

**DA EXPERIÊNCIA
FORMATIVA À
CONSOLIDAÇÃO
INSTITUCIONAL: IMPACTOS
DO PIBID NO CURSO DE
LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS NATURAIS DA
UFPA/CAMETÁ**

**FROM FORMATIVE EXPERIENCE TO INSTITUTIONAL CONSOLIDATION:
IMPACTS OF PIBID ON THE NATURAL SCIENCES TEACHER EDUCATION
PROGRAM AT UFPA/CAMETÁ**

Ciências Humanas • 08/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788643512](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788643512)

Waldenira Mercedes Pereira Torres¹

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores por meio da inserção de licenciandos no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos do PIBID no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, entendidos, neste estudo, como repercussões e contribuições documentadas para a formação docente, a participação e a vinculação acadêmica, a produção acadêmica e didático-pedagógica, a articulação universidade-escola e a consolidação curricular e institucional do curso. Trata-se de um relato de experiência institucional, de abordagem qualitativa e descritiva, fundamentado em relatórios institucionais, registros de planejamento e acompanhamento, produções acadêmicas e didático-pedagógicas, documentos curriculares e observações decorrentes da atuação da coordenação de área. O recorte analítico concentra-se nas edições documentadas a partir de 2020, considerando a participação de 2014-2016 como antecedente histórico. Os resultados indicam ampliação das oportunidades de planejamento e intervenção pedagógica, fortalecimento das relações com as escolas parceiras, produção acadêmica e didático-pedagógica diversificada e constituição de uma memória institucional vinculada à iniciação à docência. No período mais recente, oito manuscritos decorrentes das ações foram aceitos para publicação. Conclui-se que a continuidade do PIBID favoreceu, no período analisado, a passagem de experiências formativas pontuais para processos cumulativos de formação, produção de conhecimentos e reflexão institucional no contexto da Amazônia Tocantina.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Iniciação à

docência; Articulação universidade-escola; Participação acadêmica; Consolidação institucional.

ABSTRACT

The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) is a public policy designed to strengthen initial teacher education by placing teacher education undergraduates in the everyday context of public basic education schools. This article analyzes the impacts of PIBID on the Natural Sciences Teacher Education Program at the Federal University of Pará, Tocantins/Cametá Campus, understood here as documented repercussions and contributions to teacher education, academic participation and engagement, academic and didactic-pedagogical production, university-school collaboration, and the degree program's curricular and institutional consolidation. This institutional experience report adopts a qualitative and descriptive approach based on institutional reports, planning and monitoring records, academic and didactic-pedagogical outputs, curricular documents, and observations derived from the work of the area coordination. The analytical scope focuses on documented editions from 2020 onward, while participation in the 2014-2016 edition is treated as a historical antecedent. The results indicate expanded opportunities for pedagogical planning and intervention, strengthened relationships with partner schools, diverse academic and didactic-pedagogical production, and the development of an institutional memory related to teaching initiation. In the most recent period, eight manuscripts arising from PIBID activities were accepted for publication. The study concludes that, during the period analyzed, the continuity of PIBID contributed to a shift from isolated formative experiences toward cumulative processes of teacher education, knowledge production, and institutional reflection in the Tocantins

Amazon region.

Keywords: Initial Teacher Education; Teaching Initiation; University-School Collaboration; Academic Participation; Institutional Consolidation.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), configura-se como uma importante política pública de valorização da formação inicial de professores. Ao possibilitar que estudantes de cursos de licenciatura atuem em escolas públicas desde os primeiros períodos da graduação, o programa promove uma aproximação gradual e significativa com a realidade escolar, favorecendo a articulação entre teoria e prática, a construção da identidade docente e a compreensão dos desafios que atravessam o trabalho pedagógico na educação básica.

A Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, regulamenta o PIBID e reafirma sua finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuir para o fortalecimento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2024). Nesse sentido, o programa se insere no conjunto das políticas de formação docente que reconhecem a escola pública como espaço formativo, investigativo e produtor de saberes sobre a docência.

No curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, o PIBID tem assumido papel estratégico no enfrentamento de desafios formativos, territoriais e institucionais. Localizado na região do Baixo

Tocantins, o curso atende estudantes oriundos de diferentes municípios, comunidades rurais, ribeirinhas e urbanas, em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas, dificuldades de deslocamento, vulnerabilidade estudantil e demandas educacionais específicas da realidade amazônica. Nesse cenário, a inserção dos licenciandos nas escolas públicas da região amplia as possibilidades de formação docente contextualizada e socialmente comprometida.

Registra-se que há memória institucional de uma participação anterior do curso de Licenciatura em Ciências Naturais no PIBID, na edição 2014-2016, quando o curso contou com 17 bolsas na modalidade BID-CAPES, sob coordenação de outro docente da Faculdade. No entanto, considerando a inexistência de relatórios, registros sistematizados ou documentos disponíveis no acervo da Faculdade de Ciências Naturais, essa experiência é mencionada apenas como antecedente histórico. Assim, o recorte analítico deste artigo concentra-se nas edições documentadas do programa, especialmente aquelas desenvolvidas a partir de 2020, para as quais há relatórios institucionais, registros de atividades, produções acadêmicas e evidências de seus desdobramentos formativos e institucionais.

