ecological Literacy Practices in Science Education in the Final Years of Elementary School.” This qualitative study was conducted with seven active scholarship recipients and two alumni through interviews using open-ended questions. The results show that participation in the PIBID program fosters the integration of theory and practice, the development of pedagogical competencies, the use of active teaching methodologies, classroom management, and the development of professional, curricular, disciplinary, and experiential teaching knowledge. Furthermore, the program contributes to strengthening teachers’ professional identity, broadening pre-service teachers’ understanding of the social function of public schools, the importance of collaborative work, and the role of the teacher as a mediator of knowledge and an agent of social transformation. It is concluded that PIBID constitutes a fundamental training space for initial teacher education, promoting meaningful experiences that strengthen reflective practice, professional autonomy, and a commitment to public education.

**Keywords:** PIBID; Teacher Education; Teacher Identity; Professional Development.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil tem sido impulsionada por políticas públicas que buscam articular a teoria acadêmica à prática escolar, com destaque para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ao inserir licenciandos no contexto das escolas públicas, o programa possibilita a vivência de experiências formativas e





a construção de aprendizagens a partir da interação entre universidade e escola, promovendo, assim, uma troca entre teoria e prática (Temóteo; Silva, 2015).

O PIBID é uma ação oriunda da Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação, lançado no ano de 2007, com o objetivo de apoiar os estudantes de licenciatura plena de instituições de educação superior (Cornelo; Schneckenberg, 2020). O programa tem como uma de suas principais finalidades a valorização do magistério, incentivando a formação de futuros docentes no âmbito das instituições de ensino superior (IES) (Araújo, 2014). Para isso, estabelece parcerias com escolas públicas e concede bolsas de iniciação à docência aos estudantes de licenciatura. No contexto apresentado, Ambrosetti *et al.* (2013) destacam a relevância de promover a articulação entre os diferentes espaços formativos, bem como de incentivar a inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas, ainda durante o processo de formação inicial.

No ensino de Ciências e Biologia, o programa apresenta importante relevância para o aprimoramento das práticas docentes, uma vez que possibilita a interação direta com o ambiente escolar e com os estudantes, além de permitir a observação de como os conteúdos específicos são efetivamente aplicados na realidade escolar. Assim, ao participar do PIBID, o bolsista desenvolve habilidades de observação e análise crítica. Esse programa estimula a busca de soluções para problemas no ensino de Ciências e Biologia. Tal formação é essencial para o futuro professor atuar de forma consciente na escola (Santos; Soares; Scheid, 2015).

O presente artigo analisa de que maneira as experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural da Amazônia UFRA, campus de Capanema, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no subprojeto “Práticas de Alfabetização Ecológica em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental”, contribuem para o desenvolvimento profissional e para a construção de sua identidade docente.





## 2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. O campo de investigação abrangeu o Subprojeto de Ciências Biológicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência intitulado “Práticas de Alfabetização Ecológica em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental”, correspondente ao ciclo 2025-2026, da Universidade Federal Rural da Amazônia, campus de Capanema-PA, desenvolvido em parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Amélia de Vasconcelos.

Os sujeitos da pesquisa totalizam nove interlocutores, sendo divididos em dois segmentos distintos: sete bolsistas ativos (P01 a P07) e dois egressos/ex-integrantes (S01 e S02), todos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com perguntas abertas encaminhadas em formato digital editável via *e-mail* e *WhatsApp*. Utilizaram-se dois roteiros adaptados aos perfis: um roteiro com 13 questões direcionado aos participantes ativos e outro com 15 questões voltado aos ex-integrantes, permitindo a livre expressão sobre as experiências pedagógicas vivenciadas.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para uso de registros escritos e o Termo de Concessão de Imagem, garantindo-se o anonimato e o sigilo acadêmico das identidades.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO PIBID

A análise das percepções dos interlocutores evidencia que a participação no PIBID contribui para diferentes dimensões da formação inicial docente. Os resultados demonstram que as experiências vivenciadas no contexto escolar favorecem não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais, mas também a construção da identidade





docente, possibilitando aos licenciandos compreender de maneira mais ampla a complexidade da profissão. Nesse sentido, os dados foram organizados em dois grandes eixos temáticos: o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade docente, entendidos como processos interdependentes que se constituem ao longo da participação no programa.

### **3.1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID**

#### **3.1.1.1 Articulação entre teoria e prática na formação inicial**

Uma das contribuições mais evidentes do PIBID, segundo os interlocutores, refere-se à possibilidade de articular os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade com as demandas concretas da prática escolar. Ao serem questionados sobre a contextualização do ensino de Ciências e Biologia e a relação entre teoria e prática, os participantes destacaram que a inserção na escola permitiu compreender de forma mais concreta como os conteúdos aprendidos ao longo da graduação precisam ser adaptados à realidade dos estudantes da educação básica.

Os relatos revelam que os conteúdos de Biologia não são simplesmente transferidos para a sala de aula, mas passam por um processo de adaptação didática, contextualização e ressignificação de acordo com as características socioculturais dos estudantes. Isso pode ser observado na fala do interlocutor P07:

Os conteúdos de Biologia estudados na UFRA foram utilizados como base teórica sólida, mas precisaram ser adaptados à realidade da sala de aula da escola. Isso ocorreu principalmente por meio da simplificação da linguagem científica, tornando os conceitos mais acessíveis aos alunos, e pela contextualização dos temas com o cotidiano deles, como exemplos ligados ao meio ambiente local, à saúde e à vivência na comunidade (Interlocutor P07).

As falas permitem compreender que a participação no PIBID amplia a percepção dos licenciandos acerca das especificidades do ensino, levando-os a reconhecer que o domínio do conteúdo científico, embora essencial, não é suficiente para garantir a aprendizagem. Torna-se





necessário compreender a realidade dos estudantes e construir estratégias pedagógicas capazes de aproximar o conhecimento científico de suas vivências cotidianas.

Nessa perspectiva, Freitas, Costa e Ramos (2023) destacam que o ensino de Ciências se torna mais acessível e significativo quando os professores procuram superar a visão de que a área constitui um campo excessivamente complexo para os estudantes. Os autores defendem a necessidade de construir estratégias capazes de tornar os conhecimentos científicos compreensíveis e próximos das realidades vivenciadas pelos alunos, aspecto observado nos relatos dos interlocutores.

