

EXPERIÊNCIAS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NO PIBID PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

José Álvaro Gomes Galvão¹, Francisca Mayla Teixeira Santos², Ana Karina de Lima Maciel³,
Kauã Marques da Silva⁴, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro⁵

¹Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI),
Itapipoca, Ceará, Brasil, alvaro.galvao@aluno.uece.br

²Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI),
Itapipoca, Ceará, Brasil, francisca.mayla@aluno.uece.br

³Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI),
Itapipoca, Ceará, Brasil, karina.maciel@aluno.uece.br

⁴Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI),
Itapipoca, Ceará, Brasil, kaua.marques@aluno.uece.br

⁵Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI),
mirtielfrankson@gmail.com

RESUMO. Este estudo foi solicitado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no projeto PIBID Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O artigo tem como objetivo geral analisar que contribuições as experiências decorrentes da participação no PIBID Pedagogia consolidam na formação inicial de professores. A pesquisa foi realizada no ano de 2026 e tem como arcabouço teórico principal os autores: André (2012); Becker; Marques (2010); Brasil (2006); Darsie; Carvalho (1996); Libâneo (2001); Menegolla; Sant'Anna (2002); Pimenta (1997); Veiga (2006); e Vianello (2013). A metodologia de pesquisa utilizada para a produção de dados foi a pesquisa bibliográfica, seguido de um estudo qualitativo colaborativo, onde foram analisados livros e artigos científicos que ajudaram a fundamentar esta pesquisa. Pode ser evidenciado que a participação no PIBID Pedagogia se evidencia como elemento central, reflexivo e fundamentado para melhor consolidar a formação inicial de professores, fortalecendo a articulação da teoria com a prática.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. PIBID. Docência. Experiência.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi proposto em 2007, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de incentivar a formação de professores para a Educação Básica.

Posteriormente, o programa teve sua regulamentação mais detalhada por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010). O programa contribui de maneira significativa na formação acadêmica dos estudantes, a integração nas escolas permite um olhar atento para diferentes dimensões do trabalho docente ainda na graduação, sobre as mais diferentes práticas que são existentes e indissociáveis da teoria.

Os bolsistas têm a oportunidade de atuar nas escolas, conhecendo de maneira direta a educação pública, conhecendo o ensino e as metodologias que se desenvolvem em estratégias inovadoras para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Os benefícios do PIBID não são exclusivos dos bolsistas, mas impacta também positivamente nas escolas parceiras do programa, uma vez que estimula a implementação de novas práticas pedagógicas e fortalece o vínculo entre universidade e escola. Essa parceria favorece a troca de conhecimentos e experiências, potencializando a formação dos futuros docentes e da escola.

Este relato de experiência, elaborado em 2026, tem como objetivo compreender as contribuições das experiências decorrentes da participação no PIBID Pedagogia desenvolvido na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), para a formação inicial de professores. As experiências adquiridas no PIBID, decorrentes do contato com a sala de aula e os processos formativos que acontecem em encontros relacionados à bolsa, são repletos em orientação e transformação da realidade escolar, tanto para os bolsistas quanto para a escola.

Os bolsistas participam ativamente na escola de diversas atividades, acompanham professores, planejamento pedagógico e desenvolvem e aplicam atividades com os alunos nas regências, sempre com orientação de uma professora supervisora e com a coordenação do coordenador de área. Assim, entendendo a grandiosidade do programa surgiu a seguinte inquietação: Que contribuições as experiências decorrentes da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia consolidam na formação inicial dos professores? As vivências se transformam em experiências, que ao proporcionar experiências reflexivas sobre o magistério o programa fortalece a constituição da identidade docente que acontece de maneira gradativa iniciando no processo de formação inicial.