A trajetória documentada do PIBID no curso, a partir de 2020, compreende três ciclos. A edição 2020-2022 foi desenvolvida em contexto marcado pela pandemia de COVID-19, no âmbito de um subprojeto interdisciplinar de Ciências e Matemática; a edição 2022-2024 ampliou as ações formativas, pedagógicas e acadêmicas em escolas de Cametá e Limoeiro do Ajuru; e a edição 2024-2026 ampliou a composição interdisciplinar ao reunir Ciências Naturais, Matemática e História no contexto do Baixo Tocantins (Universidade

Federal do Pará, 2022; Universidade Federal do Pará, 2024b; Universidade Federal do Pará, 2025).

Embora as diferentes edições tenham sido organizadas em articulação com outras licenciaturas, o recorte deste artigo concentra-se nas ações, produções e desdobramentos vinculados à formação inicial de professores de Ciências Naturais. A interdisciplinaridade é considerada como componente da trajetória colaborativa do programa, sem deslocar o foco analítico do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFPA/Cametá.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os impactos do PIBID no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFPA/Cametá, considerando suas contribuições para a formação e a identidade docente, a participação e a vinculação acadêmica, a produção acadêmica e didático-pedagógica, a articulação universidade-escola e a consolidação curricular e institucional do curso. Neste estudo, o termo impactos é empregado no sentido de repercussões e contribuições identificadas no conjunto documental analisado, sem pressupor relações causais exclusivas. Defende-se que, no contexto investigado, a continuidade do PIBID favoreceu a passagem de experiências formativas pontuais para processos mais amplos de formação, produção de conhecimentos e articulação institucional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação inicial de professores constitui um processo que ultrapassa a aquisição de conhecimentos específicos e pedagógicos, envolvendo a construção de saberes relacionados à prática profissional, às relações estabelecidas no espaço escolar e à

compreensão das condições concretas em que ocorre o trabalho docente. Nesse sentido, a aproximação sistemática entre universidade e escola assume papel relevante na formação dos licenciandos, ao possibilitar o contato com situações reais de ensino, com os sujeitos que constituem a comunidade escolar e com os desafios cotidianos da profissão docente.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre diferentes fontes, incluindo os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. A formação do professor, portanto, não se restringe ao espaço universitário, uma vez que a experiência e a reflexão sobre a prática constituem dimensões fundamentais da construção da profissionalidade docente. Nessa perspectiva, a inserção dos licenciandos nas escolas durante a formação inicial pode favorecer a aproximação entre os conhecimentos construídos na universidade e aqueles produzidos no cotidiano da educação básica.

No campo específico da formação de professores de Ciências, Carvalho e Gil-Pérez (2009) destacam a necessidade de superar uma concepção de formação centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, valorizando conhecimentos didáticos, reflexão sobre a prática e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), para os quais o ensino de Ciências deve considerar os conhecimentos dos estudantes, suas experiências e o contexto sociocultural no qual estão inseridos. Assim, a formação do professor de Ciências requer oportunidades para que o licenciando compreenda a realidade escolar e desenvolva práticas pedagógicas capazes de estabelecer relações entre conhecimento científico, cotidiano e realidade social.

Maldaner (2006), ao discutir a formação de professores de Ciências, enfatiza a importância da articulação entre formação docente e pesquisa, compreendendo o professor como sujeito capaz de investigar sua própria prática e produzir conhecimentos a partir das situações vivenciadas no ensino. Essa compreensão é particularmente relevante para programas de iniciação à docência, nos quais a inserção dos licenciandos nas escolas pode estar associada à observação, ao planejamento, à experimentação de estratégias pedagógicas, à produção de materiais e à sistematização das experiências. O processo formativo, nessa perspectiva, não se limita à aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas envolve investigação, reflexão e reconstrução das práticas.

A dimensão dialógica da formação também encontra fundamento em Freire (2021), para quem a educação se constitui como prática social e política baseada no diálogo, na reflexão crítica e na compreensão da realidade. No contexto da formação docente, essa perspectiva permite compreender a escola não apenas como espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, mas como lugar de encontro, produção de saberes e construção coletiva. A relação entre universidade e escola, portanto, pode favorecer processos formativos nos quais licenciandos, professores supervisores, docentes universitários e estudantes da educação básica participam de diferentes formas da construção do conhecimento.

No âmbito específico do PIBID, Gatti et al. (2014), em estudo avaliativo de abrangência nacional, identificaram a aproximação entre universidade e escola básica como uma das contribuições centrais do programa. A inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, acompanhada por professores supervisores e

coordenadores, favorece a interlocução entre conhecimentos acadêmicos e saberes da prática e pode produzir repercussões que alcançam os bolsistas, os cursos de licenciatura e as escolas participantes. Essa leitura permite compreender o PIBID como uma política que organiza relações formativas entre sujeitos e instituições, e não apenas como mecanismo de concessão de bolsas.

Essa articulação encontra respaldo em Nóvoa (2019), que propõe pensar a formação docente a partir de uma nova institucionalidade construída na interação entre universidade, profissão docente e escolas. Nessa perspectiva, o lugar da formação não se reduz nem ao espaço universitário nem à prática escolar isolada, mas emerge da relação entre esses ambientes e da participação ativa dos professores da educação básica na formação dos futuros docentes. Para este estudo, essa formulação contribui para analisar a continuidade das parcerias do PIBID como possibilidade de constituição de um espaço formativo compartilhado.

