



Na prática a teoria é outra?: PIBID e as relações na formação da identidade docente

*In practice, is theory different?:
PIBID and the relationship in the formation of teacher identity*

Ezequiel Jesus Paixão¹
Luana Patricia Costa Silva²

Resumo

O artigo analisa percepções de estudantes e do professor-regente sobre a iniciação à docência no âmbito do PIBID, diante da cisão entre teoria e prática na formação inicial. Objetiva compreender como essas percepções influenciam a constituição da identidade docente e as relações no espaço escolar. Adota abordagem qualitativa, estudo de caso em escola pública municipal, com entrevistas semiestruturadas e diário de campo, analisados por codificação temática. Os principais aportes teóricos do estudo são Arroyo (2013), Brandão (2006, 2010), Gatti (2010), Nóvoa (1992, 1995, 2009), Pimenta e Lima (2006, 2017), Tardif (2003, 2011). Os resultados indicam concepções multifacetadas: estagiários valorizam a vivência prática e o vínculo escolar; o professor-regente tende a funcionar como modelo a ser imitado, sem mediação pedagógica intencional. O PIBID revela-se promissor ao ampliar a imersão e fomentar a reflexão coletiva, sendo considerado um espaço que cumpre uma função formativa significativa quando concebido como práxis.

Palavras-chave: Formação docente. Programa de Iniciação à Docência. Relações de estágio.

Abstract

The article analyzes the perceptions of students and the supervising teacher regarding initial teacher education within the PIBID program, focusing on the persistent divide between theory and practice. The study aims to understand how these perceptions shape the construction of teaching identity and influence relationships within the school environment. It adopts a qualitative approach.

1. <https://orcid.org/0009-0004-6246-9901>. zecaipaixao@gmail.com. Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Bolsista no PIBID alfabetização (2024-2026).

2. <https://orcid.org/0000-0002-7949-0975>. luanacosta@ufrb.edu.br. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGE - UFRB. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP), Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus e líder do Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Agroecologia (EPA). Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9054816384237680>

ch, structured as a case study in a municipal public school, using semi-structured interviews and field notes analyzed through thematic coding. The theoretical framework includes Arroyo (2013), Brandão (2006, 2010), Gatti (2010), Nóvoa (1992, 1995, 2009), Pimenta and Lima (2006, 2017), and Tardif (2003, 2011). Results reveal multifaceted conceptions: students value practical experience and connection to the school, while the supervising teacher often acts as a model to be imitated, without intentional pedagogical mediation. PIBID proves to be a promising space by expanding immersion and fostering collective reflection, fulfilling a significant formative role when conceived as praxis.

Keywords: Institutional Program for Initiation to Teaching. Internship Relations. Teacher Education.

Introdução

A formação de professores constitui um campo complexo, atravessado por disputas conceituais, tensões entre teoria e prática e diferentes modelos de profissionalização docente. Muito além da simples transmissão de conteúdos, formar professores envolve promover o desenvolvimento de uma identidade profissional crítica, ética e comprometida com a realidade educacional.

Nesse contexto, o estágio³ supervisionado se destaca como um dos componentes curriculares mais significativos dos cursos de licenciatura, por representar o momento em que o estudante entra em contato direto com a escola como espaço formativo. Para Pimenta e Lima (2017), o estágio deve ser entendido como uma prática de formação e não apenas como uma prática profissional, pois é nele que o licenciando vivencia, observa, interage e começa a construir seus próprios referenciais sobre o que significa ser professor. A aproximação entre universidade e escola, mediada pelo estágio, oferece ao estudante a oportunidade de experimentar situações reais do cotidiano escolar, repensar suas concepções de ensino e refletir sobre as múltiplas dimensões que compõem o fazer docente.

Os estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura se configuram como espaços fundamentais para que futuros docentes experimentem, ainda que de forma inicial, o exercício profissional no contexto escolar. No entanto, tais componentes costumam estabelecer uma carga horária específica para as atividades realizadas na escola e sua estrutura se organiza praticamente em três etapas, sejam elas: observação, coparticipação e intervenção. Considerando que os estágios são organizados entre as orientações e a ida à escola, possui normativas específicas, tanto interna quanto externas às instituições; e, deve ter início e fim no mesmo semestre letivo, o tempo de convivência dos estudantes na rotina escolar fica limitado, se comparado com outros espaços de inserção e experimentação na escola.

3. Para maior compreensão, considerando a literatura estabelecida e os termos em sua gênese, nesta pesquisa, fica estabelecido a compreensão de estágio da seguinte forma: Estágio supervisionado: refere-se ao estágio obrigatório instituído no âmbito das licenciaturas e Estágio: período de prática de iniciação à docência;

Compreende-se o termo *estágio* conforme definição do *Oxford English Dictionary* (Oxford University Press, 2025), que o descreve como: “1. Período de prática que habilita alguém a exercer adequadamente sua profissão. 2. Qualquer período de preparação”.