Ao longo deste artigo procuramos mostrar a jornada no PIBID, onde ganhamos oportunidades de participar que potencializa a nossa formação docente. Por meio das participações ativas na escola, enfatizando as regências, que são sob orientação de uma professora supervisora. Acontece nas salas de aula, das turmas do 1º ao 5º ano, nisto percebemos os diferentes contextos educacionais existentes. A experiência prática, permite aos licenciandos um olhar para as perspectivas teóricas trazendo para a realidade ali

vivenciada. O acesso ao ambiente escolar nos possibilita focar em pesquisas, trabalhos publicados e que não se limitam somente à escola. Mas sim, na consolidação de grandes experiências que impactam diretamente a formação inicial. O PIBID nos oportuniza vivenciar a formação para futuros docentes que tenham responsabilidade, cooperação e compromisso com o ensino e a aprendizagem de maneira ativa, comprometida e reflexiva. Portanto:

O trabalho reflexivo é também condizente com uma perspectiva de diferenciação pedagógica, pois permite considerar de maneira diferenciada os modelos de funcionamento cognitivo dos alunos para as tarefas que devem desenvolver. Isso é possível pelo fato de que a reflexão distanciada se apóia sobre suas produções, (conhecimentos prévios), sendo elas próprias marcadas por essa diferenciação. Assim, o aluno pode trabalhar a partir de suas potencialidades individuais e em função de suas próprias características. (Darsie; Carvalho, 1996, p.96).

O enfoque nas diferentes potencialidades dos alunos faz com o que encontramos autonomia para as singularidades que são existentes na sala de aula, presente principalmente em nossas regências. A consolidação da confiança faz dos vínculos uma “via de mão dupla”, que o respeito, o diálogo e a aprendizagem são fortalecidos. As vivências com todo o ambiente escolar dão um retorno de compreensão sistematizada dos processos pedagógicos exercidos dentro do ambiente escolar.

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência. É uma demanda do PIBID Pedagogia da FACEDI, *campus* da UECE. A metodologia adotada se caracteriza em estudo qualitativo colaborativo, onde a interação dos participantes é relevante. O estudo qualitativo colaborativo não apenas produz conhecimento, mas também promove transformação e desenvolvimento profissional. Frente a isso, “Cada definição de um campo de investigação específica tem uma perspectiva própria e um conjunto de procedimentos [...] Por isso, também, dizemos que um dos pontos essenciais da ciência é a validação por meio da observação.” (Vianello, 2013, p. 45), e tem como base teórica principal os autores: André (2012); Becker; Marques (2010); Brasil (2006); Darsie; Carvalho (1996); Libâneo (2001); Menegolla; Sant’Anna (2002); Pimenta (1997); Veiga (2006); Vianello (2013).

Para a produção deste artigo abordamos a temática cuidadosamente articulada, para a introdução, proporcionamos uma visão do contexto estudado, destacamos o problema de pesquisa e conhecemos o objetivo. No desenvolvimento, dividimos a discussão em duas seções, seguido da conclusão, onde reunimos as conclusões oriundas do desenvolvimento deste artigo. E por último tem as referências das obras que fundamentaram a pesquisa.

Em primeiro plano, o PIBID tem como principal objetivo incentivar a formação de professores para a Educação Básica e valorizar o magistério, aproximando a universidade da escola desde o início da graduação. O programa permite que os licenciandos vivenciem a rotina escolar, participem do planejamento pedagógico e atuem nas regências nas turmas do 1º ao 5º ano. Essa experiência possibilita o contato direto com o contexto da educação sistematizada e contribui para o desenvolvimento de saberes docentes. Assim, o PIBID fortalece a formação inicial ao unir teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento da identidade profissional de forma gradual e reflexiva, conforme afirma Pimenta (1997):

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (Pimenta, 1997, p. 6).

Dentro dessa lógica, diante do ambiente real convivendo com o núcleo gestor, profissionais da educação, funcionários e estudantes, estabelece uma formação de pertencimento e adaptabilidade para o bolsista em iniciação à docência, transferindo práticas e saberes perpetrados dentro da universidade, e aplicando dentro da sala de aula nas regências.

