

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA MENDES DA SILVA

O PAPEL INDUTOR DO PIBID NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADAS
EM PEDAGOGIA

PONTA GROSSA
2026

CARLA MENDES DA SILVA

O PAPEL INDUTOR DO PIBID NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADAS
EM PEDAGOGIA

Dissertação apresentada à banca examinadora
como requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Estadual
de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes
Papi

PONTA GROSSA
2026

S586 Silva, Carla Mendes da
O papel indutor do PIBID na inserção profissional de licenciadas em
Pedagogia / Carla Mendes da Silva. Ponta Grossa, 2026.
177 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Silmara Gomes de Oliveira Papi.

1. Formação de professores. 2. Professores iniciantes. 3. Inserção
profissional docente. 4. Programas de iniciação à docência. 5. PIBID - Pedagogia.
I. Papi, Silmara Gomes de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. III.T.

CDD: 370.71



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

CARLA MENDES DA SILVA

O PAPEL INDUTOR DO PIBID NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADAS EM PEDAGOGIA

Ponta Grossa, 28 de abril de 2026

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Drª. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG (Presidente)

Drª. Márcia de Souza Hobold - UFSC;

Dr. Oriomar Skalinski Junior – - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Silmara de Oliveira Gomes Papi, Professor(a)**, em 28/04/2026, às 11:26, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ORiomar SkALINSKI JUNIOR, Professor(a)**, em 28/04/2026, às 11:42, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA DE SOUZA HOBOLD, Usuário Externo**, em 28/04/2026, às 13:47, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **3083052** e o código CRC **617D2E9C**.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela força transcendente que me sustentou e guiou, transformando cada desafio em oportunidade de crescimento.

Um agradecimento muito especial a mim mesma. Reconheço a minha própria persistência e disciplina, a coragem de ter priorizado a formação mesmo quando o caminho era árduo.

À minha filha, Antonela, meu eterno obrigada. Seu amor incondicional e sua paciência foram meu porto seguro. Nos momentos mais difíceis, era o seu sorriso que me inspirava a seguir em frente. Que eu possa ser, para você, o exemplo de que é possível sonhar e realizar.

Ao meu marido, Rogger, meu parceiro e esteio. Seu apoio e amor, ao lado da Antonela, transformaram nossa casa em um verdadeiro lar, um refúgio de paz e alegria para onde eu sempre ansiava voltar.

À minha mãe, Jaqueline, minha tia Rubia e minha irmã Joseline: se hoje me reconheço como uma mulher forte, é porque fui erguida sobre os ombros de mulheres gigantes. O legado da força de vocês é a minha maior herança.

Ao meu pai, José, meus sogros Luiz e Vera, e meus cunhados Gustavo, Talita e Emanuel, pelo incentivo constante e por celebrarem com genuíno afeto cada vitória ao longo deste processo.

Às minhas irmãs de alma, Daniela, Tatiane e Patrícia. Obrigada por serem meu colo, meu ombro e minha torcida. Celebrar com vocês, torna cada conquista ainda mais doce.

À minha orientadora, Professora Silmara, pela confiança depositada não apenas na pesquisa, mas em mim. Sua orientação foi pautada pela excelência, mas, sobretudo, pelo respeito às minhas ideias e visão, permitindo que este trabalho fosse verdadeiramente meu.

Às coordenadoras do meu subprojeto, Professoras Izabelle e Kelly; à coordenadora institucional do PIBID na UEPG, Professora Graciete; e aos meus orientandos de iniciação à docência – Aline, Joice, Kaynan, Manuela, Manoelly, Maria Alice e Naraiane –, agradeço pelas vivências compartilhadas, que instigaram e viabilizaram a realização desta pesquisa.

Às brilhantes professoras Carina, Thaiane, Paola, Rosana, Patrícia e Daiana, com quem tive a honra de aprender durante o mestrado. Muito obrigada por compartilharem seu conhecimento e por inspirarem meu caminho acadêmico.

Aos amigos da minha turma que se tornaram família nesta jornada do mestrado, Adriana, Anna Carolina, Bianca, Carolina, Cryslaine, Fabiana, Jéssica, Juliane, Leonardo, Maria Helena, Rafael, Renata, Thais e Tiago. Vocês tornaram a caminhada mais leve, divertida e, acima de tudo, possível. Levo cada um de vocês no coração.

Por fim, agradeço de coração à professora Márcia e ao professor Oriomar, por terem gentilmente aceitado o convite para compor a banca examinadora. Sua leitura atenta, sua percepção detalhada e suas considerações foram indispensáveis para o aprimoramento final deste trabalho.

A cada um de vocês, meu eterno e sincero agradecimento.

RESUMO

SILVA, C. M. **O papel indutor do PIBID na inserção profissional de licenciadas em Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

A presente dissertação, de abordagem qualitativa, tem como objeto de análise o papel indutor do PIBID para a inserção na carreira docente. Como problema de pesquisa definiu-se: como o PIBID contribui, através de seu papel indutor, para o período de inserção profissional de professores egressos de um curso de Pedagogia de uma universidade estadual paranaense? Nesse sentido, tem como objetivo principal: analisar o papel indutor do PIBID na inserção profissional de professores egressos de um curso de Pedagogia de uma universidade estadual paranaense. Com base nesse objetivo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes egressos do PIBID e formados em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa; b) examinar as características e finalidades do PIBID no contexto formativo de docentes; e c) analisar ações desenvolvidas pelos participantes do PIBID, que contribuíram para a sua inserção profissional. Com base no conceito de *habitus* de Bourdieu (2003, 2007), buscou-se compreender como as experiências propiciadas pelo PIBID se inscrevem nas disposições profissionais dos professores egressos, contribuindo para sua inserção na docência. No que concerne à conceituação de professor iniciante e à investigação dos processos de inserção na carreira docente, as obras de Marcelo (2009, 2010), Perrenoud (2002), Huberman (1995), Papi e Martins (2010), Silva M. (2011) e Vaillant e Marcelo (2012) constituíram-se como principais referências teóricas. Foi desenvolvida uma pesquisa de campo, a qual envolveu a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com as participantes do estudo. A partir das constatações da pesquisa evidenciou-se que as ações desenvolvidas pelos sujeitos durante seu período no PIBID assemelham-se às ações desenvolvidas em programas de indução, realizadas com professores iniciantes durante sua inserção profissional. Tal como nesses programas, o PIBID ofereceu um ambiente de transição supervisionada, em que os futuros professores puderam vivenciar a cultura escolar, planejar e executar aulas com a mentoria de um docente experiente, e refletir coletivamente sobre sua prática em um espaço de acolhimento e colaboração com os seus pares. Portanto, os dados indicam que o PIBID, integrado à formação inicial, exerce um papel indutor na formação docente, evidenciando sua relevância como política de valorização do magistério. No entanto, persistem desafios na inserção profissional relacionados a questões estruturais da carreira docente, e não propriamente a lacunas na formação inicial. As trajetórias das participantes revelam ainda contribuições singulares do Programa quanto à dimensão material por meio da bolsa; à democratização do acesso a capitais formativos; e às experiências práticas do PIBID como anteparo ao contexto pandêmico. Por fim, independentemente da realização do PIBID, observa-se a necessidade de programas de indução profissional que deem continuidade no suporte aos professores em início de carreira.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Indução docente. Programas de Iniciação à Docência. *Habitus* professoral. PIBID Pedagogia.

ABSTRACT

SILVA, C. M. **The Inductive Role of PIBID in the Professional Induction of Pedagogy Graduates.** Dissertation (Master's in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This dissertation, which adopts a qualitative approach, focuses on the inducing role of the Institutional Program for Teaching Initiation Bursaries (PIBID) in the induction into the teaching career. The research problem is defined as: how does PIBID contribute, through its inducing role, to the professional induction period of teachers who graduated from a Pedagogy program at a state university in Paraná? In this regard, the primary objective is to analyze the inducing role of PIBID in the professional induction of teachers who graduated from a Pedagogy course at a state university in Paraná. Based on this objective, the following specific objectives were established: a) to identify the main challenges faced by beginning teachers who were PIBID participants and graduates of the Pedagogy program at the State University of Ponta Grossa; b) to examine the characteristics and purposes of PIBID within the context of teacher education; c) to analyze the actions developed by PIBID participants that contributed to their professional induction. Drawing on Bourdieu's (2003, 2007) concept of habitus, this study sought to understand how the experiences provided by PIBID are inscribed in the professional dispositions of graduated teachers, contributing to their entry into the teaching profession. Regarding the conceptualization of the beginning teacher and the investigation of induction processes into the teaching career, the works of Marcelo (2009, 2010), Perrenoud (2002), Huberman (1995), Papi and Martins (2010), Silva M. (2011), and Vaillant and Marcelo (2012) served as the primary theoretical references. Field research was conducted, involving the administration of questionnaires and interviews with the study participants. Based on the research findings, it became evident that the actions carried out by the subjects during their time in PIBID resemble actions developed in induction programs designed for beginning teachers during their professional entry. Much like these programs, PIBID offered a supervised transition environment where future teachers could experience school culture, plan and execute lessons under the mentorship of an experienced teacher, and collectively reflect on their practice within a supportive and collaborative space with their peers. Therefore, the data indicate that PIBID, integrated into initial teacher education, plays an inducing role in teacher training, highlighting its relevance as a policy for valuing the teaching profession. However, challenges in professional induction persist, related to structural issues within the teaching career rather than gaps in initial training. The participants' trajectories further reveal unique contributions of the Program regarding the material dimension through the scholarship; the democratization of access to formative capital; and the practical experiences of PIBID serving as a buffer against the pandemic context. Finally, regardless of participation in PIBID, there remains a clear need for professional induction programs that provide continuous support to early-career teachers.

Keywords: Beginning teachers. Teacher induction. Teaching Initiation Programs. Teacher habitus. PIBID Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	70
QUADRO 2	– Busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES	70
QUADRO 3	– Vinculação institucional dos trabalhos selecionados neste estudo	71
QUADRO 4	– Trabalhos selecionados para compor o <i>corpus</i> de análise	73

LISTA DE SIGLAS

CAP	Comissão de Acompanhamento do PIBID
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CI	Conceito Institucional
CPC	Conceito Preliminar de Curso
EaD	Educação a Distância
EC	Estado do Conhecimento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FORPIBID	Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGC	Índice Geral de Cursos
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
NID	Núcleos de Iniciação à Docência
NUPEPES	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PROFESSORES INICIANTE E A CONSTRUÇÃO DO HABITUS DOCENTE: ENTRE O ACADÊMICO E O PROFISSIONAL	23
1.1 A DOCÊNCIA COMO PRÁXIS: NATUREZA E CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE.....	23
1.2 O PROFESSOR INICIANTE	26
1.3 O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL	34
1.4 PROGRAMAS DE INDUÇÃO DOCENTE	38
1.4.1 Um olhar para os programas de indução docente no Brasil	40
1.5 BOURDIEU E O CONCEITO DE <i>HABITUS</i>	43
1.5.1 <i>Habitus</i> professoral e <i>habitus</i> estudantil	47
2 O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	52
2.1 O PIBID E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	52
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DO PIBID	55
2.3 PIBID E INSERÇÃO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	68
2.3.1 Categorias analíticas do Estado do Conhecimento.....	76
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	91
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA	91
3.2 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	92
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	94
3.4 O CAMPO E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	96
3.5 SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES E PERFIL DAS RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO.....	99
4 O PIBID E O SEU PAPEL INDUTOR.....	105
4.1 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS INICIANTE	109
4.1.1 O PIBID e a prática teórica	110
4.1.2 O PIBID e o estágio obrigatório: contribuições e distinções na formação prática	113
4.1.3 Aprendendo a ser professora: a importância das experiências práticas do PIBID	116
4.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PIBID QUE SE ASSEMBELHAM ÀS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM PROGRAMAS DE INDUÇÃO	123
4.2.1 Ambientação com a escola	123
4.2.2 Mentoria	125

4.2.3 Ajuste na organização do Programa.....	130
4.2.4 Redução da carga horária.....	132
4.2.5 Desenvolvimento profissional	133
4.2.6 Relação com os pares	136
4.2.7 Avaliação	140
4.3 DESAFIOS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL, AINDA QUE PARTICIPANDO DO PIBID	141
4.3.1 Gestão de sala de aula	141
4.3.2 Lacunas no acompanhamento institucional durante os primeiros anos de atuação.....	145
4.3.3 Alocação em salas de aula com desafios mais intensos	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	169
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	171
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	173
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	174

INTRODUÇÃO

Parto do princípio de que não há neutralidade nas ciências e de que os saberes são localizados, já que a nossa visão, sendo parcial e corporificada, fundamenta conhecimentos situados (Haraway, 1995). Assim, inicio minha trajetória reconhecendo as experiências que moldaram meu olhar sobre a formação de professores e que justificam as escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas adotadas nesta pesquisa.

Meu relato começa antes mesmo da formação inicial, no momento que antecedeu a escolha da profissão. Como muitos que optam pelas licenciaturas, a docência não era minha primeira opção de escolha. Sonhava em me tornar psicóloga, mas tinha plena consciência das limitações financeiras da minha família. Meus pais, embora valorizassem profundamente a educação e almejassem meu ingresso no ensino superior, não teriam condições de arcar com os custos de uma faculdade particular nem de me sustentar em outra cidade para cursar Psicologia, graduação oferecida apenas em tempo integral nas universidades públicas da região. Diante dessa realidade, guardei esse desejo para mim e decidi prestar vestibular para um curso que estivesse alinhado às minhas possibilidades concretas.

Dessa forma, cogitei inicialmente cursar Letras, movida pelo meu profundo vínculo com a leitura, que sempre foi meu refúgio, e pela escrita, que encaro como forma de expressão e canal para externar sentimentos. Almejava a docência e, quem sabe, a carreira de escritora ou revisora textual. No entanto, a estabilidade financeira sempre foi um objetivo central para mim, especialmente porque, em minha família, as condições econômicas foram instáveis como uma montanha-russa. Assim, comecei a questionar se Letras seria, de fato, uma área com oportunidades consistentes – ainda que em uma época em que os concursos públicos não estavam tão ameaçados como hoje.

Decidi, então, pela Pedagogia, atraída pela versatilidade da formação, que abria portas para três carreiras distintas – ampliando assim minhas chances de conquistar a tão almejada estabilidade profissional. Fui aprovada no vestibular de inverno da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), enchendo de orgulho minha mãe, que carregava consigo a culpa por não ter possibilitado que a filha mais

velha ingressasse no ensino superior. Em mim, ela depositou não apenas suas esperanças, mas também seu anseio por independência.

Desde o primeiro ano da graduação em Pedagogia, inspirada por um grupo docente comprometido e academicamente potente que encontrei, nutri o desejo de um dia integrar o Ensino Superior como formadora de professores. Contudo, minha aspiração não era genérica – eu sabia exatamente que tipo de professora universitária almejava me tornar. Minhas referências eram aquelas educadoras que, após longa trajetória na educação básica, haviam ascendido à academia carregando consigo as inquietações e questionamentos gestados na realidade escolar. Admirava especialmente as professoras de estágio e extensionistas, que mantinham um pé na universidade e outro nas escolas, construindo pontes entre teoria e prática. Seu trabalho demonstrava como transformações educacionais precisam ser pensadas a partir da escola, na tensão permanente entre o ideal e o possível.

Já no primeiro ano de graduação, durante o segundo semestre, tive a feliz oportunidade de ser convidada por uma das professoras que eu admirava para integrar seu grupo de pesquisa em gestão escolar por meio de um projeto de iniciação científica. Aceitei imediatamente o convite, motivada pela admiração que nutria por seu trabalho. Essa primeira imersão na pesquisa acadêmica representou muito mais do que o início de minha trajetória científica – foi também minha primeira experiência com a pesquisa, momento fundamental para o desenvolvimento de minha escrita acadêmica e para a compreensão das dinâmicas próprias do universo acadêmico.

Apesar da riqueza dessa primeira experiência acadêmica, ao concluir os doze meses de iniciação científica, decidi não renovar a bolsa de pesquisa. Essa deliberação partiu de uma avaliação consciente de minha trajetória formativa: como estudante do segundo ano, ainda não possuía experiência prática em ambientes escolares, e sabia que no terceiro ano enfrentaria os desafiadores estágios de docência. Priorizei, portanto, buscar um estágio remunerado que me permitisse acumular experiência pedagógica concreta, preparando-me para as exigências do ano seguinte.

Tive a oportunidade de estagiar em uma renomada escola particular da cidade, reconhecida por suas práticas pedagógicas construtivistas na educação infantil, onde o aprendizado e desenvolvimento das crianças ocorrem

prioritariamente através de atividades lúdicas. Fui bem acolhida pela coordenação pedagógica, que demonstrou notável comprometimento em integrar as estagiárias à equipe docente, sempre orientando-nos com cuidado e explicando detalhadamente a metodologia e os valores educacionais da instituição. Durante meu estágio na educação infantil, as professoras regentes dessa escola compartilharam comigo fundamentos da prática docente, e muitos dos conhecimentos que adquiri nesse período permanecem presentes em meu trabalho até os dias atuais.

Ainda no segundo ano de Pedagogia, tive meu primeiro contato com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Durante o segundo semestre, acompanhei colegas que participavam do Programa relatando em aula as reuniões formativas e as atividades desenvolvidas – na época, um projeto voltado para letramento e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

À medida que observava o desenvolvimento acadêmico dessas colegas, tornava-se evidente a ação formativa do PIBID. As professoras frequentemente reforçavam essa percepção afirmando que alunos que participavam do Programa eram alunos que se diferenciavam dos demais. Essa constatação, no entanto, despertava em mim um misto de curiosidade e frustração: por que um Programa com benefícios tão evidentes tinha divulgação tão limitada? Por que nenhum professor veio à nossa sala divulgar o edital de seleção? Reconheço hoje que essa inquietação talvez tenha surgido justamente por eu ter tomado conhecimento do Programa tardiamente, quando já não era mais possível me inscrever para aquela edição.

No terceiro ano do curso, uma disciplina de alfabetização me fez conectar as práticas de letramento que observava no estágio remunerado com os conteúdos estudados na universidade. Em uma das aulas, após uma pergunta minha, a professora mencionou que existiam poucos estudos sobre letramento na educação infantil. Fascinada pelo tema, e também inspirada pela maneira como a professora abordava a questão, decidi que essa seria a temática do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Realizei então uma pesquisa de campo, analisando as práticas de letramento em escolas infantis de Ponta Grossa, com base em entrevistas com professoras de duas instituições: um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e a escola particular onde eu atuava.

Ainda no quarto ano, no início do segundo semestre, recebi um convite para assumir uma turma em outra escola particular. Aceitei a oportunidade, deixando a instituição em que estagiava desde o segundo ano. Nem todas as experiências, porém, são positivas – e meu início de carreira foi marcado por desafios avassaladores. Fui a quarta professora daquela turma em pouco tempo. Quando três pessoas desistem antes de você, é um alerta – mas não para uma iniciante cheia de ideais, vontade de transformar e a ilusão de que poderia “salvar” a educação.

Confesso que diversos fatores contribuíram para meu adoecimento e para que eu questionasse à docência como carreira naquele momento. A abordagem tradicional, com apostilas e cobrança de letra cursiva na educação infantil, ia contra tudo o que eu acreditava e estudava na época. Mas, sem dúvida, o maior desafio foi a organização escolar em si: rígida, pouco acolhedora, resistente a mudanças e com posturas inaceitáveis.

No ano seguinte, já formada em Pedagogia, tive a oportunidade de ingressar no meu primeiro programa de extensão da UEPG, o Programa Patronato Penitenciário – uma iniciativa vinculada ao sistema de justiça e à execução penal. Esse Programa, que oferecia bolsas para recém-formados, tinha como objetivo principal acompanhar e oferecer apoio a pessoas que cumpriam penas em regime aberto, livramento condicional ou medidas alternativas à prisão, como a prestação de serviços à comunidade.

Como pedagoga do Programa, minha função consistia em acompanhar os beneficiários que optavam por cumprir sua pena por meio da educação – seja através da conclusão dos estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja por meio de cursos profissionalizantes. Paralelamente a essa atuação, integrei o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES), coordenado pela mesma professora que orientava o Programa extensionista do qual eu participava.

Em fevereiro de 2015, após aprovação em concurso público, fui convocada para assumir como professora de educação infantil na rede municipal de Ponta Grossa, na mesma instituição escolar em que atuo até hoje, ainda que exercendo outra função. Essa experiência permitiu-me ressignificar tanto minha trajetória profissional quanto a própria concepção de docência. Embora os desafios iniciais tenham sido significativos ainda nesse período – como é característico nos primeiros

anos de atuação docente – o encantamento pelo processo educativo, a recepção por parte da escola e a aprendizagem cotidiana proporcionada pelo convívio com as crianças consolidaram minha certeza de estar no caminho profissional adequado.

No ano seguinte, em 2016, tive minha segunda aproximação com o PIBID, quando minha escola se tornou campo de atuação para as bolsistas do Programa. Nessa configuração, sob a supervisão da coordenadora pedagógica da unidade escolar, as professoras da Educação Infantil abriam as salas de aula para observação e, em momentos específicos, para intervenções pedagógicas realizadas pelas licenciandas. Entretanto, devido à minha gravidez e ao posterior afastamento do trabalho pela licença maternidade, eu não estava atuando como professora regente naquele momento, conhecendo sem profundidade as propostas e intervenções realizadas na escola pelas acadêmicas do Programa.

Em setembro de 2022, após vários anos sem a oferta do Programa, fui informada sobre a reabertura do PIBID com uma significativa alteração: minha escola havia sido selecionada para participar do subprojeto de Pedagogia na Educação Infantil, mas agora com os professores regentes como supervisores, diferentemente das edições anteriores em que a coordenadora pedagógica assumia essa função. Submeti minha inscrição e fui selecionada para atuar como supervisora, oportunidade que aceitei com entusiasmo.

A partir de outubro de 2022, iniciei o trabalho de supervisão com oito bolsistas, dedicando-me inicialmente a apresentar-lhes a organização institucional e as particularidades da rotina escolar, com ênfase na metodologia de ensino adotada. Após um período sistemático de observação, em que os licenciandos frequentavam a escola em duplas, duas vezes por semana, nos turnos matutino ou vespertino, orientei a transição para a fase em que eles passariam a auxiliar as crianças na execução das atividades da sala.

Para isso, previamente detalhava os objetivos e a proposta pedagógica das atividades, garantindo que compreendessem não apenas o como fazer, mas também o porquê de cada atividade. Como parte essencial desse processo, solicitava que registrassem o desempenho individual das crianças durante as atividades. Esses registros tornaram-se ferramentas valiosas para a avaliação contínua, permitindo-me ajustar o planejamento semanal conforme as necessidades de aprendizagem observadas.

Ao longo do Programa, os bolsistas tiveram a oportunidade de vivenciar

diversas dimensões do trabalho docente. Além de acompanharem o cotidiano da sala de aula, participaram ativamente da elaboração de materiais didáticos, da construção de jogos pedagógicos e de processos avaliativos. Também estiveram presentes em formações continuadas e reuniões com as famílias, experienciando, assim, a complexidade e a multiplicidade de papéis que compõem a profissão docente.

Um dos momentos significativos eram as aulas mensais ministradas pelos acadêmicos. Cada intervenção era meticulosamente planejada pelas duplas, revisada por mim e pela coordenadora institucional da UEPG, e acompanhada durante seu desenvolvimento. Essas experiências possibilitaram aos licenciandos desenvolverem progressivamente habilidades essenciais: desde o domínio de turma até a seleção e aplicação de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades das crianças.

Complementando as atividades na escola, realizávamos encontros quinzenais na universidade, onde coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de Pedagogia se reuniam para planejamentos coletivos, discussões teóricas e formações com convidados especialistas nas temáticas abordadas nos estudos. Esses momentos enriqueciam nosso repertório com técnicas de musicalização, teatro, contação de histórias e outras linguagens artísticas, que depois eram incorporadas às nossas práticas pedagógicas.

A experiência no PIBID mostrou-se fundamental na formação dos futuros professores, bem como para a minha formação contínua. O Programa proporcionou uma articulação concreta entre os saberes teóricos da graduação e as demandas da prática escolar – lacuna que dificilmente se contempla durante o período de formação inicial. Ao vivenciarem os desafios e as potencialidades da docência ainda durante a graduação, os bolsistas puderam construir uma base experiencial sólida, levando consigo aprendizados que certamente marcarão suas trajetórias profissionais.

Essa constatação se fundamenta em duas fontes principais: os seis relatos de experiência que produzi em colaboração com os acadêmicos durante os 18 meses de Programa, e os depoimentos espontâneos dos egressos que, ao ingressarem no mercado de trabalho, compartilhavam comigo em conversas informais, como haviam incorporado em sua prática profissional diversas estratégias vivenciadas no PIBID – desde as dinâmicas para reuniões com pais até os jogos

para avaliação diagnóstica que eu havia desenvolvido, entre outras ações pedagógicas que claramente se inspiravam em nossas experiências compartilhadas.

Em minha trajetória profissional, o PIBID representou efetivamente um “divisor de águas”. O contato diário com esses jovens licenciandos, repletos de ideias inovadoras e entusiasmo renovado, despertou em mim não apenas uma revigorada paixão pela docência, mas também a coragem para resgatar aspirações acadêmicas que haviam ficado latentes, em especial, o sonho do mestrado. Em 2023, ao desenvolver meu projeto de pesquisa sobre as contribuições do PIBID para a formação docente, foi que alcancei plena certeza sobre meu objeto de estudo.

É importante ressaltar que o projeto inicial apresentou significativas transformações ao longo do processo seletivo até consolidar-se nesta pesquisa. Embora tivesse convicção sobre o tema que desejava investigar, enfrentei dificuldades em situá-lo teoricamente – desafio que só foi superado quando, já no primeiro semestre do mestrado, deparei-me com o artigo *Indução Profissional e o Início do Trabalho Docente: Debates e Necessidades* (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Foi um momento de epifania acadêmica: percebi que o PIBID parecia desempenhar, em muitos aspectos, um papel análogo aos programas de indução docente. Essa descoberta teórica permitiu-me estruturar e dar consistência acadêmica a uma compreensão já intuitiva, mas que demandava um enquadramento conceitual mais bem fundamentado.

Felizmente, nessa jornada acadêmica, repleta de desafios e caminhos sinuosos, encontrei orientação que não apenas acreditou no potencial da pesquisa, mas também ofereceu apoio necessário para me ajudar a navegar pelas complexidades metodológicas e teóricas inerentes ao processo de investigação científica. Essa orientação foi fundamental para transformar intuições em um trabalho acadêmico rigoroso e fundamentado.

A relevância desta pesquisa está ancorada na necessidade de compreender os subsídios oferecidos pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os quais podem atenuar os desafios inerentes ao início da carreira docente. Sendo assim, o objeto de estudo concentra-se nas contribuições do PIBID para o período de inserção profissional de licenciadas em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), permitindo a análise das experiências vividas no Programa e suas contribuições para a prática profissional de professoras iniciantes.

A transição entre a formação inicial e a inserção profissional no magistério é um período crítico e frequentemente marcado por um choque com a realidade (Huberman, 1995). Professores iniciantes, ao deixarem a universidade, deparam-se com um contexto escolar complexo, multifacetado e repleto de desafios não totalmente antecipados na graduação. Essa fase, conhecida como inserção profissional, é caracterizada por vulnerabilidade, sobrecarga de trabalho e, muitas vezes, por sentimentos de isolamento e insegurança, podendo levar ao desânimo e até ao abandono da carreira (Nono; Mizukami, 2006).

Nesse cenário desafiador, políticas e programas de formação que estabeleçam uma articulação intencional e dialógica entre o ambiente acadêmico e os contextos de atuação profissional emergem como elementos estruturantes para a consolidação de uma formação docente mais efetiva e contextualizada. Assim, o PIBID surge como uma das principais políticas públicas brasileiras com esse intuito, propondo-se a antecipar, de forma supervisionada, o contato do futuro professor com o ambiente escolar. Ao fomentar a imersão precoce e a atuação colaborativa em escolas públicas, o PIBID se propõe a amenizar a distância entre a formação e o campo de trabalho.

No entanto, uma questão fundamental se impõe: de que modo e em que medida essa experiência formativa prévia, proporcionada pelo PIBID, repercute e contribui para o período desafiador da inserção profissional propriamente dita? Ainda que se pressuponham seus benefícios, é necessário investigar de forma empírica se e como as vivências, habilidades e redes construídas durante o Programa se convertem em recursos efetivos para enfrentar os dilemas e os desafios dos primeiros anos de docência.

É precisamente na lacuna entre a promessa formativa do PIBID e sua efetiva contribuição para a fase de inserção profissional que esta pesquisa se insere. O estudo parte do reconhecimento da complexidade e dos desafios inerentes ao início da carreira docente e toma como foco as experiências dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) que vivenciaram o PIBID. A intenção é ir além da descrição do Programa para discutir sobre seu papel indutor: suas ações conseguem, de fato, preparar o licenciado em alguma medida para os desafios da profissão? Quais dimensões dessa experiência (sejam práticas, relacionais ou reflexivas) se mostram mais significativas quando o ex-bolsista se torna um professor responsável por sua própria sala de aula?

Vale aqui destacar que o termo ‘papel indutor do PIBID’ aparece em dois estudos: (1) na dissertação de Silva (2020), intitulada *O Papel Indutor do Pibid na Formação de Professores Reflexivos (2014-2016)*, que analisa “as contribuições e os limites do PIBID na formação de professores reflexivos” (Silva, 2020, p. 20); e, (2) na pesquisa de Gatti *et al.* (2014, p. 13), *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*, que busca “compreender melhor o papel indutor do PIBID, avaliando seus significados junto aos participantes desse processo”. É importante destacar que, embora ambos os trabalhos empreguem a expressão “papel indutor”, nenhum deles a associa a programas de indução docente ou ao período de inserção profissional, sugerindo uma possível lacuna conceitual ou a necessidade de maior articulação teórica entre o PIBID e Programas de indução à docência.

Neste trabalho, compreendemos papel indutor do PIBID como a capacidade do Programa de desencadear processos formativos que não se esgotam na graduação, mas que se estendem para o período de inserção profissional, atuando como uma ponte entre a formação inicial e o exercício docente. Diferentemente das acepções encontradas em Silva (2020) e Gatti *et al.* (2014), que tratam o papel indutor prioritariamente no âmbito da formação inicial (reflexiva ou avaliativa), esta pesquisa o articula explicitamente à fase da indução profissional, compreendendo que os efeitos mais duradouros do PIBID só se revelam plenamente quando os egressos enfrentam os desafios da sala de aula como professores responsáveis. Assim, o papel indutor não se reduz a antecipar vivências ou a promover reflexão durante a licenciatura, mas a configurar disposições, saberes e redes de apoio que possam ser mobilizados como recursos efetivos na transição para a docência – ainda que, na prática, essa continuidade dependa de políticas articuladas entre iniciação e indução.

Desse modo, a investigação proposta não apenas busca mapear contribuições, mas também tensionar e analisar o mecanismo por meio do qual o PIBID pode, ou não, funcionar como um dispositivo capaz de propiciar mediação e suporte nessa transição crucial, oferecendo subsídios concretos para a entrada na carreira docente.

Sendo assim, a questão central que orienta esta investigação é: como o PIBID contribui, através de seu papel indutor, para o período de inserção profissional de professores egressos de um curso de Pedagogia de uma universidade estadual paranaense? Para responder a essa questão, delineou-se como objetivo geral:

analisar o papel indutor do PIBID na inserção profissional de professores egressos de um curso de Pedagogia de uma universidade estadual paranaense. Como objetivos específicos, elenca-se: identificar os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes egressos do PIBID e formados em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa; examinar as características e finalidades do PIBID no contexto formativo de docentes; e, analisar ações desenvolvidas pelos participantes do PIBID que contribuíram para a sua inserção profissional.

Com base no Estado do Conhecimento realizado e que será explorado mais profundamente na segunda seção, verificou-se que a produção acadêmica sobre a relação entre o PIBID e a inserção profissional docente, embora ainda concentrada nas regiões Sudeste e Nordeste, converge em apontar o Programa como um facilitador nessa transição. As pesquisas analisadas destacam três eixos principais de contribuição.

Primeiramente, o PIBID atua como facilitador da construção da profissionalidade docente, proporcionando aos futuros professores uma imersão guiada no ambiente escolar. Os egressos entrevistados nas pesquisas levantadas no Estado do Conhecimento relatam maior segurança, autonomia e domínio de habilidades práticas, como gestão de sala de aula, planejamento e resolução de problemas, comparativamente a colegas que não participaram do Programa. Essa experiência prévia mitiga o choque com a realidade, contribuindo para a permanência na carreira, como indicam Cavalcante e Farias (2020), Farias, Silva e Cardoso (2021), Almeida *et al.* (2020), Santos (2018), Santana (2015), Alves (2017), Cavalcante (2018), Bahia e Fabris (2021), Signorelli e André (2019), Joi (2021), Sousa (2018) e Gariglio e Santos (2023).

Em segundo lugar, o Programa auxilia na superação da dicotomia teoria-prática na formação. Ao articular universidade e escola básica em uma tríade formativa (licenciandos, professores supervisores e coordenadores universitários), o PIBID permite que os saberes acadêmicos sejam constantemente testados, refletidos e ressignificados em contextos reais, contribuindo para a formação de profissionais reflexivos e mais bem preparados para a complexidade do trabalho educativo conforme apontam as pesquisas de Gobbo (2017), Lima e Hobold (2018), Gonçalves (2016) e Gariglio e Santos (2023).

Por fim, um estudo identificou semelhanças entre o PIBID e programas de indução docente internacionais, especialmente no que tange ao acompanhamento por

professores experientes e à promoção de espaços colaborativos. No entanto, ressalta-se uma lacuna: o PIBID atua na formação inicial, enquanto a indução formal ocorre após a graduação. Essa distinção evidencia a necessidade de políticas que articulem o Programa a um acompanhamento sistemático nos primeiros anos de profissão (Rabelo; Hanita, 2018).

Em síntese, a literatura levantada sustenta a premissa de que o PIBID exerce um papel indutor, cujos efeitos se prolongam para a fase de inserção profissional. Contudo, os estudos também apontam para a carência de pesquisas que investiguem especificamente os mecanismos dessa influência e como as experiências do Programa são mobilizadas pelos egressos para enfrentar os desafios dos primeiros anos de docência, o que justifica e direciona a presente investigação.

A lacuna identificada no Estado do Conhecimento, isto é, a necessidade de compreender como esse papel indutor se concretiza, ou seja, de que forma os saberes, as redes de apoio e as práticas vivenciadas no PIBID são acionados e ressignificados pelos egressos ao se depararem com os desafios concretos da profissão, demanda uma investigação empírica que ouça diretamente os sujeitos dessa transição. Para tanto, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa a partir de uma pesquisa de campo. A pesquisa seguiu os princípios éticos da Resolução nº 510/2016 do CNS, sendo aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil (Anexo A). Todas as participantes consentiram livre e esclarecidamente, após serem informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo.

As participantes são cinco professoras iniciantes da educação pública municipal de Ponta Grossa, licenciadas em Pedagogia pela UEPG e que participaram do PIBID durante a formação inicial. As docentes foram selecionadas por meio de um questionário *online*, enviado para todas as licenciadas em Pedagogia pela UEPG e egressas do PIBID. O instrumento foi utilizado para a caracterização das respondentes e verificação do atendimento aos critérios de inclusão na pesquisa. Em seguida, os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo a análise das percepções¹ das docentes sobre as contribuições do PIBID para o início da sua trajetória profissional.

¹ O conceito de percepção, neste contexto, refere-se a um processo interpretativo e situado. Vai além de uma simples impressão sensorial, compreendendo a forma como as professoras assimilam, dão significado e constroem um sentido para suas experiências no PIBID, a partir de seus repertórios culturais, históricos e sociais.

O referencial teórico está fundamentado em autores que discutem a formação docente e o processo de inserção profissional. Bourdieu (2003, 2007) e Silva M. (2011) serão utilizados para compreender a construção do *habitus* docente. Marcelo (1993, 1999, 2006, 2010), Huberman (1995), Papi e Martins (2010) e Vaillant e Marcelo (2012), Perrenoud (2002) são referências centrais na conceituação de professor iniciante e no estudo do processo de inserção docente.

Este trabalho se estrutura em quatro seções. A primeira seção dedica-se à fundamentação teórica do estudo, abordando os desafios dos professores iniciantes e o processo de construção do *habitus* docente, com base nas teorias de Pierre Bourdieu. Também explora o conceito de inserção profissional e apresenta um panorama dos programas de indução docente no Brasil.

A segunda seção focaliza o PIBID como política de formação docente, examinando seu histórico, seu papel na relação entre universidade e escola, e apresentando um mapeamento, do tipo Estado do Conhecimento, das pesquisas que investigam a relação entre o Programa e a inserção profissional dos egressos.

A terceira seção detalha os procedimentos metodológicos da pesquisa, explicando a abordagem qualitativa, os instrumentos de produção de dados utilizados, a técnica de análise, a caracterização do campo de pesquisa e o perfil das participantes.

E, por fim, a última seção apresenta a análise e discussão dos resultados da investigação. Nela, são expostas as contribuições do PIBID para a prática docente de professoras iniciantes, as ações do Programa que se assemelham às ações desenvolvidas em programas de indução e, paradoxalmente, os desafios que persistem na inserção profissional das egressas, mesmo após sua participação no PIBID.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar a compreensão sobre a importância do PIBID na formação docente e forneça subsídios para o aperfeiçoamento de programas de iniciação à docência, favorecendo a qualificação de futuros professores e sua permanência na profissão.

1 PROFESSORES INICIANTE E A CONSTRUÇÃO DO HABITUS DOCENTE: ENTRE O ACADÊMICO E O PROFISSIONAL

A construção do conhecimento científico está ancorada em pressupostos epistemológicos que orientam as escolhas teóricas e metodológicas de uma investigação. Nesta seção, apresentam-se os fundamentos que sustentam a pesquisa, delimitando as perspectivas conceituais que embasam a compreensão sobre a formação docente e os primeiros anos de atuação de professores egressos do PIBID, articulando dois eixos centrais: os desafios e significados da profissão docente, com ênfase nos primeiros anos de atuação e o conceito de *habitus* em Bourdieu, como ferramenta analítica para compreender a formação e a atuação docente.

A primeira subseção concentra-se na análise da profissão docente, com base na caracterização do professor iniciante, identificando seus marcadores específicos, os desafios inerentes aos primeiros anos de atuação – marcado por tensões entre formação teórica e prática concreta –, e um olhar para as políticas de indução docente no Brasil. Esse tríptico enfoque fornece o substrato teórico necessário para avaliar em que medida as experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto política pública de formação inicial, podem contribuir para os primeiros anos de atuação profissional.

A segunda subseção examina o conceito de *habitus* em Bourdieu, demonstrando sua capacidade analítica para compreender os processos de formação docente. Partindo dessa fundamentação teórica, o texto estabelece uma distinção entre o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil, problematizando como a transição entre essas duas matrizes de disposições, marcada por descontinuidades e reconfigurações, condiciona a experiência dos primeiros anos de docência.

1.1 A DOCÊNCIA COMO PRÁXIS: NATUREZA E CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

A profissão docente, ao longo da história, vivenciou transformações significativas, influenciadas por fatores sociais, políticos e culturais. “Inicialmente a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (Nóvoa, 1999, p. 15). Com o passar do tempo, a educação passou a ser vista como um direito

fundamental e a figura do professor ganhou destaque, impulsionando a profissionalização da docência. Nesse sentido,

A elaboração de um corpo de saberes e de técnicas é a consequência lógica do interesse renovado que a Era moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino (Nóvoa, 1999, p. 16).

As considerações de Nóvoa (1999) conduzem a uma reflexão sobre a trajetória da formação de professores e a crescente profissionalização da docência. Ao destacar a elaboração de um corpo de saberes e técnicas específicos para a atuação em sala de aula, o autor evidencia a importância que a Era Moderna atribui à educação e à infância, pois a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos e com potencialidades a serem desenvolvidas, o que demanda uma formação de professores cada vez mais especializada e atenta às particularidades do desenvolvimento infantil e aos processos de ensino-aprendizagem.

A construção de um corpo de saberes e técnicas, essencial para a profissionalização docente, implica a necessidade de ir além do conhecimento disciplinar, abrangendo a didática, a pedagogia, a psicologia da educação e a compreensão do contexto social e político da escola. Nesse sentido, a formação de professores se torna um processo contínuo e complexo, que busca preparar profissionais capazes de atuar de forma eficaz e intencional na promoção do desenvolvimento integral das crianças (Nóvoa, 1999).

Conforme afirma Nóvoa (1999, p. 17), “os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política devido aos projetos e às finalidades sociais que são portadores”.

Em outras palavras, a atuação docente transcende a mera execução de tarefas burocráticas, carregando consigo um forte componente político e social. Os professores, ao exercerem sua profissão, não apenas transmitem conhecimento, mas também moldam valores, influenciam perspectivas e contribuem ativamente para a construção de uma determinada sociedade. Suas escolhas pedagógicas, a forma como conduzem o ensino e as temáticas que abordam refletem projetos e visam alcançar finalidades sociais específicas.

Nessa perspectiva, para Nóvoa (1992), a prática pedagógica é um processo ativo e reflexivo, no qual os professores constroem conhecimento a partir de sua

experiência e interação com o contexto educacional. Ao ser compreendida como um espaço de produção de saberes, a prática pedagógica contempla o repertório de conhecimentos construídos ao longo da trajetória docente, reconhecendo a formação contínua e a reflexão sobre a atuação como elementos fundamentais para a qualificação profissional e para a transformação do ensino. Rompendo com a visão tradicional da docência como mera transmissão de conteúdos, o autor destaca a importância da autonomia e da identidade profissional docente (Nóvoa, 1992).

A prática é o elemento central para a definição de uma profissão. No caso da docência, a prática pedagógica é o que distingue o professor de outros profissionais, já que se refere ao conjunto de ações, métodos, estratégias e abordagens utilizadas por educadores no processo de ensino-aprendizagem. A prática pedagógica não é um simples campo de aplicação de teorias exteriores. Pelo contrário, é um espaço de produção de saberes e de construção da identidade profissional dos professores (Nóvoa, 1992).

Conforme afirma Souza (2016, p. 40),

A natureza da prática pedagógica reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social. É como se a prática social fosse a categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos, etc. Pilares que sofrem múltiplas determinações uns dos outros. A sua natureza intencional expressa objetivos que podem se formar, modificar, transformar, conservar, dialogar, problematizar, construir, desconstruir etc. Cada verbo da ação vem carregado de vontade coletiva, vontade societária, muitas vezes impressas por meio de ideologias.

A docência, ao transcender a mera execução de tarefas, revela-se como um ato político intrinsecamente ligado ao contexto social. Os professores, como agentes de transformação/manutenção, carregam em suas práticas pedagógicas valores e concepções de mundo. Ao escolher conteúdos, metodologias e formas de organização do ensino, os docentes contribuem para a formação da sociedade. A dimensão política da docência exige uma reflexão constante sobre as implicações de suas decisões para o ensino que almeja ministrar, afinal, na docência:

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a

categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade (Tardif, Lessard, 2005, p. 28).

Ao afirmar que o trabalho não se limita à transformação de objetos, mas também transforma o próprio professor, os autores revelam a dimensão existencial inerente à atividade laboral, pois a docência não é uma atividade produtiva, mas uma prática social que envolve o sujeito em sua totalidade. É por meio do trabalho que o indivíduo se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesmo, portanto, a relação entre o professor e seu trabalho é dialética.