Os resultados também reforçam a compreensão de que a formação docente ultrapassa o domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento. Carvalho e Lopes (2021) afirmam que as experiências vivenciadas no chamado “chão da sala de aula” constituem elementos fundamentais para a formação inicial dos futuros professores. É nesse espaço que ocorre a efetiva articulação entre os conhecimentos aprendidos na universidade e as demandas da prática pedagógica.

Ao vivenciar situações concretas de ensino, os licenciandos passam a desenvolver habilidades relacionadas à organização do tempo pedagógico, à definição de objetivos de aprendizagem e à seleção de estratégias metodológicas adequadas ao perfil dos estudantes. Dessa forma, o PIBID contribui diretamente para que os participantes compreendam a complexidade do trabalho docente e desenvolvam uma postura profissional mais reflexiva diante dos desafios encontrados no contexto escolar.

### **3.1.1.2 Coordenação e supervisão como espaços de formação reflexiva**

Além das experiências desenvolvidas em sala de aula, os dados evidenciam que a coordenação de área e a supervisão escolar desempenham papel fundamental na formação dos pibidianos. Os participantes destacaram que as reuniões promovidas pelo programa constituem momentos importantes para o planejamento, a troca de experiências, a análise das dificuldades encontradas e a reflexão sobre a prática docente.





Os relatos demonstram que tanto os participantes ativos quanto os egressos reconhecem a importância desse acompanhamento na construção de uma postura profissional mais crítica e consciente. A análise das respostas demonstra que as reuniões promovidas pelo programa não se restringem à organização administrativa das atividades. Elas assumem um papel formativo ao possibilitar que os licenciandos compartilhem experiências, discutam problemas observados na escola e reflitam sobre suas próprias ações pedagógicas.

O relato de P07 evidencia a relevância desses encontros para o fortalecimento da autonomia e da segurança profissional:

As reuniões de orientação e planejamento foram essenciais para eu refletir sobre a minha prática, pois nelas eu podia compartilhar minhas experiências, dificuldades e dúvidas [...]. Esses momentos também contribuíram para fortalecer minha autonomia, senso crítico e segurança na atuação em sala de aula (Interlocutor P07).

Entre os interlocutores que já deixaram o programa, S02 aponta que as leituras e debates promovidos durante esses encontros contribuíram para ampliar sua compreensão acerca da função social da docência:

Acredito que as reuniões foram muito proveitosas. Ao longo do período em que estive no PIBID, pude me dedicar à leitura de diferentes textos que me fizeram refletir sobre o papel do professor como um agente de transformação social, e não apenas como um transmissor de conhecimentos (Interlocutor S02).

Os participantes reconheceram que as reuniões promovidas pela coordenação de área e pela supervisão escolar constituíram importantes espaços de reflexão sobre a prática docente, favorecendo a análise crítica das experiências desenvolvidas e o aprimoramento das ações pedagógicas. Tais encontros possibilitaram o compartilhamento de dificuldades, a troca de experiências e a construção coletiva de soluções para os desafios encontrados no contexto escolar.

### **3.1.1.3. Metodologias ativas e desenvolvimento da didática no ensino de Ciências e Biologia**



Outro aspecto relevante identificado nos relatos dos interlocutores refere-se às contribuições do PIBID para o desenvolvimento da didática e para a adoção de metodologias ativas no ensino de Ciências e Biologia. Os participantes apontaram que a vivência no programa possibilitou o contato com diferentes estratégias pedagógicas capazes de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo para os estudantes da educação básica.

Ao serem questionados sobre o incentivo do programa à utilização de metodologias ativas, a maioria dos participantes afirmou que o PIBID favorece a adoção de abordagens que colocam os estudantes como protagonistas do processo educativo. A análise dos dados demonstra que, entre os sete participantes ativos do programa, apenas o interlocutor P02 afirmou ainda não ter vivenciado experiências relacionadas à utilização de metodologias ativas, fato que pode ser compreendido em função de seu ingresso recente no projeto. Os demais participantes relataram diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do subprojeto, evidenciando a diversidade de estratégias utilizadas no contexto escolar.

Os relatos mostram que aulas práticas, jogos didáticos, debates, atividades investigativas, oficinas, gincanas, trabalhos em grupo e projetos pedagógicos foram frequentemente empregados como recursos para estimular a participação dos estudantes.

O protagonismo estudantil aparece de forma expressiva no relato de P04, que descreve experiências desenvolvidas por meio da sala de aula invertida e de oficinas práticas: “Nessas atividades, os alunos deixaram de ser apenas ouvintes e passaram a construir seus próprios materiais didáticos [...], por meio da Sala de Aula Invertida e de oficinas práticas”.

Nesse contexto, observa-se que a participação dos estudantes ultrapassa a condição de receptores do conhecimento, permitindo maior envolvimento com as atividades propostas e favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas. Os dados indicam que o PIBID contribui para que os licenciandos compreendam a importância de elaborar práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos, aspecto frequentemente apontado como um dos desafios da educação contemporânea.

P07 ressalta:

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 9 (2026) - ISSN 2965-2634**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)**





O PIBID incentivou bastante o uso de metodologias ativas no ensino de Ciências e Biologia [...], estimulando o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. Entre as atividades estavam aulas práticas, atividades investigativas, trabalhos em grupo, jogos didáticos e dinâmicas interativas (Interlocutor P07).

Os resultados demonstram que o programa não apenas proporciona experiências práticas aos licenciandos, mas também estimula uma visão mais crítica acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Ao planejar e executar atividades diversificadas, os participantes passam a compreender que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando os estudantes são envolvidos ativamente na construção do conhecimento.

Esse entendimento dialoga com Costa *et al.* (2025), que afirmam que as metodologias ativas superam a lógica da simples transmissão de conteúdos, promovendo situações em que os estudantes são incentivados a questionar, refletir e construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Segundo os autores, o aluno deixa de ser um sujeito passivo para assumir papel central no processo educativo, fortalecendo sua autonomia e capacidade de análise crítica.

Nessa perspectiva, Costa *et al.* (2025) destacam que a educação é, por natureza, um processo ativo. Dessa forma, estratégias metodológicas que favorecem a participação discente contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas indispensáveis à formação dos estudantes.

Os dados obtidos também revelam que o PIBID estimula os licenciandos a buscar maneiras diversificadas de ensinar conteúdos de Ciências e Biologia, incentivando a criatividade pedagógica e ampliando as possibilidades de intervenção no contexto escolar. Ao desenvolver atividades práticas, jogos, experimentos e projetos, os participantes constroem seu repertório metodológico e desenvolvem maior segurança para atuar futuramente como docentes.