Além da dimensão formativa, a participação e a vinculação dos estudantes aos cursos de licenciatura constituem aspectos relevantes de sua trajetória acadêmica e podem relacionar-se ao sentimento de pertencimento. Bardagi e Hutz (2012) evidenciam a importância das experiências acadêmicas, das relações estabelecidas com colegas e professores e das condições de integração à vida universitária. Embora a permanência estudantil resulte de múltiplos fatores, experiências formativas que promovem participação, interação e envolvimento acadêmico podem fortalecer os vínculos dos licenciandos com o curso e com a profissão docente.

A relação do PIBID com o próprio currículo das licenciaturas também exige atenção. Ao analisar subprojetos vinculados a cursos

da área de Ciências, Gimenes (2021) destaca a potencialidade do trabalho conjunto entre escola e universidade e discute as contribuições, contradições e limites do programa para a formação de professores e para o currículo da licenciatura. Essa perspectiva é particularmente importante para o presente estudo, pois permite examinar repercussões curriculares sem transformar o PIBID em substituto das responsabilidades formativas do curso: experiências produzidas pelo programa podem alimentar e ampliar a reflexão curricular, mas sua institucionalização depende da incorporação dessas aprendizagens às práticas e decisões da licenciatura.

A partir dessas contribuições, o PIBID é analisado neste artigo como espaço de articulação entre formação, experiência, pesquisa, produção acadêmica, relação universidade-escola e reflexão curricular. Quando experiências recorrentes são registradas, sistematizadas e retomadas em diferentes ciclos, seus efeitos podem ultrapassar a trajetória individual dos bolsistas e alcançar dimensões coletivas e institucionais. As repercussões no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFPA/Cametá são examinadas a partir de cinco dimensões inter-relacionadas: formação e identidade docente, incluindo as práticas pedagógicas; participação e vinculação acadêmica; produção acadêmica e didático-pedagógica; articulação universidade-escola, interdisciplinaridade e contexto territorial; e consolidação curricular e institucional.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência institucional, de abordagem qualitativa e descritiva, desenvolvido a partir da trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da

Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Tocantins/Cametá. O recorte analítico concentra-se nas edições do programa documentadas a partir de 2020, período para o qual foram identificados registros institucionais sistematizados acerca das ações desenvolvidas, das produções acadêmicas e dos desdobramentos formativos e institucionais.

A análise foi construída a partir de um corpus documental composto pelos relatórios institucionais das edições 2020-2022, 2022-2024 e 2024-2025, pelo Projeto Pedagógico do Curso, por registros de planejamento e acompanhamento produzidos no âmbito da coordenação de área, por materiais e produtos didático-pedagógicos e pelas produções acadêmicas decorrentes das ações do programa. Também foi considerado, como fonte de contextualização histórica, o capítulo de Torres (2024), que sistematiza repercussões da edição 2022-2024. As observações decorrentes da atuação da coordenação de área foram utilizadas como evidências complementares, especialmente para atualizar ações do ciclo 2024-2026 e compreender a articulação entre os registros documentais e o acompanhamento cotidiano do núcleo.

Para a organização da análise, as evidências foram agrupadas em cinco dimensões articuladas, definidas a partir do objetivo do estudo e da fundamentação teórica: (a) formação e identidade docente, incluindo práticas pedagógicas; (b) participação e vinculação acadêmica; (c) produção acadêmica e didático-pedagógica; (d) articulação universidade-escola, interdisciplinaridade e contexto territorial; e (e) consolidação curricular e institucional do curso. Essas dimensões orientaram a leitura comparativa dos registros e a organização das subseções dos resultados.

O recorte temporal contempla, principalmente, três ciclos do programa. A edição 2020-2022 foi considerada por representar uma etapa de participação documentada do curso em contexto marcado pela pandemia de COVID-19. A edição 2022-2024 permitiu observar a ampliação das ações formativas, pedagógicas e acadêmicas desenvolvidas nas escolas parceiras. Já a edição 2024-2026, ainda em andamento no período de realização deste estudo, possibilitou analisar elementos mais recentes da trajetória do programa e seus desdobramentos no curso, especialmente no que se refere à organização do núcleo de Ciências Naturais, à articulação interdisciplinar e à atualização do Projeto Pedagógico do Curso.

Embora algumas edições tenham sido desenvolvidas por meio de subprojetos interdisciplinares envolvendo diferentes licenciaturas, o recorte analítico deste estudo concentra-se no curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Na edição vigente, por exemplo, o subprojeto reúne Ciências Naturais, Matemática e História; contudo, a análise considera especificamente as ações, produções e repercussões relacionadas à formação de professores de Ciências Naturais, utilizando a articulação interdisciplinar como elemento contextualizador da experiência.

A análise foi realizada em três movimentos: leitura e sistematização do corpus; identificação de evidências recorrentes associadas ao objetivo do estudo; e agrupamento dessas evidências nas cinco dimensões analíticas. Buscou-se, sempre que possível, a convergência entre diferentes tipos de registro, evitando que afirmações sobre repercussões institucionais fossem sustentadas apenas por observações da coordenação. A interpretação privilegiou evidências de continuidade, ampliação e transformação das ações

ao longo dos ciclos, sem estabelecer relações causais exclusivas entre o PIBID e as mudanças observadas no curso.