Para Silva M. (2011, p. 242), “o trabalho pedagógico é produzido por meio de um tipo de relação estabelecida entre aluno e professor, uma situação que só pode ser vivenciada na prática da sala de aula”. Assim, o desenvolvimento do saber docente não se limita à assimilação de teorias ou técnicas pedagógicas, mas consolida-se, sobretudo, na experiência concreta da sala de aula. É no cotidiano escolar, diante dos imprevistos, das interações com os alunos e da necessidade constante de tomar decisões em tempo real, que o professor verdadeiramente constitui seu conhecimento profissional.

O aprendizado prático, marcado pela reflexão na ação e pela compreensão das dinâmicas do contexto educativo, revela que a docência é um ofício que se aprende fazendo, pois transcende os manuais e exige um saber situado, moldado pelas particularidades de cada turma, cada escola e cada desafio pedagógico (Silva M., 2011).

Dessa forma, “reitera-se que aquilo que está em jogo é o fato de que o exercício da prática docente é um espaço de formação, pois é nele que os saberes práticos podem ser constituídos, tendo em vista a natureza prática desse tipo de saber” (Silva M., 2011, p. 243). Posto isso, torna-se evidente que, independentemente da excelência da formação inicial recebida, a licenciatura por si só não completa o processo de formação docente. A consolidação profissional ocorre necessariamente *a posteriori*, mediante a imersão nas complexidades da sala de aula e na construção reflexiva da prática pedagógica.

1.2 O PROFESSOR INICIANTE

No contexto de transição entre a formação inicial e a prática como profissional é que se insere o professor iniciante, definido como aquele que se encontra em seus

primeiros anos de carreira e que está imerso no processo de aprender a ensinar enquanto já exerce a docência. Esse período é caracterizado pela construção simultânea, e, muitas vezes, desafiadora, de habilidades para a docência, já que o professor precisa gerenciar a sala de aula, planejar aulas e desenvolver sua própria identidade docente, consolidando-se por meio da reflexão contínua sobre as experiências vividas no dia a dia escolar.

Perrenoud² (2002, p. 19) elenca dez características marcantes dos professores em início de carreira, as quais serão citadas e analisadas individualmente a seguir.

Em primeiro lugar, “um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões” (Perrenoud, 2002, p. 19). Para o autor, o professor iniciante ainda tem a identidade de estudante, que é mais passiva, guiada por orientações externas, com erros tolerados como parte do aprendizado, mas, por outro lado, está em processo de construção da identidade de profissional, que exige autonomia, responsabilidade direta por escolhas e resultados, e uma postura ativa diante de problemas.

Em segundo lugar, de acordo com Perrenoud (2002, p. 19), “o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança”. Ele considera que a dimensão emocional do aprendizado é significativa no início da profissão. Assim, o medo do fracasso, aliado à cobrança por resultados (seja ela própria ou externa), gera ansiedade, já que o profissional ainda não domina completamente seu ofício. A comparação com colegas mais experientes também pode levar à sensação de insuficiência no trabalho.

No entanto, à medida que o profissional vivencia desafios, adquire novos repertórios e aumenta a confiança, essas emoções tendem a diminuir. A experiência não elimina totalmente as incertezas, mas fornece ferramentas para gerenciá-las,

² A opção pela utilização dos conceitos de Philippe Perrenoud, ainda que formulados em um contexto suíço, justifica-se pela pertinência de sua caracterização dos professores iniciantes. Perrenoud (2002) identifica um conjunto de dez características inerentes à condição de ingresso na docência, que, em sua essência, transcendem as particularidades nacionais. Reconhece-se que as condições materiais, salariais e estruturais da docência na Suíça e no Brasil são profundamente distintas; contudo, compreende-se que a contribuição do autor não se concentra na análise contextual, mas na descrição de processos e desafios universais do início do trabalho docente, que se manifestam de maneiras específicas em cada realidade.

transformando a ansiedade inicial em maior autonomia e resiliência. Assim, o crescimento profissional não se trata apenas de dominar técnicas, mas também de desenvolver maturidade emocional para transitar entre erros, aprendizados e conquistas.

Em terceiro lugar, Perrenoud (2002, p. 19) destaca que “o principiante precisa de muita energia, tempo e concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira”. Essa diferença ocorre porque o professor iniciante ainda está construindo seu repertório prático e automatizando processos, enquanto o professor experiente já internalizou esquemas de ação, permitindo-lhe agir com maior agilidade e menos desgaste cognitivo. O esforço intenso do professor em início de carreira, portanto, não é sinal de incompetência, mas uma etapa natural do desenvolvimento profissional, na qual a repetição e a reflexão gradualmente transformam desafios em ações fluidas.

Em quarto lugar, Perrenoud (2002, p. 19) afirma que “a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão”. Essa insegurança na gestão do tempo ocorre porque o professor iniciante ainda não desenvolveu ritmo de trabalho, nem critérios prioritários para organizar suas demandas, ao contrário do professor experiente, que já domina estratégias para otimizar tarefas e delegar esforços. O cansaço exacerbado, nesse contexto, não reflete falta de dedicação, mas sim um processo de assimilação à complexidade do ofício, no qual a prática constante permitirá a construção de uma rotina mais sustentável.

Em quinto lugar, o autor ressalta que “ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar” (Perrenoud, 2002, p. 19). Isso ocorre quando as exigências superam a capacidade de processamento do indivíduo, prejudicando sua tomada de decisões e gerando estresse.

Em sexto lugar, o professor em início de carreira “geralmente, se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado com o grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos” (Perrenoud, 2002, p. 19). O isolamento vivenciado por professores iniciantes faz com que se sintam pouco integrados à equipe escolar. Essa falta de acolhimento pode dificultar a inserção no ambiente escolar, gerando insegurança e desmotivação. O autor evidencia, assim, a necessidade de uma cultura escolar mais colaborativa, em que os novos professores

recebam apoio, facilitando sua inserção no grupo e fortalecendo sua permanência na profissão.

Em sétimo lugar, “o iniciante está em um período de transição oscilando entre modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional” (Perrenoud, 2002, p. 19). Essa transição revela o conflito entre a idealização da prática, baseada em modelos acadêmicos, e a necessidade de adequação às realidades mais imediatas do ambiente de trabalho. A citação ilustra, assim, o processo de ajuste e amadurecimento pelo qual os profissionais passam ao conciliar teoria e prática em sua trajetória de aprendizagem como professores.

Em oitavo lugar, “ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações” (Perrenoud, 2002, p. 19). Esse desafio se manifesta na dificuldade em separar a vida profissional da vida pessoal, permitindo que as tensões e os problemas da sala de aula invadam seu espaço e tempo privados. Com isso, o professor iniciante pode se sentir sobrecarregado e isolado, já que a falta de experiência em lidar com as emoções complexas da profissão o impede de encontrar um equilíbrio saudável, pois, a habilidade de se desligar do trabalho e de analisar as situações de forma mais objetiva e distanciada é desenvolvida com o tempo e a experiência.

Em nono lugar, “ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles” (Perrenoud, 2002, p. 19). O professor iniciante pode se sentir sobrecarregado por tarefas aparentemente simples, que envolvem, por exemplo, o controle dos alunos em sala de aula, a construção de materiais e a comunicação com os familiares. Isso se deve à falta de prática e ao fato de que, embora essas ações pareçam fáceis para um professor com mais tempo na profissão, exigem um esforço mental e emocional considerável de quem está começando nela.

E, em décimo lugar, Perrenoud (2002, p. 19) alerta que

[...] o novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com a sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conheceu.

Para finalizar, Perrenoud (2002) destaca o inevitável ajuste pelo qual todo profissional passa. A experiência prática traz desafios e nuances que a teoria nem sempre consegue prever, e é nesse momento que o profissional precisa aprender a

agir e refletir em um novo cenário, entendendo que o desvio é parte natural desse processo de crescimento. Nesse sentido, “a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão” (Perrenoud, 2002, p. 19).

Com ideias semelhantes às de Perrenoud (2002), Huberman (1995) afirma que a fase inicial da carreira é particularmente crítica, pois os professores iniciantes vivem um paradoxo entre o entusiasmo da descoberta e as dificuldades da sobrevivência. O autor destaca que o “choque do real” (Huberman, 1995, p. 38) surge da confrontação entre as expectativas idealizadas e a realidade concreta da sala de aula. Nono e Mizukami (2006, p. 2) definem o choque de realidade como:

[...] o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos.

Para muitos docentes, a falta de experiência e, por vezes, a inadequação da formação inicial, geram frustração, levando alguns a abandonarem a profissão precocemente. No entanto, Huberman (1995) ressalta que esse período também é de intensa aprendizagem, em que o docente começa a desenvolver habilidades práticas e a construir sua identidade profissional. Vale destacar que nem todos os professores vivenciam essa fase da mesma maneira. Huberman (1995) observa que alguns iniciantes podem apresentar perfis de indiferença ou frustração, especialmente se ingressaram na carreira por falta de outras alternativas. Nesse sentido, a pesquisa de Papi (2014) revela um dado significativo, a opção pela docência frequentemente não decorre de uma identificação primária com a profissão, mas sim de influências socioculturais mais amplas. Particularmente relevante é o papel das figuras maternas que, ao enxergarem no magistério uma carreira estável e socialmente legitimada, especialmente para mulheres, acabam por orientar essa escolha profissional.

Esse fenômeno, como apontam Garcia e Anadon (2009), está profundamente enraizado em estereótipos de gênero que associam a atividade docente a qualidades tradicionalmente femininas, como o cuidado e a dedicação. Além disso, Papi (2014) destaca que a garantia de emprego e a possibilidade de ascensão social em contextos de limitadas oportunidades econômicas, também emergem como motivadores centrais para a escolha do magistério como profissão.

A associação entre magistério e atributos femininos perpetua o que Bourdieu (2002) compreende por dominação simbólica no campo educacional. Os estereótipos de cuidado e dedicação são mobilizados para justificar e manter a feminização do magistério. Esse fenômeno não se limita a uma mera descrição sociológica, mas constitui um eficiente mecanismo de dominação simbólica que transforma qualidades profissionais em supostos atributos naturais, substituindo a valorização material por reconhecimento simbólico abstrato, e justificando condições de trabalho precarizadas por meio do discurso da vocação.

A reflexão proposta por Papi (2014) sobre a formação docente inicial e continuada aponta para uma necessária reconfiguração dos processos formativos, que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos técnicos e aborde dimensões fundamentais, porém frequentemente negligenciadas, da profissionalização docente. A ênfase na importância de se considerar as trajetórias pessoais e as representações sociais da profissão revela uma compreensão do desenvolvimento profissional que reconheça o professor como sujeito histórico e socialmente situado.

A problematização da feminização da docência, particularmente no exercício nos anos iniciais, constitui-se como um aporte fundamental, pois desvela como certas concepções naturalizadas sobre ser professor podem limitar tanto a compreensão da complexidade do trabalho docente quanto o próprio recrutamento para a carreira.

Em relação à atuação profissional, um dos aspectos mais relevantes destacados por Papi (2014) são as vivências formativas durante sua trajetória escolar, que levam professores iniciantes a reproduzir, conscientemente ou não, métodos e posturas assimilados em sua própria educação básica. Contudo, essa influência nem sempre é crítica. Embora alguns docentes reconheçam que tais modelos seguem abordagens tradicionais e expositivas, ainda assim os consideram eficazes em aspectos como organização e exposição didática.

Assim, o professor iniciante, durante os primeiros anos de atuação, dedica-se, então, não apenas ao ensino, mas também à construção de seu conhecimento profissional, buscando equilibrar desenvolvimento pessoal e demandas da carreira. Como reiteram Vaillant e Marcelo (2012, p. 123), “transformar-se em docente é um longo processo” – especialmente durante os primeiros anos de atuação, quando o profissional precisa transpor as teorias da formação às complexidades da sala de aula, em resposta às exigências do cotidiano escolar.

Nesse sentido, Vaillant e Marcelo (2012) destacam que os primeiros anos na profissão representam muito mais do que um período de ajuste metodológico – constituem uma fase crucial de autodescoberta e ressignificação do papel docente, em que o professor precisa, simultaneamente, aprender a ensinar e reconhecer-se como profissional da educação. Durante esse período,

[...] aprendem por ensaio e erro e comparando-se a um ideal que não existe. É nesses anos que o professor chega a 'sentir' e 'ver' a si mesmo como docente e desenvolve as capacidades e habilidades práticas que lhe permitem desenvolver-se na rotina diária da vida escolar. A confiança e o respeito por si mesmo são condições para que o docente seja reconhecido como tal por seus colegas, pelos pais e estudantes (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 124).

Dessa forma, a trajetória inicial dos docentes é frequentemente marcada por desafios emocionais e sociais, como o isolamento profissional e a dificuldade em estabelecer relações de troca profissional com colegas mais experientes. Outras pesquisas que discorrem sobre os desafios vividos por professores iniciantes pautam-se em estudos de autores como Lima (2007), Mira e Romanowski (2015), Marcelo (1993, 1999, 2006), e Papi e Martins (2010), que ponderam sobre os primeiros anos de docência utilizando conceitos como professores iniciantes, professores principiantes e professores ingressantes.

Entre os principais desafios encontrados por professores iniciantes nos estudos citados estão: integração ao ambiente escolar; relação com as famílias; elaboração e implementação de planos de ensino; interação com estudantes e colegas de trabalho. Para Silva M. (2011, p. 354),

[...] as dificuldades que são apresentadas por professores iniciantes são perfeitamente compreensíveis, já que, durante a formação, foram submetidos àquelas atividades, mas não foram os promotores delas, como devem ser quando docentes. Tudo isso será aprendido no exercício da docência, pois é um conhecimento a posteriori, que faz parte da prática docente, e não da prática da discência.

A reflexão de Silva M. (2011) destaca a dicotomia entre a formação teórica e a realidade escolar, apontando como os saberes docentes são ressignificados na prática. No entanto, é importante ressaltar que esse processo não invalida os conhecimentos adquiridos anteriormente, durante a graduação, mas os submete a um constante diálogo com a experiência concreta. A formação inicial, conforme se espera,

não apenas fornece bases conceituais, mas também prepara o professor iniciante para selecionar, recontextualizar e reconstruir os conhecimentos conforme as demandas do cotidiano escolar. Para melhor elucidar esse entendimento, é importante pensar que

O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar onde atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o *corpus* teórico, desconsiderando, de certa maneira, o contexto escolar e os problemas inerentes à educação formal. Por isso, professores iniciantes atribuem novos significados à sua formação acadêmica quando estão em contato com a sala de aula. Em pleno exercício do ofício, atuando como professor, deparando-se com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas e com o acúmulo de experiências significativas, o aluno-mestre irá validar, desenvolver e consolidar os saberes práticos a partir da sua prática, de sua experiência individual e coletiva. Assim, com o passar do tempo, os docentes vão incorporando certas habilidades sobre o seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, que possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. (Silva M., 2011, p. 247).

Silva M. (2011) destaca que embora os futuros educadores possam adquirir uma sólida compreensão de teorias educacionais e habilidades técnicas, a formação frequentemente ocorre em um ambiente pouco vinculado ao ambiente escolar, que é dinâmico e muitas vezes imprevisível. Como resultado, novos professores invariavelmente reinterpretem sua aprendizagem acadêmica ao entrarem em sala de aula. Os arcabouços teóricos que adquiriram ganham novo significado quando confrontados com cenários do mundo real, como resolução de conflitos, desafios inesperados e a complexidade cotidiana do ensino.

A transição de aluno para professor é o momento em que o verdadeiro desenvolvimento profissional se enraíza. Por meio da experiência direta, individual e coletiva, os professores começam a validar, desenvolver e solidificar seus conhecimentos práticos. Com o tempo, eles internalizam habilidades essenciais relacionadas ao seu saber-fazer como profissionais. É por meio dessa experiência vivida que o aluno, antes carregado de teoria, verdadeiramente aprende a ser professor (Silva M., 2011).

Essa perspectiva ressalta o papel indispensável da aprendizagem experiencial na formação de educadores, sugerindo que, embora a teoria seja vital, é a prática em sala de aula que forja um professor verdadeiramente competente e confiante. Vale destacar que esses saberes práticos que se consolidam no ambiente

escolar não são construídos de forma isolada, mas sim na relação entre pares, por meio de experiências compartilhadas, da observação mútua e da colaboração no ambiente escolar (Silva M., 2011).

Dessa maneira, com a inserção dos professores no campo prático, suas certezas subjetivas são partilhadas com outros agentes educacionais, o que as torna, de certa maneira, certezas objetivas. Assim a formação inicial não é negada pelos docentes, mas adquire outros significados quando o profissional confronta os saberes teóricos adquiridos com a realidade e valida-os pela própria prática pedagógica (Silva M., 2011, p. 247-248).

Portanto, a inserção no cotidiano escolar representa um rito de passagem para os docentes em início de carreira, marcado pela articulação entre teoria e prática. Nesse processo, a troca com colegas mais experientes e a reflexão sobre a própria atuação são essenciais para a aprendizagem profissional. Como sugere Silva M. (2011), longe de ser um abandono dos saberes acadêmicos, essa fase consolida a competência docente, alicerçada na realidade educacional e na autoria pedagógica.

1.3 O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

O professor iniciante encontra-se em uma etapa específica da carreira docente, carreira que é marcada por um processo dinâmico e com desafios próprios, influenciado por fatores psicológicos, sociais e institucionais, como já explicitado. Huberman (1995) dedicou-se a sistematizar esse percurso, propondo um modelo de ciclo de vida profissional que, embora não linear, apresenta tendências centrais observáveis na trajetória de muitos educadores. Sua análise revela que os professores passam por fases distintas, cada uma com características e desafios próprios, desde o ingresso na profissão até a aposentadoria. A sistematização proposta pelo autor permite compreender não apenas as transformações individuais, mas também as condições estruturais que moldam a experiência docente.

A contribuição teórica de Huberman (1995) permite uma compreensão abrangente não apenas das transformações individuais dos docentes, mas também das condições estruturais que influenciam sua prática profissional. Especificamente, o autor propõe uma sequência do ciclo de vida docente organizada em estágios progressivos que abrangem:

A entrada na carreira (1-3 anos): marcada pelo “choque do real”, os professores iniciantes enfrentam a complexidade da sala de aula, oscilando entre a

sobrevivência e a descoberta. Huberman (1995, p. 38) descreve essa fase como um período de “tactemento constante, preocupação consigo próprio, distância entre os ideais e as realidades quotidianas”.

A estabilização (4-6 anos): fase em que os professores consolidam seu repertório pedagógico, adquirem confiança e desenvolvem um estilo próprio de ensino. É uma fase de libertação e emancipação.

Diversificação e questionamento (7-25 anos): os professores buscam novos desafios, experimentam metodologias e, em muitos casos, enfrentam crises de identidade profissional. Ela é seguida da fase de serenidade e conservantismo (25-35 anos), que é caracterizada por um distanciamento afetivo e, em alguns casos, por resistência a mudanças. Finalizando, ele apresenta a de desinvestimento (35-40 anos), em que há a preparação para a aposentadoria, com redução do envolvimento profissional (Huberman, 1995).

Outro estudioso que aborda fases de aprendizagem da docência é Feiman (1983 *apud* Marcelo, 1999). O referido autor compreende que o desenvolvimento profissional do professor ocorre em fases distintas: a pré-formação, que engloba tanto as vivências como aluno quanto todas as experiências anteriores à docência; a formação inicial, que se refere aos estudos na graduação; a fase de iniciação, que compreende os primeiros anos de atuação como professor; e, por fim, a formação permanente, correspondente ao processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida profissional. Dessa forma, o autor descreve o percurso docente desde as experiências prévias até a formação continuada, abrangendo toda a trajetória formativa do educador, e, portanto, destacando a fase em que se encontra o professor iniciante, a fase de iniciação.

Esta pesquisa concentra-se no professor iniciante, que se encontra na fase denominada como de entrada na carreira, segundo Huberman (1995) e na fase de iniciação, conforme denominado por Feiman (1983) *apud* Marcelo (1999). Esse período, aqui denominado de inserção profissional, representa um momento particularmente sensível e decisivo na formação do educador. Para Marcelo (2010),

A inserção profissional no ensino [...] é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens, intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.

Assim, o período de inserção profissional, que compreende os três ou cinco primeiros anos de atuação profissional, conforme Huberman (1995) e Imbernón (1998), respectivamente, configura-se como um tempo relevante de aprendizagem, com características específicas, marcado pelas contradições próprias da realidade educacional. Nele, o professor confronta-se com a prática e a aprendizagem de saberes profissionais (Papi; Martins, 2009). Esse período é decisivo, pois, como afirma Nóvoa (2009, p. 38), “grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado”.

Assim, a inserção profissional representa “o período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo trabalhista como um profissional plenamente qualificado” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 123). Esse período marca a transição do papel de estudante para o de educador, com todos os desafios práticos que essa mudança implica (Marcelo, 1999, 2006).

Contudo, como destacam Vaillant e Marcelo (2012), esse processo vem sendo sistematicamente negligenciado, o que se torna preocupante, já que é um período em que dúvidas, inseguranças e a ansiedade pelo ingresso na carreira acumulam-se, muitas vezes sem o suporte institucional adequado. Além disso, exige-se do docente a aquisição de conhecimentos e competências profissionais em um curto espaço de tempo, geralmente em condições de isolamento.

Um dos aspectos mais críticos que ocorrem nessa fase apontados por Vaillant e Marcelo (2012) é a falta de suporte institucional aos docentes iniciantes. Em muitas escolas, prevalece a lógica do nadar ou afundar, segundo a qual eles são alocados nas turmas mais desafiadoras, sem orientação adequada. Para afirmar a inadequação de procedimentos como esse, os autores fazem uma comparação com outras profissões:

Se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, nos daremos conta do grau de desenvolvimento e estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém egresso realize uma operação de transplante de coração. Nem, muito menos, que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício. Não se permite um piloto com poucas horas de voo que comande um Airbus 380. Poderíamos dar mais exemplos que mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e seus clientes, assegurando de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício. [...] O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? Isso acontece, no entanto, no ensino. Em geral, reservaram-se aos docentes principiantes os centros educativos mais

complexos e as salas e horários que os docentes com mais experiência descartaram (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 135).

A comparação estabelecida por Vaillant e Marcelo (2012) é particularmente reveladora ao expor uma contradição fundamental na organização da profissão docente. Ao contrastar a inserção progressiva e supervisionada comum em outras áreas profissionais com a realidade do ensino, os autores destacam um paradoxo preocupante: enquanto áreas como medicina, arquitetura e aviação implementam rigorosos sistemas de tutoria e de processos graduais na atribuição de responsabilidades aos seus profissionais, a profissão docente frequentemente lança seus iniciantes diretamente nas situações mais desafiadoras, e, além disso, sem estruturas adequadas de apoio.

Essa analogia serve para evidenciar a desvalorização social da docência, que ao ser contrastada com outras áreas demonstra que a profissão ainda não alcançou o mesmo status organizacional de outras carreiras, refletindo na falta de mecanismos formais de proteção aos novos profissionais (Vaillant; Marcelo, 2012).

O fato de os professores iniciantes herdarem sistematicamente as turmas mais difíceis, justamente quando possuem menos repertório profissional para lidar com elas, revela uma lógica institucional que perpetua ciclos de frustração, facilitando a desistência.

Dessa forma, a profissão responsável por formar todas as outras, muitas vezes parece ser a que menos aplica os princípios de desenvolvimento progressivo de habilidades. Ao considerar a medicina, por exemplo, entende-se que um residente precisa de anos de supervisão antes de assumir procedimentos complexos; entretanto, na educação, espera-se que o professor recém-formado lidere sozinho processos igualmente delicados de formação humana. A argumentação de Vaillant e Marcelo (2012, p. 135), principalmente durante a pergunta retórica “o que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis?”, funciona como um convite à reflexão crítica sobre a necessidade de reformular os processos de inserção profissional na educação. A citação, no entanto, não apenas denuncia um problema estrutural, mas também sugere implicitamente caminhos para a valorização da carreira docente, como a implementação de sistemas de mentoria estruturados, períodos probatórios supervisionados e uma distribuição mais equitativa das turmas entre professores experientes e iniciantes.

O apoio institucional é fundamental para o sucesso dessas iniciativas. Como ressalta Marcelo (2006), a inserção profissional não deve ser vista como um mero intervalo, mas como uma etapa decisiva para o desenvolvimento docente. Investir nesse período beneficia não apenas os professores, mas todo o sistema educacional, fortalecendo a qualidade do ensino e a valorização da profissão.

1.4 PROGRAMAS DE INDUÇÃO DOCENTE

A indução docente é um processo intencional e sistemático de acompanhamento voltado para professores iniciantes durante seus primeiros anos de exercício profissional, visando mitigar os desafios característicos da inserção na carreira (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Diferente da inserção profissional, que se refere ao período de ajustamento e confronto com a realidade escolar, a indução implica em programas formativos e estruturados voltados para professores em início de carreira.

De acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020), a indução profissional docente envolve ações sistematizadas de formação, acolhimento e monitoramento da atuação profissional dos professores iniciantes pela instituição responsável por esses profissionais.

É importante destacar que o conceito de indução docente adotado neste trabalho corresponde ao que diversos autores da área denominam como programa de inserção. Reconhece-se, portanto, a existência de variações terminológicas na literatura especializada. Para manter fidelidade às fontes consultadas, quando se fizer referência aos trabalhos desses autores, será adotada a mesma nomenclatura por eles empregada em seus respectivos estudos. Essa opção metodológica visa preservar o contexto original das pesquisas citadas, ainda que dentro de uma perspectiva conceitual unificada no presente estudo.

Para Marcelo (2010, p. 36), “os programas de inserção ajudam os professores a se inserirem na realidade escolar de uma forma mais adequada e controlada”. Horn, Sterling e Subhan (2002 *apud* Marcelo, 2010) identificaram componentes presentes em programas de inserção.

Em primeiro lugar, a “orientação: essa atividade é introdutória e realizada antes que comece o curso para que os novos professores se situem na escola, no currículo e na comunidade” (Horn, Sterling e Subhan, 2002 *apud* Marcelo, 2010, p. 37). A fase inicial de orientação é fundamental para a socialização do novo professor.

Ao situá-lo no contexto da escola e da comunidade, a escola reduz a ansiedade e a sensação de estar perdido no novo ambiente, permitindo que o professor se concentre em sua principal tarefa, que é ensinar.

Em seguida, o “conselheiro: esse é talvez o fator mais importante dos programas de inserção. Muito difundido devido ao seu baixo custo” (Horn; Sterling; Subhan, 2002 *apud* Marcelo, 2010, p. 37). O papel do conselheiro, ou mentor, é frequentemente considerado o coração desses programas de indução, pois oferece um ponto de apoio constante, alguém experiente a quem o novo professor pode recorrer para tirar dúvidas, compartilhar frustrações e celebrar sucessos. Essa relação é inestimável para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Destaca-se também a importância de “ajustar as condições de trabalho: geralmente se reduz o número de alunos nas classes dos professores iniciantes e as atividades extracurriculares, proporcionando-lhes materiais, recursos e atividades de formação” (Horn; Sterling; Subhan, 2002 *apud* Marcelo, 2010, p. 37). A ideia de reduzir a carga de trabalho do professor iniciante é muito sensata. A transição para a docência pode ser desgastante, e aliviar a pressão em áreas como o número de alunos ou atividades extracurriculares permite que o professor tenha tempo e energia para focar em seu desenvolvimento e nas atividades de formação, tornando-o mais eficaz a longo prazo.

A “redução de tempo: permite que os professores iniciantes possam realizar atividades de formação” (Horn; Sterling; Subhan, 2002 *apud* Marcelo, 2010, p. 37). Em vez de serem colocados em um ambiente de trabalho com a mesma carga horária de professores experientes, a redução de tempo serve como um investimento que permite que o professor iniciante participe de atividades de capacitação, essenciais para adquirir repertório formativo, sem sentirem-se sobrecarregados, tendo em vista que, como mencionado anteriormente, de acordo com Perrenoud (2002), os professores iniciantes levam maior tempo para realizar atividades cotidianas.

O “desenvolvimento profissional: realizam-se atividades de formação que podem ter a ver com o ensino, a gestão da classe e disciplina, e com a relação com os pais” (Horn; Sterling; Subhan, 2002 *apud* Marcelo, 2010, p. 37). Esse aspecto demonstra que um programa de inserção eficaz precisa, além de abordar formação teórica, também contemplar habilidades essenciais para a docência.

A “colaboração com os companheiros: essa colaboração é importante porque reduz a sensação de isolamento. A colaboração pode ser com grupos de professores

que planejam ou analisam o ensino” (Horn; Sterling; Subhan, 2002 *apud* Marcelo, 2010, p. 37). A combinação de formação contínua (desenvolvimento profissional) com a troca de experiências entre colegas (colaboração) combate o isolamento e promove uma cultura de aprendizado contínuo. O novo professor se sente parte de uma equipe, em que pode aprender com os outros e também contribuir com suas experiências, ainda que incipientes.

Por fim, a “avaliação do professor: a cada certo tempo os professores iniciantes são observados quando ensinam para se detectar seus pontos fortes e suas fraquezas” (Horn; Sterling; Subhan, 2002 *apud* Marcelo, 2010, p. 37). A avaliação, quando bem-sucedida, não deve ser vista como uma fiscalização, mas sim como uma ferramenta de desenvolvimento. Observar a prática em sala de aula, com o objetivo de identificar pontos fortes e áreas que precisam de melhoria, é crucial para o crescimento profissional.

A lista de componentes mostra que um programa de indução bem-sucedido é um investimento na carreira do professor e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida pela escola. A abordagem integrada de todos os itens citados, contempla as diversas necessidades dos professores iniciantes e fornece o suporte necessário para que eles não apenas sobrevivam aos primeiros anos de docência, mas prosperem.

No entanto, vale destacar que, nos estudos mapeados por Horn Sterling e Subhan (2002 *apud* Marcelo, 2010), muitos programas de indução não abrangem todos esses componentes, limitando-se a ações pontuais, como orientações iniciais ou mentorias isoladas, sem uma estrutura sistêmica de acompanhamento. Essa lacuna pode comprometer a eficácia do processo, uma vez que somente a existência de um programa de indução não garante a efetividade da iniciativa. A ausência de elementos como redução de carga horária, desenvolvimento profissional contínuo ou colaboração efetiva entre pares tende a perpetuar dificuldades comuns entre professores iniciantes, como o isolamento e a sobrecarga de trabalho.

1.4.1 Um olhar para os programas de indução docente no Brasil

A transição da formação inicial para o exercício profissional representa um dos momentos mais críticos na carreira docente, como explicitado anteriormente nesta pesquisa. No Brasil, esse período, conhecido como inserção profissional, ainda carece

de políticas estruturadas, contrastando com experiências internacionais bem-sucedidas. A revisão sistemática realizada por Cruz *et al.* (2022) revela um cenário marcado por iniciativas fragmentadas e descontinuadas, em que predominam ações isoladas em algumas redes municipais e programas universitários, sem a devida articulação com uma política nacional abrangente.

Enquanto países como Canadá e Finlândia desenvolveram sistemas robustos de apoio aos professores iniciantes, integrando mentoria qualificada, redução de carga horária e acompanhamento sistemático, o modelo brasileiro apresenta lacunas significativas (Cruz *et al.*, 2022).

As análises de Vaillant e Marcelo (2017) sobre políticas latino-americanas destacam que o Brasil figura entre os países com menor institucionalização de programas de indução. Quando existem, as ações frequentemente se limitam a cursos esporádicos ou ao estágio probatório, com uma visão reducionista da indução como mero treinamento, em detrimento de um processo formativo contínuo.

Apesar disso, Vaillant e Marcelo (2017) discorrem sobre iniciativas implementadas por alguns estados brasileiros para apoiar professores iniciantes. Dois exemplos mencionados no estudo são o do Ceará, em que a Secretaria de Educação associou a seleção de professores a um programa de indução. Nesse caso, após aprovação no concurso público, os professores passaram por cinco módulos de formação (totalizando 60 horas) antes de assumirem suas funções. Essa iniciativa visava prepará-los para os desafios práticos da docência, integrando teoria e prática desde o início da carreira; E, em seguida, o de Jundiá, em que professores recém-contratados participavam de uma etapa de indução de 30 dias antes de assumirem as turmas. O programa focava em ambientá-los à realidade escolar, com atividades que incluíam observação de aulas, planejamento colaborativo e orientação por parte de docentes experientes (Marcelo; Vaillant, 2017).

Outras experiências locais que demonstram possibilidades promissoras acontecem em redes como a de Curitiba e em projetos desenvolvidos por universidades como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em que se observam práticas colaborativas de mentoria que aproximam professores iniciantes e experientes. Essas iniciativas, ainda que pontuais, apontam para a importância de serem criados espaços de diálogo sobre a prática, observação de aulas e planejamento conjunto – elementos comprovadamente eficazes em contextos internacionais (Cruz *et al.*, 2022).

Como argumentam Cruz *et al.* (2022), países que conseguiram elevar a qualidade de seu ensino investiram justamente na conexão entre formação inicial, inserção profissional e desenvolvimento contínuo. Afinal, a diversidade de iniciativas no Brasil, somada à ausência de um programa nacional unificado, evidencia a urgência de fortalecer a indução docente como um direito e um pilar fundamental na formação de profissionais mais bem qualificados (Marcelo; Vaillant, 2017).

Com base nos estudos de Marcelo e Vaillant (2017) e Cruz *et al.* (2022), para transformar esse potencial de existência de um programa de indução nacional, três eixos merecem atenção prioritária: a criação de programas institucionalizados de mentoria com tempo remunerado para acompanhamento; a vinculação da indução com planos de carreira que incentivem a permanência na profissão; e o desenvolvimento de sistemas robustos de avaliação e acompanhamento dessas políticas.

A experiência internacional citada nos estudos mostra que não basta ter bons programas apenas no papel – é essencial garantir condições materiais para sua implementação efetiva nas escolas. O desafio que se coloca para o Brasil é, portanto, superar a atual fragmentação e construir um sistema integrado que reconheça os primeiros anos de docência como fase crucial de desenvolvimento profissional.

Para isso, é imprescindível mobilização política, investimento financeiro e, sobretudo, o reconhecimento de que apoiar os professores iniciantes não é um custo, mas um investimento estratégico na qualidade da educação brasileira. Como demonstram as pesquisas, quando a indução é tratada com a seriedade que merece, os benefícios se estendem não apenas aos docentes, mas a toda a comunidade escolar.

Devido à quase ausência de programas de indução voltados a professores iniciantes no Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído na formação inicial, pode ser compreendido como uma possibilidade de minimizar os desafios que serão enfrentados posteriormente pelos professores, no início do exercício profissional.

Isso porque a experiência proporcionada pelo PIBID, ao oferecer aos alunos de Licenciaturas uma imersão gradual e acompanhada no cotidiano escolar, prepara de forma mais eficaz os futuros professores para a complexidade da prática pedagógica, facilitando sua integração ao futuro ambiente profissional.

1.5 BOURDIEU E O CONCEITO DE *HABITUS*

A transição entre a formação inicial e a inserção profissional na docência pode ser compreendida a partir do conceito de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu. Esse conceito ajuda a explicar como as experiências vivenciadas no PIBID, como a imersão no cotidiano escolar, a relação entre os pares e a interação com práticas pedagógicas, contribuem para a formação de disposições duradouras nos futuros professores, moldando sua maneira de pensar e agir no espaço educacional. Ao internalizar normas, valores e estratégias próprias da profissão, os licenciados desenvolvem um *habitus* docente que facilita sua integração ao ambiente escolar e sua atuação como agentes transformadores.

Neste estudo, considera-se relevante o conceito de *habitus* que, para Bourdieu (2007, p. 191), é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. Conforme Andrade (2007, p. 105), o

[...] *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, em conformidade com os esquemas engendrados pela história. Ele é o resultado do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas, consigam reproduzir-se sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições materiais de existência. [...]. A ideia básica da noção de *habitus* estabelece que a incorporação progressiva das práticas faz com que as ações percam a condição de práticas estruturadas e comecem a parecer práticas naturais, constituindo-se ‘estruturas estruturadas estruturantes’ que viabilizam a própria vida social.

O conceito de *habitus*, conforme introduzido por Bourdieu (2007) e também explicitado por Andrade (2007), refere-se a um sistema de disposições que os indivíduos adquirem por meio de suas experiências sociais que se tornam tão arraigadas que parecem naturais e guiam as ações e percepções. O *habitus* reproduz estruturas sociais, moldando a interação com o mundo. Assim, podemos definir o *habitus* como

[...] princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para

atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 2003, p. 54).

A definição bourdieusiana de *habitus* oferece um instrumental analítico para compreender a reprodução das práticas sociais. Trata-se de um conceito que resolve dialeticamente a oposição entre estrutura e agência: por um lado, o *habitus* é produto da internalização de estruturas sociais e, portanto, estruturado; por outro, opera como matriz geradora de práticas, sendo estruturante, ao organizar a ação social de modo pré-reflexivo. Essa dupla natureza explica como os agentes sociais produzem ações objetivamente reguladas sem obediência consciente a regras, adaptadas a seus contextos sem cálculo estratégico explícito.

A ênfase na durabilidade dessas disposições revela como o *habitus* transcende episódios isolados de socialização, constituindo-se como um princípio duradouro e gerador de práticas. Sua atuação pré-consciente, sem intenção consciente dos fins, desafia perspectivas voluntaristas que reduzem a ação humana a escolhas racionais. Isso fica evidente na noção de orquestração coletiva, apresentada por Bourdieu (2003), segundo a qual as regularidades sociais emergem não por coordenação explícita, mas por meio da sintonia entre *habitus* de agentes socializados em condições similares. Para o autor,

[...] as práticas que o *habitus* produz (como princípio gerador de estratégias que permitem enfrentar situações imprevisíveis e sempre renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, pelas antigas condições da produção de seu princípio de produção, de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são o produto (Bourdieu, 2003, p. 54).

Bourdieu (2003) não compreende o conceito *habitus* como um mecanismo passivo de reprodução social, mas como um princípio ativo de geração de estratégias adaptativas. A concepção supera visões deterministas ao reconhecer a capacidade dos agentes sociais de improvisar respostas para situações novas e imprevisíveis. No entanto, e aqui reside o cerne da teoria bourdieusiana, essa aparente liberdade estratégica opera dentro de limites estruturalmente determinados.

Assim, o processo de antecipação implícita mencionado constitui o eixo central dessa argumentação. Trata-se de uma forma de conhecimento prático incorporado, um senso de jogo social que orienta a ação sem exigir cálculo racional explícito (Bourdieu, 2003). Dessa forma, quando professores iniciantes optam prioritariamente por determinadas ações durante a inserção profissional, não estão

necessariamente realizando uma escolha totalmente consciente e deliberada, mas sim mobilizando disposições internalizadas durante seu processo de formação e socialização profissional. O círculo vicioso da reprodução social se completa quando essas estratégias, derivadas de condições históricas específicas, acabam por recriar as mesmas estruturas que lhes deram origem. Para Bourdieu (2003, p. 54),

O *habitus* está no princípio de encadeamento das 'ações' que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica (o que suporia, por exemplo, que elas fossem apreendidas como uma estratégia entre outras possíveis).

Dessa forma, o *habitus* opera como um princípio internalizado de conduta, moldado pelas estruturas sociais e históricas, que leva os agentes a agirem de maneira coerente e orientada a fins sem que precisem calcular racionalmente alternativas ou escolher deliberadamente entre estratégias possíveis. Assim, o autor busca superar a dicotomia entre determinismo e liberdade: as ações não são nem mecânicas, mera repetição, nem fruto de um cálculo instrumental, como na teoria da escolha racional. Em vez disso, o *habitus* produz um jogo sentido – as ações parecem estratégicas (porque são ajustadas ao campo social), mas são improvisações naturais, quase corporais, guiadas por disposições adquiridas (Bourdieu, 2003). O autor ainda destaca que,

Os estímulos simbólicos – convencionais e condicionais –, que só agem com a condição de reencontrar agentes condicionados a percebê-los, tendem a se impor de maneira incondicional e necessária quando a inculcação do arbitrário abole o arbitrário da inculcação e das significações inculcadas (Bourdieu, 2003, p. 54).

Para Bourdieu (2003), a eficácia dos estímulos simbólicos, sejam normas sociais, valores culturais ou hierarquias implícitas, depende de um encontro crucial: eles só funcionam quando encontram agentes previamente condicionados a reconhecê-los e reagir a eles. Esse condicionamento é produto do *habitus*, o conjunto de disposições internalizadas que filtram nossa percepção do mundo e orientam nossas ações de maneira aparentemente espontânea. O que torna esse processo especialmente poderoso, e insidioso, é a maneira como ele transforma o arbitrário (aquilo que é socialmente construído e, portanto, poderia ser diferente) em algo sentido como natural, inevitável e até óbvio.

Quando um sistema de significados é inculcado desde a infância, por meio da família, da escola ou de outras instituições, ele deixa de ser percebido como um produto histórico e contingente. Em vez disso, passa a operar como uma lógica invisível que estrutura não apenas nossas ações, mas também nossa própria maneira de enxergar a realidade. Por exemplo, segundo Bourdieu (2003), a distinção entre cultura erudita e cultura popular não é um fato universal, mas uma construção social que beneficia certos grupos. No entanto, para aqueles cujo *habitus* foi moldado pelo ambiente dominante, essa hierarquia parece tão natural quanto a lei da gravidade (Bourdieu, 2003).

Para Bourdieu (2003), esse mecanismo explica por que a dominação simbólica raramente precisa ser imposta pela força. Ela se sustenta justamente porque os próprios dominados a legitimam, muitas vezes sem consciência de que estão fazendo isso. O *habitus*, nesse sentido, atua como um tradutor automático entre as estruturas sociais e as práticas individuais, garantindo que as regras sejam seguidas sem necessidade de reflexão explícita. Assim, quando alguém veste um traje formal para um evento importante ou usa determinados códigos linguísticos para ser levado a sério, não está necessariamente calculando estratégias, está simplesmente agindo de acordo com um senso prático que foi incorporado ao longo da vida (Bourdieu, 2003).

Nesse sentido, o *habitus* não apenas reproduz a ordem social, mas também a torna invisível como ordem. Ele apaga os rastros de sua própria construção, fazendo com que as convenções mais arbitrárias sejam experimentadas como necessidades absolutas, o que tem consequências profundas: se a dominação fosse claramente reconhecida como tal, poderia ser contestada, mas quando ela se dissolve no senso comum, torna-se quase inquestionável (Bourdieu, 2003).

Sendo assim, a grande força do *habitus* está em sua capacidade de fazer com que o mundo social pareça ordenado e coerente, mesmo quando essa ordem serve a interesses específicos. Ele nos permite navegar a vida cotidiana sem ter que questionar cada passo, mas também nos aprisiona em esquemas de percepção que podem perpetuar desigualdades. Entender esse processo é o primeiro passo para desnaturalizar o arbitrário e, quem sabe, abrir espaço para transformá-lo (Bourdieu, 2003). Dessa forma, Bourdieu (2003, p. 57) alerta que,

É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, ‘modelos’, ‘normas’ ou ‘papéis’, que deveríamos, aliás, supor que são em número infinito, como o são as configurações fortuitas dos estímulos capazes de desencadeá-los.

Essa perspectiva ressalta a dialética entre estrutura e agência: se, por um lado, o *habitus* nos insere em um campo de possibilidades limitado pelas estruturas sociais, por outro, a própria dinâmica das interações cotidianas permite reelaborações criativas – ainda que dentro de certos limites. Também, para o autor,

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* [...] e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. [...] o *habitus* produz práticas que – na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas ajustam-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada – não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção (Bourdieu, 2003, p. 57-58).