Nessa direção, Chaves *et al.* (2024, p. 9) afirmam que:

A aplicação das metodologias ativas permitiu o desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais dos alunos. A realização de experimentos e atividades práticas proporcionou uma aprendizagem mais hands-on, permitindo que os estudantes aplicassem os conceitos teóricos em situações reais.





Esse aspecto torna-se particularmente relevante no ensino de Ciências e Biologia, áreas que frequentemente demandam atividades experimentais, observações, investigações e resolução de problemas. A adoção dessas estratégias favorece a aproximação entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, contribuindo para uma melhor aprendizagem.

Ainda sobre a contribuição do programa para o desenvolvimento da didática, destaca-se a importância das culminâncias realizadas ao longo do subprojeto. O participante S01 relata:

Durante as ações de culminância que realizávamos na escola, a professora supervisora nos incentivava a pensar em algo mais didático, de modo que as ações com os alunos fossem dinâmicas e colocassem eles como protagonistas. Além disso, o coordenador de área procurava nos motivar e mostrar o quanto uma educação transformadora é importante no processo de ensino e aprendizagem. As nossas discussões eram pautadas em trabalhos que valorizam a educação libertadora de Paulo Freire e a formação de professores dispostos a transformar a realidade do aluno (Interlocutor S01).

Os interlocutores apontaram que essas ações representam momentos privilegiados para a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação e para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais dinâmicas.

#### **3.1.1.4 Gestão de sala de aula e aprendizagem da profissão docente**

Outro aspecto evidenciado pelos dados diz respeito ao desenvolvimento de competências relacionadas à gestão de sala de aula e à compreensão da complexidade do trabalho docente. Durante a participação no PIBID, os interlocutores tiveram a oportunidade de vivenciar situações reais do cotidiano escolar, o que contribuiu para a construção de habilidades essenciais à prática profissional. Entre essas competências destacam-se a mediação de conflitos, o diálogo com os estudantes, a escuta ativa, a organização da turma e a adaptação das estratégias de ensino às diferentes realidades encontradas em sala de aula.





A partir dos relatos dos participantes, foi possível identificar termos recorrentes que expressam as principais aprendizagens relacionadas à gestão da sala de aula, conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1** – Habilidades de gestão de sala de aula desenvolvidas no âmbito do PIBID.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2026).

A análise da figura evidencia que a mediação de conflitos, o diálogo e a escuta ativa figuram entre as habilidades mais frequentemente mencionadas pelos interlocutores. Esses resultados sugerem que a inserção precoce no ambiente escolar favorece a compreensão de que ensinar envolve muito mais do que ministrar conteúdos, exigindo do professor competências comunicativas e relacionais capazes de contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais participativo.

De acordo com os relatos, as experiências proporcionadas pelo programa permitiram aos licenciandos desenvolver maior segurança na condução das atividades em sala de aula e compreender melhor as múltiplas demandas associadas à profissão docente. Nesse sentido, Prado, Goldim e Araújo (2025) afirmam que a inserção dos licenciandos no contexto escolar real favorece o desenvolvimento de competências fundamentais à atuação profissional, incluindo a gestão de turmas, a adaptação de metodologias de ensino e o aprimoramento das habilidades comunicativas.



Todavia, os resultados revelam que as aprendizagens construídas pelos participantes ultrapassam o espaço da sala de aula. Ao longo de sua permanência no programa, os interlocutores também passaram a compreender aspectos organizacionais e administrativos que constituem a rotina profissional dos professores. Essa compreensão aparece de forma clara nos depoimentos dos participantes.

Além da condução das atividades pedagógicas, os licenciandos passaram a compreender aspectos administrativos da profissão docente, como planejamento, elaboração de registros acadêmicos, participação em reuniões pedagógicas e acompanhamento das rotinas escolares.

Dessa forma, os dados permitem afirmar que o PIBID favorece o desenvolvimento de competências relacionadas não apenas ao ensino propriamente dito, mas também à gestão da sala de aula e à compreensão da profissão docente em suas múltiplas dimensões, contribuindo para a construção de uma formação mais ampla e articulada à realidade escolar.

### 3.2.1. CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Além das competências relacionadas à gestão da sala de aula, os dados revelam que os interlocutores desenvolveram diferentes tipos de saberes docentes ao longo de sua participação no programa. Tais aprendizagens foram organizadas em quatro categorias inspiradas na tipologia proposta por Tardif (2014): saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Os resultados encontram-se sistematizados no Quadro 1.

**Quadro 1** – Saberes docentes construídos a partir da experiência com o PIBID (ambiente escolar).

| Saberes Interlocutores →<br>↓ | Profissional                                     | Disciplinares          | Curriculares | Experienciais          |
|-------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------|--------------|------------------------|
| P01                           | Planejamento de aulas e aplicação de atividades. | Transposição didática. |              | Adaptação de conteúdos |
| P02                           | Organização da prática profissional.             |                        |              |                        |



|            |                                              |                        |                                                                     |                                                                    |
|------------|----------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>P03</b> | Planejamento do ensino.                      |                        |                                                                     | Participação no conselho de Classe e elaboração Diários de Classe. |
| <b>P04</b> |                                              | Transposição Didática. |                                                                     | Realidade Social.                                                  |
| <b>P05</b> | Planejamento de atividades.                  | Transposição didática. | Planejamentos de metas.                                             | Gestão de sala e interação com os estudantes.                      |
| <b>P06</b> | Planejamento do ensino e papel do professor. |                        |                                                                     | Manejo de sala.                                                    |
| <b>P07</b> | Planejamento de aulas.                       |                        |                                                                     | Elaboração de diários de classe.                                   |
| <b>S01</b> | Planejamento de aulas.                       |                        | Elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e planos de ensino. | Elaboração de diário de classe.                                    |
| <b>S02</b> | Planejamento de aulas.                       |                        |                                                                     | Reuniões de conselho de classe.                                    |

A análise do quadro evidencia que os saberes profissionais foram amplamente mencionados pelos participantes. Entre os aspectos mais recorrentes estão o planejamento de aulas, a organização das atividades pedagógicas, a estruturação de práticas de ensino e a compreensão do papel do professor no contexto escolar. Os interlocutores P01, P03, P05, P06, P07, S01 e S02 destacaram aprendizagens diretamente relacionadas ao planejamento das ações pedagógicas, demonstrando a relevância dessa dimensão para a formação profissional docente.

