



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

DARAH MYLLENA OLIVEIRA DA SILVA

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID – PEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MACEIÓ - AL

2026

DARAH MYLLENA OLIVEIRA DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID – PEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis

MACEIÓ - AL

2026

DARAH MYLLENA OLIVEIRA DA SILVA

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID – PEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 15/06/2026.

Orientador/a: Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **SUZANA MARIA BARRIOS LUIS**
Data: 16/06/2026 12:48:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luís (CEDU/UFAL)

Presidente

Documento assinado digitalmente
 **LUCIA DE FATIMA SANTOS**
Data: 15/06/2026 21:22:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (FALE/UFAL)

2º. Membro

Documento assinado digitalmente
 **KÁTIA MARIA SILVA DE MELO**
Data: 16/06/2026 08:06:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (CEDU/UFAL))

3º. Membro

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria José,
que não mediu esforços para que eu pudesse
chegar até aqui.

AGRADECIMENTO

Inicialmente, à minha mãe, Maria José Luiz de Oliveira, meu maior exemplo de amor, que foi a minha maior fonte de incentivo durante esta trajetória. Sem o seu apoio, nada disso teria sido possível.

A toda minha família, base de tudo que eu sou. Às minhas irmãs, Mayara, Amanda e Miriely, que sempre torceram por mim e trouxeram mais leveza para a minha vida, obrigada por tanto.

Agradeço às boas amizades que fiz durante o curso, essencialmente, Mariana, Kissya, Maysa e Ana, que foram luz nos momentos difíceis; construímos infinitas memórias juntas.

À minha professora e orientadora, Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis, por ter me incentivado a participar do PIBID e por ter me auxiliado no desenvolvimento deste trabalho. Obrigada pela motivação e pelos ensinamentos durante a minha trajetória acadêmica.

Por fim, quero agradecer a todos que fizeram parte desta trajetória, direta ou indiretamente. Obrigada a todos!

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID – PEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Darah Myllena Oliveira da
Silva** email:

darah.silva@cedu.ufal.br

Suzana Maria Barrios Luis
email:

suzana.luis@cedu.ufal.br

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas para o desenvolvimento profissional de professores da educação básica. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em autores que discutem sobre formação permanente, desenvolvimento profissional docente e acerca do PIBID, dentre os quais Freire (1996), Marcelo (2009), Imbernón (2009), e Deimling e Reali (2020). A pesquisa foi de natureza qualitativa e desenvolvida sob a forma de um estudo de caso, contando com a participação de dez professores/as supervisores/as de três subprojetos vinculados ao curso de Pedagogia da UFAL durante o Ciclo 2024-2026. Entre outros aspectos, os resultados indicam que o programa possui a capacidade de contribuir com os seus integrantes de forma significativa, propiciando a troca de experiências, fortalecimento da relação Universidade e escola, bem como a reflexão sobre a prática docente.

Palavras-chave: Formação Docente. PIBID. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) of the Pedagogy course at the Federal University of Alagoas (UFAL) to the professional development of basic education teachers. The research is grounded in theoretical perspectives on continuing education, teacher professional development, and PIBID, drawing on authors such as Freire (1996), Marcelo (2009), Imbernón (2009), and Deimling and Reali (2020). A qualitative approach was adopted, developed as a case study, with the participation of ten supervising teachers from three subprojects linked to the Pedagogy course at UFAL during the 2024–2026 cycle. The findings indicate that the program significantly contributes to its participants by fostering the exchange of experiences, strengthening the relationship between university and school, and promoting reflection on teaching practice.

Keywords: Teacher Education. PIBID. Professional Development.

1 INTRODUÇÃO

Entre as possibilidades de experiências oferecidas na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), destaca-se o Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como uma oportunidade de aproximação dos futuros docentes com o ambiente escolar.

O programa surge no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, com o objetivo de estimular a iniciação à docência, contribuindo tanto para a qualificação da formação de professores no ensino superior quanto para a melhoria da educação básica pública brasileira (Brasil, 2024).

Diferentemente dos estágios obrigatórios, que geralmente ocorrem apenas a partir da metade do curso de licenciatura, o PIBID oferece aos estudantes a oportunidade de contato antecipado com o ambiente escolar, podendo iniciar já no primeiro semestre. Essa experiência permite a articulação entre teoria e prática desde os primeiros momentos da formação, sobretudo por possibilitar condições para esses estudantes fazerem uma imersão na sala de aula.

