



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE LETRAS - FALE**

EUZINARA OLIVEIRA CORRÊA

TECENDO A IDENTIDADE DOCENTE:
A contribuição do PIBID para a formação do licenciando de Língua Portuguesa

Bragança-PA
2026

EUZINARA OLIVEIRA CORRÊA

TECENDO A IDENTIDADE DOCENTE:

A contribuição do PIBID para a formação do licenciando de Língua Portuguesa

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado a Universidade Federal do Pará – Campus Bragança, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado Pleno em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosângela Nogueira

Bragança
2026

EUZINARA OLIVEIRA CORRÊA

TECENDO A IDENTIDADE DOCENTE:

A contribuição do PIBID para a formação do licenciando de Língua Portuguesa

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado a Universidade Federal do Pará – Campus Bragança, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado Pleno em Língua Portuguesa.

Bragança, 29 de junho de 2026.

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Milhomem de Moura
Faculdade Letras Língua Portuguesa / FALE/UFPA

Prof^a. Dra. Kelly Cristina Marques Gagnoux
Faculdade Línguas Estrangeiras / FALEST/UFPA

Tecendo a identidade docente: a contribuição do PIBID para a formação do licenciando de língua portuguesa

Weaving Teacher Identity: PIBID's Contribution to the Training of Portuguese Language Pre-Service Teachers

Euzinara Oliveira Corrêa¹

Rosângela Nogueira²

Resumo: Este estudo analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a construção da identidade profissional de licenciandos em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Bragança. Este trabalho fundamenta-se nas discussões de Pimenta e Lima (2019), Morin (2015), Freire (1996), Nóvoa (2017), Tardif (2007) e Paniago e Sarmento (2017), que abordam a articulação entre teoria e prática, a formação docente e a construção da identidade profissional. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter empírico. Os dados foram coletados por meio de questionário qualitativo aplicado via *Google Forms* e analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011;2016). Os resultados buscam compreender como as experiências proporcionadas pelo programa contribuem para a formação docente inicial e para a construção da identidade profissional dos licenciandos.

Palavras-chave: EJAI; Educação quilombola; Língua Portuguesa; Currículo.

Abstract: This study analyzes the contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) to the development of professional identity among students in the Portuguese Language Education program at the Federal University of Pará (UFPA), Bragança Campus. This work is grounded in the discussions of Pimenta and Lima (2019), Morin (2015), Freire (1996), Nóvoa (2017), Tardif (2007), and Paniago and Sarmento (2017), who address the relationship between theory and practice, teacher education, and the construction of professional identity. The research employs a qualitative approach and is empirical in nature. Data were collected through a qualitative questionnaire administered via Google Forms and analyzed using Bardin's Content Analysis (2011; 2016). The results seek to understand how the experiences provided by the program contribute to initial teacher education and to the construction of the professional identity of teacher candidates.

Keywords: PIBID. Initial teacher training. Teacher identity. Portuguese language.

1 Introdução

¹ Graduanda do Curso de Letras – Português da Universidade Federal do Pará (UFPA) do Campus Universitário de Bragança- PA.

² Doutora - E-mail: rsns@ufpa.br

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública de valorização da docência, o qual vem atuando como um dispositivo estratégico na inserção dos licenciandos no contexto escolar, viabilizando o contato direto e prolongado com o cotidiano das escolas de educação básica, garantindo experiências e moldando de forma significativa a percepção do futuro professor.

Além disso, oportuniza de forma inicial o contato com as metodologias utilizadas, as reflexões acerca do ensino e o firmamento com área escolhida, refletindo assim na qualidade da educação pública. Dada a sua significância, esta pesquisa tem seu foco na contribuição do PIBID para a formação dos estudantes do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (*Campus Bragança*) inscritos neste Programa e lotados em uma escola de ensino fundamental e médio, localizada na cidade de Bragança/PA. Vale ressaltar que tal recorte é fundamental para compreender o impacto das políticas de interiorização da UFPA no nordeste paraense, onde o PIBID assume uma função sociopolítica de formar professores na própria região, garantindo que a identidade profissional seja alimentada pelas vivências específicas da educação básica.

A motivação para realizar esta pesquisa está atrelada a essa viabilidade com a realidade escolar, primeiramente por conta da minha experiência pessoal como licencianda do curso de Letras neste campus universitário e como integrante ativa do programa institucional. Em segundo, por ter vivenciado práticas pedagógicas e desafios da sala de aula que despertaram o interesse em compreender como essa imersão contribui para “tecer” a identidade profissional inicial.

O estudo em tela tem como objetivo geral analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a superação do distanciamento entre teoria e prática e para a construção da identidade docente dos licenciandos de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Bragança e, como objetivo específico, identificar as contribuições das experiências vivenciadas no PIBID para o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais dos futuros professores de Língua Portuguesa.

O PIBID tem se mostrado uma experiência ampla e promissora, que possibilita visualizar de perto a realidade da educação brasileira antes mesmo da conclusão do curso. Vivenciar o cotidiano escolar por meio do programa é compreender a complexidade do magistério e seus desafios concretos. Assim, essa vivência representa o momento em que a teoria ganha vida por meio da prática, consolidando a formação docente de maneira significativa.

Circunstancialmente, dentro do processo de formação de professores no Brasil, existem inúmeros desafios, um dos principais reside na dicotomia entre teoria e prática, uma vez que, notoriamente, há um abismo entre a universidade e a sala de aula. Para as autoras Pimenta e Lima (2019), o processo de formação docente deve ser compreendido como uma atividade teórica e prática que vai além da simples transmissão de conteúdo, defendendo assim que a identidade profissional do futuro professor é construída ao longo de toda a vida, sustentando-se na formação acadêmica e nas experiências cotidianas.

Diante do distanciamento histórico entre os conteúdos teóricos acadêmicos e a realidade prática das escolas públicas, emerge a seguinte questão: de que maneira a inserção dos licenciandos na realidade escolar, desde os primeiros anos da formação inicial, mediada pelo PIBID, contribui para a superação dessa dicotomia e para a efetiva construção da identidade docente dos graduandos de Letras Língua Portuguesa da UFPA/Bragança?

Considerando a pergunta de pesquisa apresentada, foram elaboradas as seguintes hipóteses: 1. A inserção precoce dos estudantes de licenciatura na educação básica contribui para o desenvolvimento de saberes docentes e competências profissionais essenciais. 2. O contato contínuo com a realidade escolar contribui para uma compreensão mais crítica e reflexiva da prática docente e dos desafios da profissão.

A fundamentação para investigar essa problemática reside na compreensão da formação docente como um processo complexo. Segundo Edgar Morin (2015), o conhecimento não deve ser fragmentado, mas sim “tecido junto” (*complexus*). Para o autor, a complexidade é justamente o reconhecimento de que o saber científico e a prática cotidiana são indissociáveis. Nesse sentido, o PIBID assume a função de um tear, contribuindo para a formação da identidade do licenciando, por meio de conceitos acadêmicos e as vivências no chão da escola e a partir da qual a dicotomia universidade-escola é superada em favor de uma práxis transformadora.