Bourdieu (2003) destaca que o *habitus* é, simultaneamente, um mecanismo de reprodução social ao guiar ações que reiteram as condições objetivas que o produziram, mas também uma fonte de variação ao permitir ajustes criativos diante de novas situações. A dualidade explica por que as estruturas sociais persistem, porém não de forma estática. Assim, a correção incessante mencionada pelo autor refere-se ao modo como os agentes reinterpretam seus esquemas a partir dos resultados práticos de suas ações, um processo que pode, em certas condições históricas, abrir brechas para mudanças.

1.5.1 *Habitus* professoral e *habitus* estudantil

Como citado anteriormente, para Bourdieu (2003) o *habitus* é resultante do processo de exteriorização de disposições mentais previamente interiorizadas. De acordo com Silva M. (2011, p. 337),

[...] o fenômeno cognitivo responsável pela constituição mais profunda dos agentes, isto é, o processo dialético da interiorização e da exteriorização está diretamente relacionado à nossa origem de classe e ao grupo de agentes sociais com os quais, harmoniosamente, e inconscientemente, vamos nos constituindo como agentes sociais de fato. Nesse sentido, vamos expressando objetivamente modos de ser e estar no mundo. Essa nada mais é, segundo Bourdieu, e aqui rapidamente sintetizada, a mecanicidade dialética de um *habitus*. Sim, dialética, tendo em vista que os agentes, ao longo de toda sua vida, estão expostos ao fenômeno da interiorização e da exteriorização. Portanto, expostos objetivamente à historicidade de sua própria constituição.

Essa perspectiva revela como os modos de ser e estar no mundo são construídos por meio de um processo contínuo de assimilação e expressão de disposições sociais. A dinâmica dialética apontada por Bourdieu (2003) e sintetizada por Silva M. (2011) assume particular relevância na formação docente. O futuro professor, ao transitar entre a posição de estudante universitário e a de professor em formação, vivencia justamente esse movimento de interiorização de saberes e sua posterior exteriorização na prática pedagógica.

Nesse contexto teórico, Silva M. (2011, p. 337) realiza o que denomina como “inflexão” do conceito bourdieusiano de *habitus*, propondo os constructos de *habitus* professoral e *habitus* estudantil como categorias analíticas fundamentais para compreender as dinâmicas constitutivas da prática docente e discente. Conforme explicitado pela autora,

[...] são imprescindíveis dois espaços distintos na formação de professores, um é a sala de aula da universidade e o outro, a sala de aula do curso para o qual o formando ou a formanda está se preparando. No primeiro ambiente, o aprendizado será das teorias sobre os diferentes âmbitos da escolarização; no segundo, será da prática docente propriamente dita (Silva M., 2011, p. 335).

Essa dualidade espacial reflete a natureza distinta dos saberes envolvidos no processo formativo, em que o *habitus* professoral se constitui na práxis docente, enquanto o *habitus* estudantil se forma na relação discente com os saberes teóricos. A autora avança nessa distinção:

Formulamos duas noções as quais intitulamos *habitus* professoral e *habitus* estudantil para denominar esses modos. Esse exercício exigiu uma explicação entrelaçada das características – talvez possamos dizer epistemológicas – da teoria e da prática, tendo em vista que os saberes teóricos e os saberes práticos que objetivam esses *habitus* pertencem a esses saberes cujas naturezas são distintas (Silva M., 2011, p. 335).

Dessa forma, o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil não podem ser compreendidos como meras reproduções de normas ou técnicas, mas como processos dinâmicos de incorporação e ressignificação de saberes. Enquanto o *habitus professoral* se constrói a partir da articulação entre conhecimentos pedagógicos, experiências em sala de aula e as demandas do contexto educacional, o *habitus estudantil* se forma na interação entre as expectativas institucionais, as trajetórias pessoais e as relações estabelecidas no espaço acadêmico. Essa perspectiva evidencia que tanto docentes quanto discentes são agentes ativos em sua formação, negociando constantemente entre as estruturas sociais e suas próprias práticas. Assim, a análise desses *habitus* exige um olhar que vá além da dicotomia teoria-prática, reconhecendo a complexidade dos processos educativos como fenômenos simultaneamente individuais e coletivos (Silva M., 2011).

Para Silva M. (2011), perceber esses *habitus* na prática requer constatar que:

[...] os professores exibem ações/comportamentos no dia a dia que permitem ao observador identificar a que grupo de profissão o sujeito exposto pertence, sem que ele tenha oferecido informações a esse respeito. Essa correlação levou à prática dos alunos que também exibem ações/comportamentos que facilitam a identificação do grupo de agentes ao qual pertencem. Vale dizer ainda que, na maioria das vezes, cada profissão por si só define a origem social de seus praticantes, o que facilita a compreensão da estética de determinado *habitus* profissional, e cada profissão se efetiva dentro de determinado campo do conhecimento. Os grupos profissionais produzem e reproduzem práticas semelhantes no interior do respectivo campo (Silva M., 2011, p. 338).

Essa dinâmica revela como o espaço escolar se configura como um ambiente onde o *habitus* se manifesta de maneira quase involuntária, seja na forma como o professor conduz a aula, utiliza recursos didáticos ou estabelece sua autoridade, seja no modo como os alunos interagem, respondem às demandas ou ocupam seu lugar no grupo. Tais comportamentos não são meras escolhas conscientes, mas expressões de disposições profundamente arraigadas, moldadas tanto pela trajetória pessoal quanto pelas exigências do campo em que estão inseridos.

No que diz respeito ao *habitus* estudantil, Silva M. (2011, p. 351) destaca que

Um licenciando recebe informações, apreende saberes, vivencia experiências com os conteúdos curriculares que dizem respeito à profissão docente e ao trabalho pedagógico (para trabalhar apenas com macrocategorias da formação), tem acesso a sistematizações organizadas com dados empíricos, manuseia balizamentos teóricos, desenvolve várias competências e procura a relação entre teoria e realidade, entre outros. Mas

não está, em tais situações, praticando o ofício docente. Tampouco está produzindo ou reproduzindo o *habitus* professoral. Está, por assim dizer, reproduzindo o *habitus* estudantil. Nessas situações que somam o maior número de horas na formação, o aluno está exercendo a prática de estudante e não a de professor.

O trecho destacado por Silva M. (2011) reforça a ideia de que a formação docente, embora voltada para a prática pedagógica, ocorre em um espaço marcado predominantemente pelo *habitus* estudantil. Isso evidencia uma contradição inerente ao processo formativo: mesmo quando os licenciandos se apropriam de conhecimentos teóricos e metodológicos essenciais à docência, sua atuação permanece condicionada às disposições do *habitus* discente – como a postura de quem recebe saberes, cumpre tarefas e responde a avaliações, em vez de assumir o papel ativo de quem organiza e media o conhecimento. Assim,

aqueles que ensinam têm como objetivo que os outros aprendam e, nesse particular, a diferença entre prática discente e prática docente é bastante evidente, já que aprendizes não precisam se preocupar, por exemplo, com o aprendizado do outro aprendiz quando estudam os mesmos conteúdos, no mesmo ambiente e na mesma hora (Silva M., 2011, p. 351).

Assim, a formação inicial de professores enfrenta o desafio de transitar de um *habitus* predominantemente estudantil para um *habitus* professoral, o que exige mais do que a transmissão de conhecimentos teóricos, demanda a criação de espaços formativos que simulem a complexidade da prática pedagógica. Enquanto o licenciando ocupa a posição de aprendiz, sua experiência é marcada pela internalização de saberes, mas não necessariamente pela vivência das responsabilidades inerentes ao ensinar, como o planejamento de aulas, a mediação de conflitos e a avaliação formativa, salvo em pontuais atividades como os estágios, por exemplo.

Essa distinção entre espaços formativos e espaços de atuação profissional revela a necessidade de uma formação que incorpore, desde o início, situações reais ou simuladas de docência, permitindo ao futuro professor experimentar, refletir e ressignificar seu papel, ultrapassando a lógica unilateral do aprender para um dia ensinar. Dessa forma, a articulação entre teoria e prática poderia ser tensionada não apenas como um conteúdo a ser assimilado, mas como uma dimensão constitutiva do próprio processo de formação docente.

No entanto, embora esses padrões facilitem a identificação de grupos, é importante considerar que o *habitus* não é um determinismo rígido. As práticas docentes e discentes podem apresentar variações e adaptações, especialmente em contextos em que as fronteiras sociais e educacionais são mais fluidas, por exemplo, em meio a experiências formativas como o PIBID.

2 O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, aborda-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto ação estratégica para a valorização e a qualificação da formação de professores no Brasil. Inicialmente, discute-se a relação entre universidade e escola de educação básica fomentada pelo PIBID e analisa-se o papel desse Programa na desfragmentação entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica, constituindo-se como um espaço privilegiado de iniciação à docência.

Em um segundo momento, procede-se a um resgate histórico do PIBID, destacando os marcos legais e os principais documentos normativos que orientaram a sua criação e consolidação. Paralelamente, analisam-se criticamente as transformações vivenciadas pelo Programa ao longo de suas diferentes edições, com foco na evolução de suas metas pedagógicas, nas alterações nos critérios de financiamento e concessão de bolsas, e no impacto de reformas educacionais recentes em sua estrutura e operacionalização.

Por fim, apresentam-se os resultados de um Estado do Conhecimento, cujo objetivo foi mapear e analisar as produções acadêmicas que investigam as contribuições do PIBID para a inserção profissional, para situar a temática acerca do debate acadêmico atual e apontar lacunas na literatura, assegurando que a presente pesquisa ofereça uma contribuição original ao campo de estudo.

2.1 O PIBID E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

O PIBID se insere em um contexto de políticas que reconhecem a necessidade de transformar tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes. Historicamente, a formação de professores no Brasil tem enfrentado desafios como o distanciamento entre teoria e prática, a falta de oportunidades de inserção em ambientes escolares reais durante o curso de licenciatura e a desvalorização da carreira docente (Gatti *et al.*, 2014). Nesse sentido, ao promover a articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e as experiências vividas na escola, o Programa pode contribuir significativamente para a formação de profissionais mais bem preparados para os desafios da educação contemporânea.

Avaliando a trajetória do Pibid, ao longo de uma década, percebe-se que ele surge, então, no bojo de medidas que trazem a intencionalidade

da superação das fragilidades da formação inicial e continuada de professoras e professores da Educação Básica (Cardoso; Mendonça; Marcatto, 2020, p. 67).

Segundo os referidos autores, o PIBID, desde sua criação, buscou atenuar as fragilidades ao proporcionar uma formação mais integrada, na qual os licenciandos pudessem vivenciar o cotidiano escolar sob a orientação de professores experientes. Assim, “seu modelo inovador contou com a interação da tríade professor formador (instituição de ensino superior), professor da rede pública e futuro professor atuando no lócus profissional da docência, na escola” (Cardoso; Mendonça; Marcatto, 2020, p. 67).

Dessa forma, destaca-se a essência inovadora do PIBID ao estruturar-se a partir de uma relação triangular entre universidade, escola e licenciandos, rompendo com o tradicional isolamento entre formação teórica e prática docente (Cardoso; Mendonça, 2019). Essa tríade não apenas aproximou os futuros professores da realidade das salas de aula, mas também criou espaços de troca contínua entre os saberes acadêmicos e escolares, fortalecendo uma formação crítica e reflexiva.

O programa, em vigência desde 2007, demonstrou ter amplo alcance ao atingir mais de 5 mil escolas das redes municipais e estaduais de educação, por todo o país, com cerca de 72 mil bolsas para licenciandos, efetivando, na prática, a tão almejada parceria universidade e escola pública da educação básica, dando às licenciaturas uma nova dinâmica de formar professores, a partir do modelo de coformação, tendo no professor da educação básica, um elemento estruturante, no triângulo licenciando/professor da educação básica/professor do ensino superior. Esse desenho pedagógico do Pibid evidencia sua inovação ao articular as dimensões constitutivas da formação docente, com financiamento público para bolsas e custeio das atividades do programa. A junção de elementos estratégicos, com garantia de implementação, propiciou resultados extremamente positivos com produção de conhecimento na/sobre a educação, computado nas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar em pleno desenvolvimento. A parceria entre IES e Escola, o trabalho colaborativo entre professores formadores e docentes da educação básica, em processos imbricados à formação de jovens professoras e professores, têm servido de mote para inovações na profissionalização docente (Cardoso; Mendonça, 2019, p. 149).

Como visto, a abordagem integradora permite que os licenciandos tenham seus conhecimentos teóricos constantemente testados, ressignificados e reconstruídos a partir dos desafios do cotidiano escolar. Os autores descrevem um programa que parece ser, de fato, um exemplo de como uma política pública bem desenhada pode minimizar as lacunas formativas da docência.

O PIBID, conforme descrito por Cardoso e Mendonça (2019), vai além de um estágio supervisionado, pois estrutura-se como um programa voltado à coformação, que beneficia todos os envolvidos: para o licenciando, proporciona uma imersão prolongada na escola pública desde o início do curso, substituindo o choque do real (Huberman, 1995) pela preparação gradual e reflexiva; para o professor da educação básica, tem seu saber experiencial reconhecido e é inserido em um processo de troca com os licenciandos, atenuando o desgaste resultante do trabalho e das demandas e recebendo um renovado estímulo intelectual e profissional, funcionando como uma formação em serviço; para a universidade, aproxima as licenciaturas da realidade das escolas, atualizando currículos e metodologias de ensino com base nas demandas concretas, e fomentando a produção de conhecimento.

Ademais, a menção dos autores ao financiamento público é relevante, pois indica que se trata de uma política de Estado com recursos a ela destinados, e não apenas a mais um projeto isolado, o que possibilita ações em maior escala e perenidade, além de criar uma infraestrutura nacional voltada à melhoria da formação docente.

Dessa forma, o êxito da proposta fica evidente quando se observa como o PIBID consegue, simultaneamente, qualificar a formação inicial a partir de problemas reais, fomentar a inovação pedagógica nas escolas e estabelecer canais permanentes de diálogo entre universidade e educação básica. Essa triangulação entre formação, pesquisa e intervenção pedagógica configura o Programa como uma política pública ímpar no cenário educacional brasileiro, cujos efeitos positivos se estendem muito além da formação inicial. Assim,

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada (Silva K., 2011, p. 22).

A concepção crítica-emancipadora da formação docente, que enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática, apresenta desafios significativos na inserção de professores recém-formados. O PIBID, ao oferecer experiências concretas na

escola, ainda que durante a formação inicial, busca aproximar os futuros docentes da realidade da profissão, permitindo que compreendam a prática não como mera aplicação de teorias, mas como um processo reflexivo e transformador distanciando a educação da dimensão utilitarista.

A imersão prática propiciada pelo Programa, aliada ao desenvolvimento teórico nas universidades, permite que os futuros professores construam uma visão mais completa e crítica de sua função, superando a lacuna entre o que se ensina nas universidades e o que é exigido nas salas de aula da educação básica.

A organização colaborativa proposta pelo Programa materializa o que Zeichner (2010, p. 486) denomina de “terceiro espaço formativo”, zona fronteiriça em que saberes acadêmicos e escolares se fertilizam mutuamente. Essa perspectiva encontra respaldo nas pesquisas de Marcelo (2009) sobre aprendizagem situada, que comprovam a importância de modelos formativos baseados em comunidades de prática. Os resultados dessa abordagem são visíveis no desenvolvimento dos saberes profissionais, pois os egressos do Programa chegam ao exercício docente com repertórios ampliados de ação e reflexão, mais preparados para enfrentar os desafios complexos da educação básica, sem idealismos ingênuos ou pragmatismos reducionistas. Assim,

Pode-se dizer, e muitas pesquisas já o dizem, que a formação inicial de professores no Brasil é antes e depois do Pibid. Seu impacto em diferentes gerações de licenciandos, professores da Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior – independente de região do país, centro ou periferia de cidade – criou, de fato, uma identidade docente positiva (Cardoso; Mendonça; Marcatto, 2020, p. 67).

Logo, o PIBID deixa uma marca indelével na formação de professores, impactando gerações de licenciandos, bem como modifica a configuração das instituições de Ensino Superior, além de contribuir para a construção de uma identidade docente mais positiva, sustentada na prática reflexiva, no trabalho colaborativo entre os pares e na valorização do papel do professor na sociedade.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DO PIBID

A trajetória do PIBID se insere em um contexto de políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria da formação de professores e a valorização da carreira docente no Brasil. A Lei nº 11.502/2007 (Brasil, 2007a) teve papel decisivo na

conformação do PIBID, ao estabelecer as bases legais e políticas para a formação de professores da educação básica.

Um dos principais desdobramentos dessa legislação foi a ampliação das atribuições da CAPES que passou a assumir uma função estratégica na indução e no fomento da formação inicial e continuada de profissionais do magistério, em articulação com estados, municípios e instituições de Ensino Superior (Brasil, 2007a). Analisando a lei supracitada, nota-se que a criação do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica fortaleceu ainda mais a atuação da CAPES, ao dotá-la de uma estrutura institucional capaz de planejar, implementar e gerir políticas educacionais voltadas à educação básica de maneira mais sistemática

A legislação em questão também regulamentou aspectos fundamentais para a concessão de bolsas, estabelecendo, entre outras disposições, a vedação à acumulação de benefícios e definindo critérios para o financiamento de programas de formação docente (Brasil, 2007a). Os dispositivos normativos serviram de base para o modelo de financiamento adotado pelo PIBID, que posteriormente implementou um sistema de bolsas destinadas a licenciandos e professores supervisores. Desse modo, a lei não apenas reforçou o alinhamento entre as políticas de incentivo à iniciação à docência e à qualificação profissional, mas também institucionalizou os mecanismos necessários para sua operacionalização.

Reafirmando as contribuições da Lei nº 11.502/2007 (Brasil, 2007a), foi instituído, em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 38 (Brasil, 2007b), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Conforme explicitado no Art. 1º, o Programa possui como finalidades centrais:

incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizar o magistério, promover a melhoria da qualidade da educação básica, articular a educação superior com a educação básica pública e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores (Brasil, 2007b, Art. 1º, §1º).

Uma análise crítica desses objetivos revela uma aparente contradição entre o discurso abrangente da formação docente, como uma formação que une teoria e prática e fortalece a formação acadêmica, com a implementação pragmática do Programa. Embora o texto normativo apresente uma proposta ampla de valorização do magistério, a operacionalização do PIBID demonstra um caráter mais imediatista, voltado para o atendimento de demandas urgentes do sistema educacional. Isso fica

evidente quando se observa a priorização explícita das licenciaturas de Física, Química, Matemática e Biologia para o Ensino Médio, áreas historicamente marcadas por déficit de professores com tais formações específicas e quando se verifica a vinculação obrigatória dos bolsistas “em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica – IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM” (Brasil, 2007b, §3º), indicando um foco compensatório em contextos educacionais vulneráveis.

A crítica apresentada não questiona a importância do atendimento a contextos educacionais vulneráveis, mas aponta para uma possível limitação na abordagem do PIBID: o Programa, embora discusse sobre uma formação docente ampla e acerca da valorização do magistério, na prática prioriza ações paliativas para suprir carências pontuais do sistema educacional.

Essa configuração sugere que o PIBID não foi concebido primordialmente como uma proposta mais estruturante para a formação docente, que efetivamente integrasse teoria e prática, promovesse a reflexão crítica sobre o ofício docente e fortalecesse a identidade profissional dos futuros professores de forma abrangente, não restrita a áreas deficitárias ou a contextos de baixo desempenho.

Outro fator que parece ter colaborado para o enfraquecimento do escopo inicial do Programa é relatado por Silveira (2017, p. 54), que, na condição de coordenador institucional do PIBID na universidade em que lecionava, afirma que:

O primeiro edital do Pibid indicava que as instituições proponentes deveriam elaborar propostas que dessem aos estudantes das licenciaturas a possibilidade de ampliarem sua experiência na docência, com atuação nas escolas públicas de ensino. Grosso modo, este objetivo inicial foi um teste para as instituições formadoras que, por sua vez, submeteram diferentes projetos institucionais com matrizes distintas e, muitas vezes, sem intencionalidades pedagógicas objetivas e assertivas para o melhoramento da formação de professores.

Assim, muitos projetos priorizaram o cumprimento de formalidades burocráticas em vez de criar espaços de reflexão sobre a prática docente, como se observa no relato que destaca que as instituições limitaram a atuação dos bolsistas a atividades práticas, sem articulação com a reflexão acerca da formação docente. A falta de intencionalidade pedagógica revela uma visão superficial da formação docente, tratada como um mero estágio técnico e não como um processo de

construção identitária e crítica do futuro professor. Para Silveira (2017, p. 54), isto aconteceu porque

Os colegas que seriam coordenadores de área não atuavam diretamente em pesquisas com a formação de professores. Tinham experiência por atuarem em disciplinas presentes nos cursos de licenciatura das áreas do edital do programa, porém, as concepções sobre a formação e o desenvolvimento profissional eram baseadas na repetição de práticas observadas na escola.

Segundo Silveira (2017), a atuação dos coordenadores, desvinculada da pesquisa ou reflexão crítica sobre formação de professores, resultou em propostas baseadas na reprodução de práticas escolares observadas pelos acadêmicos participantes sem uma problematização pedagógica mais profunda. A limitação expõe um desafio estrutural: a formação docente requer coordenadores – não apenas os vinculados ao PIBID – que, além de dominar conteúdos específicos, também compreendam os processos de construção do saber pedagógico.

A crítica de Silveira (2017) encontra uma fundamentação sociológica na obra de Bourdieu. O autor argumenta que a transmissão de um ofício baseada apenas na imitação é uma forma de pedagogia prática, característica de sociedades sem escrita, que operam pela inculcação de *habitus* e esquemas muitas vezes tácitos, não reflexivos. Para o autor:

O ensino de um ofício ou, para dizer como Durkheim, de uma «*arte*», entendido como «*prática pura sem teoria*», exige uma pedagogia que não é de forma alguma a que convém ao ensino dos *saberes*. Como se vê bem nas sociedades sem escrita e sem escola [...] transmitem-se de prática a prática, por modos de transmissão totais e práticos, firmados no contacto directo e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende («*faz como eu*»). Os historiadores e os filósofos das ciências – e os próprios cientistas, sobretudo – têm frequentemente observado que uma parte importante da profissão de cientista se obtém por modos de aquisição inteiramente práticos – a parte da pedagogia do silêncio, dando lugar à explicitação não só dos esquemas transmitidos como também dos esquemas empregados na transmissão, é sem dúvida tanto maior numa ciência quanto nela são menos explícitos e menos codificados os próprios conteúdos, saberes, modos de pensamento e de acção (Bourdieu, 1989, p. 91, grifos do autor).

Silveira (2017) criticou o fato de os coordenadores de área reproduzirem práticas observadas sem problematização, o que corresponde ao que Bourdieu (1989) define como a transmissão de uma arte por meio de uma pedagogia do silêncio. Nesse modelo, entende-se o *habitus* docente como conjunto de disposições e

comportamentos assimilados pela imersão e imitação, mas que permanecem implícitos, não verbalizados e, portanto, não submetidos à crítica teórica.

A grande contradição, evidenciada pela análise de Silveira (2017), é que um programa inovador como o PIBID, cuja premissa é a articulação entre teoria e prática, corria o risco de ser reduzido pela lógica da mera reprodução prática quando seus coordenadores não estavam ancorados na pesquisa sobre formação docente. Para o autor, sem explicitar os esquemas de pensamento que fundamentam as ações pedagógicas – função primordial da teoria –, a formação oferecida poderia se resumir a um treinamento em técnicas observadas, comprometendo o caráter transformador e crítico que a caracteriza.

Portanto, o desafio estrutural exposto por Silveira (2017) foi além da seleção de coordenadores; trata-se de uma necessária mudança de paradigma na compreensão do que é formar um professor. Consiste em ir além de transmitir um ofício artesanal, mas de possibilitar a formação de um profissional reflexivo, capaz de dominar os saberes científicos e, ao mesmo tempo, de analisar, criticar e reinventar sua própria prática pedagógica, rompendo com o ciclo da reprodução.

Silveira (2017), após tornar-se coordenador nacional do PIBID, afirmou que ao realizar visitas institucionais percebeu a pluralidade de concepções relativas à formação de professores no Brasil:

De um lado haviam aqueles que entendiam que o processo de formação docente dar-se-ia pela repetição das práticas didáticas. Ou seja, quanto mais o estudante fosse inserido na escola para repetir 'aulas' e sequências didáticas, melhor professor ele se tornaria. [...]. Defendiam a tese que os estudantes das licenciaturas da instituição deveriam ser inseridos em repetições contínuas da ação didática, pois, segundo os formadores, tais estudantes aprenderiam a 'dar aulas'. Ao serem questionados sobre as discussões que eram desenvolvidas no âmbito da formação que eles praticavam com seus alunos, a resposta de um dos docentes foi categórica: 'não se faz professores com reflexão e, sim, com repetição de aulas'. Bastava, para ele, que os estudantes das licenciaturas conhecessem os conteúdos de seu componente curricular, pois aprenderiam por imitação o modo que opera a docência (Silveira, 2017, p. 53).

Na experiência de Silveira (2017) como coordenador, ele deparou-se com a persistência de um modelo arcaico que reduz a docência a um ofício artesanal, baseado na mera imitação de rotinas, como já mencionado. Essa visão, que privilegia um treinamento prático desprovido de fundamentação teórica, nega a complexidade do trabalho docente e produz profissionais vulneráveis, preparados apenas para repetir fórmulas, mas despreparados para analisar contextos, resolver problemas

complexos e inovar em sua prática.

Essa postura evidencia um conflito epistemológico dentro das próprias instituições formadoras, em que parte dos formadores ainda têm uma concepção de ensino pragmática, que separa a teoria e prática, ignorando que a reflexão crítica é o pilar para uma atuação consciente e significativa. O modelo criticado por Silveira é antagônico à essência de programas como o PIBID, que propõe a superação desse paradigma por meio da coformação e da articulação entre universidade e escola. Com o objetivo de mudar esse *habitus*, Silveira (2017) relata as ações desenvolvidas. Em suas palavras:

Em 2012, após várias visitas a diversas instituições brasileiras e após estudar a fundo as normativas do programa, percebi que era necessário refinar as concepções sobre o programa. Mas, primeiro consideramos importante ouvir os membros do programa: professores formadores (docentes das instituições de ensino superior e professores da educação básica), bem como os estudantes dos cursos de licenciatura que eram bolsistas do programa. Para tanto, fizemos na Capes um planejamento que considerava algumas etapas:

- 1ª. Encontros nacionais com os coordenadores institucionais, em Brasília;
- 2ª. Continuidade das visitas às instituições;
- 3ª. Ajuste do programa para que existisse apenas um edital que abrigasse todas as instituições;
- 4ª. Consulta pública sobre o Pibid e sua importância;
- 5ª. Levantamento das contribuições de docentes do Brasil para o melhoramento do programa.
- 6ª. Redefinição do Pibid: nova matriz e reconfiguração da política pública (Silveira, 2017, p. 54).

O processo de avaliação e reformulação do PIBID foi marcado por uma abordagem participativa e metodológica baseada em ouvir os agentes diretamente envolvidos no Programa. A estratégia demonstra uma preocupação em construir políticas públicas de forma colaborativa, valorizando as experiências e contribuições de quem vivencia o Programa no dia a dia.

O planejamento realizado pela CAPES seguiu etapas bem definidas, sistematicidade que sugere uma gestão baseada em evidências, buscando melhorias a partir de relatos dos participantes. A criação de um edital único, por exemplo, pode ter tido como objetivo simplificar processos, garantir maior transparência e evitar desigualdades entre as instituições participantes. Além disso, a realização da consulta pública respalda o caráter democrático do Programa, ao abrir espaço para a sociedade opinar sobre sua importância e possíveis ajustes. No entanto, para que essa etapa fosse realmente efetiva, seria necessário um amplo engajamento, evitando que se tornasse apenas uma formalidade.

Dessa maneira, um marco na reconstrução do PIBID foi a consulta pública de 2012, em que foram enviados questionários para todos os 45 mil participantes da época, tendo retornado 37 mil questionários – de bolsistas, supervisores e coordenadores (Silveira, 2017). Os resultados, analisados pela Fundação Carlos Chagas, apontaram que o Programa, para os bolsistas de iniciação à docência, proporcionou contato direto com a escola pública, integração teoria-prática e estímulo à criatividade; para os supervisores escolares, fortaleceu a formação continuada e a reflexão sobre a prática; e, para os coordenadores, ampliou a compreensão das necessidades da educação básica (Gatti *et al.*, 2014).

Posteriormente ao estudo de como o PIBID estava sendo desenvolvido, Silveira (2017, p. 58) discorre acerca dos passos seguintes que foram dados visando a reformulação do Programa, afirmando que:

Avançamos, portanto, e resolvemos fazer uma consulta pública para levantar contribuições sobre a melhoria do programa. Assim o fizemos. Para organizar tal ação, no evento em Brasília, em 2012, propus a criação do Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid (ForPibid) que nos auxiliaria a reconstruir as normativas do Pibid e a portaria que o regulamenta. Esse fórum foi criado com representação de todos os estados brasileiros e com uma diretoria que seria interlocutora da Capes. Esse importante canal, auxiliou a coordenação nacional a realizar uma consulta pública sobre o Pibid. Desse modo, enviamos para todos os coordenadores institucionais uma tabela que destacava ponto por ponto da Portaria que regulamentava o programa, Portaria 260 da Capes. A ideia era que fosse feita uma crítica ao Pibid, considerando questões da diversidade das concepções do programa e buscando corrigir assimetrias regionais.

Assim, segundo Silveira (2017), o ForPibid foi constituído com representantes de todos os estados brasileiros, para identificar fragilidades, incorporar a diversidade de concepções pedagógicas e corrigir assimetrias regionais, assegurando maior equidade na reformulação do Programa. O Fórum continuou existindo após essa data, fortalecendo o PIBID, fato que será debatido posteriormente.

Ao longo dos anos, o PIBID passou por mudanças em sua estrutura e organização, especialmente a partir de 2013, com a publicação da Portaria Normativa nº 96, que redefiniu critérios para a concessão de bolsas e o desenvolvimento dos projetos (Brasil, 2013). O Programa passou a abranger diferentes níveis de ensino da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Uma das principais diferenças entre as Portarias reside na ampliação dos objetivos do Programa. Enquanto a Portaria de 2007 estabeleceu as bases iniciais do PIBID, a de 2013 detalhou de forma mais precisa suas finalidades, incluindo explicitamente a valorização do magistério. A mudança evidencia uma visão mais estratégica do Programa como política pública, indo além da simples concessão de bolsas para assumir um papel ativo na formação de professores para a educação básica.

No que diz respeito à estrutura operacional, a Portaria Normativa nº 96 (Brasil, 2013) introduziu mudanças significativas na organização do PIBID. Diferentemente da versão anterior, que não especificava critérios rígidos para a composição dos projetos, a nova regulamentação estabeleceu a obrigatoriedade de subprojetos por área de licenciatura, definindo um número mínimo de cinco bolsistas por grupo. Além disso, criou mecanismos mais eficientes de acompanhamento, como a Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP) nas instituições de ensino superior, a qual é a responsável por supervisionar a execução das atividades e garantir a qualidade das ações desenvolvidas.

O sistema de concessão de bolsas também foi substancialmente modificado. A referida Portaria Normativa estabeleceu prazos máximos para as diferentes modalidades de bolsa (48 meses para coordenação e 24 meses para iniciação à docência), evitando a rotatividade excessiva de participantes e garantindo a continuidade dos projetos, além de impor requisitos mais rigorosos para coordenadores e supervisores, como experiência mínima na docência e vínculo formal com as instituições participantes (Brasil, 2013).

No aspecto financeiro, tal documento regulatório trouxe avanços na transparência e no controle dos recursos. Foram definidos limites para despesas com diárias e passagens (40% do total de custeio) e elaborada uma lista detalhada de itens não financiáveis, como brindes e ornamentação (Brasil, 2013). A obrigatoriedade de prestação de contas em prazos determinados e a possibilidade de visitas técnicas pela CAPES reforçaram a fiscalização, reduzindo riscos de má aplicação dos recursos públicos.

A Portaria Normativa nº 96 também introduziu regulamentações significativas quanto ao tempo de atuação dos bolsistas nas escolas, estabelecendo pela primeira vez uma carga horária mínima obrigatória de oito horas semanais, aspecto não previsto na normativa anterior (Brasil, 2013). Além disso, instituiu a obrigatoriedade de

elaboração de portfólio para registro sistemático das atividades desenvolvidas pelos licenciandos, bem como a apresentação formal de resultados em seminários institucionais. Medidas que puderam contribuir para a sistematização das experiências dos bolsistas e para a valorização de suas ações, além de fornecer subsídios para a melhoria contínua do Programa.

A crescente ampliação do Programa, entretanto, passou a ser ameaçada, pois

Em maio de 2015, houve a primeira grande possibilidade de fim do Pibid. Novamente, em fevereiro de 2016 e depois em outubro de 2017. A resposta aos ataques ao programa veio rapidamente, expressando o enraizamento do Pibid pelo Brasil, com participação efetiva das escolas e comunidade, envolvendo famílias de alunos, políticos locais, defensores incondicionais, que viam no programa realmente uma inovação positiva com melhoria da escola. Aos chamados do Forpibid-RP, sempre uma resposta com mobilização, com moções de apoio de diversas Câmaras de Vereadores de municípios brasileiros, audiências públicas nas assembleias legislativas, na câmara dos deputados e no senado, culminando com a proposição de um projeto de lei e a criação de uma Frente Parlamentar Mista em defesa do Pibid, além de coletas de assinaturas em abaixo-assinados (com mais de 350 mil assinaturas) e articulação com entidades educacionais. A ampla participação dos sujeitos envolvidos no programa foi decisiva para a ação do Forpibid-RP como movimento social em defesa e permanência do Pibid, marcado pela *hashtag* #ficapibid. Essa dimensão da luta evidenciou uma outra faceta da formação de professores: a formação política necessária a todos os profissionais da educação. Essa marca ficou na gênese desse fórum que soube agregar mesmo em cenário adverso (Cardoso; Mendonça, 2019, p. 150-151).

A trajetória de resistência do PIBID, desde 2015, revela a força do Programa como política pública educacional, mas também a capacidade de articulação política da comunidade acadêmica e escolar diante de ameaças recorrentes de descontinuidade. As tentativas de extinção foram respondidas com uma mobilização nacional coordenada pelo ForPibid, que transformou a defesa do programa em um movimento social amplo, envolvendo agentes diversos, estratégias políticas e o engajamento popular para evidenciar que o PIBID havia se tornado mais que um programa de formação docente, era uma política pública enraizada nas realidades locais, com impacto tangível nas escolas e na valorização profissional.

A resistência também destacou uma dimensão frequentemente negligenciada na formação de professores, a formação política. O ForPibid, ao agregar vozes em um cenário adverso, demonstrou que a luta por educação de qualidade exige consciência coletiva e ação organizada – um legado que permanece mesmo após as vitórias pontuais. Em continuidade dos sucessivos ataques que o programa sofreu ao longo dos anos,

Ao anunciar a nova Política de Formação de Professores, em 2017, o MEC sinalizou para a 'modernização do Pibid' com a proposição de um novo programa, o Residência Pedagógica. A iniciativa não trazia elementos conceituais que representassem avanços, pelo contrário, a nova proposta mudava o desenho pedagógico inicial do Pibid, impondo condicionantes, que restringiam seu melhor funcionamento. Logo um conjunto de iniciativas incidiram na defesa da manutenção do Pibid, coexistindo com o Residência Pedagógica, indicando a necessária adequação a processos formativos semelhantes ao modelo inicial. Obteve-se êxito na coexistência, avanços na proposta do novo programa (Cardoso; Mendonça, 2019, p. 150).

A resistência imediata da comunidade educacional à extinção do PIBID, principalmente por meio do ForPibid, demonstra o reconhecimento do valor do Programa original e a percepção de que a modernização proposta representava, na prática, um esvaziamento de seus princípios fundamentais. A conquista da coexistência dos dois programas, embora aparentemente positiva, mascara problemas estruturais: a falta de compreensão sobre como esses programas se complementam, a possível diluição de recursos e a ausência de uma avaliação criteriosa que justificasse as mudanças propostas.

Esse episódio exemplifica um padrão preocupante nas políticas educacionais brasileiras, isto é, a tendência a reformas orientadas por vieses ideológicos, marcadas mais por descontinuidades administrativas do que por avanços pedagógicos consistentes. A ausência de um diálogo amplo e fundamentado com a comunidade acadêmica na concepção do Residência Pedagógica contrasta fortemente com os processos participativos que marcaram fases anteriores do PIBID, revelando uma mudança preocupante na condução das políticas de formação docente (Cardoso; Mendonça; Marcatto, 2020).

A manutenção do PIBID, após intensa mobilização, demonstra a importância da sociedade acadêmica como ator político capaz de influenciar as políticas públicas.

Em março de 2018, novo edital é lançado, mantendo objetivos e sujeitos, porém novas exigências passam a compor os elementos de organização das propostas institucionais, e seus reflexos serão percebidos em breve, como a exclusividade de participação de estudantes da primeira metade do curso (antes sem determinações, permitindo estudantes do primeiro ao último semestre) e a duração da proposta de 18 meses (antes eram 48 meses, com possibilidade de prorrogação por igual período) (Cardoso; Mendonça; Marcatto, 2020, p. 68).

As transformações institucionais implementadas no PIBID refletiam o cenário político e econômico da época, caracterizado por significativas restrições

orçamentárias e por uma reorientação nas prioridades das políticas educacionais. O contexto de austeridade fiscal e a mudança de enfoque nas ações governamentais, marcado pelo corte de investimentos na educação básica e superior, bem como pela priorização de modelos de formação docente mais alinhados a uma lógica de eficiência técnica em detrimento de uma perspectiva crítica, impactou profundamente a configuração do Programa, gerando incertezas quanto à sua continuidade e efetividade.

A decisão de restringir a participação aos estudantes dos primeiros períodos das licenciaturas pode ter implicações relevantes para a qualidade da formação oferecida, pois os licenciandos em fases mais avançadas do curso, que anteriormente integravam o Programa, possuíam maior maturidade para compreender os desafios da prática docente, além de um repertório teórico mais consolidado, o que lhes permitia engajar-se nas atividades escolares com maior profundidade.

Paralelamente, a redução na duração dos projetos, de 48 para 18 meses, comprometeu a possibilidade de uma imersão prolongada nas escolas, elemento fundamental para que os futuros professores pudessem vivenciar os processos educacionais em sua complexidade e construir relações mais sólidas com as comunidades escolares. A mudança também afetou a gestão do Programa, uma vez que os coordenadores passaram a lidar com uma rotatividade maior de participantes e com a necessidade constante de reiniciar processos burocráticos, sobrecarregando as instituições de Ensino Superior com demandas administrativas e reduzindo o tempo disponível para o acompanhamento pedagógico dos bolsistas.

Para além das mudanças organizacionais, a partir de 2018, o PIBID sofreu cortes orçamentários que impactaram a sua continuidade em diversas instituições de ensino. O Relatório de Gestão³ indica que o PIBID diminuiu a quantidade de bolsas em relação aos anos anteriores (Brasil, 2019). Em 2018, o Programa concedeu 52.191 bolsas, um número menor do que registrado em 2017 (73.309 bolsas) e 2016 (89.905 bolsas) (Brasil, 2019). Essa diminuição sugere uma estagnação no crescimento do Programa, relacionada a restrições orçamentárias e a uma reorientação de prioridades dentro da política de formação docente, como a priorização do Programa Residência Pedagógica em detrimento do PIBID.

³ O Relatório de Gestão da CAPES é um documento que apresenta as principais ações, programas e resultados alcançados pela CAPES em cada ano.

O relatório destaca, ainda, a falta de reposição da inflação no valor das bolsas de estudo, o que representa um desafio significativo para a manutenção do poder aquisitivo dos bolsistas (Brasil, 2019). Apesar da necessidade de ajustes para garantir que os valores das bolsas acompanhassem a inflação e as mudanças no custo de vida, não houve um aumento significativo nos valores concedidos, o que impacta na atratividade dos programas de formação inicial. A CAPES enfatizou a importância de medidas para a recomposição orçamentária, a fim de viabilizar a concessão de novas bolsas e, potencialmente, um aumento nos valores já existentes, garantindo assim um suporte mais adequado aos estudantes. As mudanças citadas, ainda que mantivessem o Programa em funcionamento, indicavam um enfraquecimento de seu escopo original.

As demandas da CAPES por recomposição orçamentária permaneceram sem resposta até a mudança de governo em 2023. Com a nova gestão federal, implementou-se uma política de valorização do PIBID que representou um marco em sua trajetória, com um significativo reajuste de 75% no valor das bolsas para licenciandos, professores supervisores e coordenadores (Brasil, 2023). Paralelamente ao aumento dos valores, houve uma ampliação no número de bolsas concedidas, contemplando 57.350 estudantes de licenciatura, conforme detalhado no Relatório de Gestão da CAPES (2023).

Os aumentos nos valores das bolsas anunciados em fevereiro e implementados em março de 2023 refletem uma mudança de perspectiva na política educacional, com o PIBID voltando a fortalecer-se nas ações de formação de professores. O expressivo incremento nos valores das bolsas não apenas melhorou as condições materiais de participação no Programa, mas também simbolizou um reconhecimento da importância social da formação docente.

A Portaria CAPES nº 90, de 2024, representa um marco significativo no processo de aprimoramento PIBID, uma vez que introduziu mudanças estruturais e operacionais significativas em relação às normativas anteriores. Uma das principais inovações diz respeito à organização dos projetos. Agora, cada Instituição de Ensino Superior (IES) pode manter apenas um projeto institucional vigente, substituindo o modelo anterior que permitia múltiplos projetos. O projeto institucional é composto por subprojetos, organizados por área de licenciatura, e por Núcleos de Iniciação à Docência (NID), cujos quantitativos são definidos por edital (Brasil, 2024).

Além disso, a Portaria nº 90 abre espaço para a criação de subprojetos interdisciplinares, quando previstos em edital, estimulando a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a abordagem de temas transversais na formação docente (Brasil, 2024).

Cabe destacar que a seleção das IES participantes se tornou mais criteriosa, exigindo o preenchimento do Censo da Educação Superior e a comprovação de Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a 3. Da mesma forma, os cursos de licenciatura devem apresentar Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) mínimo de 3, garantindo que apenas instituições e cursos que cumpram as exigências elencadas integrem o Programa (Brasil, 2024).

A Portaria nº 90 introduz flexibilizações importantes, como a possibilidade de contratação de supervisores não efetivos em casos excepcionais, desde que atendam aos demais requisitos, como tempo de atuação na docência igual ou superior a 5 anos (Brasil, 2024). A medida visa ampliar o alcance do PIBID, especialmente em regiões com carência de docentes efetivos na educação básica.

A nova regulamentação (Brasil, 2024) cria a modalidade destinada à Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais, com até duas cotas por IES, conforme o número de bolsistas. Outro avanço é a permissão para cotas adicionais em casos de afastamento por licença-maternidade ou paternidade, garantindo a continuidade das atividades sem prejuízo aos bolsistas.