O PIBID é composto por diversos integrantes, sendo estes estudantes de licenciatura, professores supervisores, que são docentes da educação básica responsáveis por acompanhar os bolsistas no cotidiano escolar, bem como os coordenadores institucionais, coordenadores de área de gestão de projetos educacionais e coordenadores de área, que são docentes das Instituições de Ensino Superior.

Ainda que o principal intuito do programa vise o aperfeiçoamento da formação inicial dos licenciandos, é de suma importância pensar que ele tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento de todos os integrantes que o compõem, sejam esses bolsistas, coordenadores ou professores supervisores, formando assim uma contribuição colaborativa.

A colaboração propiciada pelo programa une diferentes atores do contexto educacional, e na medida em que há a troca de conhecimentos e experiências no decorrer dos processos, todos os integrantes interagem e aprendem uns com os outros.

De acordo com a portaria da CAPES nº 90 (Brasil, 2024), são atribuições dos professores supervisores acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Apesar do importante papel que esses

profissionais exercem no programa, nas plataformas consultadas para este estudo, foram identificadas poucas investigações relacionadas à temática, sobretudo sobre as contribuições do PIBID para os mesmos.

O interesse por este trabalho surge ao observar-se a condução dos/as supervisores/as no programa, tendo como base a seguinte questão-problema: de que maneira o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional de professores supervisores?

Assim, o presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no que tange às vivências experienciadas pelo programa como licencianda e bolsista. Tem como principal objetivo analisar as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional de professores supervisores, numa perspectiva de formação contínua e permanente.

Para alcançar esse propósito, foram definidos como objetivos específicos: identificar as concepções dos professores supervisores acerca de sua participação no PIBID e discutir as diferentes concepções de formação continuada e de desenvolvimento docente. A pesquisa foi de natureza qualitativa e desenvolvida sob a forma de um estudo de caso com professores da rede de educação básica que atuam como supervisores do PIBID em subprojetos vinculados ao curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL.

Desse modo, este trabalho buscou compreender e refletir sobre as contribuições do PIBID para a prática docente e para o fortalecimento da formação profissional dos/as supervisores/as. Para isso, fundamenta-se em autores que discorrem sobre formação permanente, como Altenfelder (2005), Freire (1996) e Imbernón (2009); sobre desenvolvimento profissional, como Marcelo (2009) e acerca do PIBID, a exemplo de Deimling e Reali (2020) e Silva e Araújo (2021).

O trabalho encontra-se assim estruturado: na seção a seguir, apresenta-se a fundamentação teórica, abordando as concepções de formação continuada, desenvolvimento profissional e o PIBID como espaço formativo. Em seguida, são

apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, assim como os resultados e discussões, finalizando com as considerações finais.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A discussão sobre a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é um tópico que perpassa ao longo da história da educação recente. É indispensável pensar na formação docente como algo que não possui um fim em si própria, ou seja, não se encerra ao fim da graduação, mas configura-se como um processo que vai sendo desenvolvido ao longo da carreira, de forma contínua.

Freire (1996) discute uma concepção de que a formação é um processo permanente e inacabado, na medida em que o professor está em constante construção de saberes. A formação contínua, nesse sentido, colabora para que o educador se mantenha em constante construção e reflexão da sua prática, adaptando-se a diferentes contextos.

Porém, é importante ressaltar que a formação continuada, ao longo da história, até os dias atuais, assume diferentes concepções, como pontua Altenfelder:

(...) diferentes concepções, originadas em diferentes pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos, coexistem e se confrontam no campo da formação continuada. Não podemos, assim, pensar a formação de professores sem uma análise crítica que possibilite pensar a serviço de que estão as ações de formação e em que medida podem caminhar na superação da dicotomia entre teoria e prática (Altenfelder, 2005, p. 3).

Altenfelder (2005) mostra que, ao longo da história do Brasil, em diferentes momentos, surgem diversas tendências em formação continuada, que, embora ligadas a contextos específicos, estão ainda sobrepostas em ações de formação continuada nos dias atuais. Segundo a autora, é importante destacar que a maioria dessas tendências que idealizam a formação continuada de educadores apresentam a dicotomia entre teoria e prática.

Muitos processos formativos enfatizaram de forma desproporcional a teoria, afastando-se das demandas reais da sala de aula ou, em contrapartida, priorizaram

práticas imediatistas sem o devido embasamento teórico. Acerca desse aspecto, Imbernón (2009) afirma que:

Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincio e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (Imbernón, 2009, p. 34).