É imprescindível pontuar a iniciação a docência como espaço central de contato de estudantes em formação inicial com a escola e com docentes experientes, contribuindo com o desenvolvimento de habilidades essenciais, como elaboração de planos de aula, condução de atividades pedagógicas e adaptação ao cotidiano da escola, porém, outros espaços vem se apresentando como territórios de possibilidades significativas no debate da formação de professores, ampliando essas vivências e promovendo uma maior inserção de estudantes nas escolas. Nesse sentido, programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se apresentam como uma alternativa significativa, ao proporcionarem uma inserção mais prolongada e integrada do licenciando no ambiente escolar. A partir disso, torna-se necessário investigar como esse espaço formativo é vivenciado pelos sujeitos envolvidos (pibidianos estagiários e professores regentes) e quais sentidos são atribuídos às experiências construídas no contexto do PIBID.

Embora ambos os espaços formativos aproximem o licenciando da escola, é fundamental diferenciá-los para evitar interpretações equivocadas. O estágio curricular obrigatório integra a matriz dos cursos de licenciatura, possui carga horária definida institucionalmente e se organiza em etapas delimitadas (observação, coparticipação e intervenção) a serem cumpridas dentro de um único semestre letivo. Já o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) caracteriza-se como uma política de inserção prolongada na escola, estruturada em atividades contínuas, acompanhamento sistemático de professores universitários e supervisores da educação básica, e participação em ações coletivas que articulam planejamento, execução e reflexão. Trata-se, portanto, de um espaço formativo distinto do estágio obrigatório: enquanto o estágio tem natureza curricular e temporalmente restrita, o PIBID promove imersão mais ampla, colaborativa e duradoura, o que impacta qualitativamente a construção da identidade docente. Reconhecer essa diferença é essencial para compreender o recorte adotado neste estudo e interpretar adequadamente as percepções dos participantes.

Durante minha participação no PIBID, na condição de estudante em formação inicial, algumas vivências foram provocando inquietações. Dentre elas, irei destacar algumas que contribuíram para a elaboração das problemáticas desta pesquisa. Uma das experiências refere-se ao questionamento de uma colega pibidiana com relação a prática da professora - supervisora, que por sua vez demonstrou um certo desconforto com a fala da estudante. Em outro momento, um professor supervisor repetiu uma fala que venho percebendo ser bastante comum quando se trata da iniciação à docência, ele alertou: “A prática é muito diferente da teoria”, se referindo à teoria como o que se aprende na universidade e à prática o que se faz “no chão da escola”. Além destas, outras vivências em reuniões e planejamentos muitos colegas se referiam a prática no PIBID como algo destoante de uma determinada teoria, também se repetia a famigera-

da frase “Na prática a teoria é outra”, quase como se tivessem sido enganados por essa tal teoria acadêmica o tempo todo.

Diante de tais apontamentos, houve um momento em que percebi que essas inquietações carregavam certa relevância. Durante a sessão de debate, após realizar uma apresentação de trabalho científico em um evento local, no qual abordei como tema “o papel do estagiário”, estudantes de outras instituições relataram haver certa resistência dos professores regentes ao receber estagiários e como isso estava vinculado com uma relação problemática entre esses sujeitos, derivada de uma falta de consenso sobre a ação de cada um deles no estágio. Com todas essas inquietações apresentadas aqui, indaguei: Devem haver concepções diferentes sobre a função do estágio para cada um desses sujeitos (pibidianos estagiários e professores regentes)? E é justamente a partir deste ponto de partida que venho desenvolvendo proposições e pretendo me aprofundar neste trabalho de pesquisa.

A iniciação à docência se constitui como um dos momentos mais cruciais na formação e na construção da identidade docente. É nesse contexto que o estudante, em formação inicial, geralmente vivencia seu primeiro contato com a sala de aula assumindo um papel distinto daquele que ocupava enquanto aluno. As experiências vividas nesse processo permitem ao estudante vislumbrar aspectos do exercício profissional futuro, por meio da experimentação prática. Essa vivência se inicia desde a travessia dos portões da escola, passando pelo pátio, pelo contato visual com a estrutura e pelas interações com os diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar. Contudo, é na sala de aula, no contato direto com a turma e com o professor regente, que o pibidiano passa a maior parte do tempo. As relações entre estagiário e alunos, bem como entre estagiário e professor regente-supervisor, são constantemente assimiladas, e constituem elementos centrais na formação do futuro professor, como destaca Tardif (2002), ao afirmar que a experiência vivida nas escolas é o ponto de partida para a constituição dos saberes docentes e da identidade profissional.

Considerando a iniciação à docência como um espaço também investigativo, tal como a própria prática docente, todo momento pode ser compreendido como uma oportunidade de observação. Afinal, toda ação reflexiva exige, necessariamente, a observação prévia. No entanto, a ambiguidade que recai sobre o sentido da observação no âmbito do PIBID pode gerar diferentes posturas por parte dos licenciandos. De um lado, o estudante pode observar as práticas do professor regente com o intuito de incorporá-las e, assim, construir os caminhos de sua própria regência, ao mesmo tempo em que desenvolve sua identidade docente. De outro lado, pode utilizar essas experiências para identificar ausências: práticas que não são realizadas, posturas que considera “tradicionalistas”, ou mesmo lacunas estruturais da escola que poderiam, segundo

seu ponto de vista, contribuir para um melhor desenvolvimento dos estudantes. Em relação à primeira postura - de observação com vistas à reprodução -, Pimenta e Lima (2006) identificam uma concepção centrada no que as autoras vão chamar de imitação de modelos, em que “[...] reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (Pimenta; Lima, 2006, p. 8).