Assim, como uma alternativa de despertar no licenciando uma visão mais crítica às práticas de ensino e seus efeitos na construção da sua identidade docente, esse programa apresenta uma proposta de incentivo e valorização da docência, possibilitando a esses sujeitos a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de toda a sua graduação. E, considerando que o PIBID atua como um tear no qual os graduandos entrelaçam o saber científico adquirido na universidade ao saber da experiência adquirida na escola, acredita-se ser indispensável que os graduandos do curso supracitado estejam inseridos no contexto escolar desde os anos iniciais da sua formação, pois isso permitirá que a identidade docente seja tecida por meio das vivências cotidianas na sala de aula.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa e natureza descritiva, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado via *Google Forms* aos licenciandos do curso de Letras Língua Portuguesa da UFPA – Campus Bragança participantes do PIBID. Na seção de abertura do referido questionário foi formalizado aos participantes que a investigação teria foco exclusivo para fins acadêmicos, garantindo o seu devido anonimato. Na oportunidade, obteve-se a concordância dos licenciandos em participar da pesquisa, bem como a liberação para uso das respostas neste trabalho. Desse modo, o estudo alinhou-se às situações dispensadas de apreciação pelo Sistema CEP/CONEP, conforme as normativas vigentes para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Estruturalmente, este trabalho traz uma organização que permite compreender como se deu o processo investigativo da temática. Após esta introdução, foi construído um referencial teórico que fundamenta os conceitos de identidade e profissionalização, e detalha os objetivos do PIBID. Em seguida, é descrito o percurso metodológico e feita a análise qualitativa dos resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, destacando como investigar esse processo é basilar para compreender como este Programa contribui na formação docente inicial dos bolsistas do curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

2 Referencial teórico

2.1 O PIBID e a relação teórico-prática na formação docente

De acordo com o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na visão de Gatti (2010), esse programa é uma política pública essencial para revitalizar o interesse pela carreira e qualificar a formação, possibilitando o desenvolvimento de ações coletivas e interdisciplinares. Mas, muito além disso, a finalidade do PIBID consiste em criar um espaço de experiências de formação prática, ou seja, de vivência do ambiente escolar a partir da presença supervisionada, preparando o acadêmico para o ambiente de trabalho.

Esse contato é viabilizado por intermédio das suas metas institucionais, as quais visam incentivar a formação de docentes para educação básica, bem como a valorização do magistério e a elevação da qualidade da formação inicial, conforme pode ser observado a seguir:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2012).

A partir dessas metas, evidencia-se que esse programa visa, sobretudo, contribuir com a articulação entre teoria e prática. Ao considerar esse alinhamento teórico-prático necessário para a formação docente, o PIBID tem se apresentado como um espaço de grandes possibilidades para a aprendizagem da docência, permitindo assim que os bolsistas vivenciem as relações multifacetadas e complexas da sala de aula.

Neste sentido, Costa (2015, p. 3) enfatiza que o programa “consegue tecer a teia do conhecimento, além de propagar, para o discente acadêmico, uma prática com diferentes metodologias”, trazendo um diálogo mais próximo entre a teoria e a prática docente.

Bem sabemos que é no espaço escolar que a teoria aprendida ao longo da formação profissional se alinha à prática. No entanto, nem todos compreendem como essa articulação deve ocorrer nesse ambiente. Visando essa compreensão, assume-se a concepção de Alarcão (2001, p. 4) de que a instituição escolar se assemelha a um ecossistema reflexivo, ou seja, “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização”.

A partir dessa colocação, subentende-se que a atuação do bolsista do PIBID não se limita apenas à observação, mas pede engajamento no diálogo com os pares, visão crítica sobre a missão social da escola e reflexão sobre a prática docente, portanto não está relacionada somente à aplicação de teorias prontas, mas sim a um processo contínuo de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, garantindo que o futuro professor construa sua identidade e seus saberes por meio da própria prática adquirida.

Em consonância, Freire (1996, p. 21) contextualiza que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática”. Na sua perspectiva, ao pensar criticamente sobre a prática ajuda a melhorar as ações docentes futuras, além de aproximar ao máximo o discurso teórico da realidade vivenciada na sala de aula.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 1996, p. 21).

Nesse sentido, na superação da dicotomia entre o fazer e o pensar, Freire (1996) acredita que a docência não se reduz apenas à transmissão de conhecimentos, defendendo que a prática pedagógica é o campo onde o futuro professor se descobre como um sujeito inacabado. Em estudos atuais, Nóvoa (2017) reafirma que a formação de professores precisa ocorrer dentro da profissão e valorizando a análise das práticas vividas. Tardif (2007, p. 53), por sua vez, concebe as práticas docentes:

[...] como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhes pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Os pontos abordados por estes autores nos permitem ainda discutir as potencialidades do PIBID e as suas contribuições na construção da identidade docente, favorecendo conhecer e analisar mais adiante as respostas dos bolsistas que atuam na docência e que veem o programa como um espaço relevante de articulação entre teoria e prática.

2.2 Construção da identidade docente e profissionalização

Tendo a compreensão de que identidade e profissionalização docente não são conceitos estáticos, mas são processos que se interligam na trajetória do professor, Pimenta (2002) enfatiza que essa construção é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida profissional, o qual é alimentado tanto pela formação acadêmica quanto pelas experiências vividas no cotidiano escolar.

Concebendo a identidade docente como uma construção histórica, Pimenta (2002, p. 19) esclarece:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados teóricos e práticos de sua produção; do balanço de um saber-fazer e de um saber sobre esse fazer. [...] A identidade não é um dado imutável. Não é algo que se receba, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.

A partir dessa compreensão, percebe-se que a construção da identidade profissional docente ocorre de forma contínua e é influenciada pelos diferentes espaços e experiências

vivenciados durante a formação inicial. Nesse processo, teoria e prática se completam, possibilitando ao licenciando desenvolver saberes, competências e uma postura reflexiva diante da profissão. Assim, diferentes contextos formativos contribuem para essa construção, entre elas o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que favorece a aproximação entre universidade e escola.

A respectiva autora, ao esclarecer como se dá a construção da identidade profissional, nos permite entender como a metáfora do “tear” se aplica na prática dentro do contexto do PIBID. O programa vem mostrar na realidade cotidiana que nenhum licenciando recebe a identidade docente pronta e acabada nas disciplinas teóricas do seu curso, mas que ela é construída diariamente através de cada uma das experiências reais que são vivenciadas na escola.

Especificamente, no caso dos licenciando de letras, a atuação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), representa um contexto que evidencia a necessidade de constante reflexão sobre o significado de ser professor, uma vez que exige a adaptação dos conhecimentos acadêmicos às especificidades socioculturais dos alunos. E o programa, por visar a melhoria da formação de docentes em nível superior, acaba por contribuir com essa postura, refletindo de forma positiva a inserção do licenciando no cenário educacional (Paniago e Sarmiento, 2017).

No processo de ensinar e aprender, os bolsistas compreendem na prática que a sala de aula é um espaço de troca de saberes, uma vez que o programa fortalece a promoção de práticas pedagógicas e metodológicas em situações reais, influenciando experiências futuras mais sólidas e ativas. Como se observa, as contribuições do PIBID são atreladas às possibilidades de conhecer a realidade escolar, ao contato direto com as práticas utilizadas e ao potencial de se reconhecer e moldar o seu próprio perfil profissional antes mesmo do fim da graduação.

Na perspectiva de Paniago e Sarmiento (2017, p. 784), o PIBID se apresenta como um espaço de grandes possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, visto que os bolsistas podem “vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa”. Isso implica em dizer que os saberes não podem ser construídos apenas na formação universitária, se faz necessário a contemplação da realidade de tudo aquilo que o profissional traz consigo, pois são as interações cotidianas que moldam de forma significativa a formação dos saberes profissionais.

