

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA MUDANÇA DE OLHAR

PIBID AND TEACHER TRAINING: A CHANGE OF PERSPECTIVE

Ciências Humanas • 31/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793324288](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793324288)

Joiciane Soares Elias¹

Valdinei Cezar Cardoso²

RESUMO

A formação inicial de professores demanda experiências que aproximem os licenciandos da realidade escolar, favorecendo a articulação entre teoria e prática e a construção da identidade docente. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo compreender de que maneira a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a construção do ser professor de licenciandos em Matemática da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. A pesquisa caracterizada como qualitativa de cunho exploratório e utilizou como corpus as transcrições de reuniões realizadas, em 2025, entre o supervisor institucional, coordenadores de área, supervisores e bolsistas dos três núcleos do subprojeto PIBID Matemática. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin, sendo interpretados à luz da Epistemologia do Professor de Becker e das discussões sobre formação docente. Os resultados evidenciaram que o PIBID promoveu mudanças nas concepções dos licenciandos acerca da docência, do ensino de matemática, da escola como espaço de aprendizagem profissional e do próprio programa como ambiente coletivo de reflexão.

Palavras-chave: PIBID; Formação Docente; Licenciatura em Matemática.

ABSTRACT

Initial teacher education requires experiences that bring pre-service teachers closer to the reality of schools, fostering the integration of theory and practice and the construction of a teaching identity. In this context, this study aimed to understand how participation in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) contributes to the development of the teaching identity of Mathematics pre-service teachers at the Federal University of

Espírito Santo (São Mateus campus). This qualitative, exploratory study utilized transcripts of meetings held in 2025—involving the institutional supervisor, area coordinators, supervisors, and scholarship recipients from the three units of the Mathematics PIBID sub-project—as its data corpus. The data were analyzed using Bardin’s Content Analysis method and interpreted in light of Becker’s Teacher Epistemology and discussions on teacher education. The results demonstrated that PIBID fostered changes in the pre-service teachers’ conceptions regarding the teaching profession, mathematics instruction, the school as a space for professional learning, and the program itself as a collective environment for reflection.

Keywords: PIBID; Teacher Training; Mathematics Licentiate Degree.

1. INTRODUÇÃO

As experiências vivenciadas durante a formação inicial podem transformar a maneira como os licenciandos compreendem a docência e o ensino de Matemática. Ao ingressarem na licenciatura muitos estudantes carregam consigo concepções de ensino, frequentemente marcadas pela centralidade do professor e pela transmissão de conteúdo (Becker, 2009). Entretanto, o contato com diferentes espaços formativos pode provocar reflexões capazes de ressignificar essas compreensões e contribuir para a construção do ser professor (Felício, 2014).

Uma vez que “até a passagem de um menor conhecimento para um maior dá-se através da vivência” (Becker, 2009, p. 39), o diálogo entre universidade e escola é essencial para a construção do ser professor. É no “chão da escola” que o licenciando conhece os desafios da

profissão, reflete a sua prática e compreende que a complexidade do ensinar matemática está além do domínio dos conteúdos.

Freire (2002) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 18), tendo em vista que, é por meio desse movimento reflexivo que o docente pode diminuir a distância entre aquilo que é dito com aquilo que é feito, de modo que, em dado momento, o discurso reflexivo se concretize a ponto de ser confundido com a sua prática.

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacam que o ensino deve ser voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da participação ativa nos processos de aprendizagem (Brasil, 2018). Tais demandas exigem dos professores a capacidade de refletir sobre a sua prática e de construir estratégias que dialoguem com a diversidade de contextos encontrada na sala de aula.

É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como uma importante política pública de formação docente. Instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa busca incentivar a formação de professores, promovendo a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros períodos da graduação (Brasil, 2010).

De acordo com a Portaria nº 90/2024 da CAPES, o PIBID tem entre suas finalidades contribuir para a valorização da docência, fortalecer a articulação entre educação superior e educação básica e proporcionar aos licenciandos experiências metodológicas,

tecnológicas e práticas docentes que contribuam para sua formação profissional (Brasil, 2024).

Ao possibilitar o contato direto com a escola, o PIBID cria espaços de troca de experiências, permitindo que os licenciandos problematizem suas concepções sobre o ensino e sobre o ser professor (Felício, 2014). As reuniões do programa, em especial, se apresentam como momentos formativos importantes, nos quais os participantes discutem práticas pedagógicas, desafios vivenciados nas escolas e percepções construídas ao longo da experiência no subprojeto. Assim, entendemos que essas vivências podem provocar mudanças na maneira como os licenciandos compreendem a docência e constroem sua identidade profissional.

Considerando o caráter formativo desses encontros, buscamos analisar as falas, reflexões e práticas produzidas nas reuniões do subprojeto PIBID Matemática da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus São Mateus, ocorridas no ano de 2025, compreendendo tais espaços como ambientes de construção e ressignificação de concepções sobre o ensinar e o ser professor.

Nesse contexto, a fim de nortear a investigação, estabelecemos como objetivo geral compreender de que maneira a participação no PIBID contribui para a construção do ser professor de licenciandos em Matemática da UFES, campus São Mateus, a partir da análise de falas em reuniões desenvolvidas no programa.

Além desta introdução, o artigo se estrutura em cinco seções. As duas primeiras apresentam os fundamentos teóricos da pesquisa, discutindo as contribuições do PIBID na formação docente e a epistemologia do professor na perspectiva de Becker (2009). Em

seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos, discutimos os resultados da investigação e, por fim, apresentamos as considerações finais.

2. PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial de professores constitui um processo que ultrapassa a apropriação de conteúdos específicos da área de atuação, envolvendo a construção da identidade docente, o desenvolvimento de saberes profissionais e a reflexão permanente sobre a prática. Nessa perspectiva, o professor não se forma apenas na universidade, mas também nas experiências vivenciadas no contexto escolar, onde teoria e prática se articulam continuamente.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes construídos na experiência possuem papel fundamental na constituição da profissão docente. Os autores afirmam que os professores não rejeitam os conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas os reinterpretem à luz das situações concretas vividas na escola. Assim,

[...] os saberes da experiência adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes curriculares, das disciplinas e da formação profissional. [...] Nesse sentido a prática aparece como um processo de aprendizagem através do qual os professores re-traduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 231).

Essa compreensão evidencia que a prática docente não consiste na simples aplicação da teoria, mas em um processo contínuo de

construção de conhecimentos, no qual o futuro professor atribui novos significados aos saberes acadêmicos a partir das demandas da realidade escolar.

Nesse sentido, Gatti (2009) defende que a formação de professores deve proporcionar espaços de aproximação com a escola, permitindo que os licenciandos conheçam os contextos em que irão atuar e compreendam as múltiplas dimensões da profissão docente. Essa aproximação favorece o desenvolvimento de competências que dificilmente seriam construídas apenas em disciplinas teóricas.

É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se consolida como uma importante política pública voltada à formação inicial de professores. Criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa busca fortalecer a formação docente por meio da aproximação entre universidade e escola pública.

Conforme destacam Braibante e Wollmann (2012), o PIBID se tornou uma das principais iniciativas nacionais de incentivo à docência, pois possibilita aos licenciandos participar de experiências metodológicas inovadoras durante a graduação, contribuindo para a valorização do magistério e para a qualificação da formação inicial.

A Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, reafirma esse compromisso ao estabelecer que o programa tem como objetivos incentivar a formação de docentes para a educação básica, elevar a qualidade dos cursos de licenciatura e promover a integração entre educação superior e educação básica (Brasil, 2024).

Entre suas finalidades, se destacam a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas e a criação de oportunidades para o

desenvolvimento de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos futuros professores (Brasil, 2024).

Além dos objetivos, a Portaria define princípios que orientam o desenvolvimento do programa, como a unidade entre teoria e prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a pesquisa e a extensão como processos formativos, a valorização da diversidade, o compromisso social e a construção de uma prática docente crítica (Brasil, 2024). Tais princípios evidenciam uma concepção de formação que compreende o licenciando como sujeito ativo na construção de sua identidade profissional.

Dessa forma, o PIBID se configura como um espaço privilegiado de formação, no qual universidade e escola atuam de maneira integrada, possibilitando aos licenciandos vivenciar a profissão docente em seus diferentes aspectos. Mais do que aproximar os futuros professores da realidade escolar, o programa favorece a construção da identidade docente, o desenvolvimento de práticas colaborativas e a articulação entre teoria e prática, aspectos essenciais para a formação de professores comprometidos com uma educação crítica e socialmente referenciada.

3. A EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR

Compreender como os professores concebem o conhecimento e a aprendizagem constitui um aspecto fundamental para analisar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Becker (2009) propõe uma reflexão sobre a epistemologia do professor, entendida como o conjunto de concepções, muitas vezes implícitas, que orientam a

maneira como o docente compreende a produção do conhecimento e, conseqüentemente, organiza o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Becker (2009), essas concepções não são construídas apenas no âmbito acadêmico, mas resultam das experiências vividas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória, influenciando diretamente a forma como compreendem o papel do professor, do estudante e da própria aprendizagem. Para o autor, "é comum a estranheza do docente às perguntas a respeito do conhecimento. O professor cotidianamente ensina conhecimento, mas reage ao convite à reflexão sobre isso" (Becker, 2009, p. 37). Essa ausência de reflexão epistemológica faz com que grande parte dos docentes assumam concepções baseadas no senso comum, reproduzindo práticas que dificilmente são problematizadas ou reinterpretadas

Na concepção empirista, o conhecimento é compreendido como algo que provém do mundo exterior, sendo adquirido por meio dos sentidos e da experiência. Becker afirma que "podemos dizer que empiristas são todos aqueles que pensam que o conhecimento se dá por força dos sentidos" (2009, p. 12), atribuindo ao objeto o papel determinante no processo de conhecer. Nessa perspectiva, aprender significa receber, armazenar e reproduzir informações provenientes da realidade.

Em contraposição, o apriorismo considera que as condições para conhecer já estão presentes no sujeito, sendo determinadas por fatores inatos ou maturacionais. Becker (2009) explica que essa perspectiva relativiza o papel da experiência e atribui ao indivíduo capacidades previamente definidas para aprender. Assim, enquanto o empirismo absolutiza o objeto, o apriorismo absolutiza o sujeito,

estabelecendo uma dicotomia entre ambos e desconsiderando o caráter dinâmico da construção do conhecimento.

Ao analisar os discursos de professores, Becker (2009) identifica que a epistemologia empirista constitui a concepção predominante no contexto escolar. O autor afirma que "o empirismo é a forma que mais amplamente caracteriza a epistemologia do professor" (Becker, 2009, p. 39). Nessa perspectiva, ensinar corresponde à transmissão de conhecimentos previamente elaborados, cabendo ao estudante assimilá-los por meio da repetição, da memorização e do treinamento. O conhecimento é concebido como algo externo ao sujeito, pronto para ser apropriado, e não como resultado de um processo de construção.

Essa concepção repercute diretamente na organização das práticas pedagógicas. Becker (2009) argumenta que, quando o conhecimento é compreendido como algo acabado, o professor tende a assumir o papel de principal detentor do saber, enquanto o estudante ocupa uma posição predominantemente passiva. A memória passa a ser entendida como um depósito de informações, e aprender significa acumular conteúdos para reproduzi-los posteriormente. Consequentemente, práticas fundamentadas na repetição e no treinamento são frequentemente utilizadas como estratégias privilegiadas de ensino.

No ensino de Matemática, Becker (2009) identifica manifestações particularmente evidentes dessa concepção. Segundo o autor, muitos professores atribuem as dificuldades dos estudantes exclusivamente às suas capacidades individuais ou ao esforço dedicado aos estudos, reforçando a ideia de que apenas quem "já sabe" consegue aprender.

Essa compreensão reduz o papel da ação docente e ignora que o desenvolvimento do pensamento matemático depende de um processo contínuo de construção conceitual. Nesse sentido, Becker afirma que "é inútil esperar que um aluno aprenda a matemática mais abstrata sem ter constituído uma sólida estrutura lógico-formal" (2009, p. 43), construída gradativamente nas interações com o meio físico e social.

Outro aspecto criticado pelo autor se refere à forma como tradicionalmente se compreende a relação entre teoria e prática. Em uma perspectiva empirista, a prática costuma ser concebida como simples aplicação da teoria ou como um meio para extrair conhecimentos previamente existentes na realidade. Essa visão impede que a experiência docente seja reconhecida como espaço de produção de novos conhecimentos, limitando as possibilidades de reflexão, reconstrução e transformação da prática pedagógica.

Em contraposição a essas perspectivas, Becker se fundamenta na epistemologia de Piaget para defender uma concepção interacionista do conhecimento. Nessa abordagem, conhecer não significa copiar a realidade nem atualizar capacidades previamente determinadas, mas construir significados por meio da interação entre sujeito e objeto. O conhecimento é produzido pela ação do sujeito sobre o meio e pelas sucessivas reorganizações cognitivas decorrentes dessa interação. Assim, aprender implica agir, refletir sobre a própria ação e reconstruir continuamente os esquemas de pensamento.

Para o autor, são as trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio que possibilitam a produção de novos conhecimentos, uma vez que a aprendizagem resulta da ação, da reflexão e da reorganização das

estruturas cognitivas. Como destaca Becker, "o conhecimento, especificamente os conceitos que constituem a própria arquitetura do pensamento, é vivenciado ao ser construído; construção e vivência são duas faces do mesmo evento" (2009, p. 52). Dessa forma, a experiência deixa de ser entendida como mera exposição a estímulos e passa a representar um processo ativo de elaboração de significados.

Essa compreensão possui importantes implicações para a formação de professores. Becker (2009) argumenta que mudanças significativas na prática docente exigem, antes de tudo, uma transformação nas concepções epistemológicas que sustentam o ensino. Um professor que permanece vinculado a uma perspectiva empirista tende a reproduzir práticas transmissivas, mesmo quando busca utilizar metodologias consideradas inovadoras.

À luz dessas discussões, entendemos que as experiências proporcionadas pelo PIBID constituem um contexto favorável para a reconstrução das concepções sobre o ensinar e o ser professor. Dessa forma, a seção seguinte apresenta os procedimentos metodológicos adotados para investigar essas transformações.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, uma vez que busca compreender significados produzidos por licenciandos em Matemática acerca da docência no contexto do PIBID. Segundo Borba e Araújo, a pesquisa qualitativa "lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas" (2025, p. 21). Nesse sentido, buscamos analisar como as experiências vivenciadas no programa podem evidenciar

transformações nas percepções dos licenciandos acerca do ensinar e do ser professor.

Quanto aos objetivos, a investigação possui caráter exploratório (Gil, 2022), uma vez que busca compreender de que modo o PIBID pode influenciar no modo em que licenciandos em Matemática concebem à docência.

Os dados foram produzidos a partir de transcrições de reuniões do subprojeto PIBID Matemática da UFES, campus São Mateus, em que participaram o coordenador institucional (supervisor geral do programa), os licenciandos bolsistas e os professores supervisores das escolas parceiras. Foram consideradas as reuniões dos três núcleos² do subprojeto de Matemática em atividade no ano de 2025: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Wallace Castelo Dutra e Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus São Mateus.

Cabe destacar que a reunião realizada no IFES ocorreu exclusivamente com o Subprojeto de Matemática, uma vez que essa instituição recebe bolsistas apenas dessa área. Nas reuniões desenvolvidas nas escolas Santo Antônio e Wallace Castelo Dutra também participaram licenciandos e professores supervisores dos subprojetos de Química e Física. Entretanto, considerando os objetivos desta investigação, priorizamos a análise das falas dos licenciandos e professores supervisores vinculados ao núcleo de Matemática ou que estabeleciam relação direta com as experiências desenvolvidas por esse grupo.

As reuniões foram conduzidas pelo coordenador institucional do PIBID, que guiou o diálogo³ com questões orientadoras voltadas às experiências formativas vivenciadas pelos participantes. Entre elas, destacamos perguntas como: "*De que forma o PIBID tem ajudado nessa formação de vocês, como futuros professores e professoras? O que vocês têm aqui no PIBID que não teriam se fossem direto da graduação para as escolas?*"

Além disso, algumas questões foram direcionadas aos professores supervisores e coordenadores de área, como por exemplo: "*Como esse trabalho desenvolvido no PIBID tem contribuído para a formação desses estudantes dentro da universidade?*". Ao longo dos encontros também foram discutidos desafios, aprendizagens e experiências vivenciadas pelos participantes durante o desenvolvimento das atividades do programa.

Para a análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa abordagem busca entender os significados e contextos de um material, fazendo inferências sobre como ele foi produzido ou recebido. Para isso, o pesquisador identifica indicadores que podem ser quantitativos ou qualitativos. Segundo a autora, essa técnica é desenvolvida a partir de três fases: "1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação" (Bardin, 2016, p. 123).

Após a transcrição integral das reuniões, realizamos a identificação das falas dos licenciandos de Matemática e dos respectivos professores supervisores. Em seguida, elaboramos um novo documento contendo apenas os trechos relacionados ao núcleo de Matemática, preservando, para cada conjunto de respostas, a respectiva pergunta que orientou a discussão. Esse procedimento

corresponde à etapa de pré-análise, proposta por Bardin (2016), caracterizada pela organização do *corpus*, seleção do material e preparação dos dados para a análise propriamente dita.

Ao concluirmos esta etapa, iniciamos a exploração do material, buscando identificar regularidades e sentidos presentes nos discursos dos participantes. A construção das categorias não ocorreu de maneira pré-estabelecida, mas emergiu da leitura sistemática do *corpus*, em diálogo com a perspectiva de Becker (2009).

Assim, procuramos compreender não apenas o conteúdo das falas, mas os processos de reconstrução das concepções dos licenciandos acerca da docência, considerando que, para Becker (2009), o conhecimento é construído por meio da interação entre sujeito e realidade, sendo continuamente reorganizado a partir da reflexão sobre a experiência.

Desse processo, emergiram quatro categorias de análise. A primeira, denominada “A escola como espaço de aprendizagem docente”, buscou reunir falas que evidenciavam a escola como ambiente privilegiado para a construção de conhecimentos sobre a profissão, em que as experiências vividas possibilitavam a articulação entre teoria e prática.

A segunda categoria, “Mudanças na compreensão do ensinar Matemática”, contemplou os discursos que revelavam transformações nas concepções dos licenciandos sobre o ensino da disciplina, apresentando indícios de uma passagem de perspectivas centradas na transmissão de conteúdo para compreensões que

valorizavam a mediação, a participação ativa dos estudantes e a construção do conhecimento.

A terceira categoria, “A construção do ser professor”, reuniu as manifestações que expressam mudanças na identidade profissional dos licenciandos, evidenciando como as experiências vividas no PIBID contribuíram para a constituição de um novo olhar sobre a docência e sobre si mesmos como futuros professores.

Por fim, a categoria “O PIBID como espaço coletivo de reflexão” compreendeu as falas que destacam a importância das reuniões, das discussões coletivas e do compartilhamento de experiências entre licenciandos, supervisores e coordenadores. À luz de Becker (2009), esses momentos constituem espaços de reflexão sobre a própria ação, favorecendo a reorganização de concepções, a tomada de consciência e a construção de novos conhecimentos acerca da prática docente.

Após a organização do material e a definição dos indicadores de análise, realizamos a etapa de tratamento dos resultados, envolvendo o recorte, a sistematização e a categorização das informações presentes nas transcrições. Na etapa interpretativa, procuramos compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas no PIBID, analisando o papel dessas vivências na compreensão da docência e do ser professor(a) de Matemática.

Na seção seguinte, apresentamos os resultados e discussões produzidos a partir das análises das transcrições e dos referenciais teóricos que fundamentam esta investigação.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das falas permitiu identificar que as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos extrapolam o desenvolvimento de conhecimentos específicos da Matemática, abrangendo aspectos relacionados à construção da identidade docente, à compreensão da realidade escolar, à reflexão sobre a prática e à ressignificação das concepções de ensino.

A partir da leitura do *corpus*, conforme orienta Bardin (2016), emergiram quatro categorias de análise: “A escola como espaço de aprendizagem docente”, “Mudanças na compreensão do ensinar Matemática”, “A construção do ser professor” e “O PIBID como espaço coletivo de reflexão”. Essas categorias foram interpretadas à luz da epistemologia do professor de Becker (2009), buscando compreender de que maneira a participação no PIBID contribui para a construção do ser professor de licenciandos em Matemática da UFES, campus São Mateus - ES.

5.1. A Escola Como Espaço de Aprendizagem Docente

A primeira categoria evidenciou que os participantes compreenderam a escola como um espaço privilegiado de formação profissional. As falas mostraram que a inserção precoce no cotidiano escolar permitiu aos licenciandos vivenciar situações que dificilmente seriam experimentadas apenas na universidade, os aproximando das múltiplas dimensões da docência.

Essa percepção apareceu, inicialmente, na fala de um dos supervisores, ao afirmar que os bolsistas "*estão tendo essa vivência de estar junto com uma escola*" e que chegam às instituições para aprender e, simultaneamente, contribuir com o trabalho desenvolvido pelos professores. Ele destaca que os pibidianos

"vieram para somar, desenvolver projetos", ressaltando que a presença dos licenciandos amplia as possibilidades pedagógicas da escola e favorece a formação dos futuros professores.

Outro supervisor reforçou essa compreensão ao afirmar que a parceria entre universidade e escola é essencial justamente porque permite aos licenciandos conhecerem a realidade da profissão. Segundo ele, a universidade oferece os conhecimentos teóricos, enquanto a escola possibilita a vivência necessária para compreender como esses conhecimentos se materializam na prática e é nesse contato que os estudantes percebem a necessidade de adaptar sua linguagem e suas estratégias às características dos estudantes, reconhecendo que aquilo que funciona na universidade nem sempre atende às necessidades da sala de aula.

No núcleo do IFES, essa ideia aparece quando os bolsistas relatam as experiências desenvolvidas no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Um dos licenciandos afirma que apenas no PIBID percebeu que um estudante poderia apresentar avanços significativos em uma semana e, na seguinte, não conseguir resolver atividades consideradas simples. Outro bolsista relata que, ao atuar junto ao NAPNE, precisou constantemente retomar conteúdos já trabalhados, compreendendo que os tempos de aprendizagem variam de acordo com cada estudante.

Essas experiências evidenciaram um aspecto central da epistemologia de Becker (2009): o conhecimento não é transmitido de forma linear, mas construído na interação entre sujeito e realidade. Ao vivenciarem situações concretas da prática educativa,

os licenciandos reorganizam suas concepções sobre o ensinar, compreendendo que a aprendizagem ocorre em ritmos distintos e exige constante reorganização das estratégias pedagógicas.

Outro aspecto recorrente nas falas se refere ao desenvolvimento do chamado "traquejo social". Uma das professoras, que recebe os pibidianos na escola Wallace Dutra, afirmou que o PIBID "*ensina aspectos que nenhuma matéria pedagógica consegue abordar*", como a forma de se apresentar aos estudantes, de lidar com situações inesperadas e de estabelecer relações dentro da sala de aula. Para ela, o domínio do conteúdo é importante, mas insuficiente para o exercício da docência, sendo a experiência cotidiana responsável pela construção dessas competências.

Essa compreensão se aproxima das reflexões de Becker (2009), para quem a aprendizagem resulta da ação do sujeito sobre a realidade. A experiência escolar deixa de ser entendida como momento de aplicação da teoria e passa a constituir um espaço de produção de novos conhecimentos profissionais.

5.2. Mudanças na Compreensão do Ensinar Matemática

Nessa categoria as falas analisadas revelaram que a participação no PIBID promoveu transformações na maneira como os licenciandos compreendem o ensino de Matemática. Antes da inserção na escola, muitos pibidianos associavam o bom professor ao domínio do conteúdo. Entretanto, a experiência vivida no programa evidenciou que ensinar envolve compreender diferentes formas de aprender, adaptar metodologias e construir estratégias capazes de atender às necessidades dos estudantes.

Essa mudança aparece de forma evidente quando um bolsista afirma que sua formação passou a significar "*ter um repertório de formas de ensinar um mesmo conteúdo para nos adaptar à forma com que os alunos aprendem*". Da mesma maneira, outro participante reconhece que "*muitos professores acabam se acostumando a explicar o conteúdo sempre da mesma forma*", mas que as diferentes turmas demonstram a necessidade de buscar caminhos para favorecer a aprendizagem.

Outro exemplo é apresentado por uma pibidiana que relata ter compreendido melhor o conteúdo de Matrizes na escola (atuando como bolsista de iniciação à docência) do que na própria graduação. Segundo ela, observar a maneira como a professora regente explicava o conteúdo aos estudantes permitiu que ela compreendesse conceitos que antes pareciam excessivamente abstratos, favorecendo sua aprendizagem na disciplina cursada na universidade.

No IFES, os relatos sobre o trabalho desenvolvido junto aos estudantes com altas habilidades e aos atendidos pelo NAPNE evidenciaram a necessidade de flexibilização do ensino. Em ambos os casos, os licenciandos perceberam que não existe uma única forma de ensinar Matemática e que o professor precisa adaptar continuamente sua prática às características dos estudantes.

Sob a perspectiva de Becker (2009), essas falas indicaram um movimento de superação de uma concepção empirista de ensino, centrada na transmissão de conteúdos, em direção a uma compreensão construtivista, na qual ensinar significa criar condições para que o estudante construa conhecimentos. As falas apresentaram indícios de que os licenciandos deixaram de

compreender o ensino como mera exposição e passaram a reconhecer a importância da mediação, da escuta e da reorganização constante das estratégias pedagógicas.

5.3. A Construção do Ser Professor

Nessa categoria destacamos as falas que se referem ao processo de construção da identidade docente. Os participantes demonstraram que o PIBID contribuiu para que eles deixassem de se perceber apenas como estudantes da licenciatura e passassem, gradativamente, a assumir a posição de professores.

A coordenadora de área, que no período de realização das reuniões também exercia a função de coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática, destacou o crescimento observado em diversos pibidianos ao longo do programa, especialmente no que se refere ao comprometimento, ao senso de responsabilidade e ao envolvimento nas atividades desenvolvidas na escola, nos estágios e nas disciplinas práticas do curso.

Além disso, ela enfatizou a importância do ambiente acolhedor proporcionado pelo PIBID, ressaltando que esse espaço fortalece o sentimento de pertencimento dos licenciandos e contribui para sua permanência no curso, na medida em que favorece a valorização da docência e o reconhecimento da profissão como projeto de vida.

Essa percepção também aparece quando a coordenadora afirma que o programa abre portas para a atuação profissional e favorece o desenvolvimento de competências que ultrapassam a sala de aula, como a escrita acadêmica, a participação em eventos científicos e a produção de pesquisas. Para ela, o crescimento dos licenciandos é

visível ao longo da participação no programa, evidenciando um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Nos relatos dos bolsistas, observamos que a construção do ser professor ocorre à medida que eles enfrentam desafios reais da profissão. O contato com estudantes que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, o planejamento de atividades, a necessidade de responder a questionamentos inesperados e o desenvolvimento de projetos pedagógicos fizeram com que os licenciandos assumissem, progressivamente, responsabilidades próprias da docência.

Essa interpretação dialoga com Becker (2009), ao compreender que o sujeito se constitui por meio da ação. A identidade docente não é construída apenas pelo estudo das teorias educacionais, mas pelas sucessivas reorganizações provocadas pelas experiências vividas na escola. Cada situação enfrentada exige novas formas de pensar, agir e refletir, contribuindo para a construção do ser professor.

5.4. O PIBID Como Espaço Coletivo de Reflexão

A última categoria evidenciou que o PIBID constitui um espaço de aprendizagem coletiva, no qual licenciandos, supervisores e coordenadores compartilham experiências, discutem dificuldades e constroem novos conhecimentos sobre a docência.

Ao longo das reuniões, observamos que as experiências individuais se tornaram objeto de reflexão coletiva. Os supervisores compartilharam suas vivências profissionais, orientaram os bolsistas diante das dificuldades encontradas e incentivaram a busca por diferentes estratégias pedagógicas. Ao mesmo tempo, os próprios professores reconheceram que também aprenderam com os

licenciandos. A professora supervisora do Núcleo IFES, afirmou que o contato com os bolsistas à levou a conhecer novas metodologias, rever sua prática e a retomar a escrita acadêmica, mostrando que o processo formativo ocorre em uma via de mão dupla.

A coordenadora de área destacou o acolhimento existente entre professores e licenciandos, afirmando que esse ambiente favorece a troca de experiências e fortalece o compromisso dos estudantes com a formação docente. Segundo ela, esse sentimento de pertencimento dificilmente seria construído sem a existência do programa.

Para Becker (2009), esses momentos coletivos constituem espaços de reflexão sobre a própria ação. As experiências vividas na escola são discutidas, reinterpretadas e reconstruídas coletivamente, permitindo que novos conhecimentos sejam produzidos. O processo de aprendizagem deixa de ser individual e passa a ocorrer na interação entre diferentes sujeitos que compartilham objetivos comuns.

De modo geral, as quatro categorias evidenciaram que o PIBID ultrapassa a função de aproximar os licenciandos da escola. As experiências analisadas demonstraram que o programa favorece a construção de novos saberes docentes, promove mudanças na compreensão do ensinar Matemática, contribui para a constituição da identidade profissional e fortalece espaços coletivos de reflexão sobre a prática.

Em consonância com Becker (2009), verificamos que essas transformações não decorreram da simples transmissão de conhecimentos, mas das sucessivas reorganizações produzidas pela

interação entre os futuros professores, a realidade escolar e os diferentes sujeitos que participam do processo formativo, em especial, os estudantes e os professores supervisores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do entendimento de que o PIBID se configura como um espaço privilegiado de formação inicial, no qual teoria, prática e reflexão se articulam na construção do conhecimento docente, esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira a participação no PIBID contribui para a construção do ser professor de licenciandos em Matemática da UFES, campus São Mateus, a partir da análise de falas em reuniões desenvolvidas no programa.

Durante a análise das falas observamos que a escola deixou de ser compreendida apenas como o futuro local de atuação profissional para assumir o papel de ambiente formativo, no qual os licenciandos aprendem por meio da convivência com professores, estudantes e situações reais do cotidiano escolar. Essa aproximação possibilitou compreender que a formação docente extrapola os limites da universidade e se fortalece nas experiências vividas na escola.

Quanto às mudanças na compreensão do ensinar matemática, os depoimentos indicaram um deslocamento de uma visão centrada na transmissão de conteúdo para uma concepção que reconhece a importância da mediação pedagógica, da escuta dos estudantes e da adaptação das estratégias de ensino às diferentes formas de aprendizagem. Os participantes passaram a compreender que ensinar matemática envolve muito mais do que dominar conceitos, exigindo sensibilidade para interpretar as necessidades dos estudantes e construir caminhos que favoreçam a aprendizagem.

Em relação à construção do ser professor, notamos que as experiências vivenciadas no programa favoreceram o fortalecimento da identidade docente. Ao participar do planejamento, da elaboração de materiais, da condução de atividades e da reflexão sobre a prática, os bolsistas deixaram de se reconhecer apenas como estudantes da licenciatura e passaram, gradativamente, a assumir responsabilidades e posturas próprias da profissão docente.

Por fim, o PIBID como espaço coletivo de reflexão se mostrou um elemento central nesse processo de transformação. As reuniões entre coordenadores, supervisores e licenciandos constituíram momentos de diálogo, trocas de experiências e problematização da prática, permitindo que as vivências individuais fossem analisadas coletivamente e ressignificadas a partir das contribuições dos diferentes participantes.

À luz da epistemologia do professor proposta por Becker (2009), compreendemos que essas mudanças não decorreram da simples transmissão de conhecimentos sobre a docência, mas da interação dos licenciandos com a realidade escolar e da reflexão contínua sobre suas experiências. Nesse sentido, os resultados reforçam que a formação docente é um processo de construção permanente, no qual teoria, prática e reflexão se articulam na produção de novos conhecimentos e na transformação das concepções sobre o ensinar e o ser professor.

Dessa forma, consideramos que o PIBID reafirma sua relevância como política pública de formação inicial, ao proporcionar experiências capazes de transformar a maneira como os futuros professores compreendem a escola, o ensino de Matemática, a profissão docente e o próprio processo de formação.

Cabe salientar, contudo, que esta pesquisa apresenta limitações no que tange à coleta de dados, visto que as falas analisadas foram produzidas em reuniões gerais que reuniam, no mesmo espaço, licenciandos e professores supervisores. A presença dos supervisores nesses momentos coletivos pode ter inibido a espontaneidade ou condicionado os relatos dos bolsistas, sugerindo a importância de futuras pesquisas promoverem também momentos de escuta e reflexão separados, de modo a assegurar um ambiente inteiramente livre para o compartilhamento de percepções e dilemas da prática.

Esperamos que este estudo contribua para fortalecer as discussões sobre a formação de professores e incentive novas pesquisas que investiguem como diferentes experiências formativas podem promover mudanças nas concepções docentes e favorecer a construção de uma prática pedagógica comprometida com os desafios da Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. S. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

BRAIBANTE, F, E, M; WOLLMANN, M, E. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4. p. 167-172. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 90, de 2024: dispõe sobre a iniciação à docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A.; NUNES, M. N. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo. *Campus* São Mateus. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. *Campus* São Mateus. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Neste trabalho Núcleo corresponde ao grupo de trabalho do PIBID em uma escola parceira, composto por até 8 bolsistas, 1 supervisor(a) e 1 coordenador(a) de área. Um mesmo subprojeto pode ter diferentes núcleos, um para cada escola atendida.

⁴ Neste texto, as falas transcritas na íntegra estarão em *itálico* e entre parênteses.