Como destaca Veiga (2006, p. 13): “Ensinar e aprender envolvem o pesquisar. E essas três dimensões necessitam do avaliar. Esse processo não se faz de forma isolada. Implica interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos.”. Portanto, esse processo fortalece a constituição da identidade docente, permitindo que o conhecimento teórico seja ressignificado com base na prática vivenciada no cotidiano escolar.

Além dos processos que acontecem dentro da instituição escolar, o PIBID contribui para a avaliação reflexiva do futuro professor, disponibilizando obras como livros, artigos, palestras e estudos colaborativos entre os bolsistas, que contribuem para o desenvolvimento de pesquisa dentro da prática pedagógica. Como afirmam Becker e Marques (2010 p.47): “[...] não se pode ser um bom professor sem compreender processos de aprendizagem. Acho mesmo que é por isso que os docentes se perdem em situações delicadas, voltam a reproduzir quadros empiristas em suas aulas”. Esse movimento amplia a compreensão sobre o fazer docente, incentivando o bolsista a analisar sua própria atuação, relacionando teoria e prática de maneira consistente e que contribui para o instigar o movimento transformador da prática de ensino, não se atendo a práticas educacionais focadas apenas no professor, mas com participação ativa do aluno.

Assim, o programa fortalece uma formação pautada na reflexão contínua, na investigação e no aprimoramento constante das ações pedagógicas. Além da capacidade

formativa sobre a docência que o PIBID permite experienciar, ele também contribui ao possibilitar o acesso a projetos de extensão universitária, tais como o Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD), o Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Ensino (NEDIMPE) e o Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola (NAALDE). Esses projetos ampliam a formação acadêmica dos bolsistas ao promoverem espaços de estudo, pesquisa e diálogo fundamentado sobre os diferentes momentos da ação didática, fortalecendo a articulação entre teoria e prática. A participação nessas ações formativas contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa e colaborativa, consolidando uma formação docente mais crítica, reflexiva e comprometida com a realidade e os desafios educacionais.

O GEPESAD configura-se como um espaço de diálogo e aprofundamento teórico, reunindo bolsistas do PIBID Pedagogia e do NEDIMPE para a apresentação e discussão de obras que atribuem significado à docência. Nesse contexto, são estudados autores que abordam metodologias de ensino, Didática e pesquisa, fortalecendo a compreensão sobre a prática pedagógica. Esse trabalho colaborativo nos projetos e entre os projetos possibilita que os estudos realizados ganhem mais sentidos na prática de ensino, promovendo reflexões que fundamentam as regências e ampliam a visão crítica sobre os processos de ensino e de aprendizagem como afirmam Becker e Marques:

Pesquisa no sentido estrito é a que se faz, no Brasil, nos cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado; a que é feita por docentes universitários, como atividade universitária específica, ao lado do ensino e da extensão, mediante projetos de pesquisa, realizados em laboratórios apropriados ou como pesquisa de campo. (Becker; Marques, 2010, p. 11).

Dentro dessa lógica, compreendemos que para que o processo didático aprendido nos estudos colaborativos e no GEPESAD seja consolidado de forma mais articulada com a prática, é necessário realizar uma pesquisa sobre a realidade pedagógica na qual estamos inseridos. Isso envolve analisar os recursos didáticos disponíveis, as condições de acessibilidade, as práticas de inclusão e os espaços físicos existentes, considerando as adequações necessárias. Como defende Veiga no Capítulo “Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa (2011, p.27-28) “Ensinar exige planejamento didático. Ensinar nesse contexto é agir em função de fins e objetivos previamente delimitados. [...] Planejar o ensino significa pensar sobre algumas questões: Por que, para que e como ensinar? Quem ensina? Quem aprende? Quais os resultados do ensino?” Nesse sentido, o NEDIMPE se encarrega dessa parte ao ir até

as instituições escolares, observando suas demandas e propondo ideias de reorganização de espaços, atividades pedagógicas e oficinas voltadas à produção de material didático. Dessa forma, torna-se possível promover uma integração mais coerente entre planejamento e prática, garantindo que as ações pedagógicas estejam alinhadas às necessidades reais do contexto escolar.