Nesse sentido, a metodologia adotada possibilita examinar a trajetória do PIBID no curso de Ciências Naturais da UFPA/Cametá como um processo construído ao longo de diferentes edições, no qual experiências de formação inicial, práticas pedagógicas, produção acadêmica e interação com as escolas podem gerar repercussões que alcançam também dimensões curriculares e institucionais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Trajetória do Pibid no Curso de Ciências Naturais

A trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFPA/Cametá foi construída em diferentes ciclos. Embora a memória institucional registre participação na edição 2014-2016, quando o curso contou com 17 bolsas na modalidade BID-CAPEs, a inexistência de relatórios e registros sistematizados no acervo da Faculdade faz com que essa experiência seja considerada apenas como antecedente histórico. O recorte analítico concentra-se, portanto, nas edições documentadas a partir de 2020.

No ciclo 2020-2022, o curso participou do subprojeto interdisciplinar “Interdisciplinaridade na iniciação à docência: práticas e novas tendências no ensino de Ciências e Matemática na Educação Básica”. Desenvolvida em contexto marcado pela pandemia de COVID-19, a edição exigiu adaptações no planejamento e na realização das atividades, incluindo experiências mediadas por ferramentas digitais, oficinas, produção de materiais didáticos,

participação em eventos e retorno gradual às atividades presenciais nas escolas EMEF General Osório e EMEIF Santa Terezinha, em Cametá (Universidade Federal do Pará, 2022).

Na edição 2022-2024, o subprojeto interdisciplinar Ciências e Matemática ampliou as ações formativas em escolas municipais de Cametá e Limoeiro do Ajuru. Os registros incluem seleção e acolhimento de bolsistas e supervisores, encontros formativos, estudo do contexto social e educacional das escolas, observação do cotidiano escolar, planejamento e implementação de intervenções didáticas, produção de materiais, participação em eventos, elaboração de manuscritos e apresentações acadêmicas (Universidade Federal do Pará, 2024b).

Na edição 2024-2026, em desenvolvimento no período analisado, a participação ocorre no subprojeto “Caminhos Integrados: Abordagens Interdisciplinares em Matemática, Ciências Naturais e História no Contexto do Baixo Tocantins”. O subprojeto reúne 48 bolsistas de iniciação à docência e seis professores supervisores. No recorte de Ciências Naturais, são 16 bolsistas, uma licencianda voluntária e dois professores supervisores. Em 2025, as ações em Cametá foram desenvolvidas na EMEIF Santa Terezinha; em 2026, a atuação passou a ocorrer na EMEIF General Osório, enquanto a parceria com a EMEF Deputado Abel Figueiredo, em Mocajuba, foi mantida. Os registros de acompanhamento atualizados em 2026 indicam atendimento direto a 278 estudantes, sendo 116 na General Osório e 162 na Abel Figueiredo, distribuídos em dez turmas da educação básica.

A leitura conjunta dos ciclos documentados evidencia continuidade e diversificação das experiências, acompanhadas por aumento do

número de bolsistas nas edições com registros disponíveis. A permanência do programa favoreceu a acumulação de registros, relações com a educação básica e conhecimentos produzidos no acompanhamento das ações, permitindo que experiências de uma edição fossem retomadas e reelaboradas nas seguintes. Esse caráter cumulativo constitui uma das bases para analisar repercussões do PIBID para além da experiência individual dos bolsistas.

Quadro 1. Síntese da trajetória do PIBID Ciências Naturais na UFPA/Cametá

Ciclo	Configuração em Ciências Naturais	Espaços de atuação	Marcas do período
2014-2016	17 bolsas BID-CAPES	Registros institucionais não localizados no acervo da Faculdade	Antecedente histórico da participação do curso
2020-2022	12 bolsistas	Cametá – EMEF General Osório e EMEIF Santa Terezinha	Formação em contexto pandêmico; atividades remotas e retorno gradual às escolas
2022-2024	14 bolsistas	Cametá e Limoeiro do Ajuru	Ampliação das intervenções pedagógicas, produção de materiais, eventos e manuscritos
2024-2026	16 bolsistas + 1 voluntária; 2 supervisores	Cametá – Santa Terezinha (2025) e General Osório (2026); Mocajuba –	Articulação com Matemática e História; 278 estudantes

		Dep. Abel Figueiredo	atendidos nos registros atualizados de 2026
--	--	-------------------------	---

Fonte: elaboração da autora a partir dos documentos analisados (Universidade Federal do Pará, 2022; 2024b; 2025) e dos registros de acompanhamento da coordenação de área atualizados em 2026.

O Quadro 1 mostra que a expansão documentada não se resume à variação numérica dos bolsistas, de 12 em 2020-2022 para 14 em 2022-2024 e 16, além de uma voluntária, em 2024-2026. O movimento também envolve diversificação dos espaços de atuação, das formas de intervenção pedagógica e da sistematização acadêmica das experiências. Esses dados, entretanto, não são tomados isoladamente como evidência de consolidação institucional. O argumento do estudo se apoia sobretudo na continuidade entre os ciclos e na transformação de experiências em registros, produções e relações formativas que permanecem disponíveis para o curso.

4.2. Formação, Identidade Docente e Práticas Pedagógicas

A participação no PIBID proporcionou aos licenciandos em Ciências Naturais uma aproximação sistemática com situações concretas do trabalho docente. Os registros dos diferentes ciclos incluem planejamento, observação e acompanhamento de práticas escolares, elaboração de materiais, desenvolvimento de atividades didáticas e interação com professores e estudantes da educação básica, ampliando as oportunidades de vivenciar dimensões da profissão ainda durante a formação inicial.

Essa aproximação pode ser compreendida à luz de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são plurais e também se constroem nas experiências profissionais. Nessa perspectiva, a escola não constitui apenas espaço de aplicação de conhecimentos produzidos na universidade, mas ambiente de produção de saberes a partir da observação, da participação, do diálogo e da reflexão sobre situações concretas de ensino.

No campo da Educação em Ciências, Carvalho e Gil-Pérez (2009) destacam que a formação do professor ultrapassa o domínio dos conteúdos específicos e envolve conhecimentos sobre ensino, aprendizagem e reflexão pedagógica. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), por sua vez, ressaltam a importância de considerar os conhecimentos dos estudantes, suas experiências e o contexto sociocultural. As atividades registradas no PIBID aproximam essas discussões das condições reais das turmas e das escolas parceiras.

O planejamento das intervenções colocou os licenciandos diante de decisões relacionadas a objetivos de aprendizagem, estratégias metodológicas, recursos disponíveis, características dos estudantes, tempo pedagógico e possibilidades de avaliação. A elaboração de materiais didáticos exigiu, ainda, processos de seleção, organização e contextualização dos conteúdos científicos, favorecendo a compreensão da docência como atividade que envolve escolhas e reelaborações permanentes.

A articulação entre formação, pesquisa e prática, destacada por Maldaner (2006), também se manifesta quando os licenciandos registram, problematizam e sistematizam situações de ensino. Nesse contexto, a inovação pedagógica não é entendida apenas

como uso de tecnologias ou adoção de metodologias novas, mas como capacidade de analisar necessidades concretas, experimentar alternativas, adaptar estratégias e avaliar os resultados das escolhas realizadas.

A interação com os professores supervisores constitui outro elemento formativo relevante, pois aproxima os licenciandos de saberes construídos no cotidiano da educação básica e de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico. Em diálogo com Freire (2021), essa relação reforça a compreensão da escola como espaço social, histórico e cultural no qual a formação se constrói por meio da interação entre diferentes sujeitos.

Os registros documentam, portanto, a ampliação das oportunidades de planejamento, tomada de decisões pedagógicas, produção de materiais e reflexão sobre o ensino de Ciências. Esse movimento converge com o estudo avaliativo de Gatti et al. (2014), no qual a inserção dos licenciandos nas escolas aparece associada à aproximação entre formação acadêmica e contexto profissional. A identidade docente, contudo, é tratada aqui como processo formativo favorecido por essas experiências, e não como resultado diretamente mensurado. Como o corpus não inclui entrevistas ou questionários sobre autoidentificação profissional, não se afirma que o PIBID tenha produzido, por si só, mudanças identitárias; sustenta-se que criou condições formativas compatíveis com esse processo.

4.3. Participação e Vinculação Acadêmica

A participação e a vinculação acadêmica constituem dimensões relevantes para compreender as repercussões formativas do PIBID. A trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura é atravessada

por condições socioeconômicas, experiências acadêmicas, relações interpessoais e expectativas profissionais, de modo que a permanência não pode ser atribuída a uma única iniciativa.

Bardagi e Hutz (2012) destacam a importância das experiências acadêmicas e das relações estabelecidas com colegas e professores para a trajetória universitária. No contexto analisado, a participação no PIBID ampliou os espaços de envolvimento dos licenciandos para além das disciplinas curriculares, incluindo reuniões de planejamento, atividades nas escolas, eventos, produção de trabalhos e interação continuada com supervisores e coordenação.

Esses espaços configuram condições de interação e colaboração nas quais os estudantes compartilham dificuldades, planejam ações e participam de atividades relacionadas à formação profissional. A inserção em uma comunidade formativa que envolve universidade e escola básica pode fortalecer vínculos com o curso, favorecer o sentimento de pertencimento e tornar mais concreta a compreensão sobre a profissão docente.

A vivência antecipada de situações relacionadas ao trabalho docente também possibilita que os estudantes confrontem expectativas sobre a carreira com as condições reais da escola, contribuindo para processos de identificação profissional e para uma compreensão mais situada do sentido da licenciatura.

Como o corpus não reúne depoimentos sistemáticos dos licenciandos sobre sua percepção de pertencimento, esse aspecto é interpretado a partir dos padrões de participação, interação e envolvimento registrados nas atividades do programa, e não como percepção subjetiva diretamente aferida.

Por essa razão, os registros analisados não permitem afirmar que o PIBID, isoladamente, tenha provocado redução da evasão, determinado a permanência estudantil ou produzido sentimento de pertencimento. As evidências sustentam, de forma mais prudente, que o programa criou condições adicionais de participação, interação, acompanhamento e envolvimento acadêmico, elementos potencialmente favoráveis à vinculação dos licenciandos ao curso, à profissão docente e ao próprio sentimento de pertencimento.

4.4. Produção Acadêmica e Didático-Pedagógica

A produção acadêmica e didático-pedagógica constitui outra dimensão recorrente na trajetória documentada do PIBID. As atividades desenvolvidas nas escolas foram acompanhadas por processos de planejamento, registro, sistematização e socialização, permitindo que experiências do cotidiano escolar fossem transformadas em objetos de reflexão e produção de conhecimento.

Essa dimensão aproxima a prática docente da investigação. Maldaner (2006) ressalta a importância de uma formação que articule docência e pesquisa, compreendendo o professor como sujeito capaz de analisar a própria prática e produzir conhecimentos a partir dos problemas encontrados no ensino. Sob essa perspectiva, os produtos elaborados no âmbito do PIBID não são apenas resultados finais, mas parte do próprio processo formativo.

Os documentos analisados registram elaboração de materiais e estratégias didático-pedagógicas, participação em eventos, produção de manuscritos, apresentações acadêmicas e divulgação das experiências. No período mais recente do recorte, correspondente a aproximadamente 18 meses de ações

sistematizadas, os registros da coordenação contabilizam oito manuscritos oriundos do PIBID aceitos para publicação em periódicos acadêmicos. Como os ciclos anteriores não dispõem, no corpus analisado, de inventário padronizado equivalente, esse quantitativo não permite afirmar crescimento comparativo da produção entre as edições; ele demonstra, contudo, a intensidade da sistematização acadêmica no período recente. Entre as experiências transformadas em produção acadêmica encontram-se trabalhos sobre horta escolar, consciência negra na escola e abordagem de placas tectônicas com uso do cinema. Esses resultados tornam visível a passagem da atividade pedagógica para a sistematização escrita e a comunicação científica.

A produção didático-pedagógica também apresenta evidências concretas de diversificação das práticas. No ciclo vigente, as ações incluíram, entre outras experiências, implantação e acompanhamento de horta escolar, organização de biodiversidade escolar com herbário e recursos de identificação por QR Codes e atividades de Clube de Ciências. Ao sistematizar essas intervenções ou preparar sua socialização, o licenciando precisa retomar as escolhas realizadas, analisar as condições em que a atividade ocorreu e relacionar objetivos pedagógicos, resultados e limites. A experiência deixa, assim, de permanecer restrita à sala de aula e passa a circular em reuniões, eventos e produções acadêmicas.

No contexto da UFPA/Cametá, essa produção amplia as possibilidades de circulação e visibilidade de experiências desenvolvidas em escolas públicas do Baixo Tocantins e de participação acadêmica dos licenciandos. A presença de professores supervisores como coautores em parte das produções reforça, ainda, sua condição de coformadores e evidencia que a sistematização do

conhecimento resulta da interação entre universidade e educação básica. Os registros produzidos constituem fontes de memória institucional que podem ser retomadas em novas edições do programa e em outros processos formativos do curso.

Desse modo, a relevância da produção vinculada ao PIBID não se reduz à contabilização de produtos. Seu significado formativo está na articulação entre experiência, escrita, sistematização, comunicação e produção de conhecimentos, enquanto sua dimensão institucional se expressa na circulação e preservação de registros sobre as práticas desenvolvidas.

4.5. Articulação Universidade-Escola, Interdisciplinaridade e Território

A articulação entre universidade e escola constitui uma dimensão central da experiência do PIBID na Licenciatura em Ciências Naturais da UFPA/Cametá. A inserção continuada dos licenciandos nas escolas parceiras aproxima a formação acadêmica das condições concretas do ensino de Ciências e permite que questões e demandas da educação básica sejam incorporadas às reflexões desenvolvidas no curso.

Essa relação se constrói por meio do planejamento conjunto, do acompanhamento pedagógico, das intervenções didáticas e da interação entre licenciandos, professores supervisores, coordenação de área e estudantes da educação básica. Os supervisores desempenham papel de mediação entre a formação universitária e os saberes produzidos no cotidiano escolar e, nas experiências analisadas, também participam da socialização acadêmica das ações, inclusive por meio de coautorias em trabalhos decorrentes do

programa. A coordenação de área, por sua vez, articula objetivos formativos, necessidades das escolas e acompanhamento das ações.

A perspectiva de Tardif (2014) contribui para compreender essa circulação de saberes, uma vez que a docência mobiliza conhecimentos que não são produzidos exclusivamente no espaço universitário. Em diálogo com Freire (2021), a relação universidade-escola também pode ser compreendida como processo de troca e leitura crítica da realidade, e não como movimento unilateral de transferência de conhecimentos da universidade para a escola. Essa leitura aproxima-se ainda de Nóvoa (2019), para quem a formação profissional docente se fortalece na interação entre universidade, profissão e escolas, com reconhecimento dos professores da educação básica como participantes efetivos do processo formativo.

A interdisciplinaridade é uma característica recorrente nos ciclos analisados. As edições envolveram articulações entre Ciências Naturais e Matemática e, no ciclo 2024-2026, também com História. Essa dimensão não é compreendida como simples reunião de disciplinas, mas como possibilidade de estabelecer relações entre diferentes conhecimentos diante de situações educacionais que ultrapassam os limites de uma única área, preservando a especificidade da formação em Ciências Naturais.

Essa articulação assume significado particular no Baixo Tocantins. O corpus registra atuação em escolas de Cametá, Limoeiro do Ajuru e Mocajuba ao longo dos ciclos, com recorte mais recente em Cametá e Mocajuba. Essa distribuição territorial situa a formação docente em diferentes contextos escolares da região e permite que decisões pedagógicas sejam formuladas em diálogo com demandas observadas localmente. Como os documentos não oferecem

caracterização socioeducacional homogênea de todas as escolas, o território é utilizado na análise principalmente como dimensão de situacionalidade da experiência, evitando generalizações sobre as comunidades atendidas.

A continuidade da relação institucional com a educação básica, ainda que as escolas e os municípios de atuação tenham variado entre os ciclos, diferencia o programa de ações pontuais. A permanência dessa articulação favorece a acumulação de conhecimentos sobre planejamento, acompanhamento e possibilidades de colaboração, criando condições para que novas ações retomem aprendizagens e registros anteriores.

A circulação de conhecimentos é interpretada, neste estudo, a partir de movimentos documentados como a produção conjunta com professores supervisores, a transformação de intervenções escolares em produções acadêmicas e a retomada de experiências em novas ações. Esses elementos indicam uma relação de mão dupla: situações vivenciadas nas escolas alimentam reflexão e produção na universidade, enquanto conhecimentos discutidos no curso subsidiam o planejamento de intervenções na educação básica. Essa retroalimentação constitui um dos mecanismos pelos quais o PIBID pode ampliar sua repercussão para além das atividades realizadas pelos bolsistas individualmente.

4.6. Consolidação Curricular e Institucional do Curso

As repercussões do PIBID identificadas neste estudo não se restringem às trajetórias individuais dos licenciandos. A continuidade do programa produziu relatórios, materiais, relações e produções que constituem um acervo de memória formativa do

curso e permitem recuperar, discutir e reelaborar experiências de diferentes ciclos.

A participação dos licenciandos em eventos, a produção de trabalhos, a socialização das experiências e a presença continuada nas escolas ampliam as possibilidades de visibilidade acadêmica da Licenciatura em Ciências Naturais e de seus vínculos com a educação básica. Ao mesmo tempo, relatórios, materiais e produções acadêmicas preservam parte da trajetória do programa e oferecem referências para sua continuidade institucional.

Essa dimensão encontra um indício documental específico na relação com os processos de revisão curricular. Torres (2024), ao analisar a edição 2022-2024, registrou entre as produções técnicas vinculadas ao programa uma contribuição relacionada à modificação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais. O registro demonstra que o PIBID foi associado, naquela sistematização, à reflexão sobre a organização formativa da licenciatura, mas não identifica, por si só, quais mudanças curriculares decorreram diretamente das experiências do programa.

No ciclo 2024-2026, o relatório parcial de atividades registra a aprovação de uma versão atualizada do Projeto Pedagógico do Curso em 21 de novembro de 2024. O documento curricular totaliza 3.255 horas de formação, organizadas em quatro núcleos estruturantes e atividades complementares. A revisão do PPC integra um processo institucional mais amplo, orientado por diretrizes curriculares, demandas contemporâneas da formação docente e experiências produzidas na relação com a educação básica (Universidade Federal do Pará, 2024a; Universidade Federal do Pará, 2025). O corpus disponível não permite rastrear,

componente a componente, quais alterações do PPC tiveram origem em ações do PIBID. Por isso, a atualização curricular é utilizada aqui como contexto de convergência institucional, e não como indicador causal do programa.

A relação entre PIBID e reflexão curricular apoia-se, neste estudo, em duas evidências documentais principais: o registro explícito de Torres (2024) sobre contribuição do programa no processo de modificação do PPC e a recorrência, nos relatórios, de experiências relacionadas à prática docente, interdisciplinaridade, contextualização e articulação universidade-escola. A proximidade entre esses temas e os debates de formação presentes no processo curricular permite inferir interlocução, mas não autoria causal das mudanças. Essa leitura dialoga com Gimenes (2021), ao considerar simultaneamente as contribuições do PIBID e seus limites para o currículo das licenciaturas. Assim, as experiências do programa constituem um dos espaços de aproximação entre currículo e realidade escolar, ampliando os referenciais disponíveis para refletir sobre a formação de professores de Ciências Naturais no contexto do Baixo Tocantins.

Não se atribui ao PIBID, isoladamente, a revisão curricular ou a consolidação institucional do curso. O desenvolvimento da licenciatura também resulta da atuação dos docentes, dos processos de avaliação, de projetos de ensino, pesquisa e extensão e de outras políticas institucionais. A contribuição do programa deve ser compreendida, portanto, como parte de um processo cumulativo e articulado de desenvolvimento institucional.

Neste artigo, portanto, a expressão ação estruturante não significa que o PIBID determine a organização do curso. Refere-se à sua

presença continuada como espaço que articula, ao longo do tempo, formação docente, práticas pedagógicas, produção acadêmica, relação universidade-escola e reflexão curricular. A continuidade das ações transforma experiências individuais em registros e aprendizagens coletivas que podem compor a dinâmica formativa e a memória institucional do curso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os impactos do PIBID no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFPA/Cametá, compreendendo-os como repercussões e contribuições documentadas ao longo das edições acompanhadas a partir de 2020. A análise evidencia que a continuidade do programa favoreceu a articulação entre formação inicial, experiências escolares, produção acadêmica e processos institucionais, sem que essas repercussões sejam interpretadas como efeitos causais exclusivos do PIBID.

No âmbito da formação docente, os registros documentam ampliação das oportunidades de planejamento, elaboração de materiais, intervenção pedagógica, reflexão e interação com professores supervisores e estudantes da educação básica. Essas experiências aproximam os licenciandos das condições concretas do ensino de Ciências e oferecem condições formativas para a construção gradual de saberes docentes e da identidade profissional, sem que esta última tenha sido diretamente mensurada no estudo.

Em relação à participação e à vinculação acadêmica, o programa ampliou espaços de envolvimento por meio de reuniões, atividades nas escolas, eventos, produção de trabalhos e redes de interação

com supervisores e coordenação. Entretanto, os dados analisados não permitem atribuir ao PIBID redução da evasão, permanência estudantil ou sentimento de pertencimento, razão pela qual essa dimensão é interpretada em termos de condições de participação e fortalecimento potencial de vínculos com o curso e com a profissão docente.

A produção acadêmica e didático-pedagógica e a articulação entre universidade e escola constituem dimensões complementares dessa trajetória. A sistematização das experiências resultou, no período mais recente, em oito manuscritos aceitos para publicação, além de materiais e práticas que incluem horta escolar, herbário com identificação por QR Codes e atividades de Clube de Ciências. A presença de professores supervisores na produção acadêmica reforça o caráter colaborativo da formação. Ao mesmo tempo, a atuação em escolas de Cametá e Mocajuba aproxima a formação das especificidades educacionais, sociais e territoriais do Baixo Tocantins, enquanto a interdisciplinaridade amplia o diálogo com outras áreas sem diluir a especificidade das Ciências Naturais.

No plano institucional, os registros evidenciam a constituição de uma memória formativa vinculada à iniciação à docência e a aproximação entre experiências escolares e processos de reflexão curricular. A relação com a atualização do Projeto Pedagógico do Curso é sustentada pela convergência de registros documentais e deve ser compreendida como contribuição a um processo institucional mais amplo, e não como efeito exclusivo do programa. Essa cautela reforça a consistência do argumento central: o caráter estruturante do PIBID decorre do acúmulo e da circulação de experiências, relações, produções e registros ao longo dos diferentes ciclos.

A força das evidências é distinta entre as dimensões analisadas. O corpus oferece sustentação mais direta para a trajetória do programa, as práticas pedagógicas, a produção acadêmica e a articulação universidade-escola. As interpretações sobre pertencimento e repercussões curriculares exigem maior cautela, pois não contam, respectivamente, com dados sistemáticos de percepção dos estudantes nem com rastreamento documental de alterações específicas do PPC atribuíveis ao PIBID.

O estudo apresenta como limite o fato de se fundamentar predominantemente em documentos institucionais, registros de atividades, produções acadêmicas e observações decorrentes da atuação da coordenação de área. Não foram realizadas entrevistas sistemáticas com licenciandos, supervisores, docentes ou gestores, nem análises longitudinais específicas sobre evasão, permanência ou inserção profissional dos egressos. Estudos futuros poderão incorporar a escuta desses sujeitos, acompanhar trajetórias acadêmicas e profissionais e desenvolver análises comparativas entre participantes e não participantes do programa.

Conclui-se que a trajetória analisada evidencia um movimento da experiência formativa individual para processos coletivos de formação, produção de conhecimentos, articulação universidade-escola e construção de memória institucional. No contexto da Amazônia Tocantina, a continuidade do PIBID criou, no período analisado, condições para que experiências, relações e registros se acumulassem e pudessem ser incorporados à dinâmica da Licenciatura em Ciências Naturais. É nesse sentido, processual e não causal, que o programa é compreendido como uma ação estruturante da formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 15 ago. 2026.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Peres; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p. (Textos FCC, 41). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24112014-pibid-arquivoanexo-pdf>. Acesso em: 16 ago. 2026.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 32, e20180096, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0096>. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666795>. Acesso em: 16 ago. 2026.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

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

TORRES, Waldenira Mercedes Pereira. Os impactos do PIBID no curso de Ciências Naturais, Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. In: MORBACH, Joelma; FERREIRA, Marília de Nazaré (org.). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: relatos de experiência que evidenciem a contribuição da universidade na escola básica.** Belém: Universidade Federal do Pará, 2024. p. 187-196. E-book. ISBN 978-65-85851-06-0. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br>. Acesso em: 9 jul. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, Campus Cametá.** Cametá: UFPA, 2024a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório de atividades do PIBID 2022-2024:** Núcleo de Ciências do Subprojeto Interdisciplinar Ciências e Matemática. Cametá: UFPA, 2024b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório final de atividades do PIBID 2020-2022:** Subprojeto Interdisciplinaridade na iniciação à docência: práticas e novas tendências no ensino de Ciências e Matemática na Educação Básica. Cametá: UFPA, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório parcial de atividades do PIBID Ciências Naturais 2024-2025:** Subprojeto Caminhos Integrados: abordagens interdisciplinares em Matemática, Ciências Naturais e História no contexto do Baixo Tocantins. Cametá: UFPA, 2025.

¹ Doutora em Entomologia pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Tocantins/Cametá, e Coordenadora de Área do PIBID Ciências Naturais. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)