De acordo com a referida portaria, as atribuições dos participantes também foram detalhadas com maior precisão: O coordenador institucional assume a responsabilidade pelo cadastro e gestão das bolsas; o coordenador do subprojeto deve acompanhar e avaliar ativamente as atividades, reforçando seu papel como orientador pedagógico. Outro aspecto é que a carga horária dos bolsistas de iniciação à docência foi redefinida, passando de 30 horas mensais para 10 horas semanais, medida que busca equilibrar a formação acadêmica com as atividades do Programa. Além disso, a CAPES passou a ter maior autonomia para prorrogar a vigência dos projetos com base em avaliações periódicas e para descontinuar subprojetos que descumprirem as normas estabelecidas (Brasil, 2024)

Como visto, a Portaria CAPES nº 90 (Brasil, 2024) consolida um PIBID mais alinhado às demandas contemporâneas, combinando rigor na seleção com flexibilidade para inovações pedagógicas. Ao reforçar a formação docente e a

qualidade da educação básica pública, o programa reafirma seu papel estratégico na valorização do magistério, como destaca o Art. 2º, “O PIBID é um programa que fomenta a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de professores e para a melhoria da educação básica pública” (Brasil, 2024).

Ao analisar o histórico do PIBID, percebe-se que o Programa é marcado por interrupções e mudanças frequentes, diretamente relacionadas a conjunturas políticas e ideológicas. Sua continuidade, longe de ser garantida, resulta de lutas constantes de educadores, universidades e entidades comprometidas com a valorização da formação docente. A trajetória instável reflete a falta de prioridade histórica dada às políticas educacionais estruturantes no país, exigindo permanente mobilização para assegurar não apenas a sobrevivência do Programa, mas sua efetiva consolidação como política de Estado.

2.3 PIBID E INSERÇÃO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A relevância do PIBID na formação inicial de professores tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica. Desde sua criação, o Programa promove a inserção de futuros docentes nas práticas educativas, articulando a formação teórica com a realidade escolar (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018). Entretanto, o Estado do Conhecimento (EC), presente nesta seção, objetiva olhar o Programa sobre outro prisma, isto é, em vez de explorar a relevância do Programa para a formação inicial dos acadêmicos, a presente pesquisa busca verificar as contribuições do PIBID para a inserção profissional dos professores recém-formados. Para isso, foram considerados os artigos publicados em periódicos indexados no Portal de Periódicos da CAPES e dissertações e teses publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A seleção dos estudos e a sistematização do trabalho seguiram os critérios propostos por Kohls-Santos e Morosini (2021), as quais estabelecem uma metodologia baseada em quatro etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.

A Bibliografia Anotada é a etapa inicial da metodologia, na qual se realiza a identificação e seleção dos trabalhos para compor o *corpus* de análise. Segundo as autoras, “na metodologia do Estado do Conhecimento, a Bibliografia Anotada consiste

na anotação dos trabalhos que versam sobre os critérios de seleção estabelecidos” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 132).

Nesse processo, são definidos critérios de seleção, como descritores, sendo estabelecidas regras de inclusão e/ou exclusão de produções, permitindo que o pesquisador tenha uma visão preliminar do material a ser analisado. Essa fase inicial é crucial por fornecer dados demográficos e contextuais sobre as publicações, incluindo informações sobre quantos artigos foram publicados em determinadas regiões ou anos, ajudando a embasar a pesquisa com informações relevantes e estruturadas que permitem que o pesquisador compreenda melhor o panorama da área de estudo (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Como critérios de inclusão, neste estudo foram elencados os seguintes aspectos: trabalhos completos, revisados por pares e publicados em português. Foram utilizados os descritores: PIBID + professor iniciante ou inserção profissional ou inserção docente, sem o uso de aspas. O levantamento bibliográfico foi conduzido entre janeiro e fevereiro de 2025, adotando uma abordagem qualitativa de análise, que se caracteriza por um foco na profundidade e na compreensão detalhada dos fenômenos investigados, em contraposição à quantificação e generalização estatística típicas das abordagens quantitativas. O critério de seleção dos estudos priorizou aqueles que ofereciam contribuições relevantes para compreender as contribuições do PIBID no processo de inserção profissional na educação básica.

Como critérios de exclusão, foram definidos trabalhos que não abordavam de maneira específica as contribuições do PIBID no processo de inserção profissional docente, assim como estudos que tinham como foco participantes de licenciaturas em outras áreas do conhecimento, mantendo-se apenas aqueles que investigavam a experiência de licenciandos em Pedagogia. Adicionalmente, para evitar redundâncias, foram excluídas publicações duplicadas decorrentes de sobreposições entre diferentes bases de dados ou da utilização de termos de busca distintos em uma mesma plataforma. Tal delimitação garantiu o foco do EC nos estudos diretamente relacionados à formação e inserção de professores da educação básica, mantendo a coerência com os objetivos da pesquisa.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a quantidade de trabalhos indicados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com base em cada um dos três descritores utilizados nas buscas.

QUADRO 1 – Busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Palavra-chave	Trabalhos indicados	Trabalhos selecionados
PIBID + inserção profissional	29 trabalhos	4 trabalhos
PIBID + inserção docente	42 trabalhos	0 trabalhos
PIBID + professor iniciante	23 trabalhos	4 trabalhos
Total	94 trabalhos	8 trabalhos

Fonte: A autora (2025). Elaborado a partir de dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O Quadro 2, apresentado a seguir, detalha a quantidade de pesquisas obtidas no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se os mesmos termos de busca previamente empregados.

QUADRO 2 – Busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES

Palavra-chave	Trabalhos indicados	Trabalhos selecionados
PIBID + inserção profissional	19 trabalhos	5 trabalhos
PIBID + inserção docente	108 trabalhos	1 trabalho
PIBID + professor iniciante	9 trabalhos	3 trabalhos
Total	136 trabalhos	9 trabalhos

Fonte: A autora (2025). Elaborado a partir de dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Observa-se que, dentre as 17 publicações selecionadas (oito obtidas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nove no Portal de Periódicos da CAPES), a maioria corresponde a artigos (9), seguidos por dissertações (7) e, em menor proporção, teses (1). Os dados indicam que a produção acadêmica sobre a temática estudada se concentra majoritariamente em artigos científicos e dissertações, enquanto o número reduzido de teses indica menor interesse pela temática em pesquisas de doutorado.

Visando mapear a vinculação institucional dos 17 trabalhos selecionados, apresenta-se o Quadro 3 abaixo:

QUADRO 3 – Vinculação institucional dos trabalhos selecionados neste estudo

Regiões	Número de publicações	Percentual por regiões
Região Norte	0	0 %
Região Nordeste	6	35,29 %
Região Centro-Oeste	1	5,88 %
Região Sudeste	8	47,05 %
Região Sul	2	11,76 %
Total	17	100 %

Fonte: A autora (2025). Elaborado a partir de dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos da CAPES.

A análise da distribuição regional dos trabalhos revela disparidades significativas na produção acadêmica sobre o tema. No que se refere a teses e dissertações, identificou-se uma concentração nas regiões Nordeste (4 trabalhos) e Sudeste (3 trabalhos), com apenas uma produção registrada na região Centro-Oeste. É relevante destacar a ausência completa de pesquisas desse nível nas regiões Norte e Sul.

Quanto aos artigos científicos, observa-se um cenário semelhante, com predominância de publicações da região Sudeste (5 artigos), seguida pelas regiões Nordeste e Sul (2 artigos cada). Contudo, assim como ocorre com as teses e dissertações, não foram encontrados artigos científicos originários das regiões Norte e Centro-Oeste no *corpus* analisado.

A análise dos dados por região revela uma marcante concentração de produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) nas regiões Sudeste e Nordeste, que em conjunto representam 82% do *corpus* analisado (14 dos 17 trabalhos selecionados). Essa distribuição desigual da produção científica sobre a relação entre o PIBID e a inserção docente reflete, em parte, a própria distribuição dos Programas de Pós-Graduação no país: segundo dados da CAPES (2019), o Sudeste concentra 39,7% dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Educação, enquanto o Nordeste possui 26,6%, totalizando 66,3% dos programas nacionais.

Em contraste evidente, a região Norte apresentou ausência de publicações no recorte analisado, fato particularmente relevante, já que, embora com menos programas, possui 7,6% dos PPGs em Educação (CAPES, 2019). As regiões Sul (12% da produção, com dois trabalhos) e Centro-Oeste (6% da produção, com um trabalho)

também aparecem sub-representadas na amostra, embora abriguem, respectivamente, 22,8% e 8,7% dos PPGs em Educação do país (CAPES, 2019).

Outro fator que deve ser evidenciado é de que o PIBID está implantado em todas as unidades federativas. Em 2024, o Programa distribuiu 95.858 bolsas de iniciação à docência, conforme os dados apresentados no relatório de gestão do referido ano (CAPES, 2024). A região Sudeste destaca-se com a maior participação, totalizando 33.930 bolsistas. Enquanto isso, as regiões Nordeste, Sul e Norte apresentaram quantitativos mais próximos, com 12.257, 11.168 e 9.512 bolsistas, respectivamente. A região Centro-Oeste, por sua vez, registrou o menor número de participantes, com apenas 3.858 bolsistas. A discrepância nas produções analisadas sugere que a presença institucional do PIBID e/ou PPGs em Educação não se traduzem automaticamente em produção acadêmica equivalente sobre o tema.

O segundo passo no processo de construção do Estado do Conhecimento é a Bibliografia Sistematizada, que permite a organização e análise direcionada das produções científicas relevantes para a temática em questão. Conforme destacam Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 134), “a Bibliografia Sistematizada é a relação dos trabalhos de teses/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados”. Nessa fase, o pesquisador realiza uma leitura flutuante dos resumos para avaliar a pertinência de cada trabalho em relação aos objetivos do estudo, resultando em uma seleção mais precisa das publicações que serão incluídas na bibliografia a ser analisada. Portanto, essa etapa não só organiza as informações, mas também garante que apenas os trabalhos que contribuem diretamente com a pesquisa sejam considerados (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Além disso, a etapa da Bibliografia Sistematizada estabelece conexões entre os diferentes trabalhos, facilitando a identificação de padrões e lacunas entre os trabalhos analisados. Como mencionado pelas autoras, nela “[...] já se inicia a seleção mais direcionada e específica para a temática objeto da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 134). Essa análise criteriosa possibilita que o pesquisador compreenda melhor o panorama atual da literatura científica sobre seu tema, oferecendo subsídios para as etapas posteriores.

Com base nas buscas realizadas e na análise dos resumos dos trabalhos, foram selecionados 17 deles para compor o *corpus* de análise desta dissertação, conforme apresentado no Quadro 4 abaixo.

QUADRO 4 – Trabalhos selecionados para compor o *corpus* de análise

(continua)

Nº	Título	Autor	Ano	Repositório	Tipo
1	Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência	Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	2016	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Tese
2	O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa	Maiane Santos da Silva Santana Orientador: José Albertino C. Lordêlo	2015	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertação
3	Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional	Roberlucia Rodrigues Alves Orientadora: Isabel Maria Sabino de Farias	2017	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertação
4	Um estudo sobre a iniciação profissional de bolsistas egressos do PIBID	Rafael Marques Gobbo Orientadora: Neusa Banhara Ambrosetti	2017	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertação
5	O PIBID e o professor iniciante: analisando as suas relações	Ana Jéssica Correa Santos Orientadora: Shirleide Pereira da Silva Cruz.	2018	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertação
6	O professor iniciante, egresso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o seu fazer profissional, na escola	Jucyelle da Silva Sousa Orientadora: Antonia Dalva França Carvalho	2018	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertação
7	Permanecer ou evadir da docência? Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE	Maria Mikaele da Silva Cavalcante Orientadora: Isabel Maria Sabino de Farias	2018	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertação
8	Pibid e saberes profissionais: uma análise desse paralelismo sob a ótica de professores em início de carreira	Stephanie Gonçalves Joi Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	2021	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertação
9	A inserção profissional de professores iniciantes egressos do PIBID	Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves	2017	Portal de Periódicos da CAPES	Artigo
10	O PIBID como programa de inserção profissional na docência: dados dos egressos do programa	Marília Bonelli Lima; Márcia de Souza Hobold	2018	Portal de Periódicos da CAPES	Artigo

QUADRO 4 – Trabalhos selecionados para compor o *corpus* de análise

(conclusão)

Nº	Título	Autor	Ano	Repositório	Tipo
11	Os trabalhos sobre o PIBID no Congresso Internacional sobre Professor Principiante e inserção profissional à docência	Leandro de Oliveira Rabelo; Marília Yuka Hanita,	2018	Portal de Periódicos da CAPES	Artigo
12	Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes	Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves; Marli André	2019	Portal de Periódicos da CAPES	Artigo
13	As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa	Patrícia Cristina Albieri de Almeida; Adriana Teixeira Reis; Ana Lucia Madsen Gomboeff; Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	2020	Portal de Periódicos da CAPES	Artigo
14	Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid?	Maria Mikaele da Silva Cavalcante; Isabel Maria Sabino de Farias	2020	Portal de Periódicos da CAPES	Artigo
15	A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa	Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia; Elí Terezinha Henn Fabris	2021	Portal de Periódicos da CAPES	Artigo
16	Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID	Isabel Maria Sabino de Farias; Silvina Pimentel Silva; Nilson de Souza Cardoso	2021	Portal de Periódicos da CAPES	Artigo
17	A inserção na docência por egressos do PIBID: da formação aos desafios da vida profissional	José Ângelo Gariglio, Lorene dos Santos	2023	Portal de Periódicos da CAPES	Artigo

Fonte: A autora (2025). Elaborado a partir de dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos da CAPES.

Após a seleção dos trabalhos para compor o *corpus* de análise, foi realizada uma leitura criteriosa com o objetivo de identificar os principais elementos que estruturam cada estudo. Nesse processo, foram analisados os objetivos traçados pelos autores, as abordagens metodológicas empregadas e os principais resultados alcançados. Essa etapa permitiu mapear as discussões sobre o PIBID e a inserção docente, possibilitando a visualização dos principais dados encontrados nas pesquisas selecionadas.

Na sequência, inicia-se a terceira etapa chamada de Bibliografia Categorizada, que permite a organização dos trabalhos selecionados em categorias temáticas que refletem os principais resultados encontrados nas pesquisas analisadas, facilitando a identificação de pontos de convergência. “Como mencionado, esta etapa consiste na organização dos trabalhos em categorias, ou seja, são definidas as unidades para que possa ser realizada a agregação e escolha das categorias” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 136).

Além disso, a etapa da Bibliografia Categorizada deve ser acompanhada de uma explicitada fundamentação teórica, a fim de justificar a denominação de cada categoria. Para Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 136), “[...] na redação do texto do Estado do Conhecimento a denominação da categoria necessita apresentar o viés teórico ou o preceito epistemológico que a constitui [...]”. Essa ênfase na fundamentação teórica garante que as categorias não sejam meramente rotuladas, mas que reflitam uma compreensão profunda dos contextos e conteúdos abordados nas publicações (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

A partir da análise dos trabalhos selecionados, foram identificadas três categorias principais, relacionadas a aspectos recorrentes nas investigações sobre a inserção profissional de egressos do Programa: o PIBID como facilitador da construção da profissionalidade docente; o PIBID e a unidade teórico-prática na formação de professores; e, o PIBID e as semelhanças com programas de indução à docência. A maioria dos estudos enfatiza que o PIBID contribui significativamente para a construção da profissionalidade docente. Outros destacam a articulação entre teoria e prática proporcionada pelo Programa. Há também pesquisas que abordam ambas as categorias supracitadas, ressaltando a importância do PIBID no processo de inserção profissional do professor. Apenas um estudo, o de Rabelo e Hanita (2018), ao mapear pesquisas sobre o PIBID apresentadas no principal evento dedicado a professores iniciantes, identificou paralelos significativos entre as atividades desenvolvidas no Programa e aquelas características de programas de indução à docência, conforme análise das produções realizadas pelos autores. A seguir, apresentam-se as categorias temáticas identificadas, acompanhadas de trechos selecionados dos trabalhos analisados no EC, bem como dos referenciais teóricos que ilustram e fundamentam cada uma das categorias estabelecidas, apresentadas e discutidas.

2.3.1 Categorias analíticas do Estado do Conhecimento

O PIBID como facilitador da construção da profissionalidade docente

Nessa categoria foram reunidos 12 trabalhos que evidenciam a atuação do Programa na construção da profissionalidade docente, destacando sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a reflexão crítica sobre a prática educativa e a inserção melhor qualificada dos futuros professores no cotidiano escolar. Os estudos analisados demonstram que o PIBID não apenas aproxima os licenciandos da realidade das escolas, mas também fortalece sua profissionalidade, favorecendo a constituição de uma docência autônoma, criativa e comprometida com as demandas da educação básica.

Dentre os trabalhos que compõem esta categoria, as autoras do artigo intitulado *Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid?* (Cavalcante; Farias, 2020) afirmam que o período de inserção profissional tem impactos significativos no desenvolvimento da carreira e na forma como o docente se relaciona com sua prática. As autoras destacam que a implementação de medidas de suporte desde a formação inicial e, sobretudo, nos primeiros anos de exercício da profissão, isto é, aspectos como o acompanhamento por professores experientes, a criação de espaços de socialização profissional e o acesso a políticas de valorização salarial e de carreira podem contribuir para uma experiência mais integradora. O apoio adequado pode ser um fator determinante para a permanência do professor na carreira, evitando a evasão profissional.

Os autores do artigo denominado *Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID* (Farias; Silva; Cardoso, 2021), para além de ressaltar a importância do apoio no início da carreira, destacam a melhor preparação dos professores iniciantes que são egressos do PIBID e afirmam que,

[...] não seria inoportuno dizer que os professores iniciantes egressos do PIBID, em particular os do programa no Ceará, mesmo ante as adversidades inerentes à complexidade da docência, se declaram mais bem preparados para encarar os dilemas dos primeiros anos de magistério. Sob esse prisma, reforçam a premissa de que ter mais formação e, principalmente, uma formação articulada ao futuro contexto de trabalho, favorece a aprendizagem da profissão. Evidenciam que encontram no apoio de colegas experientes, dentro e fora da escola, e nos desafios cotidianos da sala de aula oportunidades para aprenderem, as quais possibilitam qualificar sua atuação nos primeiros anos de docência. Esse tempo, aliás, vem sendo vivenciado

com maior confiança e convicção da decisão de ser professor e de sua crença de estar mais bem preparado para exercer esse ofício. Em suma, sentem-se plenos na escolha que fizeram (Farias; Silva; Cardoso, 2021 p.16).

As pesquisas de Cavalcante e Farias (2020) e de Farias, Silva e Cardoso (2021), citadas anteriormente, indicam que o PIBID é um Programa que não apenas fornece ferramentas pedagógicas, mas também fortalece a autoconfiança e a resiliência dos futuros docentes, preparando-os melhor para os desafios da inserção profissional e para a construção de uma trajetória docente bem-sucedida. A articulação entre a formação e o contexto real de trabalho, proporcionado pelo PIBID, parece ser um diferencial significativo na experiência dos professores iniciantes.

No artigo intitulado *As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa*, as autoras ressaltam a importância de

Fomentar a continuidade da política pública de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), cujos estudos com egressos desse programa revelaram uma repercussão positiva nas interfaces entre práticas de iniciação, formação docente e aprendizagem profissional, uma vez que os professores iniciantes mostraram-se mais preparados para as situações de sala de aula, como, também, na relação com outros profissionais da escola (Almeida *et al.* 2020, p. 15).

Os resultados evidenciados por Almeida *et al.* (2020) reforçam a necessidade de investimentos contínuos em programas de iniciação à docência, que atuam como mediadores entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica. A preparação mais sólida dos egressos diante dos desafios da sala de aula e da dinâmica escolar não apenas reduz o choque da realidade (Huberman, 1995), comum nos primeiros anos de profissão, mas também promove uma cultura colaborativa entre pares, essencial para a inovação educacional. Nesse sentido, políticas públicas que articulam formação inicial e inserção profissional, com apoio institucional e financeiro, são estratégias para a valorização docente e a melhoria da qualidade do ensino.

Por meio da leitura da dissertação de Santos (2018), *O PIBID e o professor iniciante: analisando as suas relações*, nota-se que o Programa atua como facilitador para a construção da profissionalidade docente, isto é, como um programa que proporciona aos futuros professores um contato significativo com o ambiente escolar e com as práticas pedagógicas, permitindo que os acadêmicos desenvolvam habilidades necessárias para o exercício da profissão. O núcleo de significação,

relacionado a pontos centrais formados a partir das análises das entrevistas, revelou à autora que

[...] o tempo vivenciado no Pibid pelos egressos é um dos instrumentos para compreender a sua atividade profissional, interagir com o seu futuro campo de atuação, lidar e entender as suas atribuições enquanto futuro professor, dentre outros aspectos, ou seja, os sujeitos reconhecendo aspectos do ser professor e de sua função. Desse modo, neste núcleo de significação encontramos alguns indicadores que nos ajudam a pensar sobre ele, como: i) conhecer a sala de aula; ii) conhecer o contexto escolar; iii) experiência prévia; iv) entender as suas atribuições, v) diminuição do choque escolar; vi) mostrou o que é a sala de aula/dar aula, vii) Pibid diferente do Estágio, viii) Saber agir quando chegar na sala de aula, ix) conhecer a profissão (Santos, 2018, p. 131).

Os indicadores apresentados por Santos (2018) evidenciam a multiplicidade de aspectos que o PIBID pode propiciar à formação dos professores, destacando sua importância para o favorecimento à inserção profissional, que permite aos futuros professores vivenciarem a realidade da sala de aula e da escola, colaborando para a construção da profissionalidade docente ao desenvolver habilidades necessárias para o exercício da docência.

Corroborando o estudo anterior, ao olhar para experiências formativas vivenciadas no Programa, Santana (2015), a autora da dissertação denominada *O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa*, conclui que

[...] o Pibid repercutiu positivamente na profissionalidade das professoras iniciantes, uma vez que provocou relevantes impactos nas dimensões consideradas nesse estudo, principalmente nas habilidades de gestão de classe e planejamento. O fato de elas ressaltarem que o Pibid propiciou um contato com a escola, com os sujeitos que dela fazem parte (os professores experientes, a gestão e os alunos), com a cultura institucional da escola, com as pesquisas sobre a prática docente e o contexto educacional como um todo, de terem organizado e aperfeiçoado práticas de avaliação e planejamento (o que é muito evidente nas falas das entrevistadas), são alguns dos elementos que nos permitem responder ao problema da pesquisa afirmativamente (Santana, 2015, p. 148).

Os achados de Santana (2015) evidenciam que o PIBID não apenas fortaleceu habilidades técnicas, como gestão de classe e planejamento, mas também facilitou uma imersão crítica no ecossistema escolar, elemento fundamental para a construção da profissionalidade docente. Ao promover interações estruturadas com professores experientes, gestores e alunos, o Programa permitiu, segundo a autora, que as professoras iniciantes transcendessem uma visão fragmentada da profissão,

assimilando a complexidade do trabalho educativo em suas dimensões relacionais, institucionais e pedagógicas.

Alves (2017), em sua dissertação intitulada *Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional*, destaca que

Os relatos dos iniciantes são incisivos quanto à contribuição do PIBID para a atuação profissional; ressaltam-no como fundamental na construção de sua profissionalidade, destacam que as ações do programa aproximam o licenciando à escola e ao fazer docente em situação de aula ou, como já assinalado noutro momento, o Programa passa a ser uma ponte, que gradativamente apresenta o ambiente de trabalho e assim o professor se constitui profissional (Alves, 2017, p. 119).

A aproximação gradual e contextualizada do campo profissional permite que o futuro professor se familiarize com o fazer docente em situações concretas, facilitando a transição da teoria para a prática e contribuindo para a sua constituição como profissional da educação. A metáfora da ponte ilustra de forma eficaz o papel do PIBID em diminuir a distância entre a formação acadêmica e a complexidade do cotidiano escolar, preparando os iniciantes para os desafios e as nuances da carreira docente.

Cavalcante (2018), em sua dissertação nomeada *Permanecer ou evadir da docência? Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE*, ao analisar os discursos das professoras iniciantes, destaca:

Percebemos nestes relatos a importância da observação, orientação e inserção no ambiente escolar ainda durante a graduação, no processo de habilitação para o exercício da função docente. Nos trechos transcritos é perceptível que a experiência no Pibid contribuiu para a formação dessas professoras e posteriormente repercutiu em sua inserção e atuação profissional [...], expresso ao afirmarem que se sentem mais seguras e sem tantos receios para enfrentar os desafios do cotidiano da escola; esse efeito ocorre por terem vivenciado e participado desse meio ainda como licenciandas, aprendizes e futuras professoras. Esse sentimento de maior segurança é ocasionado pela possibilidade de conhecer a prática profissional de outros professores, acompanhar como eles lidam com os alunos, seus dilemas, dificuldades e prazeres da profissão (Cavalcante, 2018, p. 94).

Cavalcante (2018) enfatiza como a observação, a orientação e a inserção no ambiente escolar durante a graduação são cruciais para a formação e a subsequente inserção profissional de futuras professoras. Sob a perspectiva da relação com os pares e da troca de experiências, a vivência no Programa permitiu que as futuras docentes conhecessem a prática profissional de outros professores, observando de

perto como seus colegas mais experientes interagiam com os alunos, lidavam com os dilemas/dificuldades e também observassem os encantos da profissão. A imersão possibilitou uma rica troca de experiências, por meio da qual as licenciandas puderam aprender com os saberes práticos de seus pares, construindo um repertório de estratégias e abordagens pedagógicas a partir da observação e, possivelmente, de discussões e reflexões conjuntas.

O PIBID, nesse contexto, consolida-se como um espaço formativo estratégico, ao estruturar uma rede de apoio colaborativo entre futuros docentes e professores experientes. A mediação intencional promovida pelo Programa, especialmente por meio da interação entre bolsistas e preceptores (professores das escolas), não apenas facilita a socialização profissional, mas também fortalece a autonomia pedagógica dos iniciantes. Ao viabilizar trocas sistemáticas sobre planejamento, gestão de sala de aula e desafios cotidianos, o PIBID opera como um dispositivo de transição entre a formação inicial e a prática docente. A imersão guiada no ambiente escolar, articulada à reflexão coletiva, é decisiva para a construção de habilidades emocionais (segurança) e técnicas e técnicas (domínio didático) essenciais nos primeiros anos de carreira, segundo Cavalcante (2018).

Bahia e Fabris (2021), em seu artigo *A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa*, destacam que

[...] foi possível constatar que as experiências no Pibid produziram, nos professores iniciantes, múltiplos significados qualificadores da formação inicial e continuada para que a inserção na carreira docente se processasse de forma mais experiente. A articulação que o Pibid proporciona entre universidade e escola é potente como espaço formativo para pensar a formação inicial e também como inspiração para uma formação continuada desenvolvida no espaço da escola e realizada de forma mais solidária e coletiva (Bahia; Fabris, 2021, p. 210).

Os achados de Bahia e Fabris (2021) evidenciam que o PIBID transcende sua função inicial de programa de iniciação à docência (em nível de formação inicial), configurando-se como uma política formativa integradora que impacta todo o percurso profissional. Ao articular universidade e escola de forma orgânica, o Programa não apenas qualifica a formação inicial, mas também semeia princípios para uma formação continuada colaborativa e situada.

Essa dupla contribuição, de preparar para os desafios imediatos da sala de aula enquanto inspira modelos sustentáveis de desenvolvimento profissional, explica

como o Programa opera uma reconceitualização da formação docente. A ênfase no trabalho coletivo, destacada pelas autoras, sugere ainda que o Programa fomenta uma cultura profissional cooperativa, ao contrário do isolamento frequentemente relatado por professores nos primeiros anos de docência.

No artigo de Signorelli e André (2019), denominado *Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes*, foram entrevistados, além dos licenciados egressos do Programa, diretores das unidades escolares onde atuam os docentes entrevistados. As autoras destacam que:

Os dados indicaram aprendizagens significativas das licenciandas, que no início da docência, mesmo enfrentando situações difíceis, sentiram-se fortalecidas e seguras para buscar recursos materiais e humanos que as ajudassem a desempenhar sua função docente. As gestoras das escolas em que as iniciantes atuavam foram incisivas no reconhecimento da competência dessas professoras, quanto ao domínio dos saberes e fazeres da sala de aula, quanto ao planejamento das atividades, quanto ao uso de estratégias criativas com as crianças e quanto à iniciativa para resolver situações complexas (Signorelli; André, 2019, p. 48-49).

Na pesquisa, o reconhecimento externo, apontado pelas diretoras das unidades escolares onde atuam as professoras iniciantes entrevistadas, valida a qualidade de programas como o PIBID em preparar profissionais mais seguros e capacitados para os desafios do cotidiano escolar. As gestoras, ao comparar professoras iniciantes egressas do Programa com outras professoras que não participaram do PIBID durante a formação inicial, evidenciaram diferenças importantes no que concerne à desenvoltura em sala de aula, ao planejamento pedagógico e à capacidade de resolução de problemas.

Na dissertação, cujo título é *PIBID e saberes profissionais: uma análise desse paralelismo sob a ótica de professores em início de carreira*, Joi (2021), quando trata dos dados coletados e de sua análise, destaca que

[...] de acordo com os depoimentos das professoras, ficou claro o olhar que elas possuem em relação aos saberes adquiridos no PIBID e que, hoje, são mobilizados por elas em sua constituição profissional como docente[s]. Pode-se perceber que através do PIBID os saberes da experiência compuseram o início de carreira dessas professoras, por meio das suas trocas com os pares, no coletivo e na prática da sala de aula (Joi, 2021, p. 130).

Os depoimentos analisados por Joi (2021) revelam como o PIBID atuou como um fomentador de experiências, permitindo que as professoras mobilizassem, em sua prática cotidiana, conhecimentos construídos coletivamente durante o Programa.

Na dissertação de Sousa (2018), intitulada *O professor iniciante, egresso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o seu fazer profissional, na escola*, encontra-se a descrição do perfil de professores iniciantes egressos do PIBID como docentes que se destacam por sua postura propositiva, demonstrando não apenas domínio dos conteúdos disciplinares, mas também capacidade de articular saberes teóricos e práticos de forma inovadora. O estudo afirma que esses profissionais implementam metodologias ativas, como seminários e atividades experimentais, que promovem aprendizagens significativas, conectando o conhecimento científico à realidade dos estudantes. O Programa se mostrou eficaz ao facilitar a transição entre a formação inicial e o exercício profissional, permitindo o desenvolvimento de habilidades essenciais, como gestão de sala de aula, planejamento didático e estabelecimento de relações pedagógicas efetivas com os alunos.

Os dados da referida pesquisa também indicam que os egressos do PIBID demonstram maior segurança e autonomia em sua prática docente quando comparados a colegas que não participaram do Programa. Apesar dos desafios estruturais comuns às escolas públicas, como a falta de recursos materiais, esses professores mantêm uma postura resiliente e comprometida com a qualidade do ensino. A experiência no PIBID parece ter funcionado como um importante fator de proteção contra o desgaste profissional inicial, contribuindo para a consolidação da profissionalidade docente e para a permanência na carreira.

Nessa perspectiva, a trajetória do professor iniciante egresso do PIBID ratifica as ideias de Nóvoa (1992) e Souza (2016) ao apresentar um profissional que, imerso na prática pedagógica, demonstra autonomia, busca inovação e reflete sobre sua ação. A experiência no PIBID parece articular os saberes construídos na formação inicial e integrá-los à vivência como profissional, permitindo ao professor iniciante desenvolver um repertório de conhecimentos e habilidades que o auxiliam na sua atuação docente.

No artigo *A inserção na docência por egressos do PIBID: da formação aos desafios da vida profissional*, os autores Gariglio e Santos (2023, p. 20) destacam que:

Em geral, os professores reconhecem que a experiência de formação vivenciada no PIBID lhes possibilitou inúmeros aprendizados sobre elaboração de planejamentos, atividades avaliativas e a própria habilidade em conduzir uma aula, além de favorecer a percepção de uma centralidade da dimensão interativa da docência, num processo de 'descoberta do aluno'.

A perspectiva dos professores entrevistados na pesquisa de Gariglio e Santos (2023) revela como a experiência no PIBID impacta positivamente a formação docente, abrangendo desde habilidades técnicas até a compreensão da dimensão interativa da profissão, que, por meio da interação com os alunos, possibilita a construção do conhecimento para o desenvolvimento da prática docente. Com base nos 12 trabalhos analisados nesta subseção, evidencia-se que a inserção profissional de professores iniciantes egressos do PIBID ocorre de maneira mais favorável, proporcionando maior segurança, autonomia e domínio das práticas pedagógicas. O Programa se destaca como um espaço formativo que vai além da transmissão de saberes teóricos, permitindo a articulação entre universidade e escola, o que de certa forma favorece a aprendizagem da docência em contextos concretos.

Os estudos revisados apontam que os participantes do PIBID desenvolvem habilidades fundamentais para a gestão da sala de aula, planejamento pedagógico e enfrentamento às adversidades do cotidiano escolar. Além disso, a experiência no Programa fortalece a construção da profissionalidade docente e a resiliência dos professores ao enfrentar os desafios da profissão, contribuindo para sua permanência na carreira e reduzindo os impactos negativos da fase da inserção profissional.

O PIBID e a unidade teórico/prática na formação de professores

Nesta categoria foram reunidas quatro pesquisas que analisam como o PIBID promove a integração entre conhecimentos teóricos e práticos na formação docente. Os estudos destacam que o Programa cria espaços de articulação entre a universidade e a escola básica, permitindo aos licenciandos vivenciar, refletir e ressignificar os saberes acadêmicos em contextos reais de ensino.

Um aspecto central nas discussões sobre a formação docente é a necessidade de articular teoria e prática de maneira contínua e integrada ao longo do percurso formativo. A superação da dicotomia entre esses dois campos exige repensar os modelos tradicionais de formação, de modo a valorizar a imersão dos

futuros professores no contexto escolar desde os primeiros anos de sua trajetória acadêmica.

Para Imbernón (2009), a formação docente deve ser compreendida como um processo dinâmico e colaborativo, no qual a aprendizagem ocorre não somente na universidade, mas também no cotidiano da escola, por meio da interação com outros profissionais da educação. Em consonância com essa afirmação, os autores do artigo intitulado *A inserção na docência por egressos do PIBID: da formação aos desafios da vida profissional* (Gariglio; Santos, 2023, p. 20) afirmam que,

Junto aos estudos sobre inserção na carreira, também temos assistido ao surgimento, em diferentes países, de novas políticas de formação docente, que buscam melhor equacionar a problemática relação teoria e prática na formação inicial, proporcionando uma inserção mais sistemática e mais bem acompanhada dos licenciandos no cotidiano das escolas de educação básica, envolvendo seus professores como coformadores. No Brasil, a política que mais se aproxima desse modelo é o PIBID, programa que tem gerado forte interesse de pesquisadores, como discutimos anteriormente. No entanto, ainda é muito incipiente a miragem sobre os egressos desse Programa, tendo em vista tratar-se de um grupo de ex-licenciandos recentemente inseridos nos sistemas de ensino (Gariglio; Santos, 2023, p. 9).

Assim, a formação de professores, tradicionalmente marcada pela dicotomia entre teoria e prática (Duarte; Cabral; Melo, 2025) encontra no PIBID uma importante ferramenta para a superação dessa dualidade.

Como aponta Gobbo (2017), em sua dissertação intitulada *Um estudo sobre a iniciação profissional de bolsistas egressos do PIBID*,

Um aspecto que pode ser destacado nos relatos, quando se analisam os efeitos do PIBID na construção do conhecimento profissional, é a percepção, pelos licenciados, da relação entre teoria e prática e do papel da teoria na atuação profissional do professor. A questão da relação entre teoria e prática emerge em vários depoimentos, mostrando que os egressos desenvolvem a compreensão da teoria como fonte de reflexão sobre as práticas (Gobbo, 2017, p. 75).

Os depoimentos analisados por Gobbo (2017) revelaram uma maior maturidade profissional nos egressos do PIBID, em específico, a capacidade de estabelecer diálogos reflexivos entre teoria e prática, convertendo o conhecimento acadêmico em ferramenta de análise e transformação da realidade escolar. Essa habilidade não se limita à aplicação mecânica de teorias, mas manifesta-se como um processo dialético, por meio do qual as experiências em sala de aula ressignificam os conceitos estudados, e estes, por sua vez, iluminam novas possibilidades de ação

pedagógica. Tal dinâmica corrobora a perspectiva de Schön (2000) sobre o profissional reflexivo, para quem a prática docente qualificada exige justamente esta articulação constante entre saber teórico e saberes da experiência.

A relação teórico-prática também é destacada no segundo trabalho analisado nesta categoria, trata-se do artigo *O PIBID como programa de inserção profissional na docência: dados dos egressos do programa* (Lima; Hobold, 2018), no qual as autoras destacam que:

O programa de inserção à docência contribui para a geração de novos conhecimentos teórico-acadêmicos por proporcionar um maior contato com a sala de aula real e, é nessa experiência, que se consolidam saberes gerados na universidade e nas resoluções que ocorrem por meio desta experiência coletiva que o PIBID proporciona (Lima; Hobold, 2018, p. 31).

A citação expressa nitidamente a importância da articulação entre a teoria aprendida na formação acadêmica e a prática vivenciada nas salas de aula, evidenciando como o PIBID preenche essa lacuna e proporciona uma experiência formativa mais completa. Além disso, o PIBID oferece uma formação continuada ao envolver professores supervisores/preceptores, das escolas, e coordenadores institucionais, da Universidade, o que favorece a troca de saberes entre profissionais em diferentes etapas da carreira docente.

Corroborando essa ideia, Gonçalves (2016), em sua dissertação denominada *Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência*, destaca

[...] uma das idealizações do Pibid: a articulação teoria e prática na formação docente, de modo que operem em benefício dos professores e alunos nas escolas. Para isso, o programa enfatiza uma formação de professores mais dinâmica e conectada à realidade social e educacional, inserindo mudanças estruturais no processo formativo de modo que sejam mobilizadas instituições, professores formadores, licenciandos, gestores, professores e alunos das escolas básicas (Gonçalves, 2016, p. 93).

A proposta formativa do PIBID, conforme destacado por Gonçalves (2016), representa uma inovação paradigmática ao reconhecer que a formação docente de qualidade não pode prescindir da articulação orgânica entre os saberes acadêmicos e as demandas concretas das escolas. Gonçalves (2016, p. 108) ainda destaca que as

[...] ações propostas, para a execução do Pibid nas escolas, nos remetem a uma concepção de formação de professores que ressalta a aprendizagem da docência pelo contato direto e intenso dos licenciandos com a escola básica, durante seu processo formativo, mediado pelas experiências acadêmico-científicas no âmbito das universidades. Igualmente importante é o papel dos professores formadores, chamados a interagir ativamente com as escolas, conhecendo-as por dentro; dos professores nas escolas, supervisores do programa, como co-formadores de seus futuros colega[s]; e dos licenciandos cuja imersão no contexto escolar possibilita entrar em contato com a realidade e se envolver com diferentes dimensões do trabalho docente.

Como visto, a análise de Gonçalves (2016), referente à estrutura do PIBID, revela um modelo inovador de formação docente que opera por meio de uma tríade formativa interdependente, na qual universidade, escola básica e licenciandos estabelecem relações simbióticas de aprendizagem. Essa configuração rompe com o paradigma tradicional de formação por três vias principais: ao transformar a escola em lócus privilegiado de construção do conhecimento profissional, superando a dicotomia entre espaços de produção (universidade) e aplicação (escola) do saber; ao ressignificar o papel dos professores supervisores como coautores do processo formativo, valorizando seus saberes experienciais; e ao conceber os licenciandos como sujeitos ativos de sua formação, capazes de produzir conhecimento pedagógico a partir da reflexão sobre a prática.

Sendo assim, os quatro trabalhos analisados destacam a contribuição fundamental do PIBID para contribuir para a superação da histórica dicotomia entre teoria e prática na formação docente. Ao promover uma imersão precoce e supervisionada dos licenciandos no cotidiano escolar, o Programa estabelece um diálogo contínuo entre os saberes acadêmicos e os desafios da educação básica. Essa articulação se concretiza por meio de uma tríade formativa inovadora, que envolve universidades, escolas e futuros professores em processos colaborativos de aprendizagem, ressignificando tanto o papel dos formadores quanto dos licenciandos como agentes ativos de sua formação.

O PIBID e as semelhanças com programas de indução docente

Esta terceira categoria conta com um trabalho que relaciona as ações desenvolvidas pelo PIBID com ações desenvolvidas em programas de indução profissional de professores. Trata-se do artigo escrito por Rabelo e Hanita (2018), intitulado *Os trabalhos sobre o PIBID no Congresso Internacional sobre Professor Principiante e inserção profissional à docência*, em que os autores destacam:

Em um estudo sobre iniciativas que tiveram como objetivo favorecer a inserção docente em nosso país, André (2012, p. 112) identificou a existência de muitas 'ações formativas, sob a forma de cursos, seminários, discussões, no momento de ingresso na carreira, acoplados aos concursos públicos' (ANDRÉ, 2012, p. 112). Porém, das 15 Secretarias de Educação (5 estaduais e 10 municipais) estudadas, em apenas duas, ambas municipais (Sobral/CE e Campo Grande/MS), foram encontradas ações e 'uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira' (idem, 2012, p. 121). Além disso, a autora ressalta que nos últimos anos surgiram alguns programas que avançaram nesse sentido. Entre eles, o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID*, criado em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Rabelo; Hanita, 2018, p. 23).

No Brasil, como citado anteriormente, as iniciativas voltadas para a indução docente ainda são pontuais, deixando uma lacuna significativa na transição entre a formação acadêmica e a prática profissional. Contudo, o PIBID, consolidado ao longo dos anos, constitui-se como um fator determinante para os professores que passam pelo Programa durante a formação inicial, ao promover uma imersão no ambiente escolar durante a graduação. O PIBID oferece aos futuros docentes a oportunidade de vivenciar, na prática, o cotidiano da sala de aula, o que pode reduzir significativamente a sensação de estranhamento e insegurança que muitos enfrentam ao ingressar na profissão (Rabelo; Hanita, 2018).

Por meio do PIBID, conforme analisado nas duas categorias anteriores, os estudantes têm a chance de fazer uso de teorias aprendidas em sala de aula em contextos reais, recebendo orientação de professores experientes que atuam como supervisores. A experiência prática permite que os futuros professores desenvolvam uma compreensão mais profunda das dinâmicas escolares, das necessidades dos alunos e dos desafios do ensino, preparando-os de forma mais sólida para enfrentar as complexidades da profissão. Ao unir teoria e prática de maneira integrada, o Programa pode ajudar a minimizar o estranhamento que muitos professores enfrentam ao entrarem no mercado de trabalho, promovendo uma transição mais suave e efetiva para a docência plena.

Além dos aspectos citados, o estudo de Rabelo e Hanita (2018) realiza uma análise comparativa entre a estrutura do PIBID e os programas de indução docente internacionais, destacando convergências significativas em seus eixos formativos. Além de caracterizar a tutoria, exercida por professores supervisores da Educação Básica e coordenadores universitários no acompanhamento prático dos licenciandos,

e os grupos colaborativos – espaços de coformação que integram teoria e prática –, os autores ressaltam que o PIBID, embora não seja um programa voltado para professores iniciantes, incorpora elementos-chave dessas iniciativas estrangeiras, como o acompanhamento por professores experientes e a promoção de espaços colaborativos (Rabelo; Hanita, 2018).

No entanto, os autores apontam diferenças significativas: o PIBID atua na formação inicial de licenciandos, enquanto os programas de indução no exterior focam em docentes já formados, em seus primeiros anos de carreira, com maior estruturação e duração mais longa (Rabelo; Hanita, 2018).