O NAALDE configura-se como um núcleo voltado à realização de eventos e atividades culturais dentro das instituições escolares, promovendo ações como danças, brincadeiras, oficinas de desenho, contação de histórias e teatro de fantoches. Essas atividades são organizadas e apresentadas por bolsistas do NAALDE e do PIBID Pedagogia da FACEDI/UECE de forma integrada, sempre caracterizados como personagens infantis, o que faz com que as crianças se envolvam ainda mais com as atividades e vivenciem o momento como algo especial e significativo. Essa atuação torna o ambiente escolar mais acolhedor e participativo, aproximando os estudantes das propostas desenvolvidas e despertando maior interesse e interação. Dessa forma, o núcleo contribui para uma formação docente que valoriza o brincar e a aproximação com o universo infantil como elementos importantes no processo de aprendizagem.

Compreende-se, portanto, que o PIBID ultrapassa a dimensão de um programa de bolsas, configurando-se como um espaço formativo amplo que integra prática, pesquisa, planejamento e extensão universitária. Ao articular vivências em sala de aula, estudos colaborativos e participação em projetos como o GEPESAD, o NEDIMPE e o NAALDE, o Programa possibilita ao licenciando constituir a identidade docente de forma consciente, crítica e fundamentada teoricamente. Nesse percurso, teoria e prática se contemplam, fortalecendo a formação docente e aproximando o conhecimento acadêmico da realidade escolar. fortalecendo a formação comprometida com a realidade escolar e com a transformação social por meio da educação crítica.

Resultados e discussão

A análise das vivências desenvolvidas no PIBID evidenciou que a inserção precoce no ambiente escolar contribui diretamente para o desenvolvimento da identidade docente. O contato contínuo com a escola permitiu compreender que o trabalho do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve planejamento, adaptação metodológica, mediação de conflitos, escuta sensível e tomada constante de decisões pedagógicas. Dessa forma, a

prática passou a ser percebida como uma atividade complexa e reflexiva. Durante as observações e regências nas turmas do 1º ao 5º ano, verificou-se que cada sala apresenta ritmos de aprendizagem distintos, exigindo flexibilização das estratégias didáticas. Inicialmente, as propostas de ensino eram planejadas de maneira mais homogênea; contudo, ao longo das experiências, percebeu-se a necessidade de considerar conhecimentos prévios, dificuldades específicas e potencialidades individuais dos alunos. Esse movimento favorece a compreensão do papel da prática pedagógica como elemento essencial para a aprendizagem significativa.

Outro aspecto observado se refere à relação entre teoria e prática. Os estudos realizados nos encontros formativos, bem como nos grupos de estudo e de extensão passaram a ganhar mais sentido quando inter-relacionados com situações reais da sala de aula. Conceitos discutidos academicamente puderam ser reinterpretados com base nas experiências, permitindo que o licenciando deixasse de reproduzir metodologias tecnicistas e passasse a elaborar intervenções mais contextualizadas.

Assim, a prática de ensino configurou-se como espaço de reflexão e de ressignificação de conhecimentos teóricos. As regências orientadas representaram momento decisivo para o desenvolvimento da autonomia docente. No início, predominava insegurança na condução das atividades e na gestão da turma; entretanto, com o acompanhamento do professor supervisor e as discussões coletivas, houve avanço gradual na segurança profissional. Os erros passaram a ser compreendidos como parte do processo formativo, contribuindo para o amadurecimento pedagógico e para a formação de uma postura investigativa.

Nesse contexto, o planejamento passou a ser compreendido como etapa articuladora da prática pedagógica, orientando intencionalmente a definição de objetivos, a seleção de estratégias e a organização das avaliações de acordo com as necessidades da turma. A prática educativa, especialmente no contexto da formação docente, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de técnicas voltadas à transmissão de conteúdo. Trata-se de uma ação intencional, social e histórica, que envolve valores, concepções de mundo e expectativas acerca do papel da escola na sociedade.