Desse modo, os processos e materiais de formação continuada, em sua maioria, se baseiam em problemas de forma “geral”, em que se supõe que irão funcionar para todos os professores, em quaisquer contextos que estejam inseridos. Imbernón (2009) destaca, ainda, que a formação deve se aproximar da escola, partindo das situações e problemáticas práticas dos educadores, mas não é isso que acontece.

O processo de formação contínua, nesse sentido, acaba por funcionar como uma compensação e não como parte de um processo amplo, complexo e inacabado em que consiste a docência. É importante ressaltar, contudo, que esse processo não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor, uma vez que as condições de formação e de trabalho exercem um papel fundamental nesse processo, estreitamente relacionadas às políticas educacionais mais amplas e dentro de cada sistema municipal ou estadual.

Para além dos termos de formação contínua, alguns autores optam por adotar a expressão desenvolvimento profissional docente, como Marcelo (2009, p.9), que aponta que “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. O autor afirma ainda que:

(...) as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (Marcelo, 2009, p.10).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional de professores não ocorre apenas em processos que sejam especificamente propostos com esta finalidade, mas pode ocorrer para além desses espaços. O autor chama a atenção ainda para o papel do professor neste processo, tendo em vista que o desenvolvimento

profissional docente necessita que o professor seja protagonista no processo de formação e não um receptor de informações.

3 O PIBID E SEU PAPEL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Silva e Araújo (2021), grande parte dos estudos divulgados sobre a formação docente vêm contribuindo com a proposição de políticas e programas que possam potencializar os processos de formação, tanto inicial, quanto contínua. Seguindo esta perspectiva, o PIBID é destacado pelos autores como um programa educativo que contribui para a formação de professores, articulando a relação entre a universidade e a escola.

Marcelo (2009, p.10) destaca uma das características do desenvolvimento profissional docente, afirmando que “Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão”.

Seguindo essa perspectiva e levando em consideração as atribuições do professor supervisor, observa-se que, ao se inserir no PIBID, o supervisor passa a experienciar situações ativas, nas quais articula a ação de aprender com a ação de ensinar, ao orientar, supervisionar e interagir com os demais participantes.

Deimling e Reali apontam que:

Nesse processo, ambos, professor e aluno, aprendem. Além disso, ao atuarem como coformadores de futuros professores, esses profissionais são também reconhecidos pela universidade, o que pode favorecer ainda mais a aproximação entre o ensino superior e a educação básica e a articulação entre conhecimento científico e os saberes práticos (Deimling; Reali, 2020, p.3).

As autoras ainda destacam que o PIBID, ao propiciar o papel de coformador para professores da educação básica, sugere uma participação ativa que “(...) poderia contribuir para a superação desse modelo de formação que visa apenas ‘atualizar’ o professor da educação básica e torná-lo mero executor de um processo ao qual esteve completamente alheio” (2020, p. 4). Desse modo, o programa se

caracteriza como um campo propício para o desenvolvimento profissional, de modo que o professor é caracterizado como parte do processo e não como um receptor de conhecimentos.

Ademais, em consonância com a ideia de coformação, existem princípios fundamentais para que esse processo ocorra: o da colaboração e o da pesquisa sobre as práticas pedagógicas, que permitem a observação analítica, o diálogo, a experimentação pedagógica, a crítica e a autocrítica como exercícios cotidianos no PIBID.

Considerando os objetivos e dimensões do PIBID, entrelaçando com os estudos que tratam sobre a formação docente e a atuação do professor supervisor neste processo, compete a este trabalho analisar de que maneira os sujeitos envolvidos no programa interpretam suas participações e o seu aspecto formativo.

4 O PROCESSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, considerando que o estudo qualitativo é apropriado para a melhor compreensão de um fenômeno, levando em consideração os contextos e sujeitos envolvidos. Godoy (1995, p.21) afirma que “(...) um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”.

Foi desenvolvida sob a forma de um estudo de caso, tendo como foco compreender as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores vinculados ao curso de Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, durante o ciclo 2024-2026.

Godoy (1995, p.25) aponta que “O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”.

Na primeira etapa da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico dos estudos já existentes sobre a temática deste trabalho. Para isso, foram selecionadas duas bases de dados para a realização das buscas: Scopus e SciELO. Delimitou-se um recorte temporal de cinco anos, compreendendo o período de 2020 a 2025, e utilizou-se como estratégia de busca a expressão “Formação de professores AND PIBID AND Supervisores”, objetivando encontrar trabalhos que alinhassem esses três aspectos.