Já quanto a observação com o foco em analisar criticamente as práticas do professor regente-supervisor, essa denota uma visão equivocada sobre o papel dos estudantes, pois, as críticas tecidas por ele têm base em conceitos advindos de sua visão sobre a ação docente, como se seu papel fosse analisar as práticas daquele profissional, gerando mal estar e desconforto nessa relação. Em uma pesquisa realizada com professores regentes acerca da relação com estagiários que adotam essa perspectiva analítica, Souza et al. (2016) colheram os seguintes comentários:

“Não me sinto bem diante da avaliação precoce do que é ser professor feita pelos estagiários.”, “O estagiário vem para a sala de aula com uma visão muito restrita, de que tudo é perfeito. A mudança deve ser no sentido de observar a realidade escolar num todo, não se restringindo apenas à sala de aula” (Souza et al., 2016, p.127).

Tal ação reforça a crescente onda de rejeição de estagiários, fragilizando a relação universidade-escola, e reduzindo o estágio a uma ação esvaziada de aprendizagens. O que se pode relacionar com uma possível falta de contexto quanto a que se aprende nos componentes das universidades e a realidade social das escolas, dessa forma, a concepção de estágio por esse viés acaba

configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’ entre outros. Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários (Pimenta; Lima, 2006, p. 10).

Diante dessas tensões, este trabalho propõe-se a refletir sobre os sentidos atribuídos à iniciação à docência por estagiários e professores regentes, considerando o contexto formativo do PIBID. Compreender essas percepções é essencial para fortalecer os vínculos entre universidade e escola e para repensar práticas formativas mais dialógicas, colaborativas e situadas na realidade escolar. Assim, este estudo tem como objetivo analisar como estagiários e o professor regente participantes do PIBID percebem a função da iniciação à docência e de que maneira essas percepções influenciam a construção da identidade docente e as relações no ambiente escolar.

Metodologia

A pesquisa contou com três licenciandos bolsistas do PIBID - aqui identificados como Cris, Duda e Alex - e com o professor-supervisor, chamado de Ariel, todos atuantes na escola-campo do subprojeto. Entre março e junho de 2025, foram realizadas observações sistemáticas no cotidiano escolar, registradas em diário de campo e orientadas por critérios previamente definidos (Lüdke; André, 1996), o que permitiu uma descrição densa das interações e práticas formativas observadas. Em julho do mesmo ano foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os quatro participantes. As conversas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas e revisadas, permitiram aprofundar sentidos atribuídos à experiência do PIBID e às relações estabelecidas na escola-campo.

O conjunto do material empírico - entrevistas, notas do diário de campo e registros de observação - foi organizado por meio de codificação temática, seguindo três movimentos analíticos: (1) leitura exploratória para reconhecimento dos dados; (2) identificação de unidades de sentido em falas e anotações; e (3) agrupamento dessas unidades por convergência, originando categorias interpretativas. Esse processo dialogou diretamente com a abordagem qualitativa proposta por Minayo (1992) e foi continuamente confrontado com o referencial teórico mobilizado no estudo.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada nos preceitos de estudo de caso (Yin, 2015), com o objetivo de compreender as percepções de pibidianos estagiários e do professor regente-supervisor sobre o PIBID, considerando suas experiências vividas e interações no ambiente escolar. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo interesse em captar como os sujeitos atribuem sentidos às suas práticas formativas a partir de um recorte situado e interpretativo da realidade educacional.

Além de caracterizar-se como um estudo de caso, este trabalho aproxima-se da perspectiva da Pesquisa Participante, uma vez que o pesquisador esteve diretamente inserido no contexto investigado como bolsista do PIBID, em edições distintas, no decorrer de quase dois anos. Essa inserção possibilitou não apenas observar, mas também vivenciar as práticas e interações cotidianas, registrando reflexões em Diário de Campo:

A escrita do diário de campo pode fazer parte do processo de imersão no campo-tema da pesquisa, não apenas configurar seu registro. Na relação com o campo-tema, a emergência de afetos aponta relevâncias, produz distinções que se destacam em um fundo como experiências a serem narradas. A escrita destas experiências pode produzir reflexões que levam ao surgimento de outros afetos, os quais disparam novas análises (Kroef *et al.*, 2020, p. 469).

O Diário de Campo é um instrumento imprescindível quando tratamos de pesquisas que possuem uma gênese antropológica. No que concerne à Pesquisa Participante, esta não se constitui apenas como uma pesquisa para coleta de dados, mas parte do pressuposto de uma construção conjunta de conhecimentos entre pesquisadores e participantes, onde o pesquisador está implicado no processo compartilhado (Brandão; Streck, 2006). Nesse sentido, os registros realizados ao longo da experiência contribuíram para uma análise que reconhece a inseparabilidade entre envolvimento prático e reflexão crítica, entre pesquisadores e participantes da pesquisa.

As inquietações que motivaram esta pesquisa tiveram início na minha primeira participação no PIBID, na edição de 2022. Desde então, venho refletindo sobre as relações entre estagiário e professor regente-supervisor. Ao retornar ao programa, na edição de 2024, pude atualizar meu diário de campo e constatar que algumas das questões observadas anteriormente permanecem atuais, o que reforçou a relevância de investigá-las. Assim, este artigo se insere em um percurso investigativo mais amplo, alimentado por observações já discutidas em fóruns e anais de congressos, e que encontra continuidade na análise aqui desenvolvida.