De acordo com Burchar e Satori (2011), o PIBID viabiliza uma forma de democratizar o saber que é produzido na escola e aqueles que são produzidos na Universidade pelos bolsistas. Por conta disso, fica perceptível que essa vivência no ambiente escolar é fundamental para a

consolidação da identidade profissional inicial. Além disso, Costa (2015) destaca que o diálogo com professores mais experientes e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem podem ter efeitos positivos ao permitir o desenvolvimento de habilidades, práticas e atitudes necessárias à aquisição de novas competências para o ensino de língua materna ainda nesta etapa inicial da sua formação profissional.

A contribuição do PIBID para o processo de formação docente acontece a partir da integração do discente em todos os aspectos político-pedagógicos. Ao permitir essa integração, o Programa precisa ser encarado não somente como um auxílio financeiro, mas como um espaço de mediação que contribui para que a identidade docente seja moldada ao longo da jornada acadêmica. Diante disso, Moura (2013, p. 26) enfatiza que:

O PIBID tem provocado uma verdadeira corrida por uma formação de melhor qualidade nos cursos de licenciatura e esta deve ser uma constante e revela a preocupação com a necessidade de formação de um profissional decente preparado para enfrentar os desafios da educação na sociedade contemporânea, sendo necessárias para tanto, políticas de investimento contínuo na formação inicial e continuada do professor.

Com esse objetivo, a formação profissional vinculada à participação no programa acaba estabelecendo a aquisição de determinados conhecimentos e competências que servirão para o melhor desempenho na área de atuação, seja em Letras ou em outros cursos de licenciatura.

Retomando a concepção de identidade profissional apresentada por Pimenta (2002), observa-se que ela se alinha à perspectiva defendida por Nóvoa (1997, p. 34) ao compreender a identidade profissional docente como um processo contínuo de construção. Nesse sentido, o autor afirma que:

A identidade não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. É por isso que é mais adequado falar em processos de construção de uma profissionalidade do que em profissionalidade.

Em consonância com a concepção de identidade docente defendida por Pimenta (2002), Souza e Santos 2022 (p. 1) explicam que o conceito de identidade docente envolve tanto o pessoal como o coletivo desse profissional. Nesta perspectiva teórica, “a identidade não é alguma coisa que se tem, mas sim algo que se constrói durante a vida. Também não é uma característica estável, mas um acontecimento relacional”.

Marcoccia e Ducatti-Siva (2025) compreendem que a identidade docente e a profissionalização são processos indissociáveis que se nutrem mutuamente. Essa compreensão alinha-se ao pensamento complexo de Morin (2015), que compreende a formação humana

como um processo construído pelas múltiplas relações entre o sujeito e o contexto em que está inserido, não podendo ser explicada de forma isolada. Nessa perspectiva, longe de ser um dom nato, a identidade é uma construção biográfica e social, tecida no diálogo constante entre as trajetórias pessoais do professor e os saberes científicos, pedagógicos e experienciais, onde a profissionalização se manifesta na sua capacidade de agir com autonomia, utilizando a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar para converter a teoria acadêmica em práxis transformadora. Mediante essas explanações teóricas, compreende-se que o desenvolvimento da identidade é um processo de transformação que acontece dentro de um determinado contexto, mas que não ocorre de forma linear ou isenta de conflitos. Ao longo da formação inicial, os licenciandos enfrentam diversos desafios, inseguranças e dúvidas que influenciam a maneira como se percebem enquanto futuro professor. Embora o PIBID seja um primoroso espaço para a aproximação dessa realidade escolar, a participação no programa por si só, não garante a construção da identidade docente, pelo contrário, ela é construída a partir das experiências vividas, das reflexões sobre a prática e principalmente das relações que são estabelecidas dentro desse contexto formativo.

2.3 A EJAII como espaço docente e construção da prática pedagógica

Caracterizada como uma modalidade da Educação Básica constituída por orientações e regras normatizadas pela resolução CNE/CEB nº 01/2021, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAII) é marcada pela diversidade de sujeitos, idades, trajetórias escolares, histórias de vida e experiências socioculturais (Leão; Borges; Cordeiro, 2024). Essa diversidade exige dos profissionais da educação conhecimentos específicos e práticas pedagógicas capazes de reconhecer as singularidades dos estudantes e suas diferentes formas de aprender.

Ao discutir os sujeitos da EJA, Arroyo (2017) destaca que esses estudantes não podem ser compreendidos apenas a partir de suas trajetórias escolares interrompidas, mas devem ser reconhecidos em sua condição de trabalhadores, cidadãos e sujeitos dotados de direitos. Para o autor, compreender esses estudantes implica reconhecer suas experiências de luta, resistência e sobrevivência, entendendo que suas trajetórias constituem elementos fundamentais para a organização das práticas educativas.

A discussão sobre os sujeitos da EJAII está diretamente relacionada à formação dos professores que atuam nessa modalidade. Soares e Soares (2014) destacam que a formação docente para a EJAII demanda uma preparação específica, capaz de compreender as particularidades dos educandos e suas diferentes formas de aprender. Para os autores, atuar

nessa modalidade implica reconhecer e valorizar os saberes construídos ao longo da trajetória dos jovens, adultos e idosos, considerando suas experiências como ponto de partida para o processo educativo. Ao analisar às especificidades da formação dos educadores da modalidade, Soares (2011) destaca que a heterogeneidade presente nas turmas de EJAII requer práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas. Aspectos como diferenças geracionais, experiências profissionais, ritmos de aprendizagem e trajetórias escolares distintas tornam-se elementos que precisam ser considerados no planejamento e desenvolvimento das atividades educativas. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, articulando os conteúdos escolares aos saberes produzidos pelos estudantes em diferentes espaços sociais.

A formação docente para a EJAII também pode ser compreendida a partir das contribuições de Tardif (2014), que concebe os saberes docentes como resultado da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e vivências construídas ao longo da trajetória do professor. Para o autor, os saberes da docência não são produzidos exclusivamente nos cursos de formação inicial, mas são continuamente construídos na prática cotidiana. Nessa perspectiva, o trabalho docente caracteriza-se como um processo permanente de aprendizagem, reflexão e ressignificação das experiências vividas na escola. Assim, ao abordar a relação entre experiência e formação docente, o autor afirma que os saberes experienciais são aqueles que os professores desenvolvem “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão” (Tardif, 2014, p.39). Tal compreensão revela que a atuação na EJAII possibilita a construção de conhecimentos específicos relacionados à diversidade dos estudantes, às trajetórias de ensino e aos desafios presentes no cotidiano escolar.

Essa perspectiva também é discutida por Arroyo (2017), ao enfatizar que a prática educativa exige dos professores sensibilidade para compreender os percursos e as realidades dos estudantes trabalhadores. Assim, à docência na EJAII demanda uma postura reflexiva e comprometida com a valorização das experiências dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a participação dos licenciandos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma importante oportunidade de aproximação com as especificidades da EJAII ainda durante a formação inicial. Embora os cursos de licenciatura nem sempre contemplem de forma aprofundada as particularidades dessa modalidade, a inserção dos bolsistas no cotidiano escolar possibilita o contato direto com as práticas desenvolvidas pelos professores da EJAII, favorecendo processos de observação, participação e reflexão sobre a realidade educativa. Corroborando essa discussão, Soares e Soares (2014, p. 15) afirmam que

a formação de educadores em serviço precisa ser permanente e sistemática, já que requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e as competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador.

Tal compreensão evidencia que a formação docente constitui um processo contínuo, construído tanto nos espaços acadêmicos quanto nas experiências vivenciadas no exercício da profissão.