A conclusão dos autores é de que o PIBID, apesar de seu caráter preparatório por estar situado na formação inicial, poderia ser potencializado se integrado a políticas de indução mais amplas, incluindo acompanhamento pós-formação e formação específica para mentores/supervisores/tutores, aproximando-se, assim, dos modelos bem-sucedidos de Programas de Indução observados em países como Chile e Peru (Rabelo; Hanita, 2018).

Para Marcelo e Vaillant (2017), a figura do tutor é essencial para o processo de indução, destacando que o tutor é um docente experiente que apoia e orienta seus colegas, ajudando-os a refletir sobre sua prática docente e as necessidades educativas de seus alunos. A função do tutor é considerada adicional às responsabilidades cotidianas do corpo docente e técnico. Além disso, para que o processo de acompanhamento dos docentes seja efetivo, é importante a dinâmica de tutoria que contemple grupos de docentes e o trabalho colaborativo entre pares. A interação entre professores iniciantes e experientes em um ambiente colaborativo é vista como uma estratégia importante para melhorar a prática docente e os resultados educacionais (Marcelo; Vaillant, 2017).

Para finalizar, a Bibliografia Propositiva representa a fase culminante na metodologia do Estado do Conhecimento proposta por Kohls-Santos e Morosini (2021). Nela, o pesquisador refina a análise das etapas anteriores, utilizando como base o material organizado durante a categorização e desenvolve proposições a partir dos achados das pesquisas analisadas. O objetivo é formular recomendações e ações que contribuam para o avanço do conhecimento na área, abordando questões práticas e teóricas relevantes, as quais podem oferecer uma visão crítica sobre as direções futuras da pesquisa (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Analisando os trabalhos, observa-se que as proposições emergentes apontam para a necessidade de fortalecer as parcerias entre universidades e escolas, com foco especial no suporte aos docentes iniciantes. Destaca-se nos trabalhos analisados, em geral, a necessidade de estabelecer políticas que garantam esse apoio, como a implementação de políticas de indução docente, incluindo estratégias como a alocação dos professores iniciantes em turmas menos desafiantes e assistência na elaboração de planejamentos.

Além disso, ressalta-se a importância de valorizar os docentes que estão no início de suas carreiras, o que implica melhorias nas condições de trabalho e no reconhecimento da profissão. A continuidade da formação profissional também é uma preocupação central; propõe-se oferecer oportunidades de formação em nível de especialização que ajudem os professores a enfrentar os desafios da prática pedagógica, especialmente durante a inserção profissional.

Muitos dos estudos evidenciam a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre a inserção profissional dos egressos do PIBID, principalmente ampliando a coleta de dados em nível nacional para que haja melhor entendimento acerca das contribuições do Programa, considerando tanto as experiências formativas adquiridas no PIBID quanto os desafios enfrentados nos primeiros anos de docência. Tais investigações poderão elucidar de que modo a formação ofertada pelo PIBID se relaciona com a prática profissional da docência, identificando potencialidades e lacunas nesse processo de transição.

As conclusões apontam para caminhos promissores de pesquisa, destacando especialmente a importância de políticas institucionais que articulem formação inicial e indução profissional, com ênfase no acompanhamento contínuo e na construção de saberes docentes ancorados na realidade escolar. Essas perspectivas reforçam o papel estratégico de programas de iniciação à docência, como o PIBID, na valorização do magistério e na qualificação dos processos formativos de docentes.

Apesar da reconhecida contribuição do PIBID para a inserção profissional destacada nos trabalhos analisados nesse EC, nota-se uma carência de estudos que explorem as convergências entre o Programa e programas de indução formal realizados durante a inserção profissional, buscando compreender os mecanismos específicos pelos quais o PIBID exerce a influência na inserção dos novos professores ao seu campo de trabalho.

André (2015, p. 72), ao destacar o PIBID como facilitador para a inserção profissional, explica que “o programa atrai o aluno para a profissão docente e, dessa forma, ajuda na retenção desses profissionais”. Embora exista essa atratividade, é crucial distinguir que o PIBID ocorre durante a formação inicial, e não na etapa de inserção profissional propriamente dita. Contudo, a análise das pesquisas permite inferir que os efeitos do PIBID se prolongam até a inserção profissional, minimizando os desafios encontrados no início de carreira e fundamentando a premissa deste estudo de que o Programa possui um papel indutor.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para investigar as contribuições do PIBID Pedagogia no processo de inserção docente. Optou-se por uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, uma vez que o estudo busca compreender, em profundidade, as percepções e experiências dos participantes do Programa, captando os significados que atribuem às suas vivências. A escolha pelo método qualitativo justifica-se pela possibilidade de imersão no contexto da formação inicial e da prática docente, o que permite analisar o fenômeno em sua complexidade, sem reduzi-lo a variáveis preestabelecidas. Além disso, a natureza exploratória da pesquisa é adequada para delimitar dimensões ainda pouco estudadas sobre a atuação do PIBID na profissionalização de futuros educadores.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa em educação é uma abordagem metodológica que busca compreender os fenômenos educacionais enfatizando a descrição detalhada de contextos, processos e significados. Como destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), essa abordagem “privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Para Prodanov e Freitas (2013), a abordagem qualitativa

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se concentra em variáveis mensuráveis e testes de hipóteses, a pesquisa qualitativa valoriza a complexidade e a riqueza dos dados descritivos, como notas de campo, entrevistas e documentos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 50) explicam que “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão agrupando”. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa é indutiva, o que significa que as teorias e categorias emergem a partir dos dados produzidos, e não de hipóteses prévias. Além

disso, a abordagem qualitativa valoriza a multiplicidade de perspectivas, reconhecendo que “[...] a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objectos nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao inverso, o significado é-lhes atribuído” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 55).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa em educação oferece ferramentas valiosas para explorar a complexidade dos fenômenos educacionais, destacando-se por sua flexibilidade, profundidade e capacidade de dar voz aos participantes. Como afirmam Bogdan e Biklen, (1994, p. 70) “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”, pensando na educação, essa abordagem de pesquisa contribui assim para uma educação mais contextualizada e sensível às realidades sociais.

3.2 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica mista, utilizando dois instrumentos complementares para produção de dados: questionários e entrevistas semiestruturadas. A pluralidade de instrumentos permitiu tanto a caracterização objetiva do perfil dos participantes quanto a exploração aprofundada de suas experiências subjetivas com o PIBID.

O questionário, composto predominantemente por questões fechadas, foi empregado como ferramenta inicial para identificar o perfil e selecionar os sujeitos da pesquisa. Conforme Gil (2008, p. 128), “o questionário é uma técnica de investigação na qual os próprios informantes fornecem, por escrito, informações sobre o que se deseja conhecer”. Todavia, a aplicação eletrônica implementada simplificou o acesso das licenciadas ao questionário, assegurando agilidade na produção dos dados básicos. Os resultados obtidos proporcionaram um diagnóstico abrangente do perfil do grupo pesquisado.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, elas representaram o cerne da investigação, permitindo captar as nuances das experiências docentes. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) ressaltam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Este instrumento foi particularmente adequado para explorar as percepções

subjetivas sobre as contribuições do PIBID para a inserção profissional das professoras entrevistadas.

Lüdke e André (2013, p. 41) enfatizam que “a entrevista semiestruturada oferece um equilíbrio entre a sistematização e a flexibilidade, sendo um instrumento adequado para captar as representações, os significados e as experiências dos sujeitos”. Diferente do questionário, a entrevista proporciona uma maior maleabilidade, permitindo que o entrevistador explore novos tópicos que possam surgir durante o diálogo, sem se restringir estritamente a um roteiro pré-definido.

O roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice C) foi elaborado com o propósito de investigar as contribuições do PIBID para a inserção profissional de professores iniciantes, seguindo uma abordagem qualitativa que valoriza a profundidade e a riqueza das experiências narradas pelos participantes. Inspirado nos princípios metodológicos de Bogdan e Biklen (1994), o instrumento foi organizado em etapas que permitem explorar sistematicamente as vivências dos egressos do Programa, mantendo a flexibilidade necessária para captar nuances e perspectivas emergentes durante as narrativas.

O roteiro de entrevistas teve como núcleo central a reconstrução das experiências docentes, começando por uma descrição dos primeiros anos de profissão. Nesse momento, os participantes foram convidados a refletir sobre os desafios enfrentados durante o período de inserção profissional, os apoios recebidos e as habilidades que consideram mais relevantes nessa fase.

A discussão, então, voltou-se especificamente para o PIBID, explorando as motivações para participação no Programa, as atividades desenvolvidas e as percepções sobre seus objetivos e diferenciais em relação a outras experiências formativas. Esse bloco temático buscou compreender como os egressos compreendem o Programa e quais significados atribuem a ele em retrospectiva.

Por fim, a entrevista focalizou as conexões entre as vivências no PIBID e a prática docente atual, investigando em que medida os participantes identificam contribuições do Programa para seu desenvolvimento profissional. Essa etapa permitiu captar as percepções das licenciadas sobre o PIBID no enfrentamento dos desafios iniciais da carreira.

Ao longo de todo o processo, o roteiro manteve-se como um guia flexível, permitindo que a conversa fluísse naturalmente conforme as particularidades de cada relato. A adaptabilidade, essencial na pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen

(1994), garante que sejam explorados tanto os temas pré-definidos quanto aspectos relevantes que possam emergir espontaneamente durante os diálogos.

A combinação dos dois instrumentos seguiu o princípio da complementaridade metodológica. Enquanto o questionário forneceu a estrutura básica para caracterização dos sujeitos, as entrevistas permitiram mergulhar nas complexidades das trajetórias individuais, garantindo tanto amplitude quanto profundidade na compreensão do objeto de estudo.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a realização das entrevistas, utilizou-se o software *Clipto*⁴, uma ferramenta de Inteligência Artificial (IA) especializada em transcrição de áudios. Para acessar funcionalidades avançadas, como maior precisão na transcrição e a remoção de limites de tempo e quantidade de arquivos, optou-se pela assinatura paga do programa. Uma vez concluídas as transcrições automatizadas, os textos gerados foram minuciosamente revisados, confrontando-os com os áudios originais para garantir a correção de eventuais erros de escrita, pontuação inadequada ou falhas de interpretação pela IA.

A análise dos dados desta pesquisa seguiu os princípios da investigação qualitativa propostos por Bogdan e Biklen (1994), com ênfase nos processos de codificação e categorização como elementos centrais para organizar e interpretar as informações obtidas. Conforme destacado pelos autores,

o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve virar os dados na procura de regularidades e padrões, levando ao modo de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões (Bogdan; Biklen, 1994, p. 270).

Inicialmente, os dados brutos, transcrições das entrevistas, foram lidos repetidamente para identificar temas emergentes, seguindo uma abordagem indutiva. Bogdan e Biklen (1994, p. 271) afirmam que “as categorias de codificação devem refletir tanto os conceitos teóricos quanto as vozes dos participantes”. Entre as categorias exploradas estavam códigos de contexto (descrição do programa PIBID),

⁴ CLIPTO. Dashboard. Disponível em: <https://www.clipto.com/pt/dashboard>. Acesso em: 20 fev. 2025. O software, por ser uma ferramenta eficiente, demonstrou ser intuitivo na operação e apresentou alta precisão na transcrição automática, com um número insignificante de erros que foram facilmente corrigidos durante a revisão.

códigos de atividade (ações realizadas pelos bolsistas) e códigos de relação (interações entre bolsistas e professores supervisores).

Em seguida, os códigos foram refinados e agrupados em eixos temáticos mais amplos, seguindo a abordagem de “codificação axial” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 275). Os autores enfatizam que “os códigos devem ser testados e reformulados à medida que a análise avança” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 275).

Na fase de interpretação, os dados foram analisados por meio de questões analíticas pré-definidas, tais quais, “Como os bolsistas interpretam sua experiência no PIBID?”, em consonância com a recomendação de que “as questões devem focar processos e significados, não frequências” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 211). Nessa etapa, trechos das entrevistas foram comparados para identificar padrões convergentes ou contraditórios, seguindo a orientação de que “[...] a análise qualitativa exige confrontar ideias com os dados, não apenas confirmar pressupostos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 218).

Para além do citado, a análise dos dados, orientada pelo referencial bourdieusiano, buscou transcender uma mera descrição das percepções das egressas para tentar compreender alguns processos sociais subjacentes à sua inserção profissional. O foco analítico centrou-se na dialética entre a estrutura objetiva do campo educacional – com suas regras, desafios e hierarquias – e a construção do *habitus* docente das participantes. Para isso, adotou-se o que Bourdieu (2003) define como conhecimento praxiológico, cujo objeto é:

[...] não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (Bourdieu, 2003, p. 40).

Essa fundamentação forneceu o quadro interpretativo para examinar como o PIBID atuou como um espaço privilegiado de socialização profissional. A análise foi conduzida para identificar possíveis evidências desse duplo movimento, a interiorização da exterioridade (o PIBID como espaço de incorporação), em que se buscou analisar como as regras, a cultura e os desafios do campo escolar, a exterioridade, foram gradualmente internalizados pelas bolsistas durante o Programa. Isso foi investigado nas falas das entrevistadas que descrevem a aquisição de um senso prático docente, por exemplo, na capacidade de gerenciar a sala de aula,

entender a dinâmica da escola e/ou assimilar as responsabilidades da profissão, transformando a realidade externa em disposições duradouras (o *habitus* docente em formação). E a exteriorização da interioridade (a inserção profissional como expressão do *habitus* formado), em que se analisou como o *habitus* docente, estruturado durante a vivência no PIBID, foi posteriormente exteriorizado nas práticas e estratégias das egressas durante sua inserção profissional propriamente dita. As entrevistas foram examinadas em busca de relatos que demonstrassem como as disposições incorporadas se traduziram em ações concretas no enfrentamento dos desafios iniciais da carreira, caracterizando uma inserção mais qualificada.

Dessa forma, a contribuição indutora do PIBID foi analisada para além de um conjunto de atividades, sendo compreendida como um processo de inculcação de um *habitus* profissional.

3.4 O CAMPO E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O campo de investigação deste estudo é constituído por duas dimensões interligadas: uma dimensão empírica, que se configura no espaço socioprofissional onde se desenvolvem as experiências de professoras iniciantes egressas do PIBID, atualmente em exercício na rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR; e uma dimensão teórico-relacional, compreendida a partir da sociologia de Pierre Bourdieu.

Para Bourdieu (1989, p. 41) campo é “um espaço social de forças onde os agentes e instituições ocupam posições que dependem da distribuição do capital específico no jogo”. É em cada campo que se desenvolvem lutas simbólicas por poder, reconhecimento e recursos, sendo fundamental reconhecer que o campo é um microcosmo social relativamente independente que mantém suas próprias regras e dinâmicas (Bourdieu, 1989).

Nesta pesquisa, o foco recai sobre a trajetória das professoras iniciantes à medida que transitam e se posicionam em dois campos inter-relacionados: o campo da formação inicial (onde o PIBID atuou como um agente estruturante) e o campo escolar profissional (a rede municipal de Ponta Grossa), com suas demandas, regras não escritas e estruturas de poder específicas. Embora a pesquisa não envolva observação direta em ambientes escolares específicos, o campo é conceitualmente construído a partir das descrições das entrevistadas que revelam os processos de transição, conflito e ajustamento entre a formação inicial e a consolidação da prática

docente nos primeiros anos de carreira. As falas das participantes são, portanto, a via de acesso para compreender a estrutura e a dinâmica desses campos.

Essa concepção dialoga com a perspectiva qualitativa proposta por Bogdan e Biklen (1994), para quem o campo de pesquisa transcende a noção de espaço físico, constituindo-se como o ambiente natural onde os fenômenos sociais se manifestam e podem ser compreendidos em sua complexidade. Para os autores, “o ambiente natural é a fonte direta dos dados, e o pesquisador é o instrumento principal” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Neste estudo, a imersão deu-se pela análise das entrevistas que contém a experiência do campo.

As participantes desta pesquisa são professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que vivenciaram o PIBID durante sua formação inicial e atuam há até cinco anos na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. A escolha por esse perfil específico justifica-se pela necessidade de captar os relatos das docentes que recentemente transitaram entre a formação acadêmica e os primeiros anos de exercício profissional, mantendo vivas as memórias e reflexões sobre sua experiência no Programa.

As participantes da pesquisa foram selecionadas com base em seu envolvimento direto com o fenômeno investigado, conforme preconizado por Bogdan e Biklen (1994). A pesquisa qualitativa diferencia-se das abordagens quantitativas por priorizar a profundidade e a riqueza das experiências vividas em detrimento de amostras estatisticamente representativas. Nesse sentido, os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes consideraram sua trajetória formativa e profissional como elementos centrais para a compreensão das contribuições do PIBID na inserção docente.

A opção por professoras atuantes na rede municipal de Ponta Grossa acrescenta relevância ao estudo ao permitir a análise das relações entre as vivências no PIBID e os desafios específicos do contexto educacional local. A rede municipal apresenta características próprias quanto às políticas pedagógicas, à formação continuada ofertada e às condições de trabalho docente, fatores que influenciam diretamente o processo de inserção profissional. Ao focar nesse cenário, a pesquisa busca compreender como as experiências no Programa articulam-se com as demandas reais da prática docente em um sistema de ensino concreto, contribuindo para discussões sobre o PIBID e suas possíveis contribuições para a inserção profissional.

Como destacam Bogdan e Biklen (1994), a qualidade dos dados em pesquisas qualitativas está intrinsecamente ligada à pertinência dos participantes selecionados. Nesse sentido, a definição do perfil dos sujeitos envolveu critérios que garantissem sua possibilidade de oferecer relatos significativos sobre o PIBID, ao mesmo tempo em que permitissem explorar as interfaces entre o Programa e os desafios da profissão docente no contexto local. Isso se deu a fim de assegurar que os resultados da pesquisa reflitam não apenas as percepções individuais, mas também as dinâmicas que caracterizam a construção da profissionalidade docente nos anos iniciais de atuação.

Além dos aspectos metodológicos já discutidos, esta pesquisa pautou-se rigorosamente nos princípios éticos que regem investigações científicas envolvendo seres humanos, conforme estabelecido na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil (Anexo A). Em estrita observância às normas éticas, todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos e finalidades do estudo, assegurando-se o caráter voluntário e o consentimento livre e esclarecido antes de sua participação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.75), duas “[...] questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos.” A adesão voluntária foi formalizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que garante os direitos dos participantes e estabelece os compromissos éticos da pesquisa (Apêndice A). Ressalta-se que, em nenhum momento, os sujeitos foram submetidos a qualquer forma de coerção ou indução para participar do estudo. Pelo contrário, foi-lhes assegurado o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso lhes acarretasse prejuízos ou consequências negativas.

A natureza qualitativa desta investigação, que pressupõe uma relação próxima entre pesquisador e participantes, demandou especial atenção às questões de confidencialidade e proteção dos dados. Nesse sentido, foram adotadas medidas rigorosas para preservar o anonimato dos professores participantes, garantindo que suas identidades não sejam reveladas em nenhuma etapa da pesquisa ou em suas divulgações. Os nomes dos sujeitos e quaisquer informações que possam permitir sua identificação foram substituídos por códigos assegurando o sigilo necessário.

Os procedimentos éticos foram essenciais para assegurar a qualidade e a integridade da pesquisa, mantendo-a em conformidade com os padrões acadêmicos e com os princípios de dignidade humana que devem orientar todo trabalho científico.

3.5 SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES E PERFIL DAS RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO

Conforme solicitação formalizada por meio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Coordenação Institucional do PIBID foi acionada com o objetivo de obter os dados de contato de todos os bolsistas que participaram do subprojeto de Pedagogia. A Coordenação informou, contudo, que não dispunha de registros referentes a períodos anteriores a 2018.

Na sequência, foram disponibilizadas pela coordenação institucional do Programa duas listas distintas: Bolsistas do edital 2018-2022, totalizando 38 participantes; bolsistas do edital 2022-2024, compreendendo 25 participantes, dos quais apenas três já haviam concluído a licenciatura à época da produção de dados, sendo que os demais se encontravam em fase de formação, distribuídos entre o terceiro e o quarto ano do curso. Com isso, obteve-se o número de 41 possíveis participantes para a pesquisa

Considerando o recorte temporal estabelecido e o público de interesse da pesquisa, licenciados, procedeu-se ao envio dos questionários (Apêndice B) elaborados no *Google Forms*, por meio eletrônico (*E-mail* e/ou *WhatsApp*), a 41 egressas identificadas nos registros institucionais. Apesar da indisponibilidade de alguns contatos (telefones e/ou e-mails incorretos ou inativos), foi possível efetivar a entrega de 39 questionários, correspondendo a 95,1% do total de licenciadas contatadas (41 bolsistas).

Dos 39 questionários enviados, retornaram 20 respostas, o que indica uma taxa de participação na etapa inicial, de identificação, caracterização e seleção final dos participantes, de 51,28%. O percentual sugere uma adesão moderada, podendo refletir possíveis limitações na disponibilidade ou interesse de participação na pesquisa.

Todas as participantes que responderam ao questionário eram do sexo feminino, o que evidencia um viés de gênero na amostra e reforça a predominância

feminina no curso de Pedagogia, refletindo a histórica feminização da carreira docente, especialmente na educação básica.

A predominância feminina no magistério não é apenas uma questão numérica, como verificado nos dados da pesquisa, mas está profundamente ligada a construções culturais e de gênero que associam o trabalho docente a características tradicionalmente atribuídas às mulheres, como cuidado, paciência e dedicação. A associação, no entanto, muitas vezes reforça a desvalorização salarial e social da profissão, conforme apontado por Vianna (2002, p. 90), que afirma que “o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente”.

A autora também destaca que a feminização da docência no Brasil remonta ao século XIX, com a expansão do ensino público primário e a abertura de Escolas Normais para a formação de professoras. No século XX, a tendência se intensificou, e hoje as mulheres representam a grande maioria dos docentes na Educação Básica. No entanto, essa predominância feminina não se traduz em equidade de gênero, pois os homens ainda ocupam cargos de maior prestígio e melhores salários, como no Ensino Superior ou em funções administrativas (Vianna, 2002).

Dando sequência a análise dos questionários, em relação a faixa etária, 15 respondentes têm entre 20 e 30 anos, quatro entre 31 e 40 anos e apenas uma respondente tem entre 41 e 50 anos, revelando uma amostra composta majoritariamente por jovens profissionais, o que pode influenciar suas percepções sobre a docência e a formação recebida.

Dentre as 20 participantes nesta etapa inicial da pesquisa, 19 relataram ter cursado integralmente ou predominantemente a educação básica em escolas públicas, enquanto apenas uma respondente afirmou ter estudado a maior parte do tempo em escolas particulares, dado que reforça o padrão socioeconômico característico das licenciaturas no país. Essa tendência converge com o estudo de Locatelli e Diniz-Pereira (2019), que analisou o perfil de discentes de cinco cursos de licenciatura (Pedagogia, História, Matemática, Educação Física e Biologia) com base nas respostas do questionário do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) entre 2014 e 2017. Os resultados evidenciaram um cenário de marcantes desigualdades em relação às condições socioeconômicas dos estudantes de licenciatura: mais de 80% dos licenciandos em Pedagogia e Matemática eram egressos da rede pública de ensino, enquanto 62% pertenciam a famílias com renda

mensal de até três salários mínimos, sendo que aproximadamente 30% sobreviviam com apenas 1,5 salário mínimo.

A convergência entre os dados desta pesquisa e os do estudo de Locatelli e Diniz-Pereira (2019) sugere que a docência tem se consolidado como uma via de mobilidade social para grupos historicamente marginalizados, cujo acesso ao Ensino Superior frequentemente se restringe a cursos menos valorizados no mercado de trabalho ou com menor concorrência. Para Bourdieu (2003, p. 56, grifos do autor), isso ocorre

Pelo fato de que as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas (que a ciência apreende por meio das regularidades estatísticas como probabilidades objetivamente ligadas a um grupo ou a uma classe) engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e de certa maneira pré-adaptadas a suas exigências objetivas, os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título do *impensável*, ou pelo preço de uma *dupla negação* que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e a amar o inevitável.

Assim, de acordo com Bourdieu (2003), a docência se torna um destino socialmente previsível para indivíduos de grupos menos privilegiados, não por uma escolha livre e consciente, mas pela ação silenciosa do *habitus*. As condições objetivas de suas trajetórias, como o acesso limitado a cursos de elite ou a carreiras mais valorizadas, determinam suas aspirações de modo que a profissão docente aparece não como uma opção entre outras, mas como o caminho mais natural, quando não o único possível.

Esse processo exemplifica o que o autor chamava de “harmonia pré-estabelecida” (Bourdieu, 2003, p. 57) entre as estruturas sociais e as disposições subjetivas. Noutros termos, os agentes internalizam as probabilidades objetivas associadas à sua posição social (como a baixa chance de ingressar em medicina ou direito) e ajustam suas expectativas a essa realidade, muitas vezes sem perceber que estão sendo guiados por limitações estruturais. O resultado é uma espécie de autocensura prévia: antes mesmo de tentar romper com as barreiras sociais, os indivíduos já as incorporaram como parte de seu horizonte imaginável (Bourdieu, 2003).

A dinâmica revela como o *habitus* opera como um mecanismo de conservação social ao fazer com que os indivíduos aspirem apenas ao que já lhes é destinado e neutralizem potencialidades de ruptura. A docência, nesse sentido, não é apenas uma

profissão, mas um sintoma de como a escola, muitas vezes vista como instrumento de emancipação, pode, ao mesmo tempo, desafiar e reproduzir a ordem estabelecida (Bourdieu, 2003).

Dando sequência às respostas obtidas no questionário, em relação à modalidade de ensino médio que cursaram, 14 respondentes marcaram ensino regular, três afirmaram ter cursado ensino técnico, uma mencionou ter frequentado Educação de Jovens e Adultos e apenas duas mencionaram magistério/formação de docentes, indicando que a maioria das respondentes não teve contato prévio com formação pedagógica antes da graduação em Pedagogia.

Sobre a atuação profissional atual, dentre as licenciadas que responderam ao questionário, 13 afirmaram estar atuando como docentes. Das sete que não seguem na docência, a maioria mantém vínculo com a área educacional: três são bolsistas de mestrado em educação (com dedicação exclusiva à pesquisa), uma trabalha como assistente de educação, e outra atua como estagiária, mesmo já formada. Apenas duas das respondentes estão fora do âmbito educacional. Esse cenário indica como o PIBID pode contribuir para a atratividade na carreira docente, como apontam as pesquisas do EC.

Nesse sentido, os dados da pesquisa de Marli André (2018) indicam que, entre os 1.237 egressos dos programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica) que responderam seu questionário, 67% atuavam na educação básica, sendo 61% em escolas públicas. A maioria dos participantes reafirmou a escolha pela docência e 87% consideraram que o programa facilitou sua inserção profissional, evidenciando a atratividade da carreira induzida por essas políticas.

Das doze licenciadas que atuam como docentes, a maioria está inserida na educação básica: seis no Ensino Fundamental e seis na Educação Infantil; e apenas uma está alocada no Ensino Superior. Quanto à rede de ensino em que atuam, uma licenciada atua na rede privada, uma na rede estadual e onze na rede municipal (dez no município de Ponta Grossa e uma no município de Palmeira). Observando esse dado, é possível pautar a análise em Gatti *et al.* (2009, p. 9), que afirma que

[...] o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive. No Brasil, por exemplo, observa-

se a procura crescente pelas carreiras do serviço público nas quais, uma vez o candidato admitido por concurso tem a estabilidade nesse serviço garantida por lei.

Dessa forma, confirma-se o critério de seleção que orientou a seleção dos sujeitos desta pesquisa: a predominância das licenciadas em Pedagogia da UEPG atuando ou aspirando atuar na rede municipal de Ponta Grossa. Os resultados obtidos não apenas validam essa premissa, mas também indicam que a estabilidade funcional e as melhores condições de trabalho oferecidas pelo sistema municipal constituem elementos centrais nas escolhas profissionais dessas educadoras.

No que concerne à experiência docente, a amostra revela que nove professoras possuem até cinco anos de atuação, enquanto outras quatro têm até três anos de exercício profissional. Esse perfil enquadra todas as participantes, que atuam como docentes, na categoria de professoras iniciantes, conforme estabelecido por Imbernón (1998). Para o autor, esse período inicial (até cinco anos de exercício profissional) representa uma fase crucial de socialização e construção da profissionalidade docente, marcada por desafios específicos da fase de inserção profissional (Imbernón (1998).

Em relação à experiência no PIBID, as respostas variaram entre seis meses a dois anos, indicando que todas as respondentes do questionário tiveram um período relevante de imersão no Programa. Característica que sugere que o PIBID pode ter contribuído para uma formação mais prática e articulada com a realidade escolar, na formação das docentes respondentes.

Avaliando o perfil das respondentes, observa-se uma predominância de mulheres jovens, egressas de escolas públicas, com trajetória majoritariamente na docência na rede municipal, em fase inicial de carreira e com experiência no PIBID. O perfil elucida tendências já identificadas na literatura sobre formação docente e mercado de trabalho em Pedagogia.

A análise dos questionários permitiu caracterizar o perfil do grupo de professoras e identificar possíveis influências em suas percepções e trajetórias profissionais. Como etapa exploratória da pesquisa, o instrumento utilizado teve como objetivo selecionar participantes que atendessem aos seguintes critérios: egressas do PIBID com pelo menos seis meses de participação no Programa; professoras iniciantes com até cinco anos de experiência docente; e atuantes na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

Dentre as respondentes do questionário, dez atenderam integralmente a esses requisitos e foram convidadas a participar da etapa subsequente da pesquisa, em que estava prevista a concessão de encontros para a realização de entrevistas semiestruturadas, das quais, cinco licenciadas aceitaram. As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2025, por meio da plataforma Zoom. Com o consentimento das entrevistadas, as conversas foram gravadas e os dados obtidos foram analisados, tal como exposto na próxima seção deste trabalho.

Para preservar o anonimato e garantir o sigilo das identidades, as cinco professoras entrevistadas são referidas ao longo do texto pelos códigos P1, P2, P3, P4 e P5. A letra P refere-se à palavra professora, enquanto os numerais indicam a ordem cronológica em que as entrevistas foram realizadas, sendo P1 a primeira professora entrevistada, e, P5, a última.

4 O PIBID E O SEU PAPEL INDUTOR

Com base nas cinco entrevistas realizadas, a análise qualitativa foi organizada em categorias e subcategorias, seguindo a abordagem de Bogdan e Biklen (1994), com o objetivo de compreender as contribuições do PIBID para a inserção profissional de professores iniciantes. Quanto à caracterização das entrevistadas, observa-se um perfil majoritariamente jovem, com quatro das cinco professoras possuindo 26 anos ou menos, e trajetórias formativas e profissionais diversas, porém com pontos convergentes significativos.

A primeira entrevistada tem 25 anos, possui trajetória de escolarização predominantemente na rede pública. Realizou o Ensino Médio para formação de docentes⁵. Participou do PIBID por dois anos e, atualmente, leciona com uma carga horária de 40 horas semanais no Ensino Fundamental, acumulando até cinco anos de experiência profissional.

Sua entrevista teve a menor duração dentre as cinco realizadas, marcada por respostas curtas e impessoais. A participante limitava-se a responder apenas o que lhe era perguntado, de forma breve e objetiva. Suas palavras soavam excessivamente calculadas, como se seguissem um roteiro pré-definido do que seria socialmente adequado expressar.

A segunda entrevistada tem 26 anos, é egressa da escola pública e concluiu o Ensino Médio na modalidade técnica. Sua participação no PIBID se estendeu por um ano e meio. Possui experiência profissional de até cinco anos, concentrada exclusivamente na Educação Infantil. Inicialmente, atuou em duas instituições privadas de Ponta Grossa, ingressando em 2024 em uma escola municipal de Educação Infantil, onde mantém uma jornada de 40 horas semanais.

A entrevista da candidata foi a mais longa dentre as cinco realizadas. Seu relato voltou-se sobre os desafios do início de sua carreira. Ela estruturou suas respostas com muitos exemplos do dia a dia. No entanto, frequentemente se perdia ao detalhar essas situações, a ponto de esquecer a pergunta original; e, a pedido dela, era necessário retomar a pergunta para que a resposta fosse concluída. Esse estilo de entrevista, contudo, transmitiu uma forte impressão de sinceridade. Suas falas

⁵ De acordo com o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

eram espontâneas, impulsivas e marcadas por uma transparência notável, como se não houvesse filtro entre o pensamento e a expressão.

A terceira entrevistada tem 36 anos. Também com formação integral na rede pública, cursou o Ensino Médio regular. Teve uma passagem relativamente breve pelo PIBID, de seis meses. Sua trajetória acadêmica foi direcionada para a pós-graduação imediatamente após a graduação, ingressando no mestrado. Atualmente, encontra-se em sua primeira experiência profissional, lecionando em uma escola de Ensino Fundamental desde 2024, com carga horária de 40 horas semanais.

A entrevistada, ainda que demonstrasse refletir com cuidado antes de responder, aparentou sinceridade ao descrever sua trajetória no Programa. Expressou, de forma objetiva, uma grande decepção com o subprojeto do PIBID ao qual participou. Ela mencionou que ingressou no Programa motivada pelos relatos positivos de egressos com quem tinha contato. No entanto, em sua experiência, o projeto enfrentou graves problemas de organização, caracterizados pela quase ausência da coordenadora e pela falta de supervisão adequada, segundo seu entendimento.

Como exemplos concretos do descaso por parte da coordenação, ela citou o atraso de quatro meses entre o início das atividades e seu efetivo cadastramento na plataforma e consequente recebimento da bolsa, bem como a ausência da coordenadora na mostra escolar organizada pelas bolsistas para apresentar os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano. Essa percepção de abandono institucional foi decisiva para sua saída precoce do Programa.

A quarta entrevistada tem 26 anos, compartilha da escolarização exclusiva em escolas públicas e do Ensino Médio regular. Sua participação no PIBID estendeu-se por um ano e meio. Assim como a terceira entrevistada, está em sua primeira experiência profissional, tendo ingressado em 2024 em uma escola de Ensino Fundamental, onde cumpre a jornada de 40 horas semanais.

A entrevistada conduziu a entrevista com um tom informal e descontraído, similar a uma conversa corriqueira. Ela relatou os fatos com naturalidade, respondendo às perguntas de forma imediata e sem grandes ponderações prévias.

Por fim, a quinta entrevistada tem também 26 anos, teve sua formação básica majoritariamente na rede pública, com Ensino Médio regular. Foi bolsista do PIBID pelo período mais longo entre as entrevistadas: dois anos e três meses. Sua trajetória profissional total, de até cinco anos, inclui uma experiência anterior em uma escola

filantrópica de Ponta Grossa, atuando no Ensino Fundamental. Atualmente, leciona na Educação Infantil municipal, também com uma carga horária de 40 horas semanais.

A entrevistada adotou um tom informal e fluido ao longo da conversa, narrando suas experiências com aparente naturalidade. No entanto, havia em suas respostas uma certa previsibilidade, como se estivesse respondendo não com base em sua experiência, mas conforme o que acreditava ser o discurso esperado.

Em síntese, o grupo é caracterizado por forte trajetória na escola pública; carga horária de trabalho de 40 horas semanais; participação significativa no PIBID, em sua maioria; e ingresso recente na rede municipal de ensino, com três professoras iniciando suas carreiras em 2024. Ao traçar o perfil das entrevistadas, buscou-se ir além dos dados sociais, incorporando também as impressões e observações registradas durante a entrevista. Essa opção visa permitir ao leitor compartilhar do olhar interpretativo da pesquisadora sobre as entrevistas e os sujeitos envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994).

Em relação à forma e organização dos subprojetos do PIBID descritos pelas entrevistadas, eles apresentam uma estrutura muito similar, mas com diferenças em seu escopo. Todas as cinco professoras entrevistadas relataram que a rotina semanal do Programa consistia em observações na escola em dois períodos por semana, totalizando aproximadamente 8 horas, complementadas por uma intervenção quinzenal/mensal.

Quatro delas (P1, P2, P4 e P5) destacaram um componente adicional: encontros formativos junto à coordenadora e às demais bolsistas, na universidade, para estudos, além de organização das intervenções, apresentação de relatos e discussões sobre facilidades, desafios e demandas emergentes. Uma das participantes (P3), entretanto, não indicou a realização de encontros formativos.

A frequência e o foco dos encontros, no entanto, variavam, refletindo diferenças na organização de cada subprojeto. A fala da quinta entrevistada ilustra um modelo com um encontro semanal de estudos na universidade: “a gente tinha acompanhamento, era três vezes na semana [de atividades no PIBID], um era na universidade, que a gente tinha ali a tarde de estudos, a tarde toda, e dois dias a gente ia até a escola” (P5).

A segunda entrevistada também confirma a existência do encontro formativo semanal: “a gente tinha aquele encontro, se não me engano era um encontro semanal na UEPG” (P2).

Já a quarta entrevistada descreve um formato com encontros mensais: “A gente tinha uma reunião uma vez ao mês na universidade. Aí, a gente fazia intervenção [na escola]. Então, a gente ficava de observação, três semanas de observação, aí na última semana do mês a gente fazia uma intervenção” (P4).

A primeira entrevistada detalha um escopo mais bem definido, com encontros quinzenais focados em estudos teóricos e planejamento específico para alfabetização:

Nós nos reuníamos a cada 15 dias, numa quarta-feira. [...] Nesses encontros quinzenais que nós tínhamos, eram as bolsistas, junto com a professora coordenadora [...] Nós fazíamos leitura dos artigos e também nós pensávamos nos planejamentos, sabe? Nós organizamos os projetos nesses encontros também (P1).

Um aspecto estrutural significativo chama atenção em relação à atividade de supervisão do Programa. Todas as entrevistadas afirmaram que a função de supervisora do PIBID era exercida pela pedagoga da escola, e não pela professora regente da sala, embora os projetos fossem vinculados à docência e não à gestão.

O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID, define:

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (Brasil, 2010).

Embora as pedagogas designadas para atuar como supervisoras no PIBID sejam licenciadas em Pedagogia, área do subprojeto do PIBID, e tenham ingressado no magistério por concurso público, o fato de não exercerem a docência em sala de aula pode representar uma lacuna no acompanhamento das entrevistadas.

A iniciação à docência, núcleo fundamental do Programa, pressupõe a imersão guiada na realidade do cotidiano escolar, sob o acompanhamento de um profissional que vivencia ativamente os desafios da prática docente. Assim, entende-se que a professora regente, por estar imersa na dinâmica diária de planejamento, mediação pedagógica e gestão da classe, personifica esse supervisor.

Talvez a substituição da professora pela coordenadora pedagógica tenha feito com que as bolsistas passassem a ser acompanhadas de uma perspectiva mais distanciada, conforme destacado em alguns relatos, como, por exemplo, o da quarta entrevistada:

A gente fazia observação, montava o planejamento, a gente mandava para ela [supervisora], ela pegava e dava um retorno, ela fazia as considerações

dela. Não tinha muito contato, porque ela priorizava mais as professoras dela [da escola], mas ela sempre dava um amparo para a gente também (P4).

O processo descrito, em que as bolsistas enviavam um planejamento e recebiam um retorno por escrito, assemelha-se mais a uma correção de tarefas do que a uma supervisão formativa. A supervisão, nesse caso, deixa de ser um processo dialógico, contínuo e presencial para se tornar um evento pontual.

Devido a essa estrutura do PIBID, para evitar equívocos, a professora regente que acompanhava as bolsistas em sala, não vinculada ao Programa, será denominada, neste estudo, de preceptora, a fim de distingui-la da função de supervisora institucional do Programa, exercida pela coordenadora pedagógica, ainda que, nas entrevistas, muitas vezes as professoras se refiram às preceptoras como supervisoras.

Quanto ao público-alvo do PIBID do qual participaram, quatro professoras (P1, P2, P3 e P4) participaram de projetos voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização. Apenas uma professora entrevistada (P5) atuou em um projeto focado na Educação Infantil, entretanto, a entrevistada evidenciou em seu relato a coexistência do subprojeto de alfabetização no mesmo ano, revelando que havia dois subprojetos distintos de Pedagogia, cada um com coordenação e objetivos próprios.

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos nas entrevistas, estruturados em três eixos principais de análise: contribuições do PIBID para a prática docente das professoras iniciantes; ações desenvolvidas pelo PIBID que se assemelham às ações desenvolvidas em programas de indução; e, ainda que participando do PIBID, desafios na inserção profissional.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS INICIANTES

Esta subseção tem como objetivo analisar as contribuições específicas do PIBID para a constituição da prática docente das professoras iniciantes, a partir de seus próprios relatos e experiências. Para uma abordagem organizada e aprofundada, a discussão será estruturada em três eixos centrais: o PIBID e a prática teórica; o processo de aprender a ser professor por meio das experiências práticas proporcionadas pelo Programa; e, por fim, uma análise comparativa que evidencia as

diferenças entre o PIBID e o estágio supervisionado obrigatório, destacando os elementos que tornam a experiência do PIBID singularmente formativa. Através da participação das egressas, busca-se compreender de que maneira essa imersão gradual e supervisionada na escola reverberou em suas práticas durante a inserção profissional.

4.1.1 O PIBID e a prática teórica

Muitos dos autores que fundamentam este trabalho, como Huberman (1995), Marcelo (2010) e Vaillant e Marcelo (2012), caracterizam os primeiros anos da docência como uma fase de sobrevivência e descoberta, marcada pelo choque da realidade. Esse impacto decorre, em grande medida, do distanciamento entre o saber teórico – construído ao longo da formação acadêmica – e o saber prático – demandado pela dinâmica complexa da sala de aula.

Na possível fragilidade de articulação entre esses dois campos, o professor iniciante tende a perceber a teoria como distante da realidade, recorrendo, assim, a um repertório de estratégias imediatistas e pouco reflexivas, baseadas com frequência em modelos de ensino que vivenciou como aluno (Papi, 2014). Esse movimento, entretanto, favorece o isolamento e a estagnação profissional, aprofundando o sentimento de despreparo e insegurança.

Considerando que o PIBID oferece ao futuro professor a oportunidade de vivenciar conceitos teóricos – no planejamento, na avaliação e no desenvolvimento de atividades – em situações reais de ensino, com a orientação de um supervisor escolar experiente e o suporte de um formador universitário, entende-se que o Programa tende a promover a unidade teórico-prática. Nesse processo, o licenciando não apenas executa atividades, mas também compreende os fundamentos de suas ações e aprimora sua prática com base em referenciais teóricos consistentes.

A partir de uma visão bourdieusiana, a teoria só adquire sentido na medida em que visa compreender a relação dialética entre as estruturas objetivas e as disposições incorporadas na prática. Bourdieu (2003, p. 47) afirma que “o conhecimento praxiológico supõe uma ruptura com o modo objetivista”, isto é, exige que o saber teórico seja constantemente testado e reelaborado na experiência concreta.

A prática, nessa perspectiva, não é mera aplicação da teoria, mas sua condição de existência e validação. Sem esse retorno contínuo à prática, a teoria corre o risco de tornar-se uma abstração vazia, incapaz de captar a lógica própria das situações reais, nas quais o *habitus* docente atua como princípio gerador de ações adaptadas e criativas (Bourdieu, 2003).

Nesse contexto, o PIBID se apresenta como um campo de mediação praxiológico. Ao proporcionar um espaço de imersão supervisionada na escola, o Programa cria as condições para que o futuro professor vivencie, de forma reflexiva e orientada, o movimento dialético entre conceitos teóricos e demandas práticas.