Ao planejar, ensinar e avaliar, o professor mobiliza não somente saberes pedagógicos, mas também compreensões sobre o tipo de sujeito que se pretende formar e sobre as possibilidades de intervenção na realidade. Nesse sentido, a educação ultrapassa o imediato da sala de aula e assume um compromisso com a formulação de sentidos e com a formação integral do estudante, orientando-se por perspectivas que articulam presente e futuro. Assim:

A educação, como processo de transformação e de aperfeiçoamento da cultura e do viver humano, por exigência da sua própria essência, é uma visão que se projeta além do momento presente. Sendo que a educação não se limita e não tem por

objetivo apenas conhecer e analisar o presente, ou querer conservar o "status quo" da cultura e do saber, ela tende a pensar o futuro, a buscar novos horizontes e novas perspectivas para o homem. (Menegolla; Sant'Anna, 2002, p. 29).

Os autores ressaltam que a educação possui dimensão transformadora e não precisa restringir-se à transmissão de conteúdo ou à conservação da realidade existente. Seu papel ultrapassa a simples compreensão do presente, pois envolve formar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre o contexto em que vivem e atuar de maneira consciente na sociedade. Dessa forma, o processo educativo implica desenvolver autonomia, pensamento crítico e responsabilidade social, preparando o indivíduo não apenas para adaptar-se ao mundo, mas para participar de sua transformação.

Assim, o processo educativo projeta-se para o futuro ao possibilitar a consolidação de novas perspectivas pessoais e coletivas. Também se observou que o vínculo estabelecido com os alunos influencia diretamente o engajamento nas atividades. Estratégias baseadas no diálogo, na ludicidade e na participação favoreceram maior interesse da turma, especialmente nas ações desenvolvidas com jogos, contação de histórias e atividades interativas.

Neste sentido, a aprendizagem mostrou-se mais efetiva quando o estudante assumiu papel protagonista, enquanto o docente atuou como mediador do conhecimento. A participação nos projetos de extensão ampliou ainda mais essa formação. O GEPESAD fortaleceu a fundamentação teórica e o olhar crítico sobre a prática; o NEDIMPE possibilitou compreender o planejamento como investigação reflexiva da realidade escolar; e o NAALDE evidenciou o potencial pedagógico das atividades lúdicas e culturais. A articulação entre esses espaços contribuiu para uma formação mais integrada, na qual ensino, pesquisa e extensão deixaram de ser dimensões separadas e passaram a constituir um único processo formativo.

Outro resultado relevante foi a compreensão da escola como espaço de produção de saberes. A convivência com professores experientes, núcleo gestor e demais profissionais demonstrou que o conhecimento pedagógico também se constrói na prática cotidiana. Essa interação favorece sentimento de pertencimento ao ambiente escolar e aproxima o licenciando da realidade profissional futura. Existe um grupo de estudiosos que, embora reconheça que a pesquisa é relevante para o professor, não acredita que ela deva ser o ponto principal de sua formação. Para eles, a formação do docente necessita priorizar o desenvolvimento de competências práticas e o domínio dos saberes da docência, como planejar aulas eficazes, gerenciar a sala de aula e aplicar metodologias de ensino. A preocupação é que focar demais na pesquisa acadêmica formal desvie o tempo e a energia do que realmente forma o futuro professor para os desafios da escola. Assim, a relevância da pesquisa para esses autores se

torna condicional: ela só é eficaz na formação se estiver ligada a um conteúdo prático e se o futuro professor participar da investigação de uma forma que o ajude diretamente em sua prática pedagógica. Portanto,

Existe um grupo de estudiosos que, embora reconheça que a pesquisa é valiosa para o professor, não acredita que ela deva ser o ponto principal de sua formação. Para eles, a preparação do docente deve priorizar o desenvolvimento de competências práticas e o domínio dos saberes da docência, como planejar aulas eficazes, gerenciar a sala de aula e aplicar metodologias de ensino. A preocupação é que focar demais na pesquisa acadêmica formal desvie o tempo e a energia do que realmente prepara o futuro professor para os desafios diários da escola. Assim, a relevância da pesquisa para esses autores se torna condicional: ela só é eficaz na formação se estiver ligada a um conteúdo prático e se o futuro professor participar da investigação de uma forma que o ajude diretamente em sua prática pedagógica. (André, 2002, p. 18).