Dessa forma, a atuação no EJA e a participação em programas de formação como o PIBID contribuem significativamente para a constituição da identidade docente. As experiências desenvolvidas nesse contexto possibilitam a ampliação dos saberes profissionais, o fortalecimento da prática reflexiva e a construção de uma atuação pedagógica comprometida com a valorização dos sujeitos da modalidade e com a garantia do direito à educação ao longo da vida.

3 Metodologia

Este estudo configura-se em uma abordagem qualitativa, visando compreender o processo de construção da identidade docente. Sobre esse tipo de pesquisa, Guerra *et al.* (2024, p. 1) explicam que “a pesquisa qualitativa é uma abordagem essencial na investigação científica, que se concentra na compreensão profunda e interpretação dos fenômenos estudados, explorando a complexidade e riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais”. Complementando a isso, esta investigação assume um caráter empírico, visto que a produção do conhecimento se fundamenta na observação e na coleta de dados que provém da realidade prática vivenciada no cotidiano de uma escola da rede pública situada na área urbana do município de Bragança-PA, delimitou-se como contexto da pesquisa uma turma do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), tomando como base as experiências pedagógicas vivenciadas por licenciandos bolsistas vinculados ao PIBID. Desse modo, Gil (2022, p. 26) define que a pesquisa empírica é aquela que se baseia na experiência e na observação, sendo o plano/verificação de hipóteses presentes por fatos ou dados colhidos em sua própria realidade.

Neste particular, o projeto foi desenvolvido em uma escola da rede pública situada na área urbana do município de Bragança-PA, especificamente em uma turma de Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Participaram da pesquisa quatro discentes do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará –

Campus Bragança. Os critérios de seleção foram: estar regularmente matriculado no curso de Letras Língua Portuguesa, estar vinculado ao subprojeto “Inovação e Prática na Formação de Professores de Inglês e Português”, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Como critério de inclusão estabelecido pela autora. Para esta pesquisa, definiu-se que o bolsista deveria atuar na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Esses critérios foram adotados por se visar que a pesquisa alcance aqueles bolsistas que tenham contato direto com as práticas pedagógicas e com as especificidades inerentes do chão da escola que exigem um olhar diferenciado em relação ao ensino regular.

Com o intuito de identificar como essas vivências influenciam os aspectos formativos, foi utilizado para a coleta de dados um questionário qualitativo guiado³, o qual foi aplicado via plataforma do *Google Forms*, facilitando o acesso dos participantes e a organização das respostas. Gil (2008, p. 121) ressalta que o questionário pode ser compreendido como “uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas e comportamentos.”

O questionário permitiu aos entrevistados um espaço onde eles puderam expressar suas concepções de maneira mais livre e reflexiva. Estruturado em seis seções, o instrumento buscou maior compreensão sobre as contribuições do PIBID para a construção da identidade docente dos entrevistados, a partir de eixos temáticos distribuídos em seções.

A seção 1 corresponde à apresentação da pesquisa e o consentimento dos entrevistados, assegurando o sigilo e reafirmando que a finalidade da pesquisa é exclusivamente acadêmica.

A seção 2 corresponde ao perfil do participante a partir de uma coleta de dados contextualizada, como o tempo de permanência no PIBID, escola de atuação e experiências prévias com a docência, a partir das seguintes perguntas: *Em que período do curso você está atualmente? Há quanto tempo você participa (ou participou) do PIBID? Em qual escola você desenvolveu as atividades do PIBID? Quais atividades você mais desenvolveu durante sua participação no programa? Antes do PIBID, você já havia tido alguma experiência com docência? Se sim, descreva brevemente.*

³ Instrumento de coleta, inspirado em roteiro semiestruturado, com perguntas abertas, adaptado para formato digital autoaplicável (*Google Forms*), que viabiliza a apreensão de percepções e significados atribuídos pelos participantes (Minayo, 2014) aos fenômenos estudados, prescindindo da interação presencial.

A seção 3 trata do **Eixo 1 - Articulação Teórico-Prática** a partir de perguntas que enfatizam nas práxis pedagógicas e nos desafios do cotidiano escolar, como: *Quando você planejava atividades para o PIBID, de que maneira os conhecimentos estudados na universidade ajudavam nas decisões sobre a prática em sala de aula? Se possível, apresente exemplos concretos. Durante sua atuação no PIBID, houve alguma situação em que a teoria estudada na universidade pareceu insuficiente para lidar com a realidade da sala de aula? Descreva a situação e explique como você lidou com ela. Na sua opinião, qual é o principal diferencial do PIBID em relação à formação tradicional da graduação? Explique sua resposta. Como a relação com o professor supervisor e com o coordenador do PIBID influenciou sua forma de conectar teoria e prática? Se possível, cite experiências ou orientações que marcaram sua formação.*

A seção 4 corresponde ao **Eixo 2 - Formação de Professores**, com questões voltadas para o desenvolvimento de competências do ensino de língua materna, como: *Quais competências relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa você acredita ter desenvolvido com mais segurança durante o PIBID? Você pode mencionar experiências relacionadas à leitura, escrita, oralidade, literatura, análise linguística ou planejamento de aulas. O PIBID modificou sua compreensão sobre o que significa ensinar Língua Portuguesa? Explique de que maneira suas experiências no programa influenciaram sua visão sobre o ensino da disciplina. Além dos conhecimentos específicos da graduação, como o PIBID contribuiu para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais? Por exemplo: empatia, comunicação, escuta, trabalho em equipe ou mediação de conflitos. Como você avalia o trabalho coletivo dentro do PIBID — reuniões de planejamento, trocas entre bolsistas e co-docência — na sua formação docente? Isso modificou sua maneira de compreender a profissão?*

A seção 5 trata do **Eixo 3 - Construção da Identidade Profissional**, abrangendo perguntas voltadas para a identificação da visão do bolsista sobre o “ser professor” após a imersão no programa do PIBID, como: *Antes de entrar no PIBID, como você enxergava a profissão docente? Descreva sua visão naquele período. Hoje, como você descreve sua visão sobre ser professor? Explique quais experiências mais contribuíram para essa mudança (ou permanência). Como foi sua relação com os alunos da educação básica durante o programa? Houve alguma experiência marcante que influenciou sua maneira de se perceber como professor(a)? De que maneira o contato direto com a rotina escolar influenciou sua decisão de seguir — ou não — a carreira docente? Explique sua resposta. Atualmente, como você define sua identidade como futuro(a) professor(a)? Quais mudanças você percebe entre quem você era antes do PIBID e quem você é hoje em relação à docência?*

No final do questionário, a seção 6 oferece um espaço aberto para que os entrevistados possam falar sobre suas vivências e experiências que possam não ter sido contempladas nos eixos das perguntas disponíveis, mas que sejam relevantes para a formação de sua trajetória. Cada eixo temático do formulário foi desenvolvido para ser possível averiguar as diferentes dimensões das experiências proporcionadas dentro do programa, a fim de contemplar o desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas. A resposta fornecida permitiu maior compreensão sobre como o programa impacta a formação do futuro professor e isso contribuiu para que a interpretação final reflita na complexidade da construção da identidade docente no curso de Letras Língua Portuguesa.