Enquanto base teórica, os estudos aqui propostos dialogam com as perspectivas de Arroyo (2013), Brandão (2006, 2010), Gatti (2010), Nóvoa (1992, 1995, 2009), Pimenta e Lima (2006, 2017), Tardif (2003, 2011), dentre outros, além de pesquisa a normativas que respaldam alguns debates aqui apresentados.

A escola-campo do PIBID é uma instituição pública localizada em uma área rural do município de Amargosa-BA. A aproximação com a escola aconteceu no ano de 2023, enquanto bolsista do PIBID. Iniciamos assim o processo de pesquisa participante, diagnóstico e reflexões no campo da formação de professores, propostas pré-estabelecidas pela professora orientadora do Núcleo PIBID Alfabetização. O estudo e instrumentalização da Pesquisa Participante pelo Núcleo PIBID Alfabetização promoveu uma aproximação e diagnóstico da escola pautados em uma perspectiva mais centrada nas bases antropológicas, o que possibilitou um diagnóstico participativo, com uma vivência na escola de aproximadamente oito meses, essencial para a construção das bases desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na escola supracitada, entre março e agosto de 2025. No período de março a junho, foram feitas observações exploratórias e registros em diário de campo, que permitiram acompanhar a rotina escolar e levantar questões iniciais com maior foco na pesquisa aqui apresentada. Em julho, foram conduzidas as entrevistas semiestruturadas com três bolsistas de iniciação à docência do PIBID (pseudônimos Cris, Duda e Alex) e um professor-regente (pseudônimo Ariel), gravadas em áudio, transcritas automaticamente via TurboScribe.ai e revisadas manualmente. No

mesmo período, complementou-se o levantamento com anotações de campo realizadas durante reuniões de planejamento e observações em sala de aula. Em agosto do corrente ano, os dados coletados foram sistematizados para análise.

O trabalho de campo e os registros em diário constituem dimensões indissociáveis do processo investigativo, pois permitem ao pesquisador mergulhar no cotidiano vivido e, ao mesmo tempo, produzir reflexões sistemáticas sobre as práticas observadas (Brandão, 2008). Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o projeto está vinculado a um subprojeto institucional do PIBID, seguindo os princípios éticos da pesquisa em educação.

Para a análise, como sinalizado anteriormente, utilizou-se a codificação temática: as falas e registros foram lidos à procura de padrões recorrentes, cujo agrupamento originou três categorias de análises: “Concepções e leituras do PIBID”, “O lugar do professor-supervisor na formação docente de pibidianos” e “Experiências ampliadas de formação no PIBID”, seguindo a lógica de reflexão-ação-reflexão (Tardif, 2002).

Sobre formação docente e identidade profissional

A formação docente é um processo contínuo que envolve múltiplas dimensões: acadêmica, ética, política e prática. Para Nóvoa (1992), a identidade profissional se constrói por meio da experiência, da reflexão e da reconstrução do percurso formativo vivido pelo professor em formação. Essa identidade não é algo fixo ou dado, mas se forma na relação com o outro, com o espaço escolar e com as práticas educativas. Tardif (2002) reforça esse entendimento ao afirmar que os saberes docentes são saberes da experiência, elaborados no contato direto com os sujeitos e as situações da prática pedagógica. Nesse sentido, a formação não se limita à aquisição de conteúdos pedagógicos, mas passa pela vivência concreta da docência em seus desafios cotidianos.

No âmbito deste estudo, duas noções são fundamentais para interpretar as percepções dos participantes: criticidade e práxis. A criticidade refere-se à capacidade de analisar a realidade escolar de maneira contextualizada, compreendendo seus condicionantes históricos, sociais e pedagógicos, evitando leituras simplistas ou meramente opinativas. Já a práxis, conforme Freire (1996), constitui a unidade dialética entre ação e reflexão, em que o fazer docente não se reduz à reprodução de modelos, mas se realiza como intervenção consciente e fundamentada. Assim, compreender o PIBID como espaço de práxis implica reconhecer que a experiência prática só se converte em formação quando mediada por reflexão crítica, superando dicotomias como teoria versus prática ou observação versus ação.

Nesse processo, a constituição da identidade docente só alcança seu potencial formador quando atravessada pela práxis, entendida como a unidade entre teoria e prática mediada pela reflexão. A práxis implica não apenas a atuação na realidade escolar, mas a ação fundamentada teoricamente e, sobretudo, a capacidade de refletir criticamente sobre essa ação, reelaborando-a (Freire, 1996). Trata-se de um movimento dialético entre ação e reflexão, no qual o futuro professor compreende que a teoria não é um mero adendo à prática, mas condição para sua transformação. Essa perspectiva contrasta com a tendência de valorizar a prática como experiência empírica desvinculada da fundamentação teórica, uma crítica que se evidencia especialmente nos estágios supervisionados pautados na imitação de modelos. Assim, a identidade docente se consolida na medida em que o licenciando articula criticamente os saberes vividos e os saberes sistematizados, construindo uma compreensão mais complexa e ética da docência.