Na plataforma Scopus, não foram encontrados trabalhos para esse recorte. Já na plataforma SciELO, foram encontrados apenas dois trabalhos que abordavam os aspectos selecionados.

No segundo momento, utilizou-se como ferramenta um questionário produzido na plataforma *Google Forms*, intitulado *Experiências de Professores Supervisores no âmbito do PIBID*, tendo como foco as percepções de professores supervisores e as contribuições do programa para seu desenvolvimento profissional.

O modelo do questionário teve como base a Escala Likert, com 5 opções de resposta, sendo essas: 1. Discordo totalmente, 2. Discordo, 3. Nem discordo, nem concordo, 4. Concordo, 5. Concordo totalmente.

O questionário foi dividido em sete seções, nas quais cada uma se destinava a diferentes aspectos: a primeira seção teve como objetivo realizar o levantamento de perfil dos/as supervisores/as. Já as seções seguintes tiveram como base os objetivos do PIBID e as funções do Supervisor de acordo com a Portaria CAPES nº 90/2024. A última seção é composta por questões discursivas para que os/as supervisores/as pudessem compartilhar o que foi mais significativo e o que poderia ser melhorado no programa.

O questionário foi compartilhado com supervisores/as de diferentes subprojetos do PIBID, sendo todos esses vinculados ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Foram convidados a participar desta pesquisa os professores/as supervisores/as de 4 NID (Núcleos de Iniciação à Docência) referentes a 3 subprojetos (Pedagogia, Alfabetização e Educação Bilíngue de Surdos), obtendo um total de 10 participantes.

Para melhor análise das respostas dos/as participantes, os dados foram organizados a partir de sete eixos de discussões, que correspondem às temáticas das seções.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O PIBID COMO UMA POSSIBILIDADE DE VIVÊNCIAS FORMATIVAS

Nesta seção serão analisados os dados obtidos durante a pesquisa, buscando compreender o programa como uma possibilidade de vivências formativas.

5.1 Perfil dos/as professores/as supervisores/as

A análise dos dados teve início com a caracterização do perfil dos/as participantes da pesquisa. Trata-se de um público predominantemente feminino, contando apenas com um homem, sendo a maioria (70%) de pessoas pardas e (30%) de pessoas brancas, com faixa etária entre 31 e 50 anos.

No que se refere à formação acadêmica, a maioria possui graduação em Pedagogia, enquanto uma parte possui graduação em Letras – Português/Libras ou em ambas as áreas. Em sua maioria, também apresentam formação em nível de pós-graduação *lato sensu* em diferentes áreas da educação.

Os participantes atuam como professores da educação básica por um período que varia entre seis e mais de quinze anos. Nove dos/as dez participantes atuam na etapa do ensino fundamental – anos iniciais, e apenas uma na educação infantil. Atuam como supervisores/as do PIBID por um período que varia entre um mês e um ano e cinco meses. Nesse sentido, todos/as supervisores/as deste estudo estão participando pela primeira vez do PIBID e têm experiência na docência.

5.2 A articulação entre a Universidade e a escola

A segunda seção foi composta por seis questões, que tiveram como foco a articulação entre a universidade e a escola na qual os/as supervisores/as atuam. Foi baseada no Art. 14, inciso II, da Portaria CAPES nº 90/2024, que estabelece que o Projeto Institucional do PIBID deve promover a imersão do docente da educação

básica na universidade, com vistas à formação continuada, por meio de sua inserção em atividades de pesquisa, estudo e extensão promovidas pela IES.

A articulação entre universidade e escola na atuação dos/as supervisores/as foi apontada como um aspecto significativamente relevante, nas quais foram sinalizadas as respostas 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente).

Nesse sentido, percebe-se que o PIBID tem representado uma articulação entre Universidade e Escola, ao menos no sentido de se constituir como espaço que vem contribuindo para a formação continuada dos/as participantes do estudo. Luís (2012) nos lembra da importância estratégica dessa relação para a formação docente, especialmente no âmbito do PIBID.

Referente à ampliação de participação em ações na universidade, mesmo que a maioria tenha sido concordante, houve uma resposta de numeração 3 (nem concordo, nem discordo), o que mostra possivelmente que essa ampliação não atingiu todos os participantes. A mesma situação aparece novamente na questão sobre a participação em ações formativas promovidas pela universidade.

No que concerne ao PIBID como parte de um processo de reflexão sobre a prática, as respostas foram amplamente significativas. De acordo com os dados, a reflexão é uma das respostas mais recorrentes no que diz respeito às contribuições do programa, como se pode observar melhor, mais adiante, na última seção, nas narrativas dos/as supervisores/as.