Para sustentar a análise qualitativa dos resultados, partiu-se de um levantamento teórico em materiais já publicados, tais como: livros, periódicos em que a interpretação dos dados foram fundamentadas, principalmente, nas contribuições de Tardif (2007), Paniago e Sarmiento (2017), Nóvoa (1997), Freire (1996), Moura (2013), Marcoccia e Ducati-Silva (2025), além de documentos oficiais como as diretrizes da CAPES e documentos de domínio público como o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o programa institucional de bolsa de iniciação docente e dá outras providências.

No tocante à análise dos dados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin (2011, p. 47), a qual se configura como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, o processo se deu em três fases estruturais que fundamentam o estudo de Bardin: na fase inicial, nomeada como pré-análise, contemplou-se a organização dos relatos colhidos, assegurando o primeiro contato com as experiências relatadas pelos licenciandos, considerando a percepção de Bardin (2016, p. 95) de que essa fase:

Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Na segunda fase, com foco na exploração do material, consistindo “essencialmente de operações de codificação”, foi operada a identificação das recorrências das exposições das trajetórias dos bolsistas, assim, permitindo isolar os eixos do questionário se tornando unidades de análise para a pesquisa.

Na última fase, que contempla o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, na qual os dados são transformados em informações significativas e as interpretações obtidas dão sentido às trajetórias que foram encontradas, estabeleceu-se o diálogo com o arcabouço teórico que sustenta este estudo, alinhando-se os fios que tecem a construção da identidade docente. Esse diálogo entre o saber da experiência relatado pelos licenciandos inseridos no Programa e o saber científico da universidade permitiu interpretar como o PIBID atua como o tear na formação da identidade docente, evidenciando que a formação profissional é um processo contínuo.

Assim, reconhece-se a AC como esse conjunto de técnicas que busca interpretar a partir da sistematização e organização dos dados produzidos por meio da pesquisa, reconhecendo como essencial e adequado. Ressalta-se que ela possui fases independentes que precisam ser respeitadas, e devem ser analisadas com rigor para não comprometer a fase seguinte, haja vista que as recorrências necessitam estar atreladas na sua fase de análise, bem como deve manter a ordem das fases investigativas propostas pelo autor.

Em síntese, a organização dos relatos colhidos no questionário, assumiram um caráter reflexivo e teórico que emerge dentro da realidade vivenciada, permitindo analisar como a contribuição do programa funciona como o eixo central desse percurso formativo. Os dados obtidos no questionário, por sua vez, permitiram identificar as recorrências e singularidades nas trajetórias dos bolsistas, evidenciando como o PIBID une os conteúdos acadêmicos às práticas cotidianas na construção da profissionalização.

4 Análise dos dados e discussão

Nesta seção, são apresentados os dados obtidos por meio do questionário qualitativo guiado, analisando as respostas a partir do suporte teórico que sustentam a pesquisa. Ressalta-se que a análise está estruturada nos eixos temáticos, possibilitando compreender as experiências vivenciadas no PIBID.

4.1 Articulação teórico-prática

Quadro 1 - Síntese do eixo temático 1: Articulação Teórico-Prática

Categoria	Evidências encontradas	Síntese interpretativa
------------------	-------------------------------	-------------------------------

Relação entre teoria e prática	Planejamento de aulas; aplicação dos conhecimentos acadêmicos; adaptação das atividades à realidade dos alunos.	O PIBID propicia a aproximação entre os conhecimentos teóricos da licenciatura e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas.
Reflexão sobre a prática docente	Observação do contexto escolar e reelaboração das estratégias de ensino.	Os professores em formação desenvolvem uma postura reflexiva diante dos desafios do cotidiano escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No que se refere à articulação teoria e prática, eixo 1 do questionário, que recobre o impacto dos conhecimentos acadêmicos no cotidiano escolar, compreende-se que o PIBID atua como um espaço em que a teoria e prática se articulam de forma dialógica, favorecendo uma práxis pedagógicas na perspectiva freireana em que a reflexão crítica sobre a ação contribui para a construção docente. Notoriamente, averiguou-se, nos relatos apresentados, que os licenciandos indicam que as discussões promovidas no âmbito da graduação servem como um norte para o planejamento de aulas e para a tomada de decisões pedagógicas, assim, conforme sintetizado por um dos participantes ao afirmar que

Os conhecimentos estudados na universidade ajudaram bastante no planejamento das atividades do PIBID, principalmente na escolha de metodologias mais participativas e adequadas para os alunos. (Bolsista 4, 2026).

Enfatizando que os componentes curriculares voltados à compreensão das pluralidades sociais e linguísticas emergem nos relatos como pilares fundamentais para essa transição, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), haja vista que essa modalidade é marcada pela diversidade de trajetórias de vida e experiências, como aponta um dos discentes:

A faculdade me disponibilizou duas disciplinas de extrema importância para o PIBID: Sociolinguística e Educação e Alteridade Entender o aluno como um sujeito ativo e social. (Bolsista 1, 2026).

Diante do relato, a interrelação entre o vivido na escola e o conhecimento adquirido na disciplina colaborou para um olhar mais cuidadoso do licenciando sobre os os indivíduos daquele nível escolar permitindo que os futuros professores desconstruam perspectivas essencialistas e enxerguem o educando como um sujeito histórico e socialmente situado. De acordo com Maurice Tardif (2007), as práticas docentes funcionam “como um processo de

aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]”. Nessa perspectiva esse processo também contribui para a constituição dos saberes docentes, construídos e ressignificados ao longo da formação inicial e das experiências vivenciadas na escola. Nesse diálogo, reitera-se a necessidade de trabalhar amplamente assuntos voltados para a realidade e especificidade de cada aluno, garantindo maior compreensão das abordagens temáticas. É possível entender melhor essa questão através das respostas fornecidas tais como na que o entrevistado pontua que seu maior sucesso durante as regências no programa se deu:

O exemplo do qual possuo mais orgulho, foi quando pude trabalhar literatura, funk e exemplos periféricos na sala de aula. Ligar poemas, literatura clássica e letras de funk, cobiça, representação e superação. (Bolsista 1, 2026).

Esse relato traduz amplamente a sensibilidade do docente que está envolvido com o contexto escolar, visando a representação social de cada indivíduo. Essas questões estão interligadas na postura que se assume diante de uma educação inclusiva, respeitando as características dos contextos sociais nos quais esses alunos estão inseridos. No contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), essa sensibilidade se faz mais necessária, considerando a diversidade de saberes que os alunos trazem para o ambiente escolar. Tal aspecto pode ser confirmado quando o pibidiano enfatiza que: “o principal aprendizado que me auxiliou a planejar as atividades, foi pensar no contexto que o aluno está inserido para aplicar as atividades” (Bolsista 3, 2026).

Além disso, o fortalecimento das dinâmicas dentro do processo metodológico, possibilitando trazer questões significativas para dentro da sala de aula, emerge das discussões nos momentos da formação no espaço da sala de graduação como é destacado pelo pibidiano:

Durante as disciplinas da graduação, aprendemos sobre a importância de tornar as aulas mais dinâmicas e significativas, e isso influenciava nossas decisões em sala de aula. (Bolsista 2, 2026).

No âmbito dessa modalidade de ensino, a construção de práticas dinâmicas e contextualizadas mostra-se fundamental, uma vez que os sujeitos possuem vivências distintas, exigindo estratégias pedagógicas voltadas para uma aprendizagem significativa. Com isso, no âmbito teórico-prática, o PIBID estabelece a função de aprimoramento dos ensinamentos obtidos na universidade com a efetivação nas práticas dentro da escola, favorecendo, pelo olhar dos pibidianos:

Conectar a teoria estudada na universidade com a prática em sala de aula” contribuindo para que o bolsista possa” e “Entender melhor como aplicar os

conhecimentos pedagógicos no cotidiano escolar e adaptar as atividades de acordo com a realidade dos alunos. (Bolsista 3, 2026).