Os saberes disciplinares também aparecem com frequência nos relatos. Nesse grupo, destacam-se especialmente as referências à transposição didática dos conteúdos, mencionada por P01, P04 e P05. Esse resultado demonstra que os participantes compreenderam a necessidade de adaptar os conhecimentos científicos produzidos na universidade às características e necessidades dos estudantes da educação básica.

No que se refere aos saberes curriculares, observa-se que alguns interlocutores destacaram experiências relacionadas à elaboração de metas pedagógicas, ao planejamento institucional e à participação em processos ligados à organização curricular da escola. Entre



esses exemplos, destacam-se a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), planos de ensino e ações de planejamento institucional desenvolvidas ao longo da participação no programa.

Os saberes experienciais constituem outra dimensão fortemente presente nos resultados. Os participantes mencionaram aprendizagens decorrentes da convivência com a realidade escolar, incluindo gestão de sala de aula, interação com estudantes, adaptação de conteúdos, participação em conselhos de classe, elaboração de diários e compreensão das características sociais dos alunos. Tais experiências revelam que uma importante parcela da aprendizagem profissional ocorreu diretamente no contato com o cotidiano escolar.

A interpretação desses resultados pode ser aprofundada a partir das contribuições de Tardif (2014), que compreende os saberes docentes como um conjunto plural de conhecimentos construídos ao longo da trajetória profissional. Segundo o autor, os saberes profissionais correspondem aos conhecimentos sistematizados transmitidos pelas instituições formadoras; os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos específicos das áreas científicas; os saberes curriculares dizem respeito à organização dos conteúdos e finalidades educativas da escola; e os saberes experienciais são produzidos a partir das vivências concretas da profissão.

Ao analisar os resultados obtidos, observa-se que os participantes construíram conhecimentos em todas essas dimensões, reforçando a importância do PIBID como espaço de integração entre os diferentes tipos de saberes necessários ao exercício da docência. Essa constatação torna-se especialmente evidente quando se observa a diversidade de experiências relatadas pelos interlocutores, que abrangem desde atividades de planejamento até situações concretas de gestão da sala de aula e interação com os estudantes.

Nesse sentido, o relato do interlocutor P04 merece destaque por demonstrar a articulação entre diferentes tipos de saberes. Embora não tenha mencionado diretamente aspectos ligados ao planejamento, o participante enfatiza a importância da transposição didática e da consideração da realidade social dos estudantes, indicando uma compreensão





mais ampla do processo educativo e da necessidade de relacionar os conteúdos científicos ao contexto dos alunos.

Conforme destaca Tardif (2014, p. 36):

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os resultados desta pesquisa corroboram essa perspectiva ao evidenciarem que os licenciandos não constroem sua formação apenas por meio dos conhecimentos adquiridos na universidade. Ao contrário, desenvolvem um conjunto amplo e articulado de saberes que se consolidam por meio da vivência escolar, da reflexão sobre a prática e do contato com diferentes sujeitos que compõem o ambiente educativo.

Dessa forma, o PIBID se configura como um espaço privilegiado para a construção dos saberes docentes, contribuindo para que os licenciandos desenvolvam competências profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais indispensáveis ao exercício da profissão. Conforme destaca Freire (1996), a compreensão crítica da prática constitui elemento central da formação dos professores, tornando-se fundamental para o desenvolvimento de uma docência comprometida com a transformação da realidade social.

### **3.2.1.1 A construção da identidade docente a partir da experiência no PIBID**

Se os resultados discutidos anteriormente evidenciam as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, os dados também revelam influências na construção da identidade docente dos participantes. As experiências vivenciadas no ambiente escolar, as interações estabelecidas com estudantes e professores, o desenvolvimento de atividades pedagógicas e a reflexão sobre a função social da educação contribuíram para que





os interlocutores desenvolvessem novas concepções sobre a profissão docente e sobre o papel do professor na sociedade.

Nesse contexto, a identidade docente se mostra como um processo construído gradualmente, sendo influenciado pelas experiências formativas, pelas relações estabelecidas no ambiente escolar e pela compreensão que os licenciandos desenvolvem acerca da docência. Os resultados permitiram identificar elementos relacionados à formação ética, à compreensão da função social da escola, ao trabalho colaborativo e à construção de valores profissionais que contribuem para a constituição da identidade dos futuros professores.

### **3.2.1.2 Formação ética e compreensão da função social da escola pública**

A análise desta categoria teve como objetivo compreender de que maneira a participação no PIBID contribuiu para ampliar a percepção dos interlocutores acerca da função ética e social da escola pública. Os dados revelam que a experiência proporcionada pelo programa permitiu aos licenciandos desenvolver uma compreensão mais ampla da educação, superando uma visão restrita à transmissão de conteúdos escolares.

Os participantes passaram a perceber a escola como um espaço de formação humana, inclusão social, desenvolvimento da cidadania e transformação da realidade. Essa compreensão pode ser observada na fala do interlocutor P05:

A experiência mostrou que a escola pública vai muito além do ensino de conteúdo, sendo um espaço de formação humana, acolhimento e transformação social. Mesmo diante de dificuldades estruturais e falta de apoio institucional, é possível promover mudanças significativas na vida dos alunos (Interlocutor P05).

O depoimento evidencia que a vivência escolar proporcionada pelo programa permitiu uma compreensão mais concreta das múltiplas funções desempenhadas pela escola pública. Para além do ensino dos conteúdos curriculares, os participantes passaram a reconhecer a importância do acolhimento, da inclusão e da formação cidadã dos estudantes.

Essa percepção também aparece no relato do interlocutor P02:





O PIBID mudou minha visão sobre a escola pública, porque passei a perceber que ela não serve só para ensinar matéria. Eu consegui ver que a escola também tem um papel importante na formação dos alunos como pessoas, ensinando respeito, convivência e ajudando no dia a dia. Além disso, o aluno em sala de aula é levado a pensar sobre o seu próprio dia a dia e a ser mais crítico (Interlocutor P02).

Observa-se que a experiência no programa ampliou a compreensão dos participantes acerca do papel da educação na formação ética e social dos estudantes. A escola passa a ser reconhecida como um espaço de convivência, diálogo e desenvolvimento de valores fundamentais para a vida em sociedade.

Nessa mesma direção, o interlocutor P07 destaca:

O PIBID ampliou minha visão sobre a função social e ética da escola pública. Passei a compreender melhor seu papel na formação cidadã dos alunos, na promoção da inclusão e na redução das desigualdades. A vivência na escola mostrou que o professor também tem um compromisso ético com a realidade dos estudantes, atuando não apenas na transmissão de conteúdo, mas na construção de valores, respeito e consciência crítica (Interlocutor P07).

Os resultados indicam que os participantes passaram a reconhecer a docência como uma atividade profundamente relacionada ao compromisso social e ético com os estudantes e com a comunidade escolar. A ação do professor deixa de ser compreendida apenas como transmissão de conhecimentos e passa a incorporar aspectos relacionados à formação cidadã e à promoção da justiça social.

As percepções dos interlocutores dialogam diretamente com o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo o qual a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessa perspectiva, Silva e Ferreira (2014) afirmam que a escola ocupa papel fundamental na sociedade por constituir um dos principais espaços de socialização dos indivíduos. É nesse ambiente que os estudantes desenvolvem habilidades sociais, constroem relações interpessoais e ampliam sua participação na vida coletiva.





A análise dos depoimentos dos participantes egressos também evidencia reflexões importantes acerca dos desafios enfrentados pela educação pública. O interlocutor S01 destaca uma preocupação relacionada ao incentivo à continuidade dos estudos:

O PIBID impulsionou isso ainda mais, pois mesmo antes de participar do programa, eu já tinha a consciência de que a escola tem uma função social muito importante. Mas em Capanema, a gente percebe muitos problemas ainda que precisam ser resolvidos. Acredito que é necessário um incentivo maior aos alunos da educação básica a cursar uma graduação, por exemplo, e a perceber a importância da educação na vida deles. O PIBID nos ajuda a pensar nas problemáticas da nossa realidade (Interlocutor S01).

O relato demonstra que a inserção no contexto escolar também estimula processos de reflexão crítica sobre os desafios da educação pública e sobre possíveis caminhos para sua transformação. Ao conhecer de perto as condições em que a educação ocorre, os licenciandos desenvolvem maior sensibilidade em relação às desigualdades sociais e às demandas educacionais presentes na comunidade escolar.

A formação ética evidenciada nos relatos também encontra respaldo nos objetivos estabelecidos pelo próprio regulamento do programa, que prevê a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas por meio da participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes voltadas à superação dos problemas observados nos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os resultados demonstram que o PIBID contribui para a formação ética dos futuros professores ao proporcionar experiências que ampliam sua compreensão sobre a função social da escola, favorecem o desenvolvimento da consciência crítica e fortalecem o compromisso com uma educação pública mais inclusiva, democrática e transformadora.

### **3.2.1.3 Trabalho coletivo e aprendizagem colaborativa entre os pibidianos**

Outro aspecto fortemente evidenciado nos resultados refere-se à importância do trabalho coletivo para o processo de formação docente. Ao serem questionados sobre a





contribuição da convivência com outros bolsistas para sua formação profissional, todos os interlocutores reconheceram a relevância das experiências compartilhadas e das relações construídas no âmbito do programa.

A análise dos depoimentos revela que a interação entre os participantes favoreceu a troca de experiências, o compartilhamento de estratégias pedagógicas e a construção coletiva de conhecimentos relacionados à docência. A convivência com colegas de diferentes períodos da graduação e com diferentes experiências acadêmicas possibilitou a ampliação das perspectivas formativas dos participantes.

Segundo o interlocutor P01: “A convivência contribuiu para a troca de experiências, construção coletiva de conhecimento e desenvolvimento do trabalho em equipe, essencial para a prática docente”. Da mesma forma, P02 ressalta que:

A convivência com outros bolsistas tem ajudado na minha formação, pois contribuiu para ter ideias mais claras e melhor direcionamento nos trabalhos desenvolvidos [...] o trabalho coletivo se mostra muito importante para a profissão docente, pois permite a troca de ideias, aprendizado em conjunto e a construção de práticas mais completas.

Os relatos indicam que a aprendizagem não ocorreu apenas por meio das atividades desenvolvidas na escola, mas também através da interação constante entre os próprios participantes do programa. O compartilhamento de dificuldades, experiências e soluções pedagógicas aparece como elemento importante do processo formativo.

Essa percepção também é destacada por P04: “Ajudou muito na troca de ideias e na construção de materiais. O trabalho coletivo é a base da profissão docente; planejar em grupo permite encontrar soluções mais criativas e eficazes para os desafios da educação”.

De maneira semelhante, P05 enfatiza a relevância da colaboração diante dos desafios encontrados durante a execução das atividades: “A convivência contribuiu para a troca de experiências, ideias e estratégias. O trabalho coletivo se mostrou essencial, principalmente diante das dificuldades enfrentadas, pois fortaleceu o desenvolvimento dos projetos e o aprendizado conjunto”.





Entre os participantes egressos, a percepção sobre o valor do trabalho coletivo também se mostra bastante evidente. O interlocutor S01 destaca que a convivência permitiu compreender a riqueza das diferentes perspectivas presentes no grupo:

A convivência com os bolsistas foi muito importante, pois a gente percebe as diferentes ideias e personalidades [...] O trabalho coletivo é essencial para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, uma vez que os diferentes conhecimentos e as diferentes formas de pensar ajudam na criação de um trabalho didático mais holístico.

Já S02 ressalta:

Pude conviver e aprender com os demais bolsistas, discentes de diferentes semestres do curso, o que enriqueceu minha visão sobre a prática docente [...]. Além disso, creio que o trabalho coletivo, embora muitas vezes desafiador, é fundamental para um professor, pois permite troca de ideias e apoio mútuo, já que cada um tem algo a contribuir e acrescentar em busca de um bom resultado.

Esses resultados corroboram as reflexões de Ricci (2016), segundo as quais a convivência entre bolsistas constitui um elemento relevante da formação docente por favorecer trocas de saberes, experiências e percepções acerca da prática profissional.

Além disso, Rabelo e Coelho (2018) destacam que as relações interpessoais e os aspectos afetivos exercem influência tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto na formação dos professores. Nesse contexto, a capacidade de trabalhar coletivamente configura-se como uma competência fundamental para a atuação profissional, uma vez que a docência implica constante interação com outros sujeitos, incluindo professores, estudantes, gestores e comunidade escolar.

Os dados desta pesquisa demonstram que o trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do PIBID favorece a aprendizagem profissional dos licenciandos e contribui diretamente para a construção de sua identidade docente. A convivência com outros bolsistas fortalece a reflexão coletiva, estimula a troca de conhecimentos e amplia a compreensão dos desafios e possibilidades da profissão docente.





## 3.2.1.4 Aproximação com áreas do conhecimento e desenvolvimento de afinidades profissionais

Além das contribuições relacionadas ao desenvolvimento profissional e à construção da identidade docente, os dados revelam que a participação no PIBID possibilitou aos interlocutores identificar áreas específicas das Ciências e da Biologia com as quais possuem maior afinidade para o exercício da docência. Essa descoberta constitui um aspecto relevante da formação inicial, pois permite ao futuro professor reconhecer seus interesses, potencialidades e necessidades formativas, favorecendo a construção de uma trajetória profissional mais consciente.

Ao serem questionados sobre a contribuição do programa para a identificação das áreas da Biologia com as quais possuem maior afinidade para ensinar, os interlocutores relataram que o contato direto com a prática pedagógica e com diferentes conteúdos desenvolvidos na escola possibilitou uma aproximação mais concreta com determinados temas. Em muitos casos, a afinidade foi construída a partir das experiências vivenciadas durante o próprio programa, demonstrando que a prática docente exerce papel importante na constituição dos interesses profissionais dos licenciandos.

A aproximação entre os conteúdos científicos e a realidade dos estudantes influenciou diretamente a construção de seus interesses profissionais. Nesse caso, a Educação Ambiental aparece como uma temática capaz de promover maior envolvimento dos alunos, tornando-se também uma área de maior identificação para o futuro professor.

O depoimento demonstra que a experiência docente não apenas contribui para identificar áreas de interesse, mas também possibilita aos licenciandos desenvolver estratégias para atuar em conteúdos que inicialmente apresentam maior dificuldade ou menor afinidade.

A mesma tendência aparece no relato de P07:

O programa ajudou a identificar melhor as áreas da Biologia com as quais tenho mais facilidade e afinidade para ensinar. A partir das experiências em sala de aula, percebi maior interesse e desenvoltura em temas relacionados ao meio ambiente e à ecologia, principalmente por estarem mais próximos da realidade dos alunos, o que



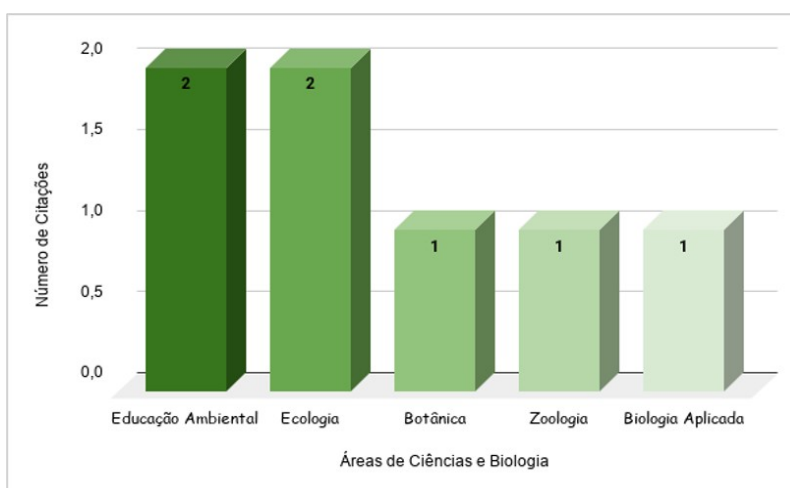


facilita a contextualização e o envolvimento nas aulas. Além disso, essas vivências também mostraram quais conteúdos exigem mais estudo e preparação, contribuindo para meu desenvolvimento como docente (Interlocutor P07).

Esse resultado sugere que os temas relacionados ao meio ambiente apresentam potencial significativo para a construção da identidade profissional dos participantes, possivelmente devido à facilidade de contextualização e à proximidade dessas temáticas com as experiências vividas pelos estudantes da educação básica.

Os resultados obtidos podem ser visualizados na Figura 2, que apresenta as áreas de maior afinidade citadas pelos interlocutores.

**Figura 2** – Áreas de maior afinidade em Ciências e Biologia citadas pelos interlocutores.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2026).

A análise da figura evidencia que Educação Ambiental, Ecologia, Zoologia, Botânica e Biologia Aplicada constituem as áreas mais mencionadas pelos participantes. Esses resultados demonstram que a participação no programa amplia o repertório de experiências dos licenciandos, permitindo-lhes construir mais relações com os conteúdos de sua área de formação.

Nessa perspectiva, Luiz e Justina (2015) afirmam que o ensino de Ciências e Biologia exige do professor domínio dos conteúdos e capacidade de problematização constante dos





temas abordados. Assim, a afinidade com determinadas áreas do conhecimento pode favorecer a elaboração de práticas pedagógicas mais relevantes, capazes de estimular a participação dos estudantes e ampliar suas oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, a vivência proporcionada pelo PIBID não apenas favorece o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas, mas também contribui para a construção de interesses profissionais específicos, fortalecendo o vínculo dos licenciandos com diferentes áreas das Ciências Biológicas. Essas afinidades passam a integrar a identidade docente em formação, influenciando a maneira como os futuros professores compreendem o ensino e planejam sua atuação profissional.

### **3.2.1.5 Impactos do PIBID na construção da identidade docente**

A construção da identidade docente constitui um processo gradual e multifacetado, influenciado pelas experiências formativas, pelas interações estabelecidas no contexto escolar e pelas reflexões produzidas ao longo da trajetória acadêmica. Nesse sentido, os resultados da pesquisa evidenciam que o PIBID desempenha papel importante na constituição da identidade profissional dos licenciandos, proporcionando experiências concretas que contribuem para a formação de suas percepções sobre a profissão docente.

Ao serem questionados sobre as contribuições do programa para sua identidade docente, os interlocutores apresentaram avaliações predominantemente positivas, associando a participação no PIBID ao desenvolvimento de segurança profissional, autonomia, compromisso com a educação e compreensão mais ampla da realidade escolar.

A análise dos relatos mostra que a construção da identidade docente ocorre principalmente por meio da vivência prática da profissão. Os participantes destacam que a inserção na escola possibilitou compreender melhor as responsabilidades do professor, desenvolver confiança para atuar em sala de aula e consolidar valores relacionados à educação.





A identidade docente não se constitui apenas por meio da aquisição de conhecimentos teóricos, mas também através das experiências concretas vividas no exercício da docência. O contato com a realidade escolar permite aos licenciandos desenvolver percepções mais próximas das exigências da profissão e compreender melhor os desafios associados ao trabalho educativo.

Esse aspecto também aparece no depoimento de P02: “Antes do PIBID, eu me imaginava chegando à sala de aula, passando o conteúdo e indo embora. Hoje, essa visão mudou, pois entendo que é preciso lidar com a realidade dos alunos e fazer com que eles realmente compreendam o que está sendo ensinado”.

O relato revela uma importante transformação na compreensão da docência, indicando a superação de uma visão simplificada da profissão em favor de uma concepção mais ampla e complexa do trabalho do professor. A fala demonstra que a inserção progressiva no ambiente escolar contribui não apenas para o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, mas também para a construção da autoconfiança necessária ao exercício da profissão docente.

De forma semelhante, P07 afirma:

O PIBID contribuiu diretamente para a construção da minha identidade docente, pois me proporcionou vivências reais da profissão ainda durante a formação. A partir dessas experiências, fui desenvolvendo meu jeito de ensinar, minha postura em sala de aula e meus valores como educador(a), tornando-me mais seguro(a) e consciente do meu papel.

Os resultados indicam que a construção da identidade docente envolve múltiplas dimensões, incluindo a formação de valores, a definição de posturas profissionais, o desenvolvimento de métodos próprios de ensino e a compreensão da função social do professor.

Esses achados corroboram as reflexões de Obara, Broietti e Passos (2017), que identificam o PIBID como um importante espaço de desenvolvimento da prática reflexiva. Segundo os autores, a inserção dos licenciandos no ambiente escolar possibilita a revisão de concepções prévias sobre a docência e favorece a construção de uma identidade profissional mais crítica e fundamentada.





Da mesma forma, Tardif (2014) afirma que a construção da identidade docente está profundamente relacionada às experiências vividas pelos professores e licenciandos ao longo de sua trajetória formativa. O ingresso na realidade escolar, os desafios cotidianos da profissão, as relações estabelecidas com estudantes e colegas e os processos de aprendizagem construídos na prática constituem elementos centrais desse processo.

Os resultados desta pesquisa confirmam essa perspectiva ao demonstrarem que a participação no PIBID possibilita aos licenciandos vivenciar situações concretas da profissão e refletir criticamente sobre elas, contribuindo para a constituição de identidades docentes mais seguras, autônomas e comprometidas com a educação pública.

Dessa forma, a identidade docente emerge como resultado das interações entre teoria, prática, experiências pessoais e vivências profissionais proporcionadas pelo programa, consolidando-se gradualmente à medida que os licenciandos se inserem na realidade escolar e assumem papel cada vez mais ativo nos processos educativos.

### **3.2.1.6 A percepção dos participantes sobre o significado de ser professor**

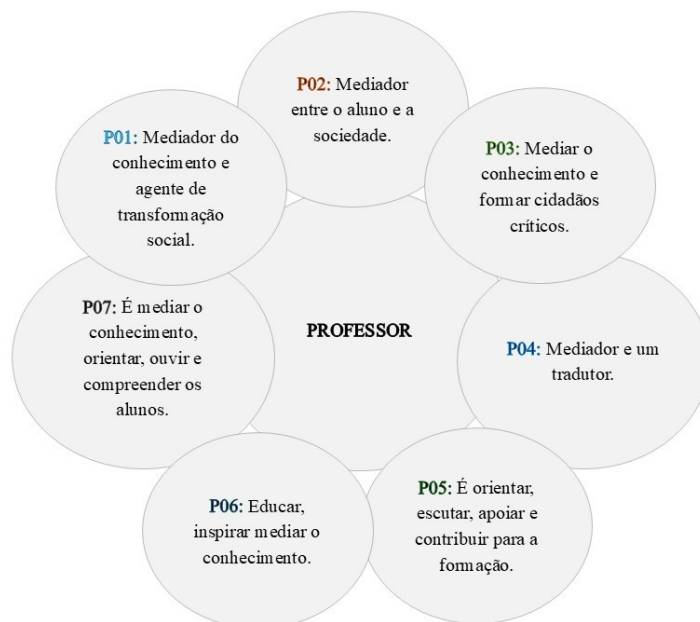
A construção da identidade docente pode ser analisada também a partir das concepções que os licenciandos desenvolvem acerca da própria profissão. Nesse sentido, buscou-se compreender como os interlocutores definem o que significa ser professor após as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID. As respostas revelam uma compreensão da docência associada à mediação do conhecimento, à formação cidadã, ao compromisso social e à construção de relações educativas pautadas no diálogo e no acolhimento.

Os depoimentos, reunidos na Figura 3, evidenciam que os interlocutores construíram uma percepção ampliada da profissão docente, ultrapassando uma visão centrada apenas na transmissão de conteúdo.





**Figura 3** – Percepção sobre o que é “ser professor”.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2026).

A análise das percepções dos participantes demonstra que a mediação do conhecimento constitui o elemento mais recorrente em suas definições sobre a profissão docente. A figura mostra que os interlocutores associam o professor à função de orientar, acompanhar e facilitar os processos de aprendizagem, reconhecendo o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Observa-se, portanto, que a docência passa a ser compreendida pelos participantes como uma prática fundamentada na interação, no diálogo e na escuta. O professor deixa de ser visto apenas como transmissor de informações e passa a ser reconhecido como um sujeito que promove a participação dos estudantes, acompanha suas dificuldades e contribui para seu desenvolvimento integral.

As respostas revelam que os participantes passaram a compreender a docência como uma atividade complexa, que envolve múltiplas responsabilidades relacionadas ao ensino, à formação humana, ao desenvolvimento da autonomia e à construção da cidadania.



Os resultados dialogam diretamente com as contribuições de Freire (1996), para quem ensinar não significa transferir conhecimentos prontos aos estudantes, mas criar condições para que eles construam seus próprios saberes. Nessa perspectiva, a atividade docente pressupõe uma relação de diálogo permanente entre professor e estudante, na qual ambos aprendem e ensinam simultaneamente.

Ao afirmar que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, Freire (1996, p. 25) defende uma concepção de educação fundamentada na troca de experiências e na construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva encontra forte correspondência nos relatos dos participantes, que reconhecem a importância da escuta, do diálogo, da orientação e do acolhimento como elementos centrais da prática docente.