Já no que se refere às ações de extensão, as respostas também variaram entre 3, 4 e 5, sendo a maioria 5. Sobre momentos de estudo, mostrou-se que o programa possui capacidade para propiciar esses momentos de forma significativa, tendo todas as respostas com a numeração entre 4 e 5.

5.3 O papel do PIBID na promoção de estudos

A terceira seção foi composta por cinco questões, que tiveram como foco a capacidade do PIBID de promover estudos para os/as supervisores/as. Foi baseada no Art. 14, inciso III, da Portaria CAPES nº 90/2024, que estabelece que o Projeto Institucional do PIBID deve promover o estudo crítico do contexto educacional, envolvendo atividades nos diferentes espaços escolares e formativos.

A promoção de análise e compreensão do contexto educacional em que os/as supervisores/as atuam, promovida pelo PIBID, foi considerada proveitosa, obtendo respostas que variaram entre 4 e 5. Dessa forma, pode-se observar que o programa tem proporcionado uma melhor compreensão dos aspectos presentes no ambiente de trabalho dos/as supervisores/as.

Já no que tange ao conhecimento e acompanhamento da escola nas atividades desenvolvidas pelo programa, as respostas variaram entre 1 e 5, indicando que essa é uma lacuna presente em alguns contextos.

Respostas significativas apareceram no questionamento “O PIBID é reconhecido pela escola onde atuo como um programa que tem contribuído para a formação educacional que a mesma desenvolve”. Em sua maioria, as respostas variaram entre 3 (1), 4 (4) e 5 (5), ou seja, apesar de em alguns contextos escolares não haver o acompanhamento direto das atividades do PIBID, o programa é reconhecido como benéfico para a maioria das escolas.

5.4 Desenvolvimento de ações coletivas e interdisciplinares

A quarta seção foi composta por quatro questões, que tiveram como foco a capacidade de o PIBID desenvolver ações pedagógicas coletivas e interdisciplinares. Essas questões foram baseadas no Art. 14, inciso VI, da Portaria CAPES n.º 90/2024, que estabelece que o Projeto Institucional do PIBID deve promover o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino e aprendizagem.

A promoção de atividades coletivas no âmbito do PIBID foi destacada como relevante para os supervisores/as, variando entre 4 e 5, sendo a maioria 5. As respostas sugerem um grau de satisfação dos participantes em relação à promoção de ações coletivas no programa.

O trabalho coletivo entre os pibidianos para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais significativas na sala de aula obteve respostas semelhantes, variando entre 4 e 5, evidenciando que as práticas coletivas são percebidas como relevantes para o fortalecimento das experiências em sala de aula.

Seguindo a mesma base de respostas entre 4 e 5, a articulação entre diferentes áreas ou componentes curriculares nas ações do PIBID e o planejamento das mesmas mostraram-se significativas.

5.5 O PIBID como um espaço reflexivo

A quinta seção foi composta por três questões, que tiveram como foco a capacidade do PIBID de promover reflexões. Essa seção foi baseada no Art. 14, inciso VIII, da Portaria CAPES n.º 90/2024, que estabelece que o Projeto Institucional do PIBID deve promover a socialização de reflexões, inovações pedagógicas e aprendizagens entre os participantes do Projeto Institucional, bem como em eventos que promovam a formação de professores.

A capacidade de promover a socialização de reflexões sobre práticas pedagógicas entre os participantes do projeto obteve respostas significativas, variando entre 4 e 5. Observa-se que esse é um ponto descrito pelos/as supervisores/as como relevante.

Já na participação em eventos ou atividades voltadas à socialização de experiências relacionadas à formação de professores, observa-se que as respostas variaram entre 3 e 5, apesar de a maioria estar entre 4 e 5. Dessa forma, a presença de avaliações intermediárias (nota 3) sugere que parte dos participantes pode não ter percebido essas atividades com o mesmo nível de impacto observado em outros aspectos do programa.

Sobre as contribuições dos momentos de socialização e reflexão para a implementação de melhorias no desenvolvimento do projeto, as respostas variaram entre 4 e 5, o que indica que o programa tem contribuído significativamente neste aspecto.