As reflexões dos licenciandos trazem evidências sólidas sobre o PIBID na superação do distanciamento entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar. O programa se consolida como um articulador entre a universidade e a escola pública, preparando os discentes para os desafios complexos da docência e reverberando de forma significativa no processo de construção da própria identidade profissional dos futuros professores.

4.2 Formação de professores

Quadro 2: Síntese das categorias identificadas no eixo 2

Categoria	Evidências encontradas	Síntese interpretativa
Desenvolvimento profissional	Planejamento de aulas; elaboração de atividades; contextualização dos conteúdos.	A participação no programa contribui para o desenvolvimento de competências docentes
Formação reflexiva	Integração entre teoria, prática e reflexão.	O processo formativo no PIBID ocorre de maneira contínua e crítica.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

No Eixo 2: Formação de Professores, as respostas trazem evidências sobre a contribuição do programa para a formação docente. Nos relatos dos bolsistas, emerge que a experiência obtida permitiu criar uma gama de conhecimentos que ultrapassam as barreiras teóricas adquiridas na graduação, o que permite reflexões sobre o fazer docente. Reitera-se que a formação do professor é vista de forma contínua e construída de forma entrelaçada entre teoria, prática e reflexão, conforme defende Freire (1996), ao afirmar que a reflexão crítica sobre a prática constitui elemento fundamental da formação docente.

Foi possível compreender que nas variadas competências desenvolvidas se obtém o devido destaque ao planejamento de aulas, práticas de leitura e adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos como é possível observar na voz de um dos entrevistados: *“Durante o PIBID, desenvolvi segurança de aulas contextualizadas a partir de gêneros textuais do cotidiano, articulando leitura, escrita e análise linguística de forma reflexiva” (Bolsista 1, 2026).*

Diante do relato, podemos compreender as evidências do desenvolvimento das atividades de planejamento de aulas, solidificando que as práticas contextualizadas totalizam maior aproximação do ensino às vivências dos alunos. Tal aspecto torna-se especialmente relevante no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), uma vez que essa modalidade é marcada por diferentes trajetórias, por isso a importância de aulas contextualizadas a fim de estabelecer relações com os conteúdos escolares e a sua realidade social. Ainda nesta contribuição, outro bolsista destaca que o *“planejamento de aula foi a competência que mais desenvolvi durante o projeto”* (Bolsista 3, 2026), corroborando que o planejamento de aulas proporcionada pelo PIBID, dá a oportunidade aos bolsistas de atuarem conjuntamente com o professor supervisor, sendo um elemento de grande contribuição para a segurança pedagógica dos bolsistas. Essas recorrências se asseguram em autores como Paniago e Sarmiento (2017), no que diz respeito às contribuições do PIBID, quando indicam que se potencializam a partir do reconhecimento da realidade escolar, visando aprimoramento das práticas utilizadas, favorecendo maior compreensão das especificidades do público com o qual o bolsista está conectado, respeitando sua realidade social.

E, no que diz respeito à compreensão sobre o que significa ensinar Língua Portuguesa, as respostas revelam mudanças significativas para esta compreensão, o que antes era visto somente como decodificação de regras gramaticais passou a ser percebido de maneira mais ampla, buscando proporcionar contextos que envolvam diálogo, interação e construção de sentidos. Diante do exposto, essa visão é ampliada na recorrência das respostas dos entrevistados, com destaque ao trecho em que um dos bolsistas enfatiza que, ao ingressar no programa, o seu pensamento mudou sobre a disciplina:

Sim, o PIBID modificou profundamente minha compreensão sobre o que significa ensinar Língua Portuguesa. Antes do programa, eu tinha uma visão mais tradicional, centrada na transmissão de regras gramaticais e na correção de “erros”, como se meu papel fosse apenas vigiar a norma culta. Durante a experiência na escola pública, percebi que ensinar Português é muito maior do que isso: é criar pontes entre a linguagem que o aluno já domina e a variedades exigidas em diferentes contextos sociais. (Bolsista 2, 2026).

E nesse entendimento é possível dialogar com as ideias do autor Paulo Freire (1996) ao defender uma educação baseada no diálogo, na escuta e na valorização das experiências dos educandos. Com isso, é notório que, ao ingressar no programa, os bolsistas tendem a olhar o ensino com uma visão menos mecanizada, e vê-lo voltado para a contemplação de práticas significativas.

Ainda buscando a ampla compreensão do PIBID e suas contribuições para a formação docente e para as competências pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades de cunho

emocional importantes para a prática docente, o entrevistado destaca aspectos como empatia, comunicação e trabalho em equipe, visando que tais valores resultam na construção do aluno:

O PIBID me ensinou a olhar para o aluno além do conteúdo: desenvolvi empatia ao perceber que o silêncio ou a agitação na aula muitas vezes vinham de problemas fora da escola. (Bolsista 1, 2026).

Compreende-se a necessidade de reconhecer que algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos da EJAII advêm de questões externas ao ambiente escolar. Assim, pela ótica do entrevistado, o programa possibilita os bolsistas a tecer um olhar mais sensível para a docência, essa percepção é importante na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAII), considerando que os estudantes conciliam seus estudos com outras atividades, exigindo do professor uma postura acolhedora e comprometida com as especificidades desse público:

Além dos conhecimentos específicos da graduação, o PIBID contribui muito para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para a formação docente. O contato direto com os alunos, professores e colegas ajudou a desenvolver mais empatia, paciência e capacidade de comunicação. (Bolsista 2, 2026).

Outro ponto é como o programa é visto. A partir da perspectiva de um dos entrevistados, é possível notar que ele destaca que o programa foi “um potencializador” no desenvolvimento da comunicação e da capacidade de trabalhar em conjunto. Nota-se que as experiências vivenciadas dentro do programa podem ser vistas de forma explícita que a formação do profissional de Letras Língua Portuguesa não pode ser vista apenas para a reprodução de conhecimentos específicos da área, pois vai além dos conteúdos programáticos e requer um olhar sensível às relações humanas tornando o ambiente escolar mais propício e acolhedor.

O trabalho coletivo desenvolvido no PIBID se apresenta como um tecido fundamental na formação profissional dos futuros professores, é ressaltado que as reuniões de planejamento, as trocas dialógicas entre os bolsistas e os momentos de co-docência contribuíram para ampliar os conhecimentos pedagógicos e fortalecer a prática reflexiva:

O PIBID proporciona essa aproximação com o outro, onde é necessário a escuta, o trabalho em equipe, o entendimento com os colegas e professores. Tudo isso faz parte de um crescimento pessoal e profissional, onde vamos aprimorando nossa autoestima, nos ajuda na construção de maior segurança na prática das atividades em sala. (Bolsista 4, 2026).

Ainda no cerne dessa proposta, um dos bolsistas destaca que o “trabalho coletivo no PIBID me mostrou que o professor não precisa trabalhar sozinho”. Essa afirmação assegura que a docência é uma grande tecedura, integrando vários fios que se entrelaçam dentro da prática colaborativa. Podemos compreender que essa perspectiva se aproxima das discussões de

António Nóvoa (2017), ao afirmar que a profissão docente se fortalece na partilha de experiências e na construção coletiva.