O trecho afirma que a pesquisa tem valor na formação do professor. A prioridade precisa ser o preparo para as situações do cotidiano escolar, com foco no desenvolvimento de competências próprias da docência, como planejar aulas, conduzir a turma e selecionar metodologias adequadas. Há o receio de que a ênfase excessiva na pesquisa acadêmica, especialmente quando distante da realidade da escola, reduza o tempo dedicado ao aprendizado necessário ao exercício profissional. Nessa compreensão, a pesquisa só cumpre papel formativo quando está diretamente relacionada à prática pedagógica, contribuindo para compreender problemas do cotidiano escolar e aprimorar a atuação do professor, subsidiando a análise, por exemplo, dos objetivos da Pedagogia, a qual:

[...] A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa [...] (Libâneo, 2001, p. 6.).

Assim, defende-se uma investigação voltada à aplicação no contexto escolar, capaz de auxiliar o futuro docente em sua prática, e não apenas uma produção teórica desvinculada do ensinar. De modo geral, as experiências no PIBID evidenciaram que a formação inicial se fortalece quando o estudante participa ativamente do contexto educacional. A experiência no PIBID Pedagogia possibilitou desenvolver responsabilidade, cooperação e compromisso social, além de estimular a reflexão contínua sobre o fazer docente. Assim, o programa mostrou-se fundamental para superar a dicotomia entre teoria e prática, consolidando uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Conclusões

A partir das experiências analisadas compreende-se que o PIBID Pedagogia se constitui como um espaço formativo fundamental para a consolidação da formação inicial docente. A inserção precoce no ambiente escolar possibilitou aos licenciandos maior autonomia na condução de suas aulas, compreensão dos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, articulando pesquisa, planejamento coletivo e integração entre teoria e prática na resolução de situações concretas.

A identidade docente não se forma somente no âmbito da universidade, pois é na convivência direta com os alunos e diálogo com diferentes professores, que se torna possível compreender como ocorre a gestão escolar é fundamental para o exercício da profissão. As vivências relatadas pelos bolsistas ao longo deste artigo evidenciam o potencial das regências em fortalecer o desenvolvimento desses saberes, os desafios iniciais e a superação de tais obstáculos favorecem o amadurecimento profissional dos indivíduos. A análise de campo contribui para elaboração de nossos trabalhos enquanto pesquisadores, fomentando não só nossa aprendizagem, mas o progresso científico dos estudos em múltiplas áreas da educação. E as apresentações do NAALDE incentivam uma perspectiva criativa e convidativa sobre o modo como se aprende, utilizando-se do brincar como um potente recurso pedagógico.

A participação em grupos e núcleos vinculados ao programa ampliou a compreensão dos bolsistas acerca do planejamento, pesquisa e a dimensão lúdica dos processos de ensino e de aprendizagem, ao articular essas três dimensões, os bolsistas podem não apenas assimilar o que vive, mas agir ativamente a fim de promover uma sociedade mais justa. Deste modo, é plausível afirmar que o PIBID se mostra como algo que vai além de um programa de bolsas, sendo um espaço formativo comprometido com a conscientização crítica de futuros educadores, o aprendizado dos alunos e a transformação social por meio da educação. Espera-se, com isso, que este estudo contribua para novas produções acadêmicas a respeito da formação inicial de professores, e para a manutenção de programas como o PIBID valorizando e qualificando a Educação Básica de nosso país.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-67.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 1 - 136 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/.). Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 31 mar. 2026.

DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. de. O início da formação do professor reflexivo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90–108, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo – Área – Aula. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 12 fev. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIANELLO, Luciana de Paiva. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Sol, 2013. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/105355925/vianello-me-todos-e-te-cnicas-de-pesquisa>. Acesso em: 12 fev. 2026.