5.6 Atribuições dos/as supervisores/as

A sexta seção foi composta por sete questões, que tiveram como foco as atribuições dos/as supervisores/as. Baseada no Art. 51, inciso I da Portaria CAPES n.º 90/2024, essa seção de questões buscou verificar as atribuições do Supervisor de acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades dos bolsistas de iniciação à

docência na Escola Parceira, zelando pelo cumprimento do que foi planejado junto ao Coordenador de Área responsável.

Sobre as condições de tempo e de trabalho pedagógico disponíveis para acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas, as respostas obtidas variaram entre 3 (3), 4 (3) e 5 (4). Observa-se que as respostas revelam que essas condições se caracterizam como um desafio para parte dos respondentes.

Já na questão que indaga se as informações recebidas são suficientes para o exercício da supervisão das atividades planejadas, observa-se que as respostas variaram entre 2 e 5. Embora a maioria esteja entre 4 e 5, pode-se notar que há uma divergência entre os respondentes, indicando que, apesar da avaliação predominantemente otimista em relação a esse aspecto, ainda há casos em que as informações fornecidas são consideradas insuficientes.

Sobre o acompanhamento da coordenação de área, as respostas variaram entre 3 e 5, sendo apenas uma de número 3. O acompanhamento da coordenação institucional obteve respostas que variam entre 2 e 5. O número indica uma predominância significativa, mas a presença de uma avaliação intermediária sugere a possibilidade de aprimoramentos pontuais.

Sobre o número de bolsistas ser compatível com as condições de acompanhamento, em sua maioria, as respostas variaram entre 4 e 5, aparecendo ainda uma única resposta de número 2. Seguindo a mesma perspectiva das respostas anteriores, a presença de uma resposta de número 2 sugere a possibilidade de aprimoramentos pontuais.

No que se refere às contribuições das reuniões previstas no acompanhamento das atividades dos bolsistas, as respostas variaram entre 3 e 5, sendo apenas uma de número 3. Apesar da presença de uma variante, observa-se que essas contribuições são recebidas significativamente pela maioria dos participantes.

Por fim, sobre a adequação dos relatórios e demais instrumentos utilizados, as respostas variaram entre 1 e 5, sendo bastante diversificadas. Observa-se, desse

modo, que há manifestações de insatisfação referente a esses mecanismos, sugerindo a necessidade de aprimoramentos.

5.7 Contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional

A sétima e última seção contou com um espaço aberto para que os/as supervisores/as pudessem compartilhar o que foi mais significativo e o que poderia ser melhorado no programa.

Essa seção foi dividida em duas partes, por meio das quais os/as supervisores/as deveriam indicar até cinco ações, experiências ou benefícios proporcionados pelo PIBID que contribuíram para sua prática profissional, organizando as respostas em ordem de importância, sendo o número 1 = mais importante e o número 5 = menos importante. De outro modo, os/as supervisores/as deveriam indicar até cinco ações, aspectos ou dimensões do PIBID que, em sua avaliação, necessitam de aprimoramento.

Com o objetivo de preservar a identidade e garantir o anonimato dos/das participantes, foram adotados nomes fictícios ao longo da apresentação e discussão dos resultados.

Para uma melhor análise das respostas, os dados foram organizados a partir de categorias temáticas, possibilitando uma compreensão mais sistematizada das percepções dos/as participantes e favorecendo a identificação dos principais aspectos.

5.8 O PIBID como espaço de troca de experiências docentes

No que se refere às contribuições, a troca de experiências foi o elemento mais recorrente nas respostas dos/as supervisores/as, com 4 respostas semelhantes e organizações de importância 1 e 2, como destacado nas narrativas a seguir: “Troca de experiência e vivências entre universitários e professores da rede pública” (Helena, 2026); “Troca de experiências pedagógicas com a “nova geração” (os pibidianos)” (Camila, 2026); “Troca de experiências entre bolsistas, professores e intérprete de Libras no contexto da sala de aula” (Luciana, 2026).

O autor Marcelo (2009) destaca que o desenvolvimento profissional docente é concebido como um processo colaborativo. Nesse sentido, o PIBID tem proporcionado o desenvolvimento profissional, ao menos no sentido de propiciar a troca de experiências entre docentes experientes da educação básica e IES, como também com os bolsistas, se configurando como um espaço colaborativo.

5.9 Relação Universidade e escolas de educação básica

A aproximação entre a universidade e a escola também apareceu de forma recorrente, com 4 respostas semelhantes com organizações de importância entre 1 e 5, tal como apontado nas respostas a seguir: “Estar mais presente na universidade e dialogar com textos, professores e bolsistas” (Camila, 2026); e “A proximidade com a universidade traz as discussões acadêmicas mais recentes para dentro da sala de aula. E ao orientar as Pibidianas, você acaba analisando seus próprios métodos” (Juliana, 2026).

Sobre essa aproximação, Deimling e Reali (2020) afirmam que:

(...) a parceria entre as universidades e as escolas se configura como um espaço fecundo para trabalhos em colaboração *com* os professores e não apenas *para* os professores. Nessa perspectiva, os grupos ou encontros de discussão e estudos são utilizados como um espaço privilegiado para o conhecimento da realidade dos que atuam, pensam e fazem o ensino na escola – bem como para a troca de ideias e de experiências, saberes e práticas entre os diferentes sujeitos que participam desses momentos de formação – no qual todos se reúnem movidos pela necessidade da visão e conhecimento do outro para a constituição de sua própria formação (Deimling; Reali, 2020, p.8).

Nesse sentido, o PIBID tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos/as supervisores/as, em particular para aproximá-los da Universidade, como participantes ativos no processo de formação de futuros professores.

No que tange à aproximação entre a Universidade e as escolas, embora apareça de forma pontual, ainda foram destacados aspectos relacionados à produção acadêmica, como: “Apresentação de trabalhos acadêmicos voltados à experiência do PIBID” (Vanessa, 2026); bem como de “Desenvolvimento de pesquisas” (Márcia, 2026).

5.10 Reflexão sobre a prática docente

Como citado anteriormente, outro aspecto que obteve destaque nas respostas dos/as supervisores/as, tanto no questionário objetivo, quanto nas questões discursivas, foi o exercício da reflexão sobre a prática docente, com respostas semelhantes e grau de importância entre 1 e 4.

Como apontam os/as supervisores/as, a reflexão propicia “Repensar a prática, buscar fontes teóricas de conhecimento para fundamentar as práticas, a intervenção junto aos alunos de sala” (Renata, 2026); bem como “Reflexão sobre minha trajetória docente” (Beatriz, 2026).

Sobre o processo de reflexão na trajetória docente, Freire (1996, p.40) afirma que “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Dessa forma, observa-se, a partir das narrativas, que a participação no programa propicia a reflexão sobre e para a docência por parte dos/a supervisores/as que participam do ciclo 2024-2026. Sob a mesma perspectiva de Freire, citado anteriormente, Luís aponta que:

Essa reflexividade, que articula ensino, aprendizagem e pesquisa, tanto no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência quanto no exercício profissional dos professores supervisores, mobiliza um processo permanente de formação e pressupõe um fazer docente em constante processo de (re)construção, ao contrário do que muitos supõem – que ensinar é mera reprodução de um fazer (Luís, 2012, p. 7).

Nesse sentido, o PIBID tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos/a supervisores, ao menos no sentido de proporcionar momentos de reflexão sobre a prática docente.

5.11 Novas estratégias didáticas

A elaboração de estratégias inovadoras também obteve destaque nas narrativas dos/as participantes, com quatro respostas semelhantes e organizações entre 1 e 3.

Foram destacados aspectos, como: “Contribuição com ideias diferenciadas para a explicação dos conteúdos – As pibidianas colaboram trazendo novas estratégias e abordagens didáticas, tornando as explicações mais dinâmicas, acessíveis e adequadas às necessidades dos alunos” (Patrícia, 2026); bem como “Reflexão sobre estratégias pedagógicas visuais que favoreçam a aprendizagem de estudantes surdos” (Luciana, 2026).

Desse modo, a partir da troca de experiências entre os integrantes do programa citada anteriormente, aparece como destaque a elaboração de novas estratégias de ensino. Observa-se que o programa tem contribuído para a formação dos/as supervisores/as no sentido de proporcionar o aprendizado de novas estratégias numa perspectiva reflexiva, sendo parte de um processo que envolve reflexão, troca de experiência e construção de diferentes formas de trabalho pedagógico-didático com a turma, inclusive considerando-se a diversidade dos estudantes.

5.12 Aprimoramento do PIBID

Em relação aos aspectos que necessitam de aprimoramento, as respostas foram menos recorrentes. Três respondentes não apresentaram críticas explícitas, como: “(...) Não vejo um ponto específico para aprimorar, mas um trabalho como um todo que cada vez buscamos aprimorar” (Juliana, 2026).

Outros apontamentos apareceram de forma mais específica para cada supervisor, de acordo com suas experiências. Em sua maioria, esses apontamentos estão relacionados à necessidade de recursos e organização, como auxílio para compra de itens para produção de material didático, ao modelo dos relatórios, ao uso de tecnologias e ao desenvolvimento de oficinas pedagógicas.