Assim, a presença simultânea do supervisor escolar e do formador universitário assegura que a prática não seja reduzida ao empirismo ingênuo, nem a teoria, ao discurso desconectado. Em seu relato, a primeira entrevistada descreve sua experiência no Programa, que foi voltado para alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela destaca a atuação em salas de primeiro e segundo ano, com projetos pedagógicos que envolviam jogos, leitura e uma constante articulação entre teoria e prática. Em suas palavras:

Nós nos reuníamos a cada 15 dias, numa quarta-feira. Dois dias por semana nós íamos para a escola, [...] então era um movimento muito interessante, contribuiu muito para a minha prática, porque nós tínhamos esse estudo, nós nos debruçávamos mesmo sobre a teoria, e da teoria a gente partia para a prática (P1).

O depoimento de P1 exemplifica a importância do PIBID na formação de professores, especialmente ao proporcionar um espaço de reflexão e desenvolvimento prático dos conhecimentos teóricos. Esse movimento de ir e vir – do texto à sala de aula, da experiência à reflexão teórica – permite que o licenciando construa gradualmente um *habitus* docente fundamentado, no qual a ação pedagógica baseia-se em referenciais consistentes e se renova diante dos imprevistos do cotidiano.

A ênfase em metodologias lúdicas, como jogos e projetos de leitura, revela uma abordagem significativa para a alfabetização, condizente com as necessidades das crianças. A entrevistada ainda complementa que “o PIBID propicia a práxis, que é a junção da teoria com a prática. Você estuda, você vai buscando nos artigos dos autores e você também traz para a prática isso. Você vê que, de fato, acontece” (P1).

Portanto, na perspectiva bourdieusiana, o depoimento de P1 ilustra que o PIBID opera como um campo de socialização profissional, em que se exercita a circularidade entre a teoria (o sistema de conceitos objetivados) e a prática (as disposições incorporadas). A práxis a que a entrevistada se refere é justamente essa unidade dinâmica, não uma simples junção, mas um processo permanente de tradução, teste e reelaboração em que o futuro professor se torna, simultaneamente, um praticante reflexivo e um teórico da própria ação (Bourdieu, 2003).

A segunda entrevistada, que também vivenciou o PIBID em projetos de alfabetização nos anos iniciais, corrobora a fala da primeira entrevistada ao destacar a importância do Programa para relacionar a teoria acadêmica com a prática docente. Em sua fala, ressalta a orientação de professores experientes, no caso dela, realizada pela coordenadora institucional do Programa. Ela afirma:

[...] eu vejo ali o PIBID como uma oportunidade de você adquirir experiência [...] e conseguir, de fato, ter uma orientação de alguém que já tem muito mais experiência, que é o coordenador ali, o professor que vai orientar, a teoria com a prática que você tá iniciando, porque se eu passar num concurso, ou se eu tiver um emprego ali na [rede] particular, nem sempre eu vou ter essas orientações semanais, nem sempre eu vou ter 'olha, esse autor falava disso, né? Então a gente tá baseando nisso, essa atitude, né?' Ter alguém que fala, alguém que defende, então eu vejo assim que o PIBID é muito você ter a experiência e você conseguir entrelaçar com a prática... A teoria com a prática! E gerando experiência pra você, eu falo assim, que eu acho que quem passou pelo PIBID tem muito mais confiança ali na hora do estágio, e depois na hora de sentar e fazer um planejamento (P2).

O PIBID, portanto, não apenas facilita a transição entre universidade e escola, mas estrutura um campo de formação em que a teoria se corporifica na prática, e a prática se orienta pela teoria. Nesse processo, o futuro professor adquire segurança profissional que o prepara para enfrentar, com menor sobressalto, os desafios dos primeiros anos de carreira.

Os depoimentos analisados revelam que o PIBID atua como um espaço privilegiado de iniciação à práxis docente, no qual a indissociabilidade entre teoria e prática – tão cara a Bourdieu – é vivida, experimentada e incorporada. Assim, o Programa possibilita ao futuro professor compreender que planejar, avaliar e intervir são atos intrinsecamente teórico-práticos, nos quais se exerce concretamente a mediação dialética entre o conhecimento sistematizado e as exigências da ação pedagógica.

A experiência proporcionada pelo PIBID, ao promover essa mediação dialética, cria uma base formativa distinta que inevitavelmente dialoga e, por vezes, contrapõe-se com a tradicional estrutura do estágio supervisionado obrigatório. Se, por um lado, o estágio constitui um componente curricular formal e legalmente determinado, o PIBID apresenta-se como uma iniciativa complementar de imersão guiada, cujas contribuições específicas e limites frente ao estágio merecem análise detalhada.

É neste sentido que se faz necessário examinar, no tópico seguinte, as intersecções e os distanciamentos entre o Programa e o estágio obrigatório, buscando compreender de que modo cada um contribui, com suas particularidades, para a construção da experiência prática do futuro professor.

4.1.2 O PIBID e o estágio obrigatório: contribuições e distinções na formação prática

A análise das falas das egressas revela que, embora o PIBID e o estágio obrigatório sejam percebidos por elas como iniciativas com objetivos semelhantes, no que diz respeito à promoção de reflexões sobre a prática docente, eles se distinguem de maneira significativa em aspectos centrais da formação. As distinções concentram-se na duração, na natureza das relações de orientação, no ambiente de aprendizagem e na conexão com a realidade da sala de aula, segundo as participantes.

Em primeiro lugar, a duração prolongada do PIBID é apontada como uma vantagem decisiva. Para a primeira entrevistada:

[...] na verdade, o papel do PIBID e do estágio, eles são bem parecidos, né? Porque justamente vai propiciar essa reflexão, né? Então, eu acho que é bem parecido. Só que o PIBID, ele é... Ele acaba contribuindo mais por conta do período em que ele ocorre, né? O estágio acaba sendo muito reduzido. O PIBID é mais prolongado, né? Vai ter acesso por mais tempo àquela realidade, né? Vai ver o pós-intervenção, digamos (P1).

Assim, para a entrevistada, enquanto o estágio obrigatório frequentemente se estrutura em observações e regências pontuais, o PIBID se caracteriza por uma atuação contínua e prolongada dentro da escola. Esta não é uma diferença meramente quantitativa, mas qualitativa, já que o tempo maior permite um acompanhamento mais profundo no cotidiano escolar.

A imersão propiciada na escola por meio do Programa é o que possibilita ao participante, nas palavras da entrevistada, “ver o pós-intervenção”, ou seja,

acompanhar os desdobramentos e os efeitos de seu trabalho ao longo do tempo. Dessa forma, o Programa transcende a execução de uma tarefa avaliativa pontual e oferece uma visão abrangente do ato de educar, preparando o futuro professor para os ritmos e as complexidades da profissão.

Um segundo aspecto de distinção entre o PIBID e o estágio apontado nas entrevistas reside na natureza do vínculo com o orientador. Para a entrevistada, no estágio, a relação é frequentemente marcada por um distanciamento e pela avaliação:

Eu falo assim que o PIBID, se for ver, ele é parecido com o estágio. Porém, no estágio ali, a professora cuida de um tanto de gente, e daí aparece no dia da aplicação. E o PIBID não, você tem aqueles encontros, para você conseguir tirar dúvida, para você conversar. E eu via minha professora do PIBID mais como alguém para você trocar ideia, para te passar as coisas. E o estágio, já via como alguém, que estava ali para me avaliar. Claro que eu tive orientação, mas você não tem ali uma relação tão próxima com o professor de estágio quanto você tem com o coordenador do PIBID (P2).

A professora entende que o PIBID opera sob uma lógica que privilegia a construção de relações horizontais de colaboração. Nesse cenário, o coordenador atua menos como um avaliador e mais como um mentor experiente, figura que desloca o foco da intervenção em sala para um processo contínuo de diálogo, questionamento e reflexão sobre a docência.

A diferença na relação entre o professor do estágio e o professor do Programa impacta diretamente um terceiro ponto fundamental: a cultura do medo do erro *versus* a cultura da experimentação. Os depoimentos são unânimes em afirmar que o estágio é permeado por tensões, cobrança excessiva de acerto e o medo de não realizar uma boa intervenção. A quinta entrevistada, afirma que:

A diferença é que [no PIBID] a gente não é avaliada conforme a gente é no estágio. Então, a gente conseguia dar aula, a gente conseguia fazer as intervenções com as crianças sem essa coisa de ‘ah, eu preciso passar, eu preciso dar o meu melhor aqui, porque, né, vai valer para o resto da minha vida, para eu poder passar’ (P5).

A fala da entrevistada sintetiza a pressão existente no estágio devido ao caráter decisivo da avaliação formal, que é percebido como um marco definitivo. Essa percepção gera um ambiente de performance⁶, pois a lógica avaliativa inibe a

⁶ O termo “ambiente de performance” é aqui utilizado para criticar a dinâmica em que as estagiárias, pressionadas pela avaliação, planejam e executam aulas excepcionais, com recursos didáticos caros, que, muitas vezes, não refletem a realidade exaustiva e corriqueira da profissão. Essa performance,

experimentação e a autenticidade. A mesma ideia é ampliada e complementada pela fala da terceira entrevistada, que explora como a ausência dessa pressão no PIBID liberta o licenciando para vivenciar o processo de aprender ensinando. Para ela:

Eu acho que o PIBID te dá mais liberdade de praticar, de tentar, de errar. Eu acho que os estágios, por exemplo, que a gente faz na graduação, é uma tensão muito grande de a gente fazer o certo, que a gente tem muito medo de errar. Eu acho que no PIBID a gente perde um pouco esse medo de errar. A gente entende que a gente está ali para aprender e que se a gente errar, a gente vai aprender, vai tentar melhorar. E parece que nos estágios, por exemplo, a gente não tem essa possibilidade de erro (P3).

A contribuição central do programa, na avaliação da participante, consiste na construção de uma cultura de aprendizagem experiencial, que incorpora, inclusive, o erro. Essa perspectiva transforma a natureza das intervenções pedagógicas, que deixam de ser concebidas como provas a serem transpostas e passam a integrar um processo contínuo de amadurecimento profissional. Desse modo, a organização do PIBID converte o erro em um instrumento inerente ao processo de aprender a ensinar.

Por fim, a quarta distinção diz respeito à articulação entre teoria e prática e a adequação à realidade escolar. A quarta entrevistada critica a caráter descontextualizado de algumas tarefas do estágio obrigatório, segundo ela:

[...] eu levava coisas que não eram de acordo com a sala da professora e algumas coisas bem mirabolantes que hoje eu percebo que realmente não dá para fazer em sala. Por questão do tempo, por questão das dificuldades que as crianças têm. E no PIBID não, a gente conseguia fazer de acordo com a necessidade da criança, com a necessidade da turma, e dos estágios obrigatórios não, umas coisas bem mirabolantes (P4).

O relato coloca em evidência a viabilidade e a contextualização das atividades realizadas no PIBID e no estágio obrigatório. Enquanto no estágio a entrevistada sentiu-se instigada a aplicar propostas mirabolantes e descoladas da realidade da turma, no PIBID tinha liberdade para propor atividades condizentes com a realidade escolar.

Em síntese, as contribuições do PIBID complementam e, em alguns aspectos, suplantam as do estágio tradicional. O Programa se consolida não como um substituto, mas como uma experiência paralela que oferece um ambiente prolongado,

voltada para a aprovação no estágio, cria uma situação artificial que pode mascarar os desafios da docência, como a falta/escassez de recursos e a heterogeneidade das turmas.

colaborativo, livre da pressão avaliativa imediata e profundamente enraizado na realidade escolar.

Sem dúvida, a imersão prática e oferecida pelo PIBID serve como a base fundamental para um dos processos mais complexos da formação docente: aprender a ser professor. É nesse ambiente de experimentação e suporte que o futuro educador pode, de fato, construir e exercer sua identidade profissional.

4.1.3 Aprendendo a ser professora: a importância das experiências práticas do PIBID

A transição do papel de estudante para o de professor é um rito de passagem marcado por desafios profundos, frequentemente exacerbados pela abrupta inserção em realidades escolares exigentes. Assim, nesse tópico serão debatidas as experiências citadas pelas entrevistadas que, segundo elas, facilitaram sua inserção profissional.

Em consonância com a literatura analisada, particularmente com Vaillant e Marcelo (2012), que alertam para a destinação recorrente de turmas com desafios mais complexos aos docentes iniciantes, o depoimento da primeira entrevistada corrobora essa realidade ao revelar que sua primeira experiência em regência de classe foi justamente com uma turma de alfabetização:

A primeira turma que eu entrei, por exemplo, na prefeitura, foi em um primeiro ano. Então, por eu ter essa prática de alfabetização lá no PIBID, contribuiu, sim, até para o olhar diferente, porque, como eu havia comentado, a professora que eu fazia estágio [preceptora], ela era adepta ao método tradicional. Então, a gente acaba vindo com outro olhar [por causa do PIBID], a gente percebe que a gente pensa de uma forma diferente (P1).

A experiência em assumir uma turma de primeiro ano logo no início de sua carreira revela como a vivência no PIBID foi importante para sua atuação, proporcionando-lhe não apenas segurança pedagógica, mas também um olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente. De acordo com Perrenoud (2002), o professor iniciante oscila entre modelos aprendidos durante a formação inicial e receitas pragmáticas do ambiente profissional. A entrevistada, entretanto, demonstra que o PIBID lhe forneceu um repertório prático e reflexivo que a permitiu questionar o método tradicional de sua preceptora e adotar uma postura mais autônoma e crítica, construindo sua identidade profissional de forma mais segura.

O “pensar de uma forma diferente”, mencionado pela entrevistada, explicita como o Programa contribuiu para sua autonomia profissional, permitindo-lhe questionar práticas enraizadas e buscar abordagens mais condizentes com as necessidades dos alunos. Além disso, sua fala demonstra a importância do PIBID como um espaço de formação para contextos desafiadores, tais como o da alfabetização. Com base no conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (2003), é possível compreender que a experiência no PIBID contribui para a constituição de um princípio gerador de práticas no docente em formação. Esse *habitus*, internalizado a partir da vivência orientada no Programa, capacita o professor a improvisar e adaptar suas ações diante de situações imprevistas, mobilizando um saber prático construído na relação entre teoria e contexto escolar.

A superação da sobrecarga cognitiva ao realizar o planejamento e a construção de um repertório prático, também mencionadas por Perrenoud (2002) como tarefas a serem desenvolvidas durante a inserção profissional, são evidentes no depoimento de outra participante, ao atribuir ao Programa a confiança e a criatividade para transcender o ensino pautado exclusivamente no livro didático, desenvolvendo uma prática pedagógica sensível às necessidades dos alunos:

O PIBID me colocou na cabeça de que eu posso ensinar para além de um livro didático e um caderno. E é isso que eu faço na minha prática hoje, porque eu sou uma pessoa que eu gosto muito de criar. E ter crianças numa escola integral, das oito da manhã às quatro da tarde, sentadas... Eu não aguento ficar sentada, imagine elas! Então, assim, toda vez que eu vou fazer algo diferente, algo que eu procuro pelo menos uma vez por semana fazer, eu lembro muito do PIBID, porque o PIBID me mostrou que é possível. É trabalhoso, mas é possível! Então, o PIBID me contribuiu muito nesse entendimento de que é para além de um caderno, de uma apostila... (P3).

Pautando-se a análise em Bourdieu (2003), nota-se que a fala da participante vai além de ilustrar uma habilidade adquirida; ela demonstra uma mudança do *habitus*, fundamental para a docência, que opera como uma matriz de práticas criativas e situadas. Sendo assim, conforme a entrevistada, o Programa atua como um campo formativo privilegiado, no qual a lógica internalizada da reprodução, ensino igual a livro didático, é confrontada e ressignificada.

O *habitus* construído no PIBID, caracterizado pela crença na possibilidade de criar, não constitui um manual de respostas, mas um sistema de esquemas duráveis. Esse sistema permite à professora, diante de uma situação específica – como a exaustão potencial de crianças em uma escola integral – gerar uma prática ajustada

e inovadora, fazer algo diferente. Sua ação não é uma reação automática ao estímulo, nem mera repetição de modelos vistos na formação. É, antes, o produto da relação dialética entre esse *habitus* criativo – seu princípio gerador – e as demandas objetivas da situação concreta que ela enfrenta (Bourdieu, 2003).

A prática relatada, planejar atividades diferenciadas semanalmente, ilustra precisamente esse mecanismo. O *habitus* incorporado durante o PIBID fornece os esquemas analógicos que são transferidos e adaptados para resolver o novo problema. O sucesso ou a percepção da necessidade retroalimenta e reajusta esses esquemas em um ciclo contínuo. Assim, a professora não aplica uma “receita PIBID”; ela gera, de maneira relativamente autônoma, uma prática singular e adequada, demonstrando como o *habitus* produz infinitas diferenciações a partir de um princípio gerador unificador, sem nunca se reduzir a uma determinação direta pelas condições imediatas.

Portanto, o legado do Programa se materializa na capacidade da docente de realizar, de modo aparentemente intuitivo, aquelas “correções incessantes dos resultados obtidos” (Bourdieu, 2003, p. 57) na prática, ajustando-se às potencialidades e limites da realidade escolar. Ela supera a mera reprodução de estímulos e condições iniciais, concretizando a noção bourdieusiana de que a prática é a expressão dessa dialética sutil entre a história corporal do agente, seu *habitus*, e a história objetivada na situação (Bourdieu, 2003).

Para além da construção do *habitus* docente, o PIBID mostrou-se determinante no desenvolvimento da dimensão emocional e da autoconfiança, outro desafio para o professor iniciante destacado por Perrenoud (2002). A quinta entrevistada relatou como o Programa foi fundamental para superar a timidez e construir uma base mais segura para sua atuação:

Nossa... Eu acho que se eu não tivesse entrado no PIBID... Porque eu sou bem tímida, eu tenho um pouco de dificuldade e o Programa me ajudou muito nesse sentido de eu ficar mais solta, de eu saber o que eu estava fazendo. Então, eu falo que eu sou pibidiana para sempre! E a gente que fez o PIBID vê a importância. Quando eu terminei os estágios, as professoras falavam ‘a diferença que a gente vê de quem faz o PIBID desde o primeiro ano da faculdade, para quem nunca entrou na sala, que vem e faz atividade, às vezes faz uma atividade que não faz parte do contexto das crianças, não entende, né?’ Então, assim, foi muito importante o PIBID para a minha formação como professora (P5).

A timidez mencionada pela participante configura-se como uma barreira emocional específica que, sem suporte adequado, poderia intensificar as dificuldades da fase de sobrevivência, conforme destacado por Huberman (1995). O PIBID, entretanto, ofereceu um ambiente intermediário entre a formação inicial e a prática autônoma, no qual ela pôde experimentar, errar, refletir e ajustar suas ações sem a pressão da responsabilidade integral pela sala de aula.

Como destacam Nogaro, Fussinger e Wisniewski (2021), as emoções moldam a identidade pessoal e profissional do professor iniciante, influenciando sua empatia, suas escolhas e a motivação para permanecer na profissão. Assim, ao ganhar mais segurança na prática docente, a P5 desenvolveu não apenas habilidades didáticas, mas também competências emocionais essenciais, como autoconsciência, autorregulação e empatia – dimensões centrais da inteligência emocional conforme definida por Goleman (2012).

Ao relatar que os próprios professores percebiam uma nítida diferença entre os estagiários que participaram do PIBID e aqueles sem essa experiência, a entrevistada aponta diretamente para uma lacuna estrutural na formação docente, que historicamente prioriza saberes teórico-disciplinares em detrimento dos saberes relacionais e emocionais. Segundo Tardif (2002), quando a formação não oferece oportunidades de vivenciar e refletir sobre a complexidade do trabalho docente, o professor iniciante tende a apoiar-se em saberes padronizados e rotinas sem contextualização. Assim, ao iniciar sua carreira sem ter experimentado de forma guiada as dimensões relacionais e afetivas da sala de aula, o docente frequentemente reproduz práticas mecânicas e planeja atividades descontextualizadas, que não dialogam com a realidade dos alunos.

O PIBID, ao contrário, parece integrar desde cedo a dimensão emocional como componente formativo, preparando o futuro professor para “ler” o contexto, compreender as dinâmicas grupais e agir com sensibilidade. Dessa maneira, a afirmação “eu sou pibidiana para sempre” (P5) traduz um processo de identificação profissional marcado pela experiência emocional positiva. Isso corrobora a ideia de que as emoções não são meras reações passageiras, mas constitutivas da identidade docente (Marchesi, 2008).

Ao se sentir apoiada, valorizada e capaz durante o Programa, a entrevistada construiu um vínculo afetivo com a profissão que pode funcionar como um fator de proteção nos momentos de desafio e desgaste, corroborando o entendimento de que

o equilíbrio emocional é uma disposição fundamental para lidar com os sentimentos próprios e alheios (Marchesi, 2008).

Para além do citado, o relato leva a refletir sobre a necessidade de políticas de formação docente que incorporem explicitamente a dimensão emocional, não como tema transversal ou complementar, mas como eixo estruturante da preparação para a docência. Programas como o PIBID demonstram que é possível – e necessário – criar dispositivos de indução profissional/iniciação à docência que combinem suporte pedagógico e sustentação emocional, reduzindo a solidão do professor iniciante e favorecendo uma inserção mais segura, crítica e reflexiva. Como defende Damásio (2017), a emoção e a razão são indissociáveis; na docência, essa integração não é um luxo, mas condição para uma prática educativa verdadeiramente humana e transformadora.

Por fim, a abrangência da imersão proporcionada pelo PIBID é apontada como seu eixo central, funcionando como uma alternativa ao isolamento e à falta de integração mencionados por Perrenoud (2002) como desafios que os professores enfrentam durante os primeiros anos de atuação. A vivência escolar permitiu experiências de um *habitus* professoral (Silva M., 2011), durante o Programa, mitigando o choque do real (Huberman, 1995). Nessa perspectiva, destaca-se a inserção no cotidiano escolar, sendo o PIBID um facilitador de conhecimento da profissão docente que propicia a

[...] iniciação à docência mesmo, a gente estar introduzida na rotina da escola, a gente conhecer como funcionava um CMEI, né? Porque a gente tinha ali bastante meninas que trabalhavam em outra escola, então a gente conversava, que no particular [escola particular] era de uma forma, né? Na prefeitura era de outra. Então, assim, eu achei muito importante porque a gente teve essa introdução dentro da escola como professora, né? Não como só uma estagiária ali que vai, faz observação, fica um tempo, faz a docência e vai embora. A gente participava da rotina ali, né? Então, assim, eu acho que o PIBID é muito importante para quem faz licenciatura não só em pedagogia, mas como em todas, né? Ter esse contato dentro da escola. Conhecer o chão da escola, né? (P5).

A partir da proposição teórica de Silva M. (2011), que articula os conceitos do *habitus* professoral e *habitus* estudantil, é possível fundamentar uma análise sobre os modelos tradicionais de formação docente e, ao mesmo tempo, reconhecer o potencial transformador de programas como o PIBID. A autora postula que a formação do professor deve ocorrer em dois lócus distintos e complementares: a universidade, espaço privilegiado para a aquisição e reflexão dos saberes teóricos; e a escola,

ambiente indispensável para a aprendizagem dos saberes práticos da docência (Silva M., 2011).

Essa separação não implica uma ruptura, mas reconhece a natureza epistemológica distinta de cada tipo de saber. Enquanto na universidade o licenciando opera predominantemente sob um *habitus* estudantil – caracterizado pela internalização de conteúdos, reprodução de ideias e exercício de uma aprendizagem centrada em si mesmo –, é apenas no espaço da escola que ele pode começar a constituir um *habitus* professoral. Este último é definido como um sistema de disposições duradouras para agir, pensar e sentir próprios da profissão, que se estrutura na e pela prática concreta do ensino, nas interações com os alunos e no enfrentamento das contingências da sala de aula (Silva M., 2011).

A relevância dessa distinção torna-se evidente ao se analisar os desafios comumente relatadas por professores iniciantes, como a gestão da disciplina, a motivação dos alunos e o atendimento às diferenças individuais. Conforme argumenta Silva M. (2011), essas não são habilidades que se desenvolvem plenamente por meio da teoria ou da simulação. Elas exigem a imersão no contexto de trabalho, no qual o futuro professor precisa assumir, progressivamente, o lugar de quem ensina e é responsável pelo processo de aprendizagem do outro. Programas de formação que se restringem à observação ou a estágios curtos e pouco integrados mantêm o estudante na posição de aprendiz, reproduzindo o *habitus* estudantil.

Consequentemente, ao assumir a regência de uma turma, após a formação inicial, o professor iniciante experiencia um choque, pois precisa desestruturar esse *habitus* e, simultaneamente, construir o profissional em situação de grande demanda e pressão, o que pode gerar insegurança e prejuízos à qualidade do ensino ofertado.

A experiência vivenciada no PIBID, conforme destacado pelo depoimento da participante P5, materializa a defesa de Silva M. (2011) de uma formação que equilibre teoria e prática. Diferentemente de uma inserção pontual, o Programa proporciona uma imersão prolongada e participativa na rotina escolar. Essa modalidade de inserção cria as condições necessárias para uma iniciação à docência que vai além da aplicação de técnicas isoladas. Ela permite ao futuro professor experimentar, de forma supervisionada, a complexidade das relações pedagógicas, a necessidade da tomada de decisão em tempo real e os desafios da gestão do cotidiano da escola, possibilitando que o futuro professor exercite, ainda durante a graduação, as disposições específicas do ofício, como a preocupação com a aprendizagem do outro,

a organização do trabalho pedagógico coletivo e a leitura das dinâmicas implícitas da sala de aula.

Portanto, a contribuição do PIBID pode ser interpretada a partir dos estudos de Silva M. (2011), como a de um dispositivo formativo que opera na interface necessária entre a universidade e a escola, atenuando a dissociação entre os saberes. Assim, oferece um espaço de transição em que o *habitus* estudantil, necessário à assimilação teórica, pode ser gradualmente tensionado e re combinado com as disposições em formação do *habitus* professoral. Dessa forma, o Programa não apenas facilita o conhecimento da profissão, mas atua na própria estruturação de um *ethos*⁷ docente mais consolidado.

A proposta final do artigo de Silva M. (2011), que visiona uma formação prática de igual peso e importância da teórica, encontra no PIBID uma experiência prática que demonstra a viabilidade e os benefícios de se conceber a escola como lócus central de aprendizagem da docência, preparando o futuro professor não apenas no âmbito do saber, mas, fundamentalmente, no âmbito do ser e do agir profissional.

Por fim, a generalização que a P5 faz da importância do PIBID para todas as licenciaturas corrobora o entendimento de que o contato prévio com a realidade da profissão é uma necessidade na formação de professores, e não exclusivamente do curso de Pedagogia. Trata-se de uma prevenção contra o “choque do real” mencionado por Huberman (1995) e Nono e Mizukami (2006), frequentemente experienciado nos primeiros anos de carreira, pois permite a construção de uma identidade docente mais sólida, realista e preparada para os complexos desafios da educação contemporânea.

Assim, ao preparar o futuro professor para os desafios da sala de aula, atenuando o choque de realidade e consolidando sua identidade profissional ainda na graduação, o PIBID minimiza os desafios da inserção profissional, como mencionado pelas participantes. Dessa forma, as ações desenvolvidas no âmbito do Programa não apenas preparam o acadêmico para a realidade escolar, mas também espelham, em seu propósito e metodologia, as estratégias típicas de programas voltados à indução profissional.

⁷ Para Silva (2011b, p. 338), com base na teoria de Bourdieu, “A *hexis* é a exteriorização da interiorização, o *ethos*, as disposições da objetivação da *hexis*”. O termo *ethos*, nesse contexto, designa o sistema de disposições e valores que, uma vez interiorizados e corporificados (como *hexis*), passam a orientar de modo durável a prática profissional. Distingue-se, assim, de uma competência pontual ou de um conhecimento teórico isolado.

4.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PIBID QUE SE ASSEMELHAM ÀS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM PROGRAMAS DE INDUÇÃO

De acordo com Horn, Sterling e Subhan (2002 *apud* Marcelo, 2010), os elementos centrais dos programas de indução incluem: orientação, conselheiro, ajuste das condições de trabalho, redução de tempo, desenvolvimento profissional, colaboração entre pares e avaliação do professor. A seguir, articulam-se esses elementos com as atividades do PIBID mencionadas pelas entrevistadas.

4.2.1 Ambientação com a escola

Neste tópico, descrevem-se as etapas iniciais vivenciadas pelas entrevistadas no contexto escolar por meio do PIBID. As ações desenvolvidas no Programa assemelham-se ao conceito de orientação, conforme definido por Horn, Sterling e Subhan (2002 *apud* Marcelo, 2010), que compreende um processo introdutório e formativo voltado à inserção gradual e contextualizada dos futuros professores na realidade escolar.

A fase de ambientação permitiu que as bolsistas se situassem no espaço educativo, abrangendo: observação da rotina escolar, as bolsistas acompanharam atividades cotidianas, como aulas, projetos pedagógicos, momentos de recreio e interações entre professores e alunos, o que lhes proporcionou uma compreensão prática do funcionamento da escola; conhecimento da estrutura organizacional, houve contato com instrumentos norteadores, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), além de participação em reuniões com pedagogos e coordenação, facilitando o entendimento das dinâmicas de gestão e dos processos decisórios; e a imersão na comunidade, a vivência do contexto socioeconômico e cultural das escolas, especialmente em realidades mais carentes, ampliou a compreensão dos bolsistas sobre as necessidades dos estudantes e de suas famílias, contribuindo para uma atuação mais sensível e contextualizada.

Em relação às atividades citadas, em alguns relatos destacou-se a importância dessas ações tendo em vista que, nas palavras da primeira entrevistada: “[...] a minha turma não teve o estágio no ensino fundamental. Nós não fizemos, porque era pandemia. [...] Então, assim, o PIBID foi mais importante ainda, então, dentro desse contexto” (P1).

A fala da participante destaca a ambientação proporcionada pelo PIBID em um contexto de fragilização das práticas formativas tradicionais, agravado pela pandemia da COVID-19⁸. Práticas normalmente comuns em estágios como observação do contexto escolar, leitura do PPP e socialização profissional foram vedadas devido às restrições impostas pela pandemia. Nesse vazio formativo, o PIBID emergiu como a uma experiência significativa de inserção na realidade escolar durante a graduação.

A experiência surge, assim, como uma resposta a uma lacuna crítica na formação, que, segundo Silva M. (2011b), frequentemente ocorre em um ambiente pouco vinculado ao ambiente escolar dinâmico e imprevisível onde o futuro professor atuará. O Programa permitiu que as licenciandas iniciassem o processo de reinterpretação e ressignificação da aprendizagem acadêmica ao confrontá-la com o contexto real, um movimento fundamental para que o “aluno de outrora, que possuía apenas saberes teóricos, aprenda a ser professor” (Silva M., 2011, p. 247).

A fala da segunda entrevistada destaca as estratégias da coordenadora para ambientar as acadêmicas no espaço escolar e potencializar suas experiências no Programa nessa fase inicial, antes do início da aplicação do projeto. Em suas palavras: “[...] a coordenadora foi, visitou a escola, e aí falou, ‘olha, o que vocês acham da gente rodar, rotacionar? Vocês ficam um pouco em cada turma?’ [...] foi assim que eu passei por todas as turmas, então foi muito rico pra mim” (P2).

Noutros termos, a experiência ampliada, proposta pela coordenadora, permitiu que as acadêmicas tivessem uma visão mais aberta da escola, conhecendo diferentes séries, turmas, faixas etárias e dinâmicas de sala de aula. Sendo assim, a estratégia de mudança de rotina oferece um repertório diversificado de experiências, que é essencial para o desenvolvimento profissional. Conforme destacado por Perrenoud (2002), o professor iniciante precisa de muita energia e tempo para resolver problemas que o experiente soluciona de forma rotineira, pois ainda está construindo seu repertório prático. A ambientação ampliada no PIBID antecipa e minimiza parte dessa

⁸ A pandemia da COVID-19 foi considerada um caso de emergência de saúde pública mundial e obrigou diversos países a adotarem medidas rigorosas de restrição de mobilidade e de distanciamento social. Estima-se que 137 países fecharam as escolas como parte da política de distanciamento procurando conter a transmissão do SARS-COV-23. O fechamento das escolas por aproximadamente 8 meses em 2020 acabou por caracterizar-se como um dos períodos mais longos de afastamento de crianças e adolescentes da aprendizagem presencial e da convivência social (Fonseca; Sganzerla; Enéas, 2020).

dificuldade, permitindo a observação e a assimilação inicial do que Bourdieu (2003) chamaria de um conjunto mais amplo de esquemas e estratégias de ação docente.

Em relação à imersão na realidade escolar, a terceira entrevistada destaca:

Eu lembro de situações no PIBID que a gente vivenciou, assim, que por ser uma escola, um lugar de maior carência, faz com que você tenha essa sensibilidade de olhar para as crianças... É algo que eu aprendi muito no PIBID... De ouvir, de reconhecer aquele contexto e de pensar práticas para aquele contexto. Hoje eu trabalho em uma escola de crianças, também carentes, que tem crianças mais carentes, e eu percebo várias situações que eu tenho esse olhar, porque eu vivenciei lá atrás e soube escutar situações que eu vi as meninas passando [as outras bolsistas que atuavam junto com ela], de ter uma escuta, de acontecer isso... Por exemplo, uma criança foi rejeitada porque ela tinha verrugas no rosto, e eu ter que vivenciar aquilo, ver aquilo, sabe? Para hoje, na minha prática, parece que é aquele *feeling* de você perceber já. Esse é só um exemplo, mas as situaçõeszinhas que a gente vivenciou no PIBID fez com que eu mudasse meu olhar, assim, que eu tivesse um olhar mais sensível (P3).

Essa vivência prática, que ocorre no espaço da escola, é fundamental para a constituição do saber docente. Como destacado por Silva M. (2011), o saber docente consolida-se sobretudo na experiência concreta da sala de aula, diante dos imprevistos, das interações e da necessidade de tomar decisões em tempo real. A ambientação no PIBID ofereceu, portanto, o primeiro contato com esse espaço de formação, onde os saberes práticos começam a ser constituídos. Além disso, essa imersão inicial na cultura escolar opera como um primeiro passo na transição do *habitus* estudantil, marcado pela recepção de saberes na universidade, para o *habitus* professoral, que se constitui na práxis docente e na interação com o campo educacional (Silva M., 2011).

Se a fase de ambientação proporcionou uma visão macro da escola, a etapa seguinte focou no suporte individual e no aprofundamento da relação entre orientadoras e acadêmicas. A mentoria surgiu, portanto, como um pilar fundamental para consolidar a experiência prática iniciada na ambientação, oferecendo um suporte mais personalizado para o desenvolvimento das futuras professoras.

4.2.2 Mentoria

Esse tópico analisa as estratégias de mentoria adotadas no PIBID. Observa-se que as ações realizadas pelas coordenadoras e preceptoras se assemelham ao que Horn, Sterling e Subhan (2002 *apud* Marcelo, 2010) entendem por conselheiro,

peessoas que fornecem suporte tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal das acadêmicas.

O PIBID, como já apontado nesta dissertação, é descrito como um programa que se estrutura a partir de uma relação triangular entre universidade, escola e licenciandos, uma vez que rompe com o isolamento entre teoria e prática e cria um espaço de coformação (Cardoso; Mendonça; Marcatto, 2020). Essa tríade inclui o professor formador, o professor da educação básica e o futuro professor, configurando um ambiente propício para a mentoria.

Para Marcelo (2010), o mentor não é apenas um acompanhante formal, mas um agente transformador que facilita a transição do futuro docente para a realidade escolar, atuando como mediador entre a formação inicial e a prática educativa. Assim, o mentor exerce um papel multidimensional, oferecendo apoio emocional, orientação pedagógica e integração à cultura escolar, elementos fundamentais para reduzir as dificuldades que caracterizam os primeiros anos de docência.

A importância do mentor é ressaltada tanto pela diminuição do isolamento profissional quanto pela promoção de um desenvolvimento docente contextualizado e reflexivo. Marcelo (2010) cita estudos que mostram que programas de inserção estruturados com mentoria eficaz estão associados a maiores taxas de retenção de professores, maior satisfação profissional e melhoria na qualidade do ensino. O mentor, muitas vezes um professor experiente, atua como modelo, facilitador e crítico amigável, ajudando o iniciante a interpretar situações complexas da sala de aula, a gerir o currículo e a construir sua identidade profissional de forma mais segura e consciente.

No entanto, Marcelo (2010) também adverte que a mentoria não é um processo automático ou isento de desafios. É necessário que os mentores sejam adequadamente formados e apoiados, com habilidades que vão além do domínio disciplinar, incluindo comunicação adequada, escuta ativa e capacidade de promover reflexão crítica. Além disso, o autor alerta para o risco de a mentoria se tornar um ritual burocrático ou um mecanismo de reprodução de práticas conservadoras, se não for articulada com uma visão colaborativa e inovadora da profissão docente. Portanto, para o autor, a mentoria deve ser entendida como parte de um continuum formativo, integrada a políticas mais amplas de valorização e desenvolvimento profissional docente.

Como já mencionado anteriormente, todas as entrevistadas relataram que, em

seus projetos, a figura da supervisora era exercida pela pedagoga da unidade escolar, e não pela professora regente – ainda que os projetos fossem vinculados a licenciaturas, e não a gestão educacional. Essa discrepância gerava dificuldades no acompanhamento pedagógico em sala de aula, uma vez que as coordenadoras pedagógicas têm várias atribuições, o que explica a ausência de citações às supervisoras exercendo papéis de mentoria ou tutoria nas entrevistas. As contribuições mais relevantes partiram das coordenadoras do projeto, seja durante visitas pontuais às escolas, seja nos encontros formativos quinzenais.

A segunda entrevistada destaca em seu relato a importância de uma professora experiente constantemente relacionando a teoria com a prática. Destaca também a importância da contextualização e da interdisciplinaridade para o planejamento, questões que segundo ela, aprendeu com a coordenadora institucional do PIBID.

eu nunca vou esquecer, que eu cheguei lá pra professora [coordenadora] ‘eu vou fazer isso’. Ela ‘Não. A gente vai começar por meio de uma história. A gente nunca pode chegar dando a matéria. Ou então, vamos falar sobre isso hoje e fechar o caderninho’. Igual ela falava assim, ‘esse tema fechou’. Eu não esqueço que a gente tem que ter essa temática, mas a gente tem que tentar casar com as outras. [...] de que forma eu vou encaixar isso tudo em uma história ou uma vivência para que desse principal eu venha trazendo outras coisas, sabe? Então, é algo que me marcou muito (P2).

A orientação da coordenadora do PIBID, ao propor iniciar a intervenção por uma história, vivência ou tema integrador, conduz a licencianda para o cerne da práxis docente. Essa concepção, conforme Nóvoa (1992), transcende a visão da escola como mero campo de aplicação de teorias externas, apresentando-a como um espaço autêntico de produção de saberes, em que o conhecimento se constrói na ação reflexiva.

Além disso, a ênfase da coordenadora em relacionar temas a diferentes áreas do saber configura a interdisciplinaridade como eixo estruturante da atuação docente. Tal abordagem é essencial nos anos iniciais, pois permite aos alunos compreender o conhecimento como uma rede interligada de significados, superando a percepção fragmentada e desconexa dos conteúdos.

A prática da coordenadora do Programa demonstra ancorar-se na perspectiva crítica-emancipadora da formação docente, que postula a indissociabilidade entre teoria e prática (Silva K., 2011). Ao solicitar que a futura professora mobilize e ressignifique seus referenciais teóricos para fundamentar uma ação pedagógica

concreta e intencional, a mentoria promove uma síntese dialética entre o saber teórico adquirido e o saber experiencial. Desse modo, a relação de mentoria no PIBID configura o que Zeichner (2010) conceitualiza como terceiro espaço formativo: uma zona fronteira e privilegiada na qual os saberes acadêmicos e escolares se encontram e se fertilizam mutuamente, mediados pela figura experiente do conselheiro ou mentor.

Para além do citado, a segunda entrevistada relata que ela e as demais bolsistas passaram a se deparar com situações inusitadas nas suas visitas à escola. Ela afirma: “a gente começou a identificar problemas que a gente achou que na teoria não teria, né? Problema com o lanche das crianças, problema com o jeito de professor tratar o aluno”. Assim, a partir da situação e de não saberem como agir para sanar essas questões, lembraram:

[...] Nós estávamos ali, mas nós estávamos pela UEPG, tinha alguém responsável, e eu falo assim que a gente se deparou com uma situação de que a gente achou que não era certo, a gente foi lá e falou para a nossa coordenadora, a coordenadora, né, já foi, conversou [...] (P2).

O relato da entrevistada exemplifica a função mediadora e de suporte que Marcelo (2010) atribui ao mentor em programas de inserção. Ao se depararem com situações complexas e imprevistas, as futuras docentes vivenciaram a limitação da teoria em antever a complexidade do cotidiano escolar. Nesse momento de incerteza, o recurso à coordenadora do PIBID materializa o papel do conselheiro ou mentor, que, segundo o autor, atua como um ponto de apoio constante, oferecendo segurança e orientação diante de dilemas práticos.

Vale destacar que a coordenadora não apenas resolveu o problema, mas também demonstrou, na prática, como agir perante dilemas éticos e institucionais – um modelo de conduta para as futuras professoras. Em contraste, professores iniciantes que não participam de programas de indução, ao se depararem com situações semelhantes, precisam agir por conta própria. Essa autonomia precoce pode resultar em conflitos e desgastes, agravados pela sua posição ainda frágil no ambiente escolar.

Contudo, a própria natureza desse episódio – em que a intervenção partiu de uma coordenadora externa à sala de aula, e não da professora regente – também revela uma lacuna na estrutura de mentoria tal como idealizada na construção do Programa. Para Marcelo (2010), a mentoria mais eficaz ocorre na proximidade da

prática diária, com um professor experiente atuando como modelo direto e facilitador da interpretação das dinâmicas escolares. A atribuição da supervisão a uma pedagoga, cujas funções são majoritariamente administrativas e não de docência em sala de aula, pode limitar o potencial da mentoria como um processo contextualizado e contínuo de aprendizagem da prática. Isso ressalta a advertência do autor de que a mentoria, para ser efetiva, não pode ser um mero anexo burocrático, mas deve integrar-se organicamente à cultura escolar e à rotina pedagógica, o que requer envolver ativamente os professores da educação básica no papel de mentores.

A quarta entrevistada destacou uma exceção em relação à mentoria: a professora preceptora, não vinculada ao Programa, atuou como figura de apoio prático. Em seu depoimento, ela ressaltou:

Eu adquiri bastante experiência e bastante aprendizado, porque eu fiquei com professoras que já tinham anos de carreira, né? [...] Eu gostei muito da professora que eu fiquei, porque ela também me ajudava bastante. E também, nessa questão de disciplina das crianças, ela sempre falava para mim, ela sempre me auxiliava. Porque era uma turma difícil, a turma dela era uma turma difícil! Então, ela me auxiliava nessa questão, assim, de ser uma pessoa firme, mas ser uma pessoa educada. Então, ela sempre estava me conduzindo nessa parte. Então, tem coisas que eu vi com elas e que eu coloco em prática até hoje na minha sala de aula (P4).

A convivência direta com uma docente experiente pode ter sido mais valiosa do que a supervisão institucional, uma vez que a professora atuou como um modelo de atuação em sala de aula, algo que a pedagoga, por suas atividades mais administrativas, não poderia oferecer. Assim, o relato demonstra que a professora preceptora desempenhou um papel formativo essencial, ajudando a entrevistada a desenvolver habilidades socioemocionais e de gestão de conflitos.