A constituição da identidade docente exige superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo a docência como práxis, isto é, um movimento que articula fundamentos teóricos e experiências concretas (Nóvoa, 1992; Freire, 1996). Entretanto, como aponta Gatti (2010), a formação de professores no Brasil ainda ocorre de maneira fragmentada, com disciplinas isoladas e pouca articulação entre os saberes acadêmicos. Essa estrutura acaba por reforçar a distância entre teoria e prática, dificultando que o licenciando reconheça a unidade necessária entre ambas para a construção de uma prática pedagógica crítica.

Atravessamentos do espaço formativo

Para subsidiar o debate das experiências de estudantes em sala de aula à luz do PIBID, precisamos dialogar com as vivências que possuem mais materialidade e conceitualidade nos debates no campo do estágio supervisionado. O estágio supervisionado ocupa um lugar central nos cursos de licenciatura por proporcionar ao licenciando o primeiro contato direto com o ambiente escolar no papel de educador. Segundo Pimenta e Lima (2017), o estágio deve ser compreendido como um processo de formação e não apenas como uma prática profissional, pois é nesse espaço que se articula teoria e prática de forma reflexiva. Contudo, os mesmos autores criticam a concepção tecnicista do estágio que o reduz à observação e imitação de modelos prontos, sem reflexão crítica (Pimenta; Lima, 2006). Essa limitação é ampliada pelas condições institucionais que, muitas vezes, restringem o tempo de atuação do estagiário nas escolas, comprometendo a imersão e a construção mais profunda da identidade profissional. França (2009) chama atenção para o papel do professor regente nesse processo, reconhecendo as dificuldades enfrentadas por esses profissionais que, mesmo sem formação especí-

fica para a supervisão, são responsáveis por mediar parte significativa da experiência formativa dos estagiários.

Neste período em que professor regente-supervisor e estagiários ou pibidianos compartilham o espaço escolar, as trocas de saberes ultrapassam o previsto. O contato entre esses sujeitos - que não chegam vazios à escola - favorece o intercâmbio de experiências e práticas. Em um cenário possível, o professor que recebe o estudante pode, além de compartilhar temporariamente sua sala, preocupar-se com sua imagem profissional, buscando transmitir um modelo a ser seguido. Por sua vez, o estudante, recém-introduzido à prática escolar, ainda pode compreender teoria e prática como campos antagônicos. É comum, então, a reprodução de máximas como "na prática, a teoria é outra" (Pimenta; Lima, 2006), o que pode levar à adoção acrítica dos modelos observados, como já sinalizado anteriormente.

Contudo, essa tendência à imitação pode ser prejudicial, especialmente quando o professor regente não assume intencionalmente seu papel como formador. Como destacam França (2009) e Souza e Bernardes (2016), nem todos os regentes se reconhecem como agentes formadores, muitos enfrentam sobrecarga, falta de preparo ou desvalorização institucional. Nesses casos, o espaço de formação inicial corre o risco de se converter em espaço de reprodução de práticas cristalizadas, transmitidas sem a mediação da análise crítica. Para Pimenta e Lima (2006), a formação baseada exclusivamente na cópia de modelos, sem articulação entre teoria e realidade escolar, enfraquece o caráter reflexivo do estágio e compromete a constituição da identidade docente crítica e autônoma.

O PIBID como mais um espaço de formação

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado no contexto das políticas nacionais de formação de professores em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), foi instituído pela portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Atualmente o PIBID é regulamentado pela Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, que define sua finalidade como fomentar a iniciação à docência e elevar a qualidade da formação inicial de professores. Para isso, o programa promove a inserção prolongada de licenciandos no cotidiano das escolas públicas de educação básica, articulando universidade, escola e redes de ensino. O programa prevê a concessão de bolsas a estudantes, professores supervisores (atuantes na escola), coordenadores de área e coordenadores institucionais, estabelecendo formalmente os marcos para atuação conjunta entre os campos acadêmico e escolar.

De acordo com o Art. 4º, em seu inciso I, da Portaria CAPES nº 90/2024, o PIBID configura-se por uma atividade de

I - Iniciação à Docência: a inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação (Brasil, 2024, p. 1).

Programas como o PIBID surgem como alternativas promissoras e complementar à formação inicial docente, uma vez que “a permanência do licenciando na escola acontece de forma mais perene, contrastando com o estágio curricular obrigatório, que se mostra pontual” (Felício, 2014, p.12). Ao proporcionar uma imersão prolongada na escola, com ações sistemáticas de observação, planejamento e intervenção, o PIBID permite ao licenciando desenvolver práticas pedagógicas mais contextualizadas e refletidas. De acordo com Souza e Bernardes (2016), essa permanência estendida também fortalece os vínculos com os sujeitos escolares e contribui para uma compreensão mais complexa da docência.

Assim, ao possibilitar uma atuação coletiva duradoura, o PIBID rompe com a lógica da mera reprodução ao fomentar experiências coletivas, mediadas por professores formadores e coordenadores institucionais. Como ressalta Felício (2014):

O PIBID compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade (coordenador de área), responsáveis diretos pelos licenciandos bolsistas, e do professor da escola de Educação Básica (supervisor), responsável pelo licenciando, quando ele se encontra na escola (Felício, 2014, p. 9).