Em síntese, observa-se que, apesar de alguns indicadores não terem sido julgados pelos/as supervisores/as como tendo atingido a melhor condição de desenvolvimento, como se pode notar na sexta seção, na qual as pontuações foram menores, o programa apresentou, de forma geral, muitos resultados proveitosos no que se refere ao desenvolvimento profissional dos/as participantes deste estudo, apresentando contribuições significativas. Isso pode ser observado no que se refere

à relação Universidade e escolas, à troca de experiências, à reflexão sobre a prática docente e à elaboração de novas estratégias.

No que tange às experiências vivenciadas no programa, evidenciou-se que a formação docente acontece, sobretudo, no chão das escolas de educação básica, partindo do contexto em que estão inseridas. Os eixos de discussões demonstram que a articulação entre universidade e escola constitui uma das principais contribuições do PIBID, favorecendo a promoção de estudos, o desenvolvimento de ações coletivas e interdisciplinares e a consolidação de um espaço permanente de reflexão sobre a prática docente.

Da mesma forma, as contribuições apontadas pelos/as supervisores/as revelam que o programa potencializa a troca de experiências entre os integrantes e amplia as possibilidades de construção de novas estratégias. Entretanto, as dificuldades relacionadas às atribuições e exercício da supervisão evidenciam que o potencial formativo do PIBID é atravessado pelas condições concretas de trabalho dos professores da educação básica. A falta de tempo, bem como a ausência de condições mais favoráveis para o desenvolvimento da supervisão, pode dificultar o desempenho pleno das atribuições dos participantes.

Os dados apresentados permitem compreender que experiências como as vivenciadas ao longo deste percurso têm contribuído de maneira significativa para os processos formativos, tanto inicial quanto contínuo, partindo sempre de um princípio colaborativo entre os participantes, mas que ainda há dificuldades relacionadas às condições de trabalho docente.

Em vista desses aspectos, percebe-se que o PIBID deve ser aprimorado de forma a permitir que os processos de interpretação da realidade educativa, de compartilhamento de conhecimentos, de colaboração, de construção de práticas pedagógicas mediadas pela relação teoria e prática e de autoavaliação de suas experiências e resultados consigam contribuir ainda mais para a formação e desenvolvimento de todos os seus integrantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se analisar de que forma o PIBID - Pedagogia poderia contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as supervisores/as. Através da pesquisa realizada, foi possível identificar que o programa possui a capacidade de contribuir com os seus integrantes de forma significativa, apresentando impactos construtivos para a formação permanente e para o desenvolvimento dos mesmos.

Analisando os dados obtidos, sobressai-se a troca de experiências docentes e a reflexão sobre a prática, as quais estão entrelaçadas e surgem da relação entre a Universidade e as escolas de educação básica. Ao interagirem entre os seus pares, os/as atuantes do programa refletem e reinventam suas práticas, mas não como receptores de novos conhecimentos, e sim como parte da construção do mesmo.

As respostas do questionário, bem como as narrativas dos/as supervisores/as, mostraram que alguns pontos foram mais significativos, mas, de modo geral, a pesquisa mostrou a importância do caráter colaborativo do PIBID, que une diferentes atores, propiciando a interação entre os mesmos, aspecto evidenciado em todas as contribuições discutidas neste trabalho.

A partir dos resultados desta pesquisa, abre-se caminho para mais investigações relacionadas ao PIBID para com a formação de professores da educação básica, bem como para o aprofundamento de discussões sobre a ampliação das contribuições do programa, levando em consideração seu caráter colaborativo.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 15 out. 2025.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**, v. 36, e222648, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/WBRbgMmYDvfZXyc7f6jbtZS/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, maio/jun. 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LUÍS, Suzana Maria Barrios. Da formação à ação: O PIBID-UFAL como processo reflexivo da formação docente inicial e continuada. In: SANTOS, Lúcia; SILVA, Sandra; LUÍS, Suzana. **Universidade e Escola: diálogos sobre formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**. n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELODesenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Claudio Pinto. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), v. 5, n. 12, p. 23–39, set./dez. 2018.

SILVA, Alexsandro Alberto da; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Percepção de professores coordenadores de área e supervisores sobre ações e contribuições do Pibid Biologia em seu processo formativo. **Ciência & Educação**, v. 27, e21059, Bauru, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/fmhZ7RGcNVk6zppJHpFyHRS/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2026.