A fala da professora sobre utilizar aprendizados do Programa até hoje, em sua atuação, reforça que o conhecimento obtido por meio dessa relação informal teve um efeito sustentável, diferentemente de orientações genéricas ou distantes da realidade da sala de aula. A professora, ainda, complementa o relato:

Eu sou uma pessoa muito explosiva, então, quando eu tive contato com as professoras [preceptoras], elas sempre me policiavam para isso lá, então elas sempre contribuíram para isso, as professoras que estavam me observando, elas sempre me davam esses toques, sabe? Então, assim, foi bastante importante ter uma opinião de outra professora, outra pessoa me vendo atuar, sabe? Essas intervenções delas, quando elas observam a gente, elas percebem, porque às vezes a gente não percebe o nosso próprio erro, né? Aí, como o outro de fora vê, observa e fala e dá contribuição, a gente consegue melhorar (P4).

A atuação da preceptora, conforme relatado pela entrevistada, assemelha-se a de um mentor cujo impacto se revela na transformação duradoura da prática docente. Como elucida o depoimento da P4, a eficácia dessa mentoria reside na sua natureza contextualizada e reflexiva. Diferente de formações genéricas e distantes da realidade escolar, a preceptora ofereceu um olhar externo e especializado sobre a atuação, identificando nuances e falhas sobre a docência que a própria licencianda não percebia. Este processo vai além da transmissão de técnicas, promovendo um desenvolvimento pessoal e profissional.

A convivência direta com a professora preceptora, conforme relatado, é um dispositivo de incorporação do *habitus professoral*. A licencianda não apenas ouve conselhos, mas observa gestos, posturas, tom de voz e modos de resolver conflitos. Ela internaliza, de forma pré-reflexiva, disposições duradouras, por exemplo, como “ser firme, mas educado” (P4), que vão estruturar sua própria prática (Bourdieu, 2003). Esse processo de aprender-fazer sob orientação é o que permite a ressignificação dos saberes teóricos diante da realidade complexa da sala de aula, processo que Silva M. (2011) descreve como a validação e consolidação dos saberes práticos a partir da experiência.

Se a mentoria mostrou-se fundamental para o suporte individual, é através das atividades específicas de desenvolvimento profissional que esse suporte se materializou. Assim, além do suporte ético e pessoal oferecido pela mentoria, o Programa também se dedicou a promover o desenvolvimento profissional prático das acadêmicas por meio de atividades de formação específicas.

4.2.3 Ajuste na organização do Programa

Horn, Sterling e Subhan, (2002 *apud* Marcelo, 2010) destacam a relevância de ajustar as condições de trabalho para docentes em início de carreira, o que inclui a limitação de atribuições e a garantia de acesso a materiais pedagógicos, recursos adequados e oportunidades de formação continuada.

De modo análogo, ainda que no contexto da formação inicial, a estrutura do PIBID organiza suas atividades de forma a oferecer uma experiência equilibrada e integral, evitando a sobrecarga dos participantes. O Programa não concentra suas 20 horas semanais apenas em observações em sala de aula, mas distribui as atividades

entre 8 horas de observações semanais, leituras, encontros formativos, planejamento, participação em eventos e outras atividades previstas no subprojeto.

Essa diversificação é percebida positivamente pelas egressas, como ilustra o depoimento: “A gente tinha muita formação, a gente participava de muita palestra [...] A gente tinha momentos de estudo, que a gente fazia leitura de pesquisa, a gente tinha contato com os outros PIBID das outras licenciaturas” (P5).

Além disso, a flexibilidade de horários e a possibilidade de conciliar a formação com outras responsabilidades mostraram-se como um diferencial importante, conforme relata uma das participantes:

Quando eu entrei na graduação eu tinha uma filha pequena e eu não poderia fazer estágios não obrigatórios [...]. Eu encontrei no PIBID uma oportunidade de, como não eram todos os dias que precisava estar na escola, uma forma de aprender, fazer uma forma de estágio (P3).

É possível inferir que os depoimentos das egressas do PIBID, ainda que expressem experiências individuais aparentemente únicas e dotadas de sentido próprio, devem ser compreendidos de forma não linear. Bourdieu (1989) nos alerta que a vida não se organiza como uma história coerente e premeditada, mas como uma trajetória composta por posições sucessivas dentro de um campo social em transformação.

Assim, quando as participantes descrevem a diversificação de atividades, a flexibilidade de horários e a conciliação com a maternidade como aspectos positivos do Programa, não estão apenas relatando experiências pessoais, mas expressando um *habitus* em formação, moldado pelas estruturas objetivas do campo educacional e pelas condições institucionais oferecidas pelo PIBID.

O Programa, ao distribuir as 20 horas semanais entre observação, formação, planejamento e eventos, não apenas evita a sobrecarga, mas estrutura um espaço de possíveis que permite a certos agentes – como no caso da participante que conciliava a maternidade com a graduação – ocuparem posições que, de outra forma, lhes seriam inacessíveis. Essa aparente adequação do PIBID às necessidades individuais pode ser interpretada, a partir de Bourdieu (1989), como resultado de uma conjunção entre *habitus* incorporado e oferta institucional, em que o Programa atua como um mecanismo de regulação e orientação de trajetórias docentes.

Portanto, mais do que evidenciar meras preferências ou percursos singulares, os relatos revelam como o PIBID opera como um dispositivo de socialização

profissional que, ao mesmo tempo que reconhece certas condições sociais dos licenciandos, como a maternidade e o perfil econômico dos estudantes das licenciaturas, recontextualiza-as dentro de uma lógica formativa institucionalmente demarcada. Nesse processo, a aparente flexibilidade e a distribuição das atividades convertem-se em instrumentos pedagógicos que objetivam moldar um *habitus* docente específico, ao mesmo tempo em que legitimam o Programa como uma via de acesso ao campo da docência para agentes com condições socioeconômicas e restrições sociais particulares.

Dessa forma, o PIBID não apenas se assemelha aos princípios de programas de indução ao ajustar suas condições formativas às necessidades dos futuros professores, mas também demonstra sensibilidade às realidades diversas dos participantes, propondo-se a uma inserção gradual, refletida e contextualizada na profissão docente. Essa inserção pautada na modulação da carga horária e na diversificação de tarefas estabelece, assim, uma ponte direta com o próximo eixo analítico: a redução programada da carga horária, que se apresenta não como mera facilitação logística, mas como uma estratégia formativa intencional para a construção da profissionalidade docente.

4.2.4 Redução da carga horária

Os relatos do tópico anterior apresentados demonstram que a flexibilidade e a distribuição equilibrada de atividades no PIBID – que não exigem presença diária em escola e integram momentos de estudo, planejamento e formação – funcionam como uma espécie de redução de carga horária, permitindo que os participantes vivenciem a profissão de maneira distinta da inserção abrupta comumente enfrentada por professores iniciantes, devido à diversidade de atividades realizadas e ao fato de que não estejam integralmente em sala de aula.

Embora a redução de carga horária proposta pelo PIBID se distancie do contexto de inserção profissional propriamente dito, que demandaria a diminuição do tempo em sala de aula, devido às dificuldades inerentes à realização de tarefas cotidianas, conforme destacado por Perrenoud (2002), bem como a necessidade de formação específica para o enfrentamento de tais desafios, como aponta Marcelo (2010), é fundamental reconhecer que, no âmbito do Programa, essa redistribuição temporal permitiu um uso qualificado do tempo.

Essa organização não apenas evitou a sobrecarga dos licenciandos durante a formação, mas também aprofundou o processo formativo, ampliando o repertório pedagógico, ao mesmo tempo em que fortaleceu a base reflexiva do futuro professor.

4.2.5 Desenvolvimento profissional

Neste tópico são descritas atividades que promovem o desenvolvimento profissional, que, de acordo com Horn, Sterling e Subhan (2002 *apud* Marcelo, 2010), é promovido por meio de atividades formativas que abrangem desde as práticas de ensino e a gestão da sala de aula até a comunicação com as famílias. O PIBID, na experiência das entrevistadas, foi um agente decisivo para esse tipo de desenvolvimento, indo além da teoria e se materializando em práticas colaborativas e reflexivas.

A formação pelo Programa acontecia, sobretudo, em encontros regulares semanais/quinzenais. Como detalha a participante P1, a estrutura era bem definida, as coordenadoras junto aos bolsistas de iniciação à docência iam até a universidade e, segundo suas palavras: “Nós nos reuníamos e nós fazíamos leitura dos artigos e também nós pensávamos nos planejamentos, sabe? Nós organizamos os projetos nesses encontros também” (P1).

A frequência e a diversidade das oportunidades de crescimento eram uma marca do Programa, um aspecto muito valorizado pelas bolsistas. Em um dos relatos a entrevistada menciona que “a gente tinha muita formação, a gente participava de muita palestra, a gente, né, tinha essas possibilidades por conta do PIBID” (P5).

O caráter multidimensional desses encontros é exposto pela mesma participante, que descreve um ambiente de aprendizado rico e colaborativo. Em suas palavras:

A gente tinha trocas de experiências, a gente conversava, né? Sobre as semanas anteriores, a gente tinha momentos de estudo, que a gente fazia leitura de pesquisa, a gente tinha contato com os outros PIBID das outras licenciaturas, a gente também tinha ali algumas atividades para fazer com as crianças, que a professora [nome da coordenadora] e as outras professoras nos ajudavam, mostravam outras oportunidades, outras atividades que a gente podia fazer, outras propostas... E era assim, era muito bom, porque era um momento que passava rápido, porque todo mundo se envolvia, todo mundo participava, todo mundo queria colocar sugestões, queria contar como foi. Quando a gente tinha docência também, a professora [nome da coordenadora] pedia para a gente contar como é que foi, fazer o relato ali, e

daí já às vezes a gente fazia uma apresentação breve, rapidinha, de como foi, com fotos e tudo, então era bem importante essa parte da formação (P5).

No depoimento, fica evidente que a aprendizagem da docência proporcionada pelo programa se construía em uma rotina de estudos teóricos, planejamento prático, reflexão sobre a ação e uma constante partilha entre pares e com professoras experientes, criando um ciclo de aprendizado e preparação para a docência.

A experiência formativa descrita pelas egressas do PIBID dialoga com as concepções de desenvolvimento profissional docente discutidas por Hobold (2018) a partir de Marcelo (1999) e Oliveira-Formosinho (2009), e pode ser compreendida, de forma complementar, pela ótica do *habitus* em Bourdieu (2003) e sua transição entre o *habitus* estudantil e o *habitus* professoral (Silva M., 2011).

Conforme Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional deve ser entendido como um processo contínuo e contextualizado, estruturado em quatro eixos inter-relacionados: a escola como espaço formativo, o currículo e suas inovações, a atividade de ensino e a profissionalidade docente. O PIBID articula esses eixos de maneira integrada, ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar sob mediação experiente. Os encontros descritos não configuram uma mera formação em serviço ou reciclagem técnica, eles constituem um espaço de socialização profissional no qual os futuros professores começam a internalizar os saberes, rotinas e lógicas do campo educacional.

Oliveira-Formosinho (2009) destaca três perspectivas centrais do desenvolvimento profissional: a aquisição de conhecimentos e competências, a mudança ecológica (contexto de trabalho) e o desenvolvimento da compreensão pessoal. O PIBID opera nesses três níveis. Primeiramente, promove a aquisição de competências por meio de leituras, planejamentos e prática supervisionada. Em segundo lugar, provê uma imersão no contexto real da escola. Por fim, e talvez o elemento mais significativo, favorece o desenvolvimento da compreensão pessoal ao criar espaços de troca e reflexão em que as crenças e representações sobre a docência podem ser partilhadas e problematizadas.

Sob a ótica bourdieusiana, essa vivência representa um processo de incorporação progressiva de um *habitus* docente. O PIBID, ao criar um micro campo formativo híbrido – que mistura estudo teórico, planejamento, observação, docência supervisionada e reflexão coletiva – desloca o licenciando da posição de estudante para a de agente pedagógico em formação. A organização formativa dos encontros,

com seus ciclos de estudo, ação, relato e discussão, atua como um mecanismo de inculcação das disposições práticas, cognitivas e afetivas próprias da docência.

O caráter colaborativo e reflexivo dos encontros aproxima-se do modelo de desenvolvimento profissional baseado em processos de observação/supervisão e apoio mútuo (Oliveira-Formosinho, 2009). Nesse modelo, a observação e a reflexão conjunta rompem com o isolamento típico da profissão. A fala da P5, ao destacar o envolvimento e a participação de todos, revela a construção de uma comunidade de aprendizagem que funciona como um contraponto à lógica individualista ainda presente na cultura docente. Essa dinâmica é importante para a transição identitária destacada por Perrenoud (2002), na qual o professor iniciante abandona paulatinamente a postura de estudante para assumir a de profissional responsável.

Além disso, a estrutura cíclica dos encontros, que articula teoria, prática e reflexão, assemelha-se ao modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação. Os licenciandos são posicionados como investigadores de sua própria prática, num movimento que favorece o desenvolvimento de um *habitus* docente reflexivo. Essa postura investigativa, conforme Silva M. (2011), é fundamental para que o futuro professor ultrapasse a mera reprodução de modelos e comece a gerar conhecimento a partir de sua experiência, constituindo-se como autor de sua prática pedagógica.

Portanto, o PIBID, pelos depoimentos das egressas, configura-se não apenas como um programa de formação inicial, mas como um dispositivo de desenvolvimento profissional antecipado e de socialização do *habitus* docente. Ele oferece um espaço protegido e mediado no qual os licenciandos podem experimentar, errar, refletir e ajustar suas ações, internalizando progressivamente as disposições necessárias para a docência. Essa vivência, ao trabalhar simultaneamente as dimensões técnica, contextual, pessoal e relacional, contribui para a construção de uma identidade docente mais sólida e reflexiva e para a incorporação de um *habitus* professoral, preparando os futuros professores, em alguma medida, para os complexos desafios da inserção profissional.

4.2.6 Relação com os pares

Este tópico analisa as atividades desenvolvidas no PIBID que promovem a relação entre pares, entendida como um eixo fundamental na formação docente. De acordo com Horn, Sterling e Subhan (2002 *apud* Marcelo, 2010), a colaboração com os companheiros vai além do compartilhamento pontual de experiências, configurando-se como um espaço permanente de aprendizagem mútua, planejamento colaborativo e apoio emocional. Essa dinâmica relacional entre as bolsistas do PIBID, compreende a relação com os pares não apenas como um suporte afetivo ou organizacional, mas como um espaço fundamental de produção, validação e sistematização dos saberes docentes.

Segundo Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, formado por um amálgama de saberes oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e, experienciais. Esses últimos surgem da prática cotidiana e são por ela validados, incorporando-se “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2002, p. 38-39).

No entanto, esse saber experiencial, inicialmente subjetivo e tácito, só adquire objetividade e se torna um discurso formativo capaz de informar/formar outros docentes quando é partilhado, confrontado e reelaborado no espaço coletivo. Como destaca o autor:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas afim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (Tardif, 2002, p. 52).

O PIBID, portanto, atua como um espaço privilegiado de socialização e validação coletiva desses saberes, em que a troca entre bolsistas, supervisores e coordenadores permite a sistematização de experiências.

A primeira entrevistada destaca um aspecto fundamental da experiência no PIBID que vai além da dimensão pedagógica, o desenvolvimento de relações interpessoais e a importância do trabalho coletivo. Ela ressalta que o Programa não apenas transformou sua prática em sala de aula, mas também influenciou sua forma de se relacionar com outros profissionais da educação. Nesse contexto, a entrevistada afirmou que o PIBID contribuiu

Até na relação com os professores, não somente assim os professores da escola, né? Os supervisores, além de respeitá-los, obviamente, mas eu digo assim, até mesmo com os colegas [bolsistas], até a forma como a gente lidava com os colegas, porque a gente planejava junto. Então, era um projeto coletivo. Além de tudo, ainda incentivava o trabalho coletivo, que nós tínhamos que unir várias intenções em prol do mesmo objetivo. Então, as relações pessoais, elas são complicadas, na verdade, né? Ainda mais na escola. E são fundamentais (P1).

O relato da P1 explicita o processo pelo qual o saber docente se constitui coletivamente. Quando ela menciona que planejavam juntas as aulas e que era preciso consenso para decidir sobre as atividades que seriam realizadas, está descrevendo a dinâmica de amalgamação dos saberes proposta por Tardif (2002). O planejamento coletivo é o espaço prático em que os saberes disciplinares e curriculares (o conteúdo a ser ensinado e os programas a seguir) se encontram e se negociam com os saberes experienciais em formação de cada bolsista. A necessidade de “unir várias intenções” revela o confronto e a síntese de diferentes perspectivas pedagógicas – um processo essencial para que as certezas subjetivas iniciais se transformem, como postula Tardif (2002), em um discurso de experiência coletivamente validado.

Como mencionado anteriormente, as atividades desenvolvidas no PIBID, como as apresentações das intervenções, os debates, e a organização coletiva do trabalho, criavam um ambiente propício para a troca entre pares. Essa interação, na verdade, constituía o centro do processo de aprendizagem colaborativa. Como explica a participante P2, o diálogo constante e a reflexão crítica eram práticas incorporadas à rotina, explicitando que:

a gente sempre conversava, tinha essa reflexão, trazia alguns estudos, tentava relacionar ali o que os autores falavam com o que a gente estava vivendo, trocava experiência até, 'olha, eu acho que está errado isso, não é dessa forma, né?' lá fazendo essa troca (P2).

Esse movimento descrito pela P2, de trazer estudos, relacionar teoria e prática e questionar coletivamente o que está inadequado, ilustra de maneira vívida o processo de confrontação e objetivação dos saberes experienciais descrito por Tardif (2002). O diálogo entre pares funciona como um dispositivo de reflexividade coletiva, no qual os “saberes da formação profissional” (provenientes dos estudos teóricos) e os “saberes experienciais” (oriundos da vivência na escola) são colocados em relação e submetidos a uma nova visão compartilhada.

Dessa maneira, um saber tácito ou uma interpretação individual é exposta à deliberação do grupo, iniciando o processo de sistematização que transforma uma percepção subjetiva em uma proposição passível de debate e, portanto, de validação. Essa troca constante é o mecanismo gerador do saber docente plural, no qual a experiência de um se torna material de reflexão e aprendizagem para todos, consolidando um discurso de experiência coletivamente construído.

O processo de confrontar a teoria com a prática e de oferecer suporte uns aos outros foi fundamental para o amadurecimento profissional do grupo. A estrutura de trabalho, mesmo com responsabilidades individuais, era intencionalmente desenhada para fomentar a colaboração. A entrevistada relata como a supervisora conduzia o processo:

como na minha época a gente ficou responsável por uma turma cada uma, mas aí a professora [coordenadora do PIBID] teve essa ideia de a gente sentar ali e fazer planejamento junto. Claro que uma focava em cada turma, mas na hora ali a gente rodava [observava outras turmas] e tudo mais, eu vi que a gente começou a compartilhar ideias. 'Olha, se você fizesse dessa forma... Vamos fazer isso...' Então, a dinâmica e a forma que a professora usou para conduzir ali, eu acho que foi bem bacana, porque ela conseguiu fazer que a gente conversasse mais, que a gente trocasse mais ideias, né? E era sempre uma troca de ideias, e eu falo assim, que como nós tínhamos o objetivo final, que era essa exposição de trabalhos, de tudo que a gente desenvolveu com as crianças, a gente sempre trocava muita ideia. Na minha época o grupo do PIBID era muito unido (P2).

A união e o compartilhamento contínuo de ideias, orientados por um objetivo comum, mostram como a coesão do grupo era um valor cultivado e essencial para o sucesso das ações. Essa rede de apoio entre os pares mostrou-se ainda mais necessária em situações em que a supervisão formal estava fragilizada. A experiência da terceira entrevistada demonstra como o coletivo assumiu o papel de suporte e acolhimento:

Eu peguei assim... eu acho que uma época um pouco meio turbulenta, vamos dizer assim, porque eu entrei, era já em setembro, então o grupo de meninas que estavam na escola, elas já tinham passado pela leitura do PPP, elas já tinham passado pela observação em sala de aula e elas já estavam começando a aplicar os projetos. E eu entrei nesse caminho que elas já estavam ali. A nossa coordenadora, na época, ela não conseguia estar tão presente. Então, eu fui para a escola e foram as minhas companheiras de PIBID, aquele grupo que me acolheu, me explicou o que estava acontecendo, o que a gente faria (P3).

Em relação a esse cenário de menor acompanhamento institucional direto, a entrevistada ainda complementa, “a própria coordenadora da escola, eu não conheci nesse tempo todo. Eu vi uma vez só a diretora. Então, a gente aplicava o projeto por conta, tirava fotos e enviava para a nossa coordenadora” (P3). A participante também relatou que a força do grupo foi o elemento que garantiu a continuidade e a qualidade do trabalho. Ela ainda afirmou que a união e a colaboração se tornaram a base operacional do projeto, tal como pode ser observado em uma de suas falas:

Então, a gente foi um grupo unido, a gente se uniu e conseguiu fazer junto, sabe? Então foi isso que... Uma fortaleceu a outra pra conseguir fazer os projetos. E foi algo bem bacana, que depois a gente fez uma exposição [...]. Mas foi uma experiência de uma estar apoiando a outra, ajudando a outra pra conseguir, sabe? E não um acompanhamento, né? Que era o objetivo (P3).

É significativo que, mesmo em uma experiência que não correspondeu totalmente às expectativas iniciais, nas palavras da entrevistada: “eu ouvia falar muito, muito, muito do PIBID e no meu momento de vivência não foi tudo aquilo” (P3), o valor da relação com os pares se sobressaiu, transformando-a em uma experiência positiva. Como a própria conclui, “mas também não foi perdido. Graças às companheiras em si que estavam ali comigo, foi uma experiência bem bacana. Apesar dos pesares” (P3). Esse depoimento enfatiza a ideia central de que as relações de solidariedade, apoio mútuo e trabalho colaborativo constituem um dos legados mais duradouros e significativos do PIBID para a formação docente.

Ainda que posteriormente, durante a inserção profissional, a equipe da escola não tenha sido receptiva com a professora iniciante e ela tenha enfrentado a solidão profissional, a troca entre os pares e a socialização profissional que ocorreram entre as bolsistas do PIBID puderam contribuir para amenizar esse isolamento, por meio da experiência adquirida, favorecendo a autonomia pedagógica.

Se a troca entre pares no PIBID cria redes de apoio e fomenta a autonomia, é importante analisar de que maneira o Programa avalia a eficácia de suas próprias ações na construção desses benefícios. A avaliação, portanto, surge como um mecanismo para mensurar o êxito das estratégias implementadas e garantir que seus objetivos sejam de fato alcançados.

4.2.7 Avaliação

Este tópico analisa as estratégias de avaliação implementadas pelo PIBID, compreendendo-as como mecanismos fundamentais de acompanhamento e aprimoramento das ações docentes. De acordo com Horn, Sterling e Subhan (2002 *apud* Marcelo, 2010), a avaliação do professor iniciante em programas de indução é realizada periodicamente por meio de observações em sala de aula, com o objetivo de identificar tanto as potencialidades quanto os aspectos que necessitam de desenvolvimento pelos profissionais.

Devido à peculiaridade da supervisão do PIBID no edital em que as entrevistadas participaram – uma vez que a função ficava a cargo da pedagoga, que não atuava em sala de aula e, portanto, não conseguia estar sempre presente em sala, acompanhando as participantes –, a avaliação no subprojeto de Pedagogia, nos editais anteriores a 2022, pode ter sofrido prejuízos se comparado às demais licenciaturas que tinham supervisores docentes.

Entretanto, diversos trechos das entrevistadas no item mentoria, debatido anteriormente, evidenciam que existia avaliação no âmbito do Programa. Por exemplo, a participante P4 destaca que a professora regente da sala, ainda que não vinculada formalmente ao Programa, observava sua atuação e registrava sugestões para aprimorá-la.

Além disso, com exceção da P3, as demais entrevistadas também mencionaram que a avaliação realizada pela coordenadora durante a observação das intervenções possuía um caráter formativo, orientado para o desenvolvimento profissional, diferentemente da avaliação tradicional de estágio, que, segundo elas, tem como objetivo atribuir notas ou conceitos.

Nesse sentido, a segunda entrevistada destaca que durante a execução do projeto

[...] o diferencial de você ter alguém te orientando, alguém falando... Vamos por esse lado, dessa forma, porque no começo [durante a inserção profissional] a gente vai fazer do jeito que acha que é. E ali não [no PIBID], você tem alguém para te orientar (P2).

O suporte contínuo é apresentado como um diferencial do Programa, pois transformava a avaliação em um diálogo construtivo que antecipava e preparava as futuras docentes para os desafios da sala de aula, amenizando a sensação de

desamparo comumente experienciada no início da carreira.

4.3 DESAFIOS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL, AINDA QUE PARTICIPANDO DO PIBID

Convém reiterar que a premissa central deste estudo não reside em estabelecer uma equivalência entre o PIBID e um programa de indução docente, tendo em vista que tais programas ocorrem em momentos distintos da formação docente. O cerne do argumento desenvolvido é evidenciar que, em um cenário desprovido de programas de indução, a bagagem experiencial adquirida no PIBID pode funcionar como um fator de atenuação dos choques inerentes à inserção profissional.

Várias ações desenvolvidas no âmbito do Programa assemelham-se às praticadas em programas de indução, tal como debatido anteriormente. Assim, ao propiciar um contato precoce e orientado com a realidade escolar, o PIBID desempenha, portanto, uma função análoga à de Programas de indução, embora em condição diferente. Dessa forma, atribui-se ao Programa um papel indutor, na medida em que prepara seus egressos para inserção profissional dotados de maior repertório prático e de maior segurança.

É essencial reconhecer, contudo, que as docentes iniciantes entrevistadas neste estudo – ainda que egressas do PIBID – depararam-se com desafios complexos em seus primeiros anos de ofício, os quais serão analisados na sequência.

4.3.1 Gestão de sala de aula

A indisciplina e a falta de apoio para lidar com turmas numerosas e crianças com necessidades específicas foram mencionadas como obstáculos recorrentes pelas entrevistadas. Nesse sentido, a P2 relatou que “o maior desafio é a quantidade de crianças laudadas e a falta de auxílio. Muitas vezes, a tutora precisa sair da sala, e fico sozinha”.

As entrevistadas também relataram desafios significativos na comunicação com as famílias, especialmente em situações envolvendo dificuldades de aprendizagem ou questões comportamentais que podem demandar avaliação clínica. Nesse sentido, a P1 destacou, sobre os desafios que encontrou no início da carreira,

que “a dificuldade é maior com os pais. Muitas crianças têm dificuldades que precisam ser investigadas, mas os pais não aceitam”.

Essa recusa em admitir possíveis necessidades de acompanhamento especializado não apenas dificulta a intervenção educacional, mas também gera frustração entre as docentes, que se veem limitadas em suas ações. A segunda entrevistada complementou essa perspectiva, ao relatar uma prática comum na primeira escola em que trabalhou: a omissão intencional sobre possíveis necessidades de avaliação psicológica ou pedagógica. Em suas palavras:

A gente via muita coisa errada, né? Na rede particular, ali. A mentira para os pais, a professora não podia falar se a gente achava “olha, procura um psicólogo, porque precisa investigar”. Não podia falar isso para os pais. Na educação infantil a gente consegue notar algumas coisas que precisam ser investigadas na criança. Possivelmente, claro que a gente não dá laudo, mas possivelmente essa criança tem algumas características de autismo, alguma coisa assim, e a gente não poder falar para os pais, ou então falar “está tudo bem no comportamento do teu filho”, e não tá. Então, isso foi o que mais me chocou (P2).

A postura institucional, que silencia suspeitas de transtornos ou dificuldades de aprendizagem, acaba por adiar intervenções essenciais, deixando crianças sem o suporte adequado no momento mais crucial de seu desenvolvimento. Enquanto isso, as professoras iniciantes enfrentam um dilema ético-profissional: de um lado, a percepção de que determinados alunos necessitam de avaliação especializada; de outro, a impossibilidade de agir devido às restrições impostas pela escola ou à resistência familiar. Esses desafios confirmam os achados de Romanowski e Martins (2013, p. 13), que destacam que as dificuldades dos professores iniciantes “advêm mais das condições de realização do trabalho pelo professor do que geradas por uma formação inicial deficitária”. O problema, portanto, não é apenas a falta de preparo individual, mas um contexto estrutural que nega apoio, sobrecarrega e desampara o docente em sua prática cotidiana.

A segunda entrevistada relatou ainda que na atual escola em que trabalha,

o maior desafio em tudo ali, é essa questão da escola esconder o que o professor precisa falar, e a questão de número de crianças, número de crianças com laudo e você não ter auxílio, a questão da indisciplina e você falar para a família, a criança bateu na professora, e a família, “ah, então, vou conversar” ou então sempre dá uma justificativa e você não ter o que fazer... Ah, é acionado a Secretaria, mas às vezes foge até do controle da Secretaria, porque aquela família não ajuda, não faz o que tem que ser feito em casa. E aí o professor como é que fica? Porque o professor tem que dar conta! O

professor tem que fazer! Então, eu acho que essa questão é uma questão que é bem importante de se refletir (P2).

O relato da professora entrevistada evidencia uma realidade no cenário educacional que é marcada pela falta de suporte institucional e pela sobrecarga emocional e profissional imposta aos docentes. Em início de carreira, muitos professores já se deparam com dilemas complexos, como a gestão de salas superlotadas, a falta de auxílio para alunos com necessidades específicas e a indisciplina generalizada, problemas que, sem o devido respaldo, podem comprometer tanto a permanência dos professores iniciantes na profissão quanto o processo de aprendizagem dos estudantes.

Tal cenário é agravado, conforme apontam Romanowski e Martins (2013, p. 12), pela designação comum de professores iniciantes para “turmas sobrantes, ou seja, turmas com alunos que têm maiores dificuldades [de] aprendizagem”, o que intensifica os desafios práticos e emocionais no momento mais vulnerável da carreira.

Nesse contexto, o professor é deixado à própria sorte, cobrado para dar conta de todas as demandas – desde o cumprimento do currículo até a mediação de conflitos e a adaptação de atividades para alunos com diferentes necessidades – sem receber os recursos ou o apoio necessário. A pressão constante não só compromete a qualidade do ensino, mas também desgasta a saúde mental dos educadores, levando muitos ao esgotamento e ao abandono da profissão, como afirma a entrevistada, “foi um ano que eu pensei e repensei muito sobre a profissão. Será que é isso que eu quero? Será que é assim mesmo? Será que é só esse ano? Então, assim, eu acho que é muito desafiador” (P2). Esse questionamento reflete algumas das dificuldades enfrentadas pelos iniciantes, marcada pela distância entre a formação recebida e as exigências cotidianas, e pela solidão na prática docente, uma vez que os vínculos com colegas da categoria profissional ainda estão se constituindo (Romanowski; Martins, 2013).

A fala da entrevistada sobre a reflexão em relação à carreira é um sintoma direto do ambiente de trabalho sobrecarregado e pouco apoiado descrito anteriormente. Esse questionamento, comum entre os professores, vai muito além de um cansaço passageiro; é um sinal de esgotamento e de uma crise de identidade profissional provocada pela falta de suporte estrutural.

A pressão constante, sem redes de apoio, força o professor a buscar estratégias individuais de sobrevivência, e é nesse contexto que a busca por

significado por meio do estudo teórico emerge não como uma opção, mas como uma necessidade para a autopreservação e a reafirmação da vocação. Para a entrevistada:

Eu não me defino como professora pelos primeiros anos que eu trabalhava. Porque eu procurei muito estudar, ler, até estava participando de um grupo de pesquisas da UEPG, porque é através da teoria [que se aprimora]. E falam 'ah, mas a teoria está muito longe da prática'. Só que através ali da teoria que a gente consegue ir melhorando a nossa prática e com experiência. Então eu falo assim, que ao passar dos anos a gente vai melhorando e vai conseguindo entender, não, isso não é a minha prática. E ter convicção! Se você for pra escola e você não saber a teoria, não saber o que aquele autor fala, você vai seguir o fluxo. 'Ah, é assim que elas fazem? Então é assim que eu vou fazer'. Então, assim, os primeiros anos são muito decisivos para você se conhecer como professora. Então, você pode até repetir algumas práticas que você vê que dá certo, mas se você não ir em busca do conhecimento de [pensar] 'mas será que isso é certo? Eu vou dar uma pesquisada. Eu vou procurar estudar' você cai no mesmo ciclo de sempre (P2).

A atitude da professora exemplifica um processo ativo de desenvolvimento profissional na ausência de uma estrutura formal de apoio. Ela realiza, por conta própria, o que Romanowski e Martins (2013) defendem como urgente em políticas públicas, ou seja, a necessidade de programas específicos de formação para o professor iniciante que oportunizem acompanhamento e orientação para superar a lógica do ensaio e erro.

No entanto, essa jornada solitária de autoformação, embora demonstre dedicação por parte da professora, evidencia uma falha do sistema. A pesquisa de Romanowski e Martins (2013, p. 4) também evidencia o que já foi discutido anteriormente nesta pesquisa, que “poucos profissionais estão envolvidos com práticas de supervisão, acompanhamento e formação junto aos professores iniciantes”.

A entrevistada argumenta, de forma contundente, que a teoria não é um elemento distante, mas sim a ferramenta fundamental que permite ao educador analisar, criticar e melhorar sua prática, evitando que ele seja engolido por um “círculo vicioso” (Bourdieu, 2003) de repetição de métodos que podem não ser adequados ou eficazes. Essa reflexão aponta para a importância de uma base sólida que permita ao professor discernir e escolher suas ações de forma consciente, em vez de simplesmente seguir o fluxo institucional.

Dessa forma, a professora, ao buscar no estudo individual a fundamentação para sua prática, está preenchendo uma lacuna que deveria ser ocupada por uma política de inserção profissional. Seu esforço é admirável, mas também é

sintomático de um contexto que transfere para o indivíduo o ônus de seu próprio desenvolvimento, naturalizando a precariedade e a solidão como etapas naturais da carreira docente.

4.3.2 Lacunas no acompanhamento institucional durante os primeiros anos de atuação

A formação de professores no Brasil passou por profundas transformações nas últimas duas décadas, com destaque para a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, que se consolidou como um marco na expansão das licenciaturas na modalidade a distância. Conforme apontam Foltran e Oliveira (2025), a criação do UAB representou uma estratégia nacional para ampliar o acesso à formação docente via Educação a Distância (EaD), especialmente em regiões com baixa cobertura de cursos presenciais.

Apesar desse avanço público, a literatura revela que a oferta de formação de professores permanece majoritariamente concentrada no setor privado, o que acarreta implicações políticas e econômicas significativas sobre a qualidade do processo formativo. Essa hegemonia do setor privado, marcada por práticas pedagógicas padronizadas e limitada interação entre docentes e estudantes, tem gerado debates acerca dos padrões de qualidade e da adequação desses cursos às necessidades da educação básica no país.

Cabe destacar que a Educação a Distância se consolidou como uma modalidade central na formação docente brasileira, caracterizando-se pelo uso intensivo de tecnologias digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e materiais didáticos multimodais. Estudos como o de Badarane e Rodrigues (2026) evidenciam que os cursos de Pedagogia na modalidade EaD apresentam variações significativas entre instituições, sobretudo nos modelos de tutoria e na intensidade da interação pedagógica, fatores que impactam a qualidade da formação.

Entre os benefícios da modalidade, destacam-se a flexibilidade de horários, que favorece a conciliação com a prática profissional, e a ampliação do acesso em regiões com déficit de vagas presenciais (Boechat; Moreira, 2019). No entanto, pesquisas avaliativas apontam limitações importantes, como fragilidades no acompanhamento tutorial, na estruturação de projetos pedagógicos e na realização de atividades extensionistas. Por exemplo, Branco e Haracemiv (2015) identificaram insuficiências recorrentes nesses aspectos, comprometendo a qualidade da formação

docente. A literatura também alerta para os riscos de precarização decorrentes da mercantilização e da expansão desordenada do setor privado, sem garantias uniformes de padrões formativos (Foltran; Oliveira, 2025).

Quando se compara a formação oferecida por instituições públicas e privadas, emergem diferenças significativas em termos de qualidade, infraestrutura e perfil do corpo docente, embora ambos os setores enfrentem desafios específicos. Nas universidades públicas, especialmente aquelas vinculadas ao Sistema UAB, os cursos tendem a apresentar projetos pedagógicos mais alinhados às diretrizes acadêmicas, ainda que avaliações apontem deficiências em tutoria e infraestrutura (Branco; Haracemiv, 2015). Mesmo em instituições públicas virtuais, a articulação entre teoria e prática e a estrutura de apoio tutorial permanecem como desafios centrais.

Por outro lado, o setor privado se destaca pela elevada capacidade de matrícula, ampliando o acesso em escala nacional, porém com grande variação na qualidade do suporte pedagógico oferecido (Foltran; Oliveira, 2025). A predominância privada nas licenciaturas a distância frequentemente está associada a modelos padronizados que reduzem a profundidade formativa, com relatos de carência de equipes multidisciplinares qualificadas e de atividades presenciais adequadamente estruturadas (Boechat; Moreira, 2019).

Quanto ao corpo docente, as universidades públicas geralmente contam com maior qualificação e vínculo acadêmico, mas nem sempre garantem uma tutoria consistente para a modalidade EaD, enquanto no setor privado é comum a sobrecarga de trabalho e a atuação pouco focada nas especificidades da formação inicial de professores (Foltran; Oliveira, 2025).

No plano das políticas públicas, a formação docente no Brasil enfrenta desafios conceituais, estruturais e regulatórios que exigem atenção contínua. Assim, se a formação inicial já pode apresentar falhas, dependendo do contexto em que é realizada, é no cotidiano da escola que a ausência de um apoio contínuo e qualificado se torna mais crítica, deixando o professor, especialmente o iniciante, desamparado diante de um conjunto de desafios práticos para os quais não foi devidamente preparado.

As pesquisas de Papi e Martins (2010) e Romanowski e Martins (2013) indicam que, embora o interesse acadêmico pelo professor iniciante tenha crescido nas últimas décadas, a fase de iniciação à docência ainda é tratada de forma incipiente

nas políticas educacionais, diferentemente do que ocorre em países europeus que já possuem medidas formais de apoio e programas de indução.

As entrevistadas deste estudo destacaram a insuficiência de formações ofertadas pela mantenedora e a ausência de acompanhamento institucional como desafios críticos durante seus primeiros anos na docência. A segunda entrevistada relatou que, embora a formação inicial tenha fornecido bases teóricas, não a preparou para situações práticas, como lidar com conflitos em sala de aula, preencher livros de chamada ou mediar diálogos difíceis com as famílias.

Essa desconexão entre a preparação acadêmica e as demandas concretas da escola é um achado recorrente na literatura. Segundo Romanowski e Martins (2013), muitos professores iniciantes deparam-se com a complexidade da prática pedagógica e sentem que sua formação não lhes propiciou o preparo necessário para o exercício da docência, o que gera insegurança e, em muitos casos, o abandono da carreira já nas primeiras semanas. Para uma das participantes:

Na escola particular eu tinha formação toda semana, formação contínua, e na rede municipal eu vejo que tem, mas com menos frequência. Eu vejo que o objetivo da escola particular e da escola da rede são diferentes. Parece que a rede é mais assistencialista. A criança está ali para comer, para ter ali o mínimo, né? Alimentação, tem o momento de desenvolver, mas não é tão forte no ensino, pelo fato de que as salas são cheias, é uma professora só em sala, às vezes tem auxiliar, às vezes não tem, às vezes tem estagiário, às vezes tem criança que tem laudo e ainda não conseguiu uma tutoria ali. Então, assim, eu falo que os primeiros anos para lecionar, para se adequar ali, não adequar, mas pegar um pouco de experiência, eu acho que são os mais difíceis (P2).

A comparação entre redes expõe um paradoxo: na rede particular, formações constantes coexistem com a pressão por resultados; na rede pública, a escassez de recursos justifica a negligência com o desenvolvimento docente. A desigualdade não apenas perpetua disparidades educacionais, mas também coloca sobre o professor iniciante a responsabilidade de improvisar soluções em um sistema que falha em oferecer as condições mínimas para sua atuação. Isso expõe uma contradição perversa: enquanto discursos oficiais enfatizam a valorização docente, na prática, o sistema educacional negligencia justamente os que mais precisam de apoio: os iniciantes. O estudo de Papi e Carvalho (2012) confirma que a ausência de auxílio e orientação da escola (seja por parte de professores, funcionários ou gestores) é um dos resultados mais recorrentes nas pesquisas sobre professores iniciantes

relacionadas à Educação Básica, evidenciando a escassez de políticas de acompanhamento desses professores.

A terceira entrevistada também reflete sobre essa realidade, explicitando como a falta de suporte institucional e a ausência de acompanhamento transformam a inserção do professor iniciante em um processo solitário e desgastante. Ela, ao relatar sobre o processo de inserção profissional, afirma que:

[...] tive muitas dificuldades, estou tendo muitas dificuldades, mas acho que a principal, assim, a gente estuda bastante a teoria... Eu fiz a graduação e fui direto para o mestrado, então, no finalzinho do mestrado que eu comecei a atuar como professora, e adquirir essa prática sem ter alguém que oriente... essa falta de orientação, essa falta de uma mão ali, para te ajudar, porque eu cheguei na escola no final do ano passado e falei que eu nunca tinha atuado... estudei para isso, mas não tinha a prática em si e fui colocada direto em uma turma de quarto ano, sem um apoio, sem uma conversa prévia, sabe? Simplesmente fui jogada dentro de uma sala de aula. Então, essa falta de apoio é o principal desafio que eu encontro até hoje (P3).

O relato da P3 ilustra a separação entre teoria e prática e indica que a preparação acadêmica, por mais sólida que seja, não substitui a necessidade de orientação prática em um ambiente de ensino. A ausência de políticas públicas que garantam um período de inserção supervisionada coloca o professor iniciante em uma dinâmica de sobrevivência, em que a improvisação se torna obrigatória, não por escolha, mas por falha estrutural. Essa fase, como já discutido anteriormente, é caracterizada por Huberman (1995) como o “choque do real”, um conceito amplamente discutido nas pesquisas brasileiras, que apontam a sobrevivência e a descoberta como sentimentos ambíguos que marcam o início da carreira.

A entrevistada relata o que pode ser encontrado em muitas pesquisas sobre professores iniciantes, que destacam “[...] a solidão como uma das causas de mal estar. E esse sentimento, até de um certo abandono, é agravado pela falta de, ou pelo pouco apoio institucional dado às professoras nesse período” (Lima *et al.*, 2007, p.144).

Ao ser questionada sobre para quais atividades necessita de apoio, a professora respondeu que:

Para tudo, assim... Para sentar e conversar, e dizer ‘olha, professora, o planejamento da escola é esse!’. Desde um planejamento, de um planejamento consistente que a gente consiga realmente aplicar numa sala de aula. Por exemplo, a minha coordenadora pedagógica nunca sentou na minha sala de aula e assistiu uma aula minha, para me orientar e dizer ‘olha,

esse caminho é legal! Esse caminho, de repente, se você pensar de uma outra forma!'. Ela é muito boa e acessível para a gente perguntar, mas ela não consegue estar ali na sala no dia a dia para apoiar em tudo. Numa aula que eu faça ou numa ideia que eu tenha diferente, ela dá aquele apoio de pode fazer, mas ela não está ali acompanhando (P3).