Os dados demonstram que a experiência vivenciada no PIBID contribuiu para ampliar as concepções dos licenciandos acerca da profissão, favorecendo a construção de entendimentos mais próximos da complexidade da docência. Assim, a identidade profissional dos participantes passa a incorporar valores relacionados à mediação do conhecimento, ao compromisso social e à formação crítica dos estudantes, elementos fundamentais para o exercício da profissão docente.

### **3.2.1.7 Avaliação da experiência formativa no programa**

Como etapa final da análise, buscou-se compreender a avaliação geral que os interlocutores fazem de sua participação no PIBID. A análise das respostas permitiu identificar percepções predominantemente positivas acerca da experiência vivenciada, embora também tenham sido apontados desafios relacionados à infraestrutura escolar, à disponibilidade de recursos e às condições de desenvolvimento das atividades.

De maneira geral, os interlocutores avaliam a participação no programa como uma experiência relevante tanto para sua formação acadêmica quanto para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os relatos destacam aspectos relacionados à aquisição de experiência





prática, ao fortalecimento da identidade docente, ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas e ao conhecimento da realidade da educação pública.

A dimensão do crescimento pessoal e profissional é destacada por P05:

A experiência foi muito positiva, principalmente pelo crescimento pessoal e profissional, pelo vínculo criado com os alunos e pelo sucesso dos projetos desenvolvidos. Como ponto negativo, destacam-se as dificuldades financeiras e a falta de apoio da gestão escolar em alguns momentos. Ainda assim, os resultados alcançados e a evolução dos alunos tornaram a experiência significativa.

Os participantes egressos também avaliam positivamente sua participação no programa. O relato de S01 demonstra o impacto duradouro da experiência em sua trajetória formativa:

O PIBID para mim foi uma experiência que vou levar para a vida, pois eu aprendi muito [...]. Durante o PIBID, eu percebi o quanto é importante a formação de base, o quanto os futuros professores são influenciados pelas pessoas que os cercam, pelas suas experiências dentro e fora de sala de aula e durante a graduação. Daí a importância de formar profissionais comprometidos com a educação, principalmente com uma educação transformadora, crítica e humana.

Os resultados demonstram que a avaliação dos participantes é amplamente favorável ao programa. Embora tenham sido identificadas dificuldades relacionadas à estrutura das escolas, à disponibilidade de recursos materiais, ao apoio institucional e à carga de atividades desenvolvidas, tais desafios não diminuem a relevância atribuída pelos interlocutores ao programa. Pelo contrário, em diversos relatos, esses obstáculos são percebidos como elementos que favoreceram o desenvolvimento de competências relacionadas à criatividade, à resiliência e à adaptação profissional.

Os resultados analisados evidenciam que a participação no PIBID contribui para a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFRA, campus de Capanema. As experiências vivenciadas no contexto escolar favoreceram o desenvolvimento de competências relacionadas à articulação entre teoria e prática, à utilização de metodologias ativas, à gestão de sala de aula e à construção dos saberes docentes.





Além disso, a inserção dos participantes na realidade escolar ampliou sua compreensão acerca da função social da escola pública, fortaleceu o trabalho colaborativo e contribuiu para a construção da identidade docente. Desse modo, o programa demonstrou potencial para promover uma formação profissional pautada na reflexão crítica, na responsabilidade social e na compreensão da docência como prática transformadora.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que a participação no PIBID contribuiu para o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFRA/Capanema. A inserção no ambiente escolar favoreceu a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências pedagógicas, o uso de metodologias ativas, o planejamento de aulas e a compreensão das múltiplas dimensões da profissão docente.

Além disso, o programa ampliou a compreensão dos participantes sobre a função social da escola pública, fortalecendo valores relacionados à colaboração, ao compromisso ético e à atuação docente como prática formativa e transformadora. Apesar dos desafios estruturais encontrados nas escolas parceiras, as experiências vivenciadas contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de adaptação dos licenciandos.

Conclui-se que o PIBID constitui um importante espaço de formação inicial, fortalecendo a preparação profissional dos futuros professores e reafirmando a relevância de políticas públicas voltadas à valorização do magistério e à qualificação da educação pública.

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta pesquisa foi viabilizado pelo apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por intermédio do Programa





Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que desempenhou papel fundamental na execução deste estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.

ARAÚJO, O. C. G. PIBID e formação docente em história: possibilidades e contribuições. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 101-121, 2014.

CARVALHO, A. L. de; LOPES, F. C. P. PIBID: Articulando teoria à prática. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, 2021.

CHAVES, P. H. S. et al. PIBID-Biologia e metodologias ativas: uma abordagem dinâmica para o ensino de biologia no ensino médio. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 7, p. e5820, 2024.

CORNELO, C. S.; SCHNECKENBERG, M. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, p. 1-21, 2020.

COSTA, E. de M. et al. O uso de metodologias ativas nas aulas de literatura: a experiência no PIBID-Português/UEPB. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2025, Olinda. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, F. A. M. de; COSTA, R. D. da S.; RAMOS, E. da S. B. Teoria e prática: o PIBID e sua relação com a formação docente. **Communitas**, v. 7, n. 17, p. 184-194, 2023.

LUIZ, C. F.; JUSTINA, L. A. D. A construção da profissão docente no contexto PIBID/Biologia. **Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, mar. 2015.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 23, p. 979-994, 2017.





PRADO, J. de O. L.; GONDIM, W. C.; ARAÚJO, I. B. de. Desafio e aprendizagem: a experiência escolar na sala de aula pelo olhar do PIBID. *In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA*, 17., 2025, Morrinhos. **Anais [...]**. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2025. v. 17, n. 1.

RABELO, D. B. B.; COELHO, G. R. As contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) do subprojeto de biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do coordenador de área. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, p. 190-210, 2018.

RICCI, Maira. **Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência PIBID Pedagogia e professora colaboradora**: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2016.

SANTOS, M. Z. M.; SOARES, B. M.; SCHEID, N. M. J. O PIBID e a formação de professores de ciências biológicas da URI, Santo Ângelo, Brasil. **Revista Interacções**, v. 11, n. 39, 2015.

SILVA, L. G. M. da; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e Docência**, v. 5, n. 2, p. 6-23, 2014.

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

TEMÓTEO, A. S. da S. G.; SILVA, C. A. da. O PIBID como política pública de formação docente: discutindo resultados exitosos. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 4, n. 2, 2015.

*Recebido em: 01/08/2026*

*Aprovado em: 21/08/2026*

*Publicado em: 03/09/2026*