Nesse viés interpretativo, ao longo dos relatos colhidos, é demonstrado que o programa desempenhou na formação dos futuros professores o desenvolvimento de competências pedagógicas que possibilita uma postura mais reflexiva e humana diante da docência, essas questões evidenciam que o profissional molda seu perfil a partir das experiências obtidas.

4.3 - Construção da Identidade Docente e Profissionalização

Quadro 3: Síntese das categorias identificadas no eixo 3

Categoria	Evidências encontradas	Síntese interpretativa
Construção da identidade docente	Mudanças na percepção sobre a profissão; valorização do trabalho coletivo.	O PIBID contribui para a ressignificação da docência para os licenciandos e para a consolidação da identidade profissional.
Compreensão do papel do professor	Superação de concepções tradicionais de ensino.	Os licenciandos passam a compreender o ensino como uma prática social, crítica e dialógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

No Eixo 3: Construção da Identidade Docente e Profissionalização, as respostas obtidas atuam como um grande tecido que representa a formação dos bolsistas. As evidências mostram que a identidade docente é construída no dia a dia, nas experiências e situações que os bolsistas vivenciaram ao longo do percurso dentro do programa. As respostas colhidas mostram o quanto o PIBID foi um grande contribuinte para moldar a identidade docente, assim, podemos notar quando é expresso pelo participante em seu relato:

Antes do PIBID, eu via à docência como uma profissão solitária e hierárquica, centrada no professor que transmite conteúdos e corrige erros sozinho. Acreditava que bastava dominar gramática e a literatura para ensinar bem, e que o principal desafio era “controlar a turma”. [...] Não percebia a importância da escuta, da negociação de sentidos ou do trabalho coletivo entre pares. (Bolsista 3, 2026).

No ponto de vista destacado pelo entrevistado, é possível notar a mudança na sua visão enquanto o processo de ensino e aprendizado, ele evidencia que sua participação no PIBID se

deu como um elemento diferenciador para a sua construção docente. A visão que ele tinha era que a docência era focada na transmissão de conteúdos, e depois do PIBID passou a compreender que o professor é o mediador responsável por contribuir com o processo formativo social e humano do alunado.

Ao olhar à docência de forma mais ampla, o bolsista entrelaça as mudanças na formação e suas percepções estão atreladas diretamente com as contribuições de Pimenta (2002), ao defender que a identidade profissional não é algo pronto, mas construída continuamente por meio das experiências e reflexões vividas no exercício da docência. Essa transformação também se aproxima das reflexões de Marcoccia e Ducati-Silva (2025), ao compreenderem que a identidade docente é uma construção biográfica e social, tecida nas interações cotidianas e na articulação entre saberes acadêmicos e experienciais. As autoras defendem que o professor constrói sua profissionalidade a partir de reflexão crítica sobre a prática, aspecto claramente observado na resposta do participante.

Destacamos assim que outro bolsista relata que antes do PIBID *“acreditava que a docência não era pra mim”* (Bolsista 2, 2026). A partir desse relato percebe-se que por muitas vezes o graduando tem medo do contato direto com a escola, e é nesse seguimento que damos destaque à grande contribuição do programa para a formação profissional, Moura (2013), defende a necessidade de melhor qualidade nos cursos de formação de professores, se fazendo necessário para que os novos profissionais possam estar preparados para os desafios reais das escolas. De tal modo, para que isso possa se tornar eficaz é necessário o investimento de forma contínua na preparação dos professores desde o começo da faculdade.

As respostas também demonstram que a visão sobre ser professor perpassa por mudanças a partir do momento que se compreende que o ser professor não é apenas um transmissor de conteúdo. Esse diálogo se concretiza pelo relato do bolsista que acentua da seguinte forma: “hoje, vejo ser professor como um ato de escuta, adaptação e construção coletiva”. Outros respondentes também asseguram que:

(..) ser professor é se empenhar a uma profissão no qual o conhecimento é mediado e tido como agente de transformação que inspira, ensina e forma cidadãos conscientes. (Bolsista 2, 2026).

Hoje, minha visão sobre ser professor é mais ampla e consciente. Com as experiências vividas no PIBID, percebi que o professor não atua apenas ensinando conteúdos, mas também orientando, acolhendo, incentivando e contribuindo para a formação humana dos alunos. (Bolsista 4, 2026).

Esses relatos dos bolsistas estão ligados a compreensão de Freire (1996), ao defender que a prática docente deve estar fundamentada no diálogo, na escuta e na construção conjunta do conhecimento. Podemos então evidenciar que as falas dos bolsistas demonstram que a

prática docente deve ser baseada na interação e na participação de todos os sujeitos inseridos dentro do processo educativo. Bem como dialoga com Nóvoa (1997), ao destacar que a profissão docente é construída a partir das experiências e das relações vivenciadas dentro do cotidiano escolar, permitindo uma reflexão constante sobre a prática.

O PIBID, mostra-se um pilar essencial para a formação de profissionais, ao permitir que o discente conheça a realidade escolar antes do término da graduação e que eles possam aprender com os supervisores a reconhecer e se afirmar como educador. Assim, os bolsistas enfatizam que sua participação dentro do programa lhe permitiu maior entendimento sobre a atuação docente. Como podemos observar nos seguintes relatos.

O PIBID me mostrou que a docência não é romântica, é resistência cotidiana. Mas também me mostrou que pequenas vitórias, um olhar de compreensão, uma pergunta inesperada, um texto sincero recompõe o sentido de estar ali. Hoje sigo a carreira não apesar da rotina escolar, mas por causa dela: porque foi nela que me senti vivo e útil. (Bolsista 2, 2026).

Minha relação com os alunos da educação básica foi muito importante para a minha formação durante o PIBID. O contato direto com a turma ajudou a desenvolver mais comunicação, empatia e segurança para atuar em sala de aula. (Bolsista 3, 2026).

Os relatos permitem compreender a grande significância do programa, que atua como uma fonte fundamental entre a teoria aprendida na faculdade e a prática da sala de aula. Nós, os futuros professores, percebemos que educar é um exercício diário e que o contato permitido pelo programa com a educação básica molda a nossa formação transformando ao ato de ensinar em um exercício de escuta e trocas de experiências.

Assim, compreende-se que a construção docente perpassa por diversas questões que irão tecer a identidade profissional, e que cada contribuição ganha força quando o discente se depara com questões que vão além do universo acadêmico. Nesse contexto, a complexidade de ser e tornar-se professor se evidencia, demonstrando que a formação percorre as teorias aprendidas se edificando na realidade do âmbito escolar, vivenciado a partir das singularidades de cada aluno.

A identidade profissional não nasce pronta, é um processo contínuo tecida diariamente com as mais variadas questões que emergem da educação brasileira. É ao ser inserido nessas múltiplas facetas que o docente em formação se descobre ao compreender que o perfil profissional é tecido dentro de sua capacidade de ouvir e aprender com a realidade e cada aluno inserido dentro do sistema educacional.

5 Considerações Finais

Mais do que uma pesquisa acadêmica, este trabalho é fruto dos saberes construídos e das experiências vivenciadas no contexto escolar onde o licenciando foi possibilitado a mergulhar nas práticas escolares. Com isso, foi possível compreender que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, desempenha um papel fundamental na formação inicial dos futuros professores de Língua Portuguesa, constituindo-se como um espaço de aprendizagem, reflexão e construção da identidade docente.

A partir das análises realizadas, constatou-se que as vivências proporcionadas pelo programa contribuem significativamente para a articulação entre teoria e prática, possibilitando aos licenciandos compreenderem os desafios e as potencialidades da docência. Além disso, evidenciou-se que o PIBID favorece o desenvolvimento de competências pedagógicas, o fortalecimento da formação profissional e a construção de professores com uma postura mais crítica e reflexiva diante das demandas educacionais da atualidade.