É relevante salientar que a terceira entrevistada, que vivenciou um PIBID com fragilidades em sua organização, marcado pela ausência de acompanhamento da coordenação e da supervisão, bem como pela inexistência de encontros formativos em seu subprojeto, foi justamente a que relatou maiores desafios durante sua inserção profissional. Dificuldades específicas relacionadas ao planejamento de aulas, não mencionadas pelas demais participantes, emergiram em seu relato, sugerindo uma possível correlação entre a fragilidade da base formativa no Programa e os obstáculos enfrentados na fase inicial da carreira. Essa correlação encontra respaldo na literatura, que aponta a importância das experiências práticas durante a formação inicial para a construção de saberes docentes que serão mobilizados no início da carreira (Romanowski; Martins, 2013).

Assim, a fala da professora revela uma profunda necessidade de apoio pedagógico no seu cotidiano escolar, indo desde questões práticas até orientações mais específicas sobre seu trabalho em sala de aula. A entrevistada, embora reconheça a disponibilidade da coordenadora pedagógica, ressalta que o suporte oferecido é mais reativo do que proativo, ou seja, ocorre apenas quando ela busca ajuda, mas não há um acompanhamento contínuo de sua prática.

Um dos pontos mais críticos mencionados é a falta de observação em sala de aula por parte da coordenação. A professora menciona que não costumava receber devolutivas sobre sua prática docente, como sugestões de estratégias alternativas ou validações de caminhos pedagógicos que estaria seguindo, o que demonstra uma lacuna no acompanhamento aos iniciantes durante seus primeiros anos de atuação, já que a troca contínua e a observação formativa são fundamentais para o desenvolvimento profissional desses educadores.

As pesquisas compiladas por Papi e Carvalho (2013) revelam que o acompanhamento do professor iniciante por parte da escola e de sua equipe gestora é marcado, predominantemente, por uma lacuna institucional e pela falta de suporte sistematizado. Os estudos analisados pelas autoras indicam que, ao ingressar na carreira, o docente frequentemente se depara com uma ausência de auxílio e orientação vindo não apenas dos gestores, mas também de funcionários e colegas

mais experientes, o que gera um profundo sentimento de solidão e isolamento profissional. Essa carência é agravada pela escassez de políticas públicas e programas de inserção que ajudem o novo professor a compreender a cultura escolar e as exigências pedagógicas práticas.

O levantamento realizado pelas autoras ressalta que a atuação da equipe gestora é um fator determinante para o sucesso ou fracasso dessa fase; contudo, o que se observa na prática é que o apoio, quando existe, é pontual e informal, não fazendo parte de uma estrutura organizada de acolhimento. As autoras reiteram, com base na literatura examinada, a necessidade urgente de que as escolas ofereçam uma assessoria direta na prática inicial, a fim de promover a aprendizagem profissional no local de trabalho (Papi; Carvalho, 2013).

Assim, a situação relatada pela terceira entrevistada reflete um modelo de gestão pedagógica ainda distante da prática docente, em que o coordenador atua mais como um administrador de demandas do que como um orientador pedagógico, fala que também se reflete no discurso da segunda entrevistada, que mostra como o pedagogo da rede pública está atribulado, ao afirmar que:

Claro que a gente vê que o contexto da rede hoje é uma pedagoga para dar conta de mil coisas. [...] E eu vejo que na rede, a gente tem o auxílio, só que, ainda assim, a gente vê que o pedagogo está sobrecarregado e por vezes não consegue focar nesses casos, sabe? Então, eu tive muita assistência, mas nesse pedagógico, e uma questão que a gente vê que é falha (P2).

A fala da participante revela que mesmo com suporte institucional, a sobrecarga de demandas fragmentadas impede que o pedagogo exerça seu papel central na qualificação da prática docente e no acompanhamento específico das necessidades de aprendizagem. A dinâmica reflete um modelo de gestão que prioriza a eficiência operacional em vez da transformação pedagógica, resultando em profissionais atribulados que, embora reconheçam as falhas educacionais, veem-se engolidos por uma lógica sistêmica que desvaloriza o tempo necessário para reflexão, formação continuada e intervenções personalizadas.

Romanowski e Martins (2013) alertam que os programas de formação continuada, de modo geral, são ofertados de forma genérica a todo o conjunto de professores, sem uma forte articulação com a prática profissional e sem considerar os momentos distintos da carreira do magistério, o que agrava a situação dos iniciantes.

Se a falta de apoio pedagógico efetivo já expõe uma fratura na estrutura de suporte oferecida, essa desconexão torna-se ainda mais crítica quando analisamos a política de alocação dos professores iniciantes. Frequentemente, são justamente os profissionais em fase de inserção que recebem a incumbência de lecionar em turmas com desafios mais intensos, aprofundando o abismo entre o discurso de apoio e a realidade prática.

4.3.3 Alocação em salas de aula com desafios mais intensos

Este tópico examina uma prática recorrente no cotidiano escolar, a designação de professores iniciantes para turmas que concentram os maiores desafios pedagógicos e comportamentais. Longe de ser uma casualidade, essa alocação revela uma lógica institucional que, inadvertidamente ou não, sobrecarrega os iniciantes justamente quando estes dispõem de menos recursos experienciais e de suporte (Vaillant; Marcelo, 2012).

A literatura sobre professores iniciantes no Brasil tem demonstrado reiteradamente que as condições de trabalho e os critérios de alocação dos docentes em início de carreira são fatores determinantes para o seu desenvolvimento profissional. Conforme apontam Romanowski e Martins (2013, p. 12):

no momento da distribuição de classes, muitos [professores iniciantes] são designados para atuar em turmas sobranes, ou seja, turmas com alunos que têm maiores dificuldades [de] aprendizagem. Assim, a maioria sente-se inseguro, e busca ajuda junto a familiares e amigos, e de professores mais experientes (Romanowski; Martins, 2013, p. 12).

Essa prática, longe de ser neutra, revela uma hierarquização implícita no sistema escolar, em que as turmas mais desafiadoras são destinadas justamente àqueles com menos experiência, em vez de serem atribuídas a professores mais experientes que poderiam oferecer um suporte pedagógico mais qualificado.

A análise das entrevistas demonstra como essa prática, de dar aos professores iniciantes as turmas com os maiores desafios amplifica as dificuldades da fase de inserção, aumentando a sensação de despreparo. A primeira e a quinta entrevistadas relatam que foi ofertado a elas turmas de primeiros anos em seu início de carreira. Enquanto a terceira e a quarta entrevistadas relatam que tiveram que assumir quartos e quintos anos, salas com avaliações externas.

O relato da terceira entrevistada sintetiza a realidade enfrentada por muitos professores iniciantes, a imersão abrupta em contextos complexos sem qualquer tipo de preparação ou suporte. Ao afirmar que “fui colocada direto em uma turma de quarto ano, sem um apoio, sem uma conversa prévia, sabe? Simplesmente fui jogada dentro de uma sala de aula” (P3). A fala da entrevistada alude não apenas para a falta de acolhimento institucional, mas também uma certa naturalização dessa prática pela gestão escolar.

Papi e Martins (2010, p. 44) afirmam que “o período de iniciação profissional do professor defrontar-se-á com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque”. Assim, como exemplo de como a sobrecarga docente pode ser agravada por exigências institucionais, a quarta entrevistada, ao ser questionada referente aos desafios do início da carreira relata: “As avaliações externas que vêm da prefeitura. É muita avaliação [...], é o que mais dificulta o trabalho” (P4). Esse contexto de pressão excessiva e suporte insuficiente contribui para a frustração e o esgotamento precoce desses profissionais, agravando as dificuldades enfrentadas em início de carreira.

No caso da quinta entrevistada os desafios foram intensificados pelo contexto pandêmico. A entrevistada relatou momentos de quase desistência: “muitas vezes, assim, eu olhava e falava ‘não, não quero mais, eu vou desistir, não quero dar aula online’, eu falei ‘não foi por isso que eu estudei’” (P5). A pressão por ministrar aula na frente dos pais intensificou ainda mais as dificuldades de uma turma de alfabetização. Entretanto, a entrevistada ressalta:

por eu ter feito acho o PIBID desde o primeiro ano de ingresso da universidade, eu já estava no meio da escola, então, para mim, foi muito mais fácil, né? Teve os desafios, como eu mencionei, por conta da pandemia, por conta dos recursos que a gente tinha, por conta do isolamento, tudo... Teve essa dificuldade, mas, assim, não foi tão absurdo como tudo que muitas pessoas passaram, né? (P5).

A experiência explícita como a vivência no PIBID colaborou como um fator de proteção durante uma crise educacional sem precedentes provocada pela pandemia, estabelecendo um contraste entre sua trajetória e a de colegas que não tiveram a mesma preparação. Essa observação encontra respaldo nas análises de Papi e Carvalho (2012), que identificaram, entre as pesquisas sobre professores iniciantes, aquelas que investigam programas e políticas de apoio aos professores iniciantes e que destacam a importância dessas iniciativas para a inserção profissional. Embora o

PIBID seja um programa no âmbito da formação inicial, seus efeitos se estendem para a fase de iniciação, como demonstra o relato da entrevistada.

Nesse sentido, Papi e Martins (2010, p. 54) salientam que

a formação do professor iniciante parece se inscrever como alternativa possível para minimizar as dificuldades por ele enfrentadas quanto aos conflitos na relação com os alunos, ao domínio do conteúdo, ao desejo de desistência da carreira desencadeado pelas adversidades vivenciadas, à falta de apoio nas escolas, entre outros aspectos que resultam em tensões.

O caso da entrevistada exemplifica como uma formação inicial mais integrada à realidade escolar pode funcionar como um anteparo às tensões típicas do início da carreira, mesmo em contextos extraordinários como o da pandemia. Contudo, é importante ressaltar que iniciativas como o PIBID ainda são pontuais no cenário nacional, visto que alcançam apenas uma parcela reduzida dos licenciandos, restringindo-se a contextos institucionais específicos em detrimento de uma política de Estado abrangente e universal

Para além do já citado, é necessário retomar uma questão central amplamente discutida ao longo deste estudo: a escassez de políticas públicas estruturadas de acompanhamento aos professores em início de carreira. Como advertem Romanowski e Martins (2013, p. 4),

a existência de programas para acompanhamento e formação dessa fase de desenvolvimento profissional é pontual, o que implica que poucos pesquisadores estão envolvidos com a formação de professores iniciantes corroborando para a pouca existência de estudos sobre o tema.

Essa dupla carência de programas institucionalizados e de investigações sistemáticas sobre eles revela um ciclo vicioso: a falta de políticas consolidadas desestimula a pesquisa, e a ausência de evidências teóricas, por sua vez, dificulta a formulação de políticas mais consistentes. Assim, a experiência exitosa da entrevistada no PIBID, embora reveladora do alcance formativo desse tipo de iniciativa, não deve ser interpretada como indicativo de uma realidade generalizada, mas como exceção que elucida, por contraste, o vazio institucional ainda predominante no tratamento dado aos professores iniciantes no Brasil.

Diante desse quadro, Papi e Martins (2010, p. 54-55) apontam para a necessidade de

se contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento profissional docente por meio de políticas voltadas ao professor iniciante, seja na rede pública seja na rede privada de ensino. Esse é um desafio que ainda se faz necessário superar e ao qual, acredita-se, vale a pena que se dedique atenção especial.

Assim, superar essa lacuna entre o diagnóstico e a ação política implica não apenas a ampliação de programas formativos como o PIBID, mas sobretudo a institucionalização de políticas sistêmicas de indução profissional que articulem formação inicial, acompanhamento pedagógico e condições dignas de trabalho. Enquanto a entrada na docência continuar sendo vivida como uma sobrevivência solitária em vez de um processo acompanhado de desenvolvimento profissional, a valorização do magistério permanecerá uma promessa inconclusa, e a educação pública seguirá pagando o alto preço da rotatividade, do desencanto e da perda de talentos docentes nos primeiros anos de carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar o papel indutor do PIBID na inserção profissional de professores egressos de um curso de Pedagogia de uma universidade estadual paranaense. Para alcançar esse propósito, buscou-se: identificar os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes egressos do PIBID e formados em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa; examinar as características e finalidades do PIBID no contexto formativo de docentes; e analisar ações desenvolvidas pelos participantes do PIBID, as quais contribuíram para a sua inserção profissional.

A trajetória investigativa permitiu confirmar a premissa inicial de que o PIBID, embora atue no âmbito da formação inicial, exerce um papel indutor significativo sobre o período de inserção profissional, na medida em que proporciona experiências formativas que se assemelham, em diversos aspectos, às ações características de programas de indução docente. Devido à quase ausência de políticas públicas estruturadas de acompanhamento aos professores iniciantes no Brasil, a realidade confere a programas como o PIBID uma importância estratégica, ainda que seu alcance seja limitado à fase anterior ao ingresso na carreira.

A análise dos dados produzidos por meio das entrevistas com cinco professoras iniciantes, egressas do PIBID Pedagogia da UEPG, revelou que as experiências vivenciadas no Programa durante a graduação repercutiram positiva e diretamente em sua atuação profissional nos primeiros anos de docência.

Em relação aos principais desafios enfrentados pelas professoras iniciantes egressas do PIBID, constatou-se que, apesar da experiência formativa diferenciada proporcionada pelo Programa, as docentes não estão imunes aos desafios inerentes ao início da carreira. Os desafios relatados corroboram a literatura da área (Huberman, 1995; Perrenoud, 2002; Romanowski; Martins, 2013) e incluem: a gestão da sala de aula diante de turmas numerosas e crianças com necessidades específicas; a comunicação com famílias, especialmente em situações que envolvem dificuldades de aprendizagem que demandam avaliação clínica; a falta de apoio institucional por parte das equipes gestoras; a sobrecarga de trabalho; e a alocação em turmas com maiores desafios pedagógicos, como os primeiros anos do Ensino Fundamental e turmas sujeitas a avaliações externas.

É importante destacar que os desafios relatados pelas professoras iniciantes

não derivam, primordialmente, de lacunas em sua formação inicial, a qual, no caso das egressas do PIBID, mostrou-se sólida. Como advertem Romanowski e Martins (2013), em alguns casos os desafios enfrentados no início da carreira estão mais fortemente associados às circunstâncias estruturais do exercício profissional do que a eventuais deficiências formativas.

Isso significa que tais desafios não são exclusivos dos iniciantes: professores experientes também os vivenciam, ainda que, por vezes, com repertórios mais consolidados para enfrentá-los. O que agrava a situação dos professores em início de carreira é a combinação entre a complexidade dessas condições – turmas numerosas, alunos com necessidades específicas, falta de apoio institucional, sobrecarga de trabalho – e a ausência de um período de inserção supervisionada que lhes permita desenvolver estratégias de enfrentamento em ambiente protegido. A experiência no PIBID, embora tenha colaborado para a constituição de uma base sólida, não as imuniza contra problemas estruturais que persistem no cotidiano escolar e que afetam a todos, independentemente do tempo de carreira.

A terceira entrevistada (P3), que vivenciou um subprojeto do PIBID com maiores fragilidades organizacionais, devido à ausência de acompanhamento sistemático da coordenadora e supervisora e inexistência de encontros formativos, foi justamente a que relatou maiores desafios, especialmente no que se refere ao planejamento de aulas, sugerindo uma correlação entre a qualidade da experiência no Programa e os subsídios para o enfrentamento dos desafios iniciais da carreira.

Quanto às características e finalidades do PIBID no contexto formativo de docentes, a pesquisa evidenciou que o Programa se estrutura como uma política pública de iniciação à docência que transcende a mera iniciação prática. As características apontadas pelas entrevistadas incluem: imersão prolongada no cotidiano escolar (carga horária semanal de oito horas, distribuídas entre observação, planejamento e intervenção); articulação sistemática entre teoria e prática, por meio de encontros formativos na universidade; acompanhamento por professoras experientes (coordenadoras institucionais e preceptoras); e trabalho colaborativo entre pares, com planejamento coletivo e socialização de experiências.

A finalidade principal do PIBID, tal como percebida pelas egressas entrevistadas, é proporcionar uma formação teórico-prática, permitindo que os licenciandos vivenciem a complexidade da docência ainda durante a graduação, sob orientação qualificada e em ambiente protegido.

No que concerne às ações desenvolvidas pelos participantes do PIBID que contribuíram para sua inserção profissional, os relatos das entrevistadas permitiram identificar um conjunto de atividades que atuaram como dispositivos de preparação para a docência. Destacam-se: a ambientação gradual na escola, com observação sistemática da rotina, conhecimento do Projeto Político-Pedagógico e imersão na comunidade escolar; o papel da mentoria exercida pelas coordenadoras e preceptoras, que ofereceram suporte pedagógico e emocional, orientando o planejamento e a reflexão sobre a prática; a diversificação das atividades formativas, que incluíam leituras teóricas, participação em eventos, elaboração de projetos e socialização de experiências; a redução programada da carga horária, que permitiu o melhor uso do tempo formativo; e, sobretudo, a construção de relações colaborativas entre os pares, que funcionaram como redes de apoio e espaços de validação coletiva dos saberes experienciais.

A análise por meio do referencial bourdieusiano permitiu compreender que o PIBID atua como um campo de socialização profissional privilegiado, no qual as futuras professoras iniciam o processo de transição do *habitus* estudantil, caracterizado pela internalização de saberes teóricos na universidade, para o *habitus* professoral, que se constitui na práxis docente, na interação com os alunos e no enfrentamento das contingências da sala de aula (Silva M., 2011). A imersão guiada no ambiente escolar, aliada à reflexão coletiva sobre a prática, possibilitou a incorporação de disposições duradouras para agir, pensar e sentir próprias da profissão, preparando melhor as egressas para, como expressou uma das entrevistadas, “ensinar para além de um livro didático e um caderno” (P3).

Para além da construção do *habitus* docente, amparando os estudos em Bourdieu, é perceptível como o Programa age nas trajetórias individuais das participantes não apenas no plano simbólico, mas também em dimensões concretas que envolvem condições materiais de existência. A bolsa concedida pelo PIBID revelou-se um elemento central para a permanência das licenciandas no processo formativo, especialmente considerando o perfil socioeconômico majoritário dos estudantes de Pedagogia – oriundos de escolas públicas e de famílias com renda de até três salários mínimos, como apontam Locatelli e Diniz-Pereira (2019) e os dados desta pesquisa. O auxílio financeiro permitiu que muitas alunas, que de outra forma precisariam buscar trabalho precário e desvinculado da área educacional, pudessem dedicar-se integralmente à formação docente, convertendo a necessidade econômica

em oportunidade de desenvolvimento profissional.

A organização do Programa, com sua carga horária distribuída ao longo da semana, geralmente oito horas presenciais na escola, complementadas por encontros formativos na universidade, mostrou-se particularmente significativa para a terceira entrevistada, que relatou que não conseguia fazer estágios devido a ter uma filha pequena. Esse depoimento evidencia como a estrutura flexível do Programa criou condições para que uma mãe, com as responsabilidades e restrições típicas dessa condição, pudesse acessar uma experiência formativa de qualidade que, em outras circunstâncias, lhe seria inacessível. O PIBID, nesse sentido, operou como um mecanismo de democratização do acesso a capitais formativos, atuando na contramão dos processos de exclusão que frequentemente atingem mulheres com filhos no contexto universitário.

A análise bourdieusiana permite compreender que o Programa não apenas oferece um complemento financeiro, mas reconfigura o campo de possibilidades objetivas dessas futuras professoras. Ao proporcionar uma bolsa que viabiliza a dedicação à formação, e ao estruturar-se de modo a acolher trajetórias marcadas por vulnerabilidades, o PIBID atua como um dispositivo de redistribuição de capitais econômico, cultural e social. As bolsistas não apenas adquirem conhecimentos e habilidades pedagógicas, mas incorporam disposições que lhes permitem ocupar posições no campo educacional com maior segurança e legitimidade.

Os achados desta pesquisa também dialogam com as tendências identificadas no Estado do Conhecimento realizado. As categorias analíticas emergentes da literatura – o PIBID como facilitador da construção da profissionalidade docente, a articulação teoria-prática proporcionada pelo Programa e as semelhanças entre o PIBID e programas de indução docente – encontraram eco nos dados empíricos produzidos, confirmando a relevância do Programa para a preparação de professores mais bem qualificados para os desafios da educação básica.

No entanto, é preciso reconhecer os limites desta investigação. O recorte geográfico e institucional não permite generalizações para outros contextos. Além disso, a pesquisa concentrou-se na percepção das próprias professoras sobre sua formação, não incluindo observação direta de sua prática ou entrevistas com gestores e colegas de trabalho, o que poderia enriquecer a análise com outras perspectivas.

A pesquisa também revelou fragilidades na estrutura de alguns subprojetos do PIBID, como a atribuição da supervisão a pedagogas que não atuavam em sala de

aula, o que pode limitar o potencial formativo da mentoria. A experiência da terceira entrevistada, cujo subprojeto carecia de acompanhamento sistemático e encontros formativos, evidencia que a participação no Programa não garante, por si só, uma formação de qualidade, é necessário que os projetos estejam alinhados aos princípios pedagógicos que fundamentam a política.

Diante desse quadro, algumas proposições emergem como desdobramentos deste estudo. Em primeiro lugar, reafirma-se a necessidade de fortalecimento e ampliação do PIBID como política pública de Estado, garantindo sua continuidade e financiamento adequado, de modo a atingir um número cada vez maior de licenciandos.

Em segundo lugar, evidencia-se a implementação de políticas públicas sistêmicas de inserção profissional para professores iniciantes no Brasil, que articulem formação inicial, acompanhamento pedagógico e condições dignas de trabalho. A experiência internacional demonstra que programas de indução estruturados – com mentoria, redução de carga horária e formação continuada contextualizada – contribuem significativamente para a permanência dos docentes na carreira e para a melhoria da qualidade do ensino (Marcelo; Vaillant, 2017; Cruz *et al.*, 2022).

Enquanto essas políticas não se consolidam, programas como o PIBID cumprem um papel indutor fundamental, colaborando para a formação dos futuros professores e para uma inserção profissional menos traumática. No entanto, como advertem Romanowski e Martins (2013, p. 14), “há muito a fazer por esses professores para sua inserção no magistério diminuindo a insegurança, abandono e frustração, enfim contribuindo para seu desenvolvimento, respeitando o docente como pessoa e como profissional”. A responsabilidade não pode recair apenas sobre os indivíduos ou sobre programas isolados, é dever do Estado assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada aos professores, desde o primeiro dia de exercício profissional.

Por fim, esta pesquisa não esgota as possibilidades de investigação sobre a relação entre o PIBID e a inserção profissional. Estudos futuros podem ampliar o escopo geográfico, incluindo diferentes regiões do país e distintas instituições de ensino superior; assim como aprofundar a análise comparativa entre egressos do PIBID e professores que não participaram do Programa; além de investigar a percepção de gestores escolares e colegas de trabalho sobre o desempenho dos professores iniciantes egressos do Programa; e, sobretudo, acompanhar longitudinalmente as trajetórias desses docentes, compreendendo como as

disposições incorporadas durante a formação se atualizam e se transformam ao longo da carreira.

A contribuição desta investigação reside em evidenciar, a partir das próprias professoras, que o PIBID, ao proporcionar uma imersão gradual, supervisionada e reflexiva no cotidiano escolar durante a formação inicial, exerce um efetivo papel indutor na inserção profissional. As experiências narradas revelam que “ser pibidiana para sempre” não é apenas uma expressão de afeto pelo Programa, mas o reconhecimento de que as vivências ali construídas constituem um patrimônio formativo que acompanha a docente ao longo de toda a sua trajetória profissional, preparando-a, em alguma medida, para enfrentar, com maior segurança e autonomia, os desafios complexos da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346158232_As_pesquisas_sobre_professores_iniciantes_uma_revisao_integrativa_Research_on_beginning_teachers_an_integrative_review. Acesso em: 01 fev. 2026.
- ALVES, R. R. Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- ANDRADE, P. Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. Estudos de Sociologia, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, PE, v. 12. n. 2, p. 97-118, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O Pibid deveria ser transformado em política de formação de professores. Entrevista, realizado por Ricardo Prado. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, jul./dez., 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- BADARANE, M. G.; RODRIGUES, C. M. L. Contradições na institucionalização do sistema UAB em uma universidade pública brasileira. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, p.1-21, 2026. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/18677>. Acesso em: 01 fev. 2026.
- BAHIA, S. B. M. H.; FABRIS, E. T. H. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/5806/3963>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- BOECHAT, V.; MOREIRA, L. P. Formação docente a distância em um curso de licenciatura em pedagogia no Rio de Janeiro. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 13, n. 29, p. 265-279, nov. 2019. Acesso em: 09 jan. 2025.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2.ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'Água, 2003.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANCO, V.; HARACEMIV, S. M. C. Avaliação do curso de formação de professores no contexto da Educação a Distância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 157-176, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão 2018**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/30042019relatoriodegestaoCAPES2018.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Política de valorização das bolsas da CAPES. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 11-14, 23 jul. 2013. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 36, de 11 de maio de 2023**. Altera os valores de bolsas no âmbito dos programas de formação de professores da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 39, 12 maio 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 33, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, 2007b.

CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, S. G de L.; A trajetória de atuação do FORPIBID-RP: Entre inovar a formação e resistir aos ataques. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.146-152, jan./jun. 2019.

CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, S. G de L.; MARCATTO, F. S. F. O Forpibidrp como espaço de exercício político na formação de professoras e professores. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (org.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 51-72. Acesso em: 03 jul. 2025.

CAVALCANTE, M. M. S. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAVALCANTE, M. M. S.; FARIAS, I. M. S. Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, out./dez. 2020. e-22474. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22474/13387>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CLIPTO. **Dashboard**. Disponível em: <https://www.clipto.com/pt/dashboard>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 14, p. e4149114, 2020. Acesso em: 13 jul. 2025.

CRUZ, G. B.; COSTA, E. C. S.; PAIVA, M. M. S.; ABREU, T. B. de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalecentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e09072, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 20 ago. 2025.

DAMÁSIO, A. R. **A estranha ordem das coisas**: a vida, os sentimentos e as culturas humanas. Lisboa: Temas e Debates, 2017.

DUARTE, F. S. D.; CABRAL, M. A. S.; MELO, P. A. G. Estágio curricular como possibilidade de formação do professor-pesquisador. **Revista Foco**, Vila Velha, ES, v. 18, n. 5, p. e8529, 2025. Acesso em: 01 fev. 2025.

FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. S. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e225968, 2021. Acesso em: 10 fev. 2025.

FOLTRAN, E. P.; OLIVEIRA, R. de C. da S. Educação a distância e formação docente no Brasil: contradições e desafios das políticas públicas na atualidade. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, [S.l.] v. 23, n. 7, e10882, p. 1-202025. Acesso em: 05 mar. 2026.

FONSECA, R. P.; SGANZERLA, G. C.; ENÉAS, L. V. Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 28-37, 2020.

Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/23>. Acesso em: 18 set. 2025.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F4ngy7gs3qcGKcSrJh5CB5s/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

GARIGLIO, J. A.; SANTOS, L. A inserção na docência por egressos do PIBID: da formação aos desafios da vida profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 17, p. 1-23, e4343021, jan./dez. 2023. ISSN 1982-7199. Acesso em: 23 jul. 2025.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. 120p.

GATTI, B. A. TARTUCE, G. L. B. P. NUNES, M. M. R, ALMEIDA, P. C. A. *In: Estudos e Pesquisas educacionais*. Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009. Fundação Victor Civita, n. 1, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBO, R. M. **Um estudo sobre a iniciação profissional de bolsistas egressos do PIBID**. 2017. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté. 2017.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONÇALVES, G. S. Q. A inserção profissional de professores iniciantes egressos do PIBID. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 221-236, jan./jun. 2017. ISSN 2447-4223. Acesso em: 25 jun. 2025.

GONÇALVES, G. S. Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID**: desafios e aprendizagens no início da docência. 2016. 243f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminino e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7-41, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOI, S. G. **PIBID e saberes profissionais**: uma análise desse paralelismo sob a ótica de professores em início de carreira. 2021. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O Revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, Barra do Garças, MT, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 19 jan. 2025.

LIMA, M. B.; HOBOLD, M. S. PIBID como programa de inserção profissional na docência: dados dos egressos do programa. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 21, n. 1, p. 24-37, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13624/209209210934>. Acesso em: 12 jan. 2025.

LIMA, E. F. L. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e linguagem**, São Paulo, v.10, n. 15, p.138-160, jan./jun., 2007.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 225-243, 18 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767>. Acesso em: 24 maio 2025.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCELO GARCÍA, C. Aprendizagem da docência: processos de investigação. *In*: **Ser professor**: profissão docente na sociedade do conhecimento. Porto: Porto Editora, 2009. p. 51-78.

MARCELO GARCÍA, C. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de educación**, Sevilla, ES, n. 300, p. 225-277, 1993.

MARCELO GARCÍA, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, ES, n. 19, p. 101-143, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 24 maio 2025.

MARCELO GARCÍA, C. Políticas de Inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *In*: Taller internacional: conversemos sobre educación. **Anais [...]** Bogotá: [s.n.], 2006.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Acesso em: 13 jan. 2025.

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Penso, 2008.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015.

NOGARO, A.; FUSSINGER, L.; WISNIEWSKI, M. S. W. A iniciação profissional docente e sua relação com a dimensão emocional. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, PR, v. 43, n. 1, p. e48750, 14 set. 2021.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Professoras iniciantes e ensino de conteúdos matemáticos. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 06, n. 02, p. 339-356, ago. 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142006000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2. ed., 1999.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). A formação em contexto: uma estratégia de integração. Porto: Porto Editora, 2009.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, p. 1-31, 2018. Acesso em: 07 mai. 2025.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGcCry6s56Nz9dQdP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PAPI, S. L.; MARTINS, L. C. O início da carreira docente: dificuldades e necessidades de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, 2010.

PAPI, S. O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 199-218, jan./abr. 2014. Acesso em: 14 jan. 2025.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009. Acesso em: 06 jan. 2025.

PAPI, S. O. G.; CARVALHO, C. B. Professores iniciantes: um panorama das investigações brasileiras. **Olhar de Professor**, v. 16, n. 1, p. 1-18, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6097/3707>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, L. O.; HANITA, M. Y. Os trabalhos sobre o PIBID no Congresso Internacional sobre Professor Principiante e Inserção Profissional à Docência. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, BA, v. 3, n. 1, p. 22-31, nov. 2018. ISSN 2525-4332. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/4435/3523>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Interacções**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 24, p. 1-18, 2013.

SANTANA, M. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa**. 2015. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, A. J. C. **PIBID e o professor iniciante: analisando as suas relações**. 2018, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORELLI, G.; ANDRÉ, M. Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 3, n. 2, p. 27-52, jul./dez. 2019. ISSN 2526-849X.

SILVA, L. F. **O papel indutor do PIBID na formação de professores reflexivos: 2014-2016**. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, M. Habitus professoral e habitus estudantil: a substância de nossa proposição de formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p.335-360, dez. 2011.

SILVEIRA, H. E. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Crítica Educativa**, v. 3, p. 51-62, 2017.

SOUSA, J. S. **O professor iniciante, egresso do programa institucional de bolsa de iniciação à docência e o seu fazer profissional na escola**. 2018, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

SOUZA, M. A. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C. B. (org.) **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>. Acesso em: 13 maio 2025.

ZEICHNER, K. M. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “O papel indutor do PIBID na inserção profissional de licenciadas em Pedagogia”. A transição da formação acadêmica para a atuação como professores é uma fase crítica, pois muitos docentes se deparam com os desafios da profissão e as dificuldades a ela inerentes. Esse processo pode levar a sentimentos de insegurança e desmotivação. Alguns países passaram a criar programas de indução docente a fim de minimizar as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes. No Brasil, programas de indução docente ainda são escassos e pontuais, entretanto, o PIBID, ainda que em nível de formação inicial, pode favorecer a construção de saberes capazes de reduzir a sensação de estranhamento durante os primeiros anos de atuação na profissão docente. Nesse sentido, a pesquisa visa investigar o papel indutor do PIBID para a inserção profissional.

A participação de voluntários é essencial para o avanço desta pesquisa. Em um primeiro momento será enviado um questionário com fim exploratório, para identificar possíveis participantes que atendam aos critérios de inclusão no estudo. Após a análise do questionário os professores que atenderem a esses critérios serão convidados a continuar na pesquisa, concedendo uma entrevista.

Sua privacidade será rigorosamente protegida: seu nome e quaisquer outros dados confidenciais serão mantidos em total sigilo. Os dados coletados serão utilizados de forma codificada, em conformidade com as normas éticas de confidencialidade. Além disso, garantimos que sua participação não resultará em qualquer tipo de constrangimento.

A pesquisadora do projeto é a professora Carla Mendes da Silva, professora da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Ensino Aprendizagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob orientação da professora Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi e coorientação de Simone Regina Manosso Cartaxo. Poderei manter contato pelo telefone: (42) 99812-2333, ou, ainda, pelo e-mail carlameendes@gmail.com. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

O projeto de pesquisa foi analisado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Para outros esclarecimentos que se façam necessários poderei manter contato com essa Comissão, cuja Secretaria está localizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa Av. Carlos Cavalcanti, 4748 - Uvaranas, Bloco da Reitoria - Sala 22 - Campus Universitário. CEP: 84030-900 - Ponta Grossa - PR, Email: prorespsecretaria@uepg.br, Fone: (42) 3220-3282, Horário: Segunda a Sexta-feira, das 08h30 às 11h30.

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____, com endereço ou telefone para contato _____ tendo sido orientado(a) sobre a pesquisa e compreendido o que será realizado feito e como a pesquisa acontecerá, ACEITO VOLUNTARIAMENTE PARTICIPAR, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor monetário, a receber ou a pagar. Estou ciente de que posso me recusar a participar da pesquisa, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Receberei uma cópia deste Termo, assinada pela pesquisadora. Desse modo, define-se que o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias, uma para a pesquisadora responsável, outra para o(a) participante(a).

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

O PAPEL INDUTOR DO PIBID NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADAS EM PEDAGOGIA

Caro(a) professor(a)

Você está recebendo este questionário por ser egresso(a) do PIBID e licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – PR. O questionário é parte exploratória de uma pesquisa e se destina a identificar professores que tenham participado do Programa e que estejam atuando como docentes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa, encontrando-se nos cinco primeiros anos de exercício profissional.

O questionário é composto por questões abertas e fechadas sobre sua formação, atuação profissional e participação no subprojeto PIBID de Pedagogia da UEPG.

Solicitamos, então, que leia e responda as questões seguindo a ordem apresentada. Evite pular ou deixar questões em branco, exceto se necessário. Sua identidade será tratada sigilosamente e não será revelada em nenhum momento.

No caso de atender aos critérios da pesquisa você será convidado(a) a participar diretamente dela, para contribuir com os dados de campo que serão coletados.

Agradecemos antecipadamente pela colaboração.

Carla Mendes da Silva – Mestranda em Educação – UEPG

Silmara de Oliveira Gomes Papi – Doutora em educação, docente do PPGE UEPG.

Data: / /

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Sexo:

() MASCULINO () FEMININO

2. Idade: _____ anos

3. No Ensino Fundamental e Médio você estudou:

() Integralmente em escolas públicas

() Integralmente em escolas particulares

() Maior parte em escola pública

☐ () Maior parte em escola particular

4. Qual a modalidade de Ensino Médio que você concluiu?

☐ () Modalidade Normal (Magistério/ Formação de docentes)

☐ () Profissional técnica de nível médio

☐ () Regular

☐ () Educação de Jovens e Adultos

5. Atualmente você está atuando como professor(a)?

☐ () Sim

☐ () Não

6. Caso esteja atuando como professor (a), em que nível ou modalidade atua?

☐ () Professor (a) da Educação Infantil

☐ () Professor (a) do Ensino Fundamental

☐ () Professor(a) da SRM (Educação Especial)

☐ () Outro. _____

6. Caso você esteja atuando como professor(a):

- Em qual rede de ensino você atua?

☐ () Municipal

☐ () Estadual

☐ () Privada

- Há quanto tempo atua como professor(a)? (Aqui você deve considerar o tempo na rede privada juntamente com o tempo na rede pública, se for o caso).

☐ () Até 3 anos

☐ () Até 5 anos

☐ () Até 10 anos

☐ () Mais de 10 anos

7. Por quanto tempo participou do PIBID? _____

Agradecemos sua colaboração!

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- Abertura da Entrevista
- Apresentação da entrevistadora e explicação dos objetivos da pesquisa.
- Confirmação do consentimento para a participação e gravação da entrevista.
- Esclarecimentos sobre a confidencialidade dos dados.

Parte 1: Perfil do Entrevistado

- Em que ano você concluiu a graduação em Pedagogia?
- Sobre a participação no PIBID, em qual ano da graduação iniciou no Programa e por quanto tempo participou?
- Há quanto tempo você atua como professor(a)?
- Atualmente, para que nível você leciona?

Parte 2: Inserção Profissional Docente

- Como você descreveria seus primeiros anos como docente?
- Teve alguma dificuldade ao ingressar na profissão? Em caso afirmativo, quais foram as principais dificuldades enfrentadas?
- Houve algum tipo de suporte ou acompanhamento institucional durante os primeiros anos como docente? Se sim, por parte de quem?
- Quais habilidades ou conhecimentos você considera mais importantes nesses primeiros anos como professor(a)? Por quê?

Parte 3: Características e Finalidades do PIBID

- Quais foram suas motivações para participar do PIBID?
- Descreva as principais ações realizadas no Programa durante sua participação.
- Em sua opinião, quais eram os objetivos do PIBID em relação à formação docente?
- De que forma o programa contribuiu para sua formação inicial como professor?
- O que você acha que diferencia o PIBID de outras experiências formativas durante a formação inicial?
- Você percebe alguma diferença entre o papel do PIBID e o dos estágios obrigatórios na indução docente? Se sim, quais?

Parte 4: Contribuições do PIBID para a docência

- Durante sua participação no PIBID, houve ações ou experiências que você acredita terem contribuído diretamente para esses primeiros anos de exercício profissional como docente? Se sim, como ou por que contribuíram com esses primeiros anos como docente?
- Você percebe que sua participação no PIBID contribuiu para enfrentar os desafios iniciais da carreira docente? Se sim, de que forma?
- Há algo que você gostaria de acrescentar sobre sua experiência no PIBID ou sobre o início da sua carreira docente?

Encerramento

Agradecimento pela participação e esclarecimento sobre os próximos passos da pesquisa.

Confirmação de que o participante pode entrar em contato para eventuais dúvidas ou complementações futuras.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O papel indutor do PIBID na inserção profissional de licenciados em Pedagogia

Pesquisador: CARLA MENDES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 81869724.3.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.360.381

Apresentação do Projeto:

Solicitação de Emenda ao Projeto de Pesquisa:

O papel indutor do PIBID na inserção profissional de licenciados em Pedagogia, com justificativa que a presente emenda para informar a troca de orientação no projeto de pesquisa intitulado "O papel indutor do PIBID na inserção profissional de licenciados em Pedagogia". A mudança de orientação se deve à necessidade de adequação às demandas acadêmicas e administrativas do Programa de PósGraduação em Educação da UEPG, assegurando um acompanhamento mais efetivo e alinhado com as especificidades do trabalho em desenvolvimento. Além disso, ajustes nos dados da pesquisa são necessários em virtude da troca de orientador. As alterações incluem reformulações na metodologia, cronograma e procedimentos de coleta e análise de dados, garantindo que o estudo se mantenha coerente e viável dentro do novo contexto orientador.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Temos como objetivo geral: Analisar o papel indutor do PIBID na inserção profissional de professores egressos do curso de Pedagogia de uma universidade estadual paranaense.

Objetivo Secundário:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.360.381

como objetivos específicos: Descrever o que caracteriza o período de inserção profissional docente. Identificar as características e finalidades do PIBID no âmbito da formação de professores. Identificar as princ

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa proposta envolve alguns riscos que precisam ser considerados. Primeiramente, há o risco de desconforto psicológico, já que os

participantes podem se sentir incomodados ao responder perguntas sobre suas experiências e percepções pessoais relacionadas ao PIBID,

especialmente se as questões abordarem tópicos sensíveis ou críticos. Além disso, existe o risco relacionado à privacidade e confidencialidade dos

participantes. Mesmo com a promessa de anonimato, há a possibilidade de que informações pessoais ou opiniões expressas possam ser

identificadas, o que pode causar desconforto ou ter repercussões pessoais, profissionais ou acadêmicas.

Outro risco relevante é o de coerção ou pressão. Os participantes podem sentir-se obrigados a participar da pesquisa, especialmente se o convite

para participar vier de superiores ou colegas, devido à ligação do tema com sua formação profissional. Por fim, há o risco de interpretação errônea

dos dados coletados. A análise qualitativa requer interpretação, e há a possibilidade de mal-entendidos ou de que as interpretações feitas não

reflitam fielmente as intenções dos participantes.

Para mitigar esses riscos, medidas serão adotadas, como garantir que a participação na pesquisa seja totalmente voluntária e que os participantes possam desistir a qualquer momento sem sofrer consequências.

A confidencialidade e o anonimato dos dados serão assegurados

por meio do uso de pseudônimos e criptografia das informações. Além disso, será proporcionado um ambiente de pesquisa seguro, onde os

participantes se sintam confortáveis para compartilhar suas opiniões sem medo de represálias. A análise dos dados será realizada com rigor e

transparência, buscando evitar interpretações enviesadas e, sempre que possível, validando os resultados com os próprios participantes.

Benefícios:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3262 **E-mail:** propepsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.360.381

A realização desta pesquisa traz diversos benefícios importantes. Em primeiro lugar, ela pode contribuir significativamente para a formação docente ao fornecer compreensões sobre o impacto do PIBID na formação inicial de professores, o que pode ajudar a aprimorar políticas e práticas pedagógicas, beneficiando tanto os professores em formação quanto os futuros educadores. Além disso, a pesquisa pode valorizar e dar visibilidade às experiências dos professores em formação, destacando as contribuições do PIBID e reforçando a importância de criação de programas de indução. Os professores participantes da pesquisa também poderão se beneficiar, pois a reflexão crítica sobre sua prática incentivada pela pesquisa pode promover o desenvolvimento profissional contínuo.

Outro benefício relevante é a possibilidade de aprimoramento dos programas de formação. Os resultados da pesquisa poderão ajudar a identificar pontos fortes e áreas que precisam de melhorias no PIBID, o que pode levar ao aprimoramento do programa e de políticas educacionais similares.

Finalmente, a pesquisa contribuirá para o corpo de conhecimento acadêmico sobre formação docente e políticas educacionais, servindo como base para futuros estudos na área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente trabalho tem por objetivo explorar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de inserção profissional de licenciados em Pedagogia na UEPG, sob a perspectiva da epistemologia estruturalista de Pierre Bourdieu. Busca-se explicitar de que forma o estruturalismo, como base epistemológica, pode revelar as dinâmicas de reprodução e transformação das estruturas sociais no campo educacional, destacando o papel do PIBID na construção do habitus docente e na articulação entre saberes teóricos e práticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos em anexo seguem a legislação pertinente

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término da pesquisa para evitar pendências

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.360.381

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Avaliado a documentação e a emenda ao projeto considera-se aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2470885_É1.pdf	03/02/2025 15:59:10		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinada.pdf	03/02/2025 15:58:11	CARLA MENDES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	27/01/2025 10:59:19	CARLA MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_.docx	27/01/2025 10:56:52	CARLA MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_Semiestruturada.docx	27/01/2025 10:55:39	CARLA MENDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Temos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modelo_aplicacao_questionario_semiestruturado.docx	27/01/2025 10:54:05	CARLA MENDES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 05 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br