Os licenciandos participam de projetos colaborativos que estimulam o diálogo entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica desde os primeiros contatos com a escola. Dessa forma, o programa não apenas estende o tempo de atuação, mas também qualifica a vivência pedagógica, podendo superar a imitação acrítica e fortalecendo a construção da identidade docente de forma mais consciente, autônoma e situada.

Contudo, é crucial problematizar o alcance e a sustentabilidade do PIBID enquanto política pública. Sua natureza como programa de bolsas o torna limitado e seletivo, dependente do repasse de recursos financeiros por parte da CAPES e da disponibilidade de vagas por instituição. Essa dinâmica pode, paradoxalmente, transformar o programa em um privilégio para poucos, em vez de um direito formativo para todos os licenciandos. Essa fragilidade é de ordem política e legal, como alertam Pimenta e Lima (2017, p. 85), para quem o PIBID “tem um estatuto frágil [...]”; não é uma política

de estado, mas apenas um Programa, condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes".

Resultados e discussões

Concepções e leituras do PIBID

A apresentação e discussão dos resultados foram organizadas a partir das três categorias emergentes da codificação temática: (1) concepções e leituras do PIBID; (2) o lugar do professor-supervisor na formação docente; e (3) experiências ampliadas de formação no PIBID. Cada categoria reúne excertos representativos das falas dos participantes, acompanhados de análise interpretativa e articulação com o referencial teórico. Essa estrutura visa tornar explícito o percurso analítico seguido na pesquisa e evidenciar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências formativas.

A análise dos resultados apresentados neste estudo parte da compreensão de que as vozes dos sujeitos pesquisados são centrais para interpretar os sentidos atribuídos ao PIBID. Segundo Minayo (1992), nas pesquisas qualitativas, o discurso dos participantes constitui fonte fundamental de conhecimento, pois é nele que se expressam valores, percepções e experiências vividas. Dessa forma, optou-se por organizar a discussão a partir das entrevistas realizadas com os estagiários e com o professor regente, articulando seus relatos às categorias analíticas previamente definidas e ao diálogo com a literatura sobre formação docente. Essa estratégia permite compreender tanto os significados individuais quanto os aspectos coletivos que atravessam o processo formativo no contexto investigado.

As entrevistas revelam concepções multifacetadas sobre o PIBID, refletindo tanto expectativas idealizadas quanto percepções críticas de seus limites e potencialidades. O professor regente, Ariel, compreende o PIBID como um momento "ímpar", em que o estagiário/pibidiano entra em contato com toda a ambiência escolar (da gestão à sala de aula) e deve encontrar no professor um "modelo a ser seguido", neste sentido ele afirma que "o professor regente é um modelo, é um exemplo. [...] até hoje eu trago como exemplo a professora com quem estagiei." Essa visão reproduz uma lógica de formação que se caracteriza pela imitação de modelos (Pimenta e Lima, 2017), ainda distante da intencionalidade formadora defendida pelas autoras:

Esta perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza a sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (Pimenta e Lima, 2017, p. 28).

As autoras ainda complementam:

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (Pimenta e Lima, 2017, p. 28).

O que as autoras enfatizam dialoga diretamente com processos vivenciados hoje no campo da formação de professores: a mera observação e reprodução de modelos muitas vezes naturalizam uma postura conformista e conservadora, que não estimula a problematização teórica da prática. Nas entrevistas, esse padrão aparece de modo ambíguo. Do ponto de vista dos estagiários pibidianos, o estágio no PIBID é, de fato, valorizado como espaço de aprendizagem prática. Duda define-o como “uma construção mais prática daquilo que aprendemos em sala”, Alex afirma que significa “viver aquilo na prática” e Cris destaca o que ela chama de “choque de realidade” do cotidiano escolar, mas essas mesmas falas revelam como a experiência empírica pode ser lida como contraposição simplista à teoria. Em outras palavras, a referência à “prática” ganha força não apenas como oportunidade formativa, mas também como uma resposta imediata à distância percebida entre o que se ensina na universidade e o que se vive na escola; isso tende a legitimar a ideia de que a teoria seria pouco aplicável ou apenas acessória. Como observam Garcia et al. (2013), “tal tratamento pragmático da prática, quando desvinculado de reflexão crítica, pode reafirmar a dicotomia teoria-prática e enfraquecer formas mais complexas de profissionalismo docente” (p. 260). Portanto, o desafio é transformar essas experiências práticas em instâncias de práxis, ou seja, em momentos em que a vivência escolar seja simultaneamente objeto de ação e de reflexão teórica, evitando que a prática de estudantes em formação inicial se limite à mera imitação de modelos.

Conforme discutido por Pimenta e Lima (2006), quando essa prática se reduz à observação ou à aplicação descontextualizada de conteúdos, corre-se o risco de formar profissionais acríticos. Para que o PIBID seja, de fato, um espaço de constituição da identidade docente, é necessário que ele seja vivenciado como práxis, ou seja, como um ciclo contínuo de reflexão-ação-reflexão, onde teoria e prática se retroalimentam em um processo formativo crítico.

No livro *Ofício de Mestre*, Miguel Arroyo (2013) amplia essa discussão ao destacar que as concepções sobre a docência são também atravessadas por imagens e perfis socialmente construídos. Muitas vezes, professores e professoras das séries iniciais são representados como “cuidadores” - uma imagem fortemente marcada no imaginário social e que tende a reduzir a complexidade do trabalho docente a dimensões afetivas ou assistenciais. Como afirma o autor: “Ser professora ou professor é carregar

uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo” (Arroyo, 2013, p. 30). Esse olhar corrobora a compreender por que tantos estagiários-pibidianos concebem o estágio-PIBID como vivência prática imediata ou como imitação de modelos: trata-se de representações históricas e culturais que naturalizam a docência como ofício de reprodução, cuidado ou prática desvinculada da reflexão crítica.

O lugar do professor-supervisor na formação docente de pibidianos

A formação de professores constitui um processo complexo, marcado por múltiplas dimensões que envolvem conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas e experiências cotidianas em sala de aula. Nesse contexto, o PIBID surge como uma ponte entre a universidade e a realidade escolar, oferecendo aos futuros docentes a oportunidade de vivenciar o trabalho docente em diferentes cenários educativos. Contudo, a experiência do PIBID não deve se limitar à observação ou reprodução de atividades; ela demanda mediação, reflexão crítica e acompanhamento formativo. É nesse espaço que se destaca o papel do professor regente, cuja atuação pode influenciar diretamente a construção da identidade profissional dos estudantes e a apropriação de saberes pedagógicos.

As entrevistas realizadas com os pibidianos evidenciam que o professor supervisor ocupa um lugar ambíguo na formação dos futuros docentes. O professor Ariel, por exemplo, demonstra empatia e compromisso com o acolhimento, considerando essencial que o estudante se sinta confortável e respeitado na escola. Entretanto, sua concepção de função formadora ainda está fortemente associada à ideia de exemplo: “O regente precisa ser referência [...]”, sinaliza o professor Ariel, ou seja, alguém que o estagiário possa “imitar”. Essa postura, embora bem-intencionada, não necessariamente implica uma mediação pedagógica consciente e intencional. Pimenta e Lima (2017) sugerem que a prática baseada na imitação de modelos pode levar os estagiários a ignorarem seus saberes prévios em prol de um modelo ideal, porém inexistente, a ser seguido:

Em que pese a importância dessa forma de aprender, ela não é suficiente e apresenta alguns limites. Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. Por um outro lado, o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes (Pimenta e Lima, 2017, p. 28).

Os pibidianos reconhecem o apoio emocional recebido, mas também apontam lacunas na orientação pedagógica. Duda afirma: “Recebíamos liberdade, mas às vezes ficávamos meio soltos, sem saber se o que fazíamos estava certo.” Cris complementa: “Muitos professores não se reconhecem como formadores, apenas cedem a sala.” Es-

sas falas indicam um cenário em que o professor regente acolhe, mas nem sempre atua de forma intencional na formação do estagiário.

Essa realidade está em consonância com França (2009) ao destacar que o professor regente, muitas vezes, não possui formação específica para atuar como formador de futuros docentes. A ausência de articulação entre universidade e escola, somada à sobrecarga do trabalho docente, contribui para que a iniciação à docência, algumas vezes, se transforme em um espaço de reprodução de rotinas, sem espaço para reflexão crítica e intencionalidade formativa.

Experiências ampliadas de formação no PIBID

Em contraste com o contexto do estágio curricular obrigatório, as experiências relatadas no âmbito do PIBID são resultados de um tempo mais ampliado de permanência dos estudantes nas escolas-campo, provendo uma formação rica, reflexiva e contextualizada. Os estudantes destacam o tempo prolongado de permanência na escola, a liberdade para experimentar – acertar ou errar –, e o acompanhamento por professores supervisores e coordenadores. Duda observa que o PIBID proporcionou uma vivência mais completa da escola, permitindo “criar vínculos e entender melhor a rotina pedagógica”. Alex valoriza a possibilidade de conversar sobre os erros: “Errar e refletir juntos fez muita diferença.”. Essa abertura para a tentativa e o erro está alinhada com a premissa do PIBID como um espaço de docência compartilhada (Felício, 2012), onde licenciandos e professores supervisores atuam colaborativamente, rompendo com hierarquias tradicionais. Cris sublinha que, diferente do estágio obrigatório, o PIBID “não tem começo, meio e fim já definidos”, e isso amplia as oportunidades formativas.

Essa concepção do PIBID como um espaço de transição e aprendizagem expandida alinha-se à visão de Zeichner (2010), para quem os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático e o acadêmico de modos menos hierárquicos, criando oportunidades formativas que superam a lógica fragmentada e pontual do estágio curricular tradicional. Nesses espaços, conforme argumenta o autor, potencializa-se uma forma expandida de aprendizagem e desenvolvimento de novos saberes, favorecendo um status mais igualitário entre os participantes (Zeichner, 2010, p. 487).

As ações desenvolvidas dentro do programa são percebidas como experiências colaborativas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da autoria pedagógica e da capacidade investigativa dos licenciandos. Essa dinâmica de atuação contínua e colaborativa favorece a constituição do PIBID como um ambiente propício à formação de comunidades de prática, nas quais licenciandos, supervisores e coordenadores engajam-se em processos coletivos de reflexão e ação. Como observa Nóvoa (2009):

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2009, p. 43).

Essas falas ressoam a análise de Souza e Bernardes (2016), que compreendem o PIBID como um espaço que articula o tempo da prática com o tempo da reflexão, superando as limitações impostas pelo curto período de vivências do estágio curricular obrigatório. O PIBID permite que a prática pedagógica não seja apenas exercida, mas pensada, ressignificada e compartilhada, o que contribui decisivamente para a consolidação da identidade docente. É importante destacar, contudo, que esta análise não visa estabelecer uma dicotomia entre o estágio obrigatório e o PIBID, mas compreendê-los em sua complementaridade. Enquanto o estágio curricular supervisionado está legalmente previsto como componente obrigatório da formação docente, oferecendo uma experiência concentrada no final do curso, o PIBID se configura como uma política pública que antecipa e prolonga o contato com a escola, favorecendo processos formativos mais contínuos. Ambos os espaços, embora distintos em estrutura e propósito, podem e devem dialogar entre si, ampliando as possibilidades de imersão crítica e reflexiva dos licenciandos no cotidiano escolar. Essa complementaridade potencializa o desenvolvimento da autonomia docente e contribui para uma formação mais integral e comprometida com a transformação da prática educativa.

Considerações finais

Este estudo buscou analisar como estagiários e o professor regente participantes do PIBID percebem a função da iniciação à docência e de que maneira essas percepções influenciam a construção da identidade docente e as relações no ambiente escolar, privilegiando as experiências vividas, as relações estabelecidas na escola-campo e a construção da identidade profissional dos licenciandos, assim, apontamos diferenças significativas entre as percepções dos estagiários e do professor regente acerca do PIBID, evidenciando impactos no processo formativo. A análise das entrevistas e dos registros de campo permitiu identificar sentidos convergentes e tensões que atravessam a formação inicial em contexto de prática.

Em primeiro lugar, as falas revelam que o PIBID promove um momento essencial de contato com a realidade escolar: os estudantes valorizam a possibilidade de experimentar rotinas, criar vínculos com alunos e testar materiais e estratégias didáticas. Ao mesmo tempo, essa experiência nem sempre promove integração consistente entre

teoria e prática quando limitada a observações pontuais ou a imitação de modelos, situação que fragiliza a dimensão formativa crítica do estágio.

Em segundo lugar, a figura do professor regente, na pesquisa realizada, aparece ambivalente: por um lado, ele é reconhecido como agente acolhedor e referência para os estagiários; por outro, a função formadora efetiva muitas vezes se restringe ao papel de exemplo a ser imitado. Essa ambivalência sinaliza a necessidade de políticas e ações que qualifiquem a atuação dos regentes como mediadores formativos, não apenas como “cedentes de sala”.

Em terceiro lugar, as experiências no âmbito do PIBID emergem como complemento promissor ao estágio curricular obrigatório. A permanência prolongada, o trabalho coletivo e a possibilidade de orientação contínua favorecem processos de reflexão compartilhada e de autoria pedagógica, contribuindo para a constituição de identidades docentes mais reflexivas e autônomas.

A partir desses achados, o estudo aponta algumas implicações práticas: investir em formação continuada para professores regentes, com foco em supervisão e co-planejamento; estruturar espaços formais de diálogo entre universidade e escola para a articulação de objetivos e avaliações do estágio; ampliar políticas que favoreçam programas de imersão prolongada, como o PIBID, nos cursos de licenciatura, dado seu potencial formativo.

Reconhecem-se limitações deste trabalho: o estudo recai sobre um único contexto de escola-campo e um número reduzido de participantes, o que impede generalizações amplas. Ainda assim, os resultados oferecem uma leitura aprofundada das dinâmicas locais e indicam caminhos para intervenções formativas.

Como desdobramentos, sugerem-se estudos que investiguem comparativamente diferentes instituições e redes, pesquisas longitudinais que acompanhem estagiários desde o PIBID até os primeiros anos de docência, e avaliações da eficácia de programas de formação continuada para professores regentes. Em suma, para que o PIBID cumpra sua função formativa, ele precisa ser pensado e organizado como um espaço de práxis, onde teoria e prática se articulam por meio da reflexão compartilhada e do compromisso institucional.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante um falar sobre ausências e silêncios**. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Partilha da Vida**. 2008. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa participante e a participação na pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Partilha da Vida**. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. **Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, 25 mar. 2024. (ver também Portarias CAPES n. 157/2024 e n. 221/2024 que alteraram a Portaria n. 90/2024).
- ESTÁGIO. In: **Oxford English Dictionary**. [s. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://www.oed.com/view/Entry/193306>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- FELICIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como terceiro espaço de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, ago. 2014.
- FRANÇA, Dimair Souza. A Supervisão dos Estágios de Ensino pelos Professores da Educação Básica: desafios e limitações. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 64-89, 2013. DOI:10.34024/olhares.2013.v1.47.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 29. n. 03. p.233-264. set. 2013.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, ago. 2020.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**: Revista de Educação e Contemporaneidade, Belo Horizonte, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **Culturas escolares: práticas de estudar e ensinar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NOVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, Renata Vieira; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. Geosaberes: **Revista de Estudos Geoeducacionais**, Fortaleza, v. 7, n. 12, p. 119-134, 2016.

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

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria , v. 35, n. 03, p. 479-503, dez. 2010.