Os relatos dos pibidianos demonstram que a experiência proporcionada no programa promove transformações na compreensão sobre a docência, contribuindo para a constituição da identidade profissional dos futuros professores de Língua Portuguesa. Ademais, o PIBID se consolida como uma importante política de formação docente, ao proporcionar a aproximação da universidade com a escola, e ao valorizar a prática pedagógica.

No contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), as contribuições do programa ganham mais significância, pois possibilita a imersão dos licenciandos com a realidade educacional marcada pela diversidade de experiências e trajetórias de vida. Dessa forma, o PIBID fortalece a formação de professores capazes de reconhecer e valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos da EJAI possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, contribuindo para uma educação mais significativa.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das discussões acerca da formação inicial de professores e para a valorização de programas como o Programa Institucional de Iniciação a Docência, que insere os licenciandos no contexto escolar, os ajudando a compreender a docência desde os primeiros anos da graduação.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.

BURCHARD, Camila. Pereira.; SARTORI, Juliano. Formação de professores de ciências: refletindo sobre as ações do pibid na escola. 2º Seminário sobre Interação Universidade/Escola. 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas Redes Escolares. - UFSM - Santa Maria – RS, 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>. Acesso em: 02 de jan. 2026.

COSTA, Jocenilton Cesário da. O PIBID em aulas de língua portuguesa e suas contribuições para o estudante de letras. II CONEDU, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID7740_03092015102754.pdf Acesso em: 02 de janeiro, 2026.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out./dez.2010.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. Et al. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. Revista de Gestão e Secretariado, [S. l.], v. 15, n. 7, p. 4019, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019>.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LEÃO, Juarez; FERREIRA BORGES, Carla Nunes; KALIFE CORDEIRO, Gilvânia Nascimento. Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA): um campo político-pedagógico fronteiriço. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 54–66, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/22233>. Acesso em: 21 jun. 2026.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de; DUCATTI-SILVA, Kelly Cristina. PIBID e Residência Pedagógica: narrativas reveladoras da construção da identidade e do protagonismo na formação docente. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 7, e15670, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15670>. Acesso em: 20 mai. 2026.

MOURA, Eduardo Junior Santos. Iniciação à docência como política de formação de Professores. Brasília – DF, 2013.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, António (org). Os Professores e suas formações. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira, SARMENTO, Teresa. A formação na e para a pesquisa no Pibid. possibilidades e fragilidades. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, v. 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

SOARES, Leônicio José Gomes. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos. Educação em Revista, 2011.

SOARES, Leônicio José Gomes; SOARES, Rafael. Formação de educadores de jovens e adultos. 2014.

SOARES, Leônicio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [S. l.], v. 22, n. 66, p. 1-24, 2014. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1331>. Acesso em: 21 jun. 2026.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. A construção da identidade docente na escola. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 23, 21 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola> Acesso em: 02 de jan. 2026.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007. p. 53.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. Educação em Revista, 41, 2025. <http://doi.org/10.1590/0102-469849377-t> Acesso em: 13 de abril de 2026.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES

FORMULÁRIO DE PESQUISA — PIBID

Título do formulário: Contribuições do PIBID para a Construção da Identidade Profissional de Bolsistas de Letras – Língua Portuguesa

SEÇÃO 1 — APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Texto de abertura

Prezado(a) participante,

Este formulário faz parte de uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a construção da identidade profissional de bolsistas do curso de Letras – Língua Portuguesa.

Sua participação é muito importante. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, preservando-se o sigilo e a confidencialidade das informações.

O formulário possui perguntas abertas e reflexivas. Por isso, pedimos que responda com o máximo de detalhes possível, descrevendo experiências, situações vivenciadas e percepções construídas durante sua participação no programa.

Tempo estimado: 20 a 30 minutos.

Pergunta obrigatória

Você concorda em participar desta pesquisa?

() Sim () Não

SEÇÃO 2 — PERFIL DO PARTICIPANTE

1. Em que período do curso você está atualmente?
2. Há quanto tempo você participa (ou participou) do PIBID?
3. Em qual escola você desenvolveu as atividades do PIBID?
4. Quais atividades você mais desenvolveu durante sua participação no programa?
(Ex.: observação, regência, planejamento, oficinas, produção de materiais didáticos etc.)
5. Antes do PIBID, você já havia tido alguma experiência com docência?
() Sim () Não

Se sim, descreva brevemente:

SEÇÃO 3 — EIXO 1: ARTICULAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

Texto da seção

Nesta seção, buscamos compreender como as experiências no PIBID contribuíram para aproximar os conhecimentos teóricos estudados na universidade da prática escolar.

6. Quando você planejava atividades para o PIBID, de que maneira os conhecimentos estudados na universidade ajudavam nas decisões sobre a prática em sala de aula?

7. Durante sua atuação no PIBID, houve alguma situação em que a teoria estudada na universidade pareceu insuficiente para lidar com a realidade da sala de aula?

8. Na sua opinião, qual é o principal diferencial do PIBID em relação à formação tradicional da graduação?
Explique sua resposta.

9. Como a relação com o professor supervisor e com o coordenador do PIBID influenciou sua forma de conectar teoria e prática?

SEÇÃO 4 — EIXO 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Texto da seção

As perguntas a seguir buscam compreender como o PIBID contribuiu para sua formação docente e para o desenvolvimento de competências profissionais.

10. Quais competências relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa você acredita ter desenvolvido com mais segurança durante o PIBID?
Você pode mencionar experiências relacionadas à leitura, escrita, oralidade, literatura, análise linguística ou planejamento de aulas.

11. O PIBID modificou sua compreensão sobre o que significa ensinar Língua Portuguesa?
Explique de que maneira suas experiências no programa influenciaram sua visão sobre o ensino da disciplina.

12. Além dos conhecimentos específicos da graduação, como o PIBID contribuiu para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais?
Por exemplo: empatia, comunicação, escuta, trabalho em equipe ou mediação de conflitos.

13. Como você avalia o trabalho coletivo dentro do PIBID — reuniões de planejamento, trocas entre bolsistas e co-docência — na sua formação docente?
Isso modificou sua maneira de compreender a profissão?

SEÇÃO 5 — EIXO 3: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Texto da seção

Nesta seção, buscamos compreender como as experiências no PIBID influenciaram sua identidade como futuro(a) professor(a).

14. Antes de entrar no PIBID, como você enxergava a profissão docente?
Descreva sua visão naquele período.

15. Hoje, como você descreve sua visão sobre ser professor?

Explique quais experiências mais contribuíram para essa mudança (ou permanência).

16. Como foi sua relação com os alunos da educação básica durante o programa?

Houve alguma experiência marcante que influenciou sua maneira de se perceber como professor(a)?

17. De que maneira o contato direto com a rotina escolar influenciou sua decisão de seguir — ou não — a carreira docente? Explique sua resposta.

18. Atualmente, como você define sua identidade como futuro(a) professor(a)?

Quais mudanças você percebe entre quem você era antes do PIBID e quem você é hoje em relação à docência?

SEÇÃO 6 — ENCERRAMENTO

Mensagem final

Agradecemos sua participação e disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

Suas respostas são extremamente importantes para a compreensão das contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

19. Caso queira acrescentar alguma experiência, comentário ou reflexão que considere importante, utilize o espaço abaixo: