



Os impactos do Programa de Iniciação à Docência na construção da identidade profissional do futuro professor

The impacts of the Teaching Initiation Program on the construction of the future teacher's professional identity.

Irinete Suzana Queiroz Pereira¹

Marlene Schüssler D'Aroz²

RESUMO

O presente trabalho versa sobre experiências desenvolvidas pela licencianda em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), durante os anos de 2022 a 2024, em uma escola pública de Humaitá/AM, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo visa a compreender as contribuições do PIBID para a formação inicial e a construção da identidade profissional do futuro professor, analisando como as experiências favorecem a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de saberes docentes. Como amparo teórico, nós nos apoiamos em autores como Freire (1996), Tardif (2000), Imbembón (2011) e Nóvoa (2009), que discutem a formação inicial enfatizando a docência como prática reflexiva, social e política. Os resultados indicam que o PIBID se constitui como uma oportunidade imprescindível para a articulação entre teoria e prática, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento de saberes profissionais. Contudo, foram observadas fragilidades, como a falta de acolhimento institucional e de mediação pedagógica adequada por parte do contexto estagiado. Conclui-se que o PIBID contribui para a construção da identidade docente e para a compreensão crítica do papel do professor na transformação da realidade educacional.

Palavras-chave: Formação docente; PIBID; Identidade profissional; Teoria e prática; Educação Básica.

ABSTRACT

This paper discusses experiences developed by a Pedagogy undergraduate student at the Federal University of Amazonas (UFAM), during the years 2022 to 2024, in a public school in Humaitá/AM, within the scope of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). The objective is to understand the contributions of PIBID to initial teacher education and to the construction of the professional identity of the future teacher, analyzing how these experiences promote the articulation between theory and practice and the development of teaching knowledge. As theoretical support, we base our work on authors such as Freire (1996), Tardif (2000), Imbembón (2011), and Nóvoa (2009), who discuss initial training by emphasizing teaching as a reflective, social, and political practice. The results indicate that PIBID constitutes an essential opportunity for articulating theory and practice, promoting meaningful learning and the development of professional knowledge. However, weaknesses were observed, such as the lack of institutional support and adequate pedagogical mediation in the internship context. It is concluded that PIBID contributes to the construction of the teaching identity and to a critical understanding of the teacher's role in transforming the educational reality.

Keywords: Teacher education; PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships); Professional identity; Theory and practice; Basic education.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia, 8º período, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA). E-mail: irinete.queiroz@gmail.com. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9802-8434>.

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Ensino Superior, Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: marlenedaro@ufam.edu.br. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho permitiram compreender que a formação inicial docente é um processo essencial para a construção da identidade profissional do professor.

A formação inicial docente constitui-se como um dos principais desafios das políticas educacionais brasileiras, pois está diretamente ligada à qualidade da Educação Básica. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 60) aponta que “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”.

O curso de Pedagogia forma o futuro docente e autoforma a partir de suas experiências práticas, no qual é provocado a articular teoria e prática. Nesse contexto, aprende-se não apenas técnicas e conteúdos, mas também o compromisso ético, social e político do ser educador(a), reconhecendo que a docência se faz na relação com o outro e na busca da transformação da realidade. Para Libâneo (2019, p. 15), “um dos grandes desafios da formação inicial é integrar teoria e prática de maneira eficaz, para que o futuro professor consiga transitar entre esses dois campos com segurança”

Acerca do curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação de licenciatura em Pedagogia. O documento evidencia que um dos objetivos do curso de Pedagogia é formar profissionais aptos a atuar em diferentes contextos educativos, preparando-os para o exercício da profissão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em cursos de formação docente e profissional. A formação é também direcionada a outras esferas que demandam conhecimentos pedagógicos. Daí, o caráter amplo da atuação do pedagogo(a).

A formação inicial é onde o futuro professor desenvolve o início das habilidades que servirão como base para a prática docente. Desta forma, para Pimenta e Lima (2007), a formação inicial vai além da certificação legal, envolvendo o desenvolvimento de saberes, atitudes e valores na construção da identidade docente. A articulação entre universidade e escola, por meio de programas como o PIBID, é fundamental para consolidar esse início do aprendizado.

Na compreensão de Nóvoa (2009; 2017), a formação de professores é um processo político e social, sendo necessário a valorização da profissão docente e a reflexão sobre a prática. Segundo Nóvoa (2019), a formação docente deve ser compreendida como um projeto



coletivo, sustentado pela articulação entre universidades, escolas e a própria profissão. De acordo com Tardif (2000), os professores mobilizam em sua prática um conjunto de conhecimentos que não se restringem aos conteúdos universitários, mas que se constroem na ação cotidiana, em diálogo com a realidade escolar.

Ao refletir sobre a formação inicial docente, é importante considerar a contribuição do PIBID não apenas como política pública, mas também como espaço privilegiado de construção de saberes profissionais.

Desse modo, a formação inicial do professor deve ser vista como um processo de construção coletiva, que envolve a cooperação entre universidades, escolas e políticas públicas.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Ministério da Educação (MEC), configura-se como uma política pública importante voltada à valorização e fortalecimento da formação de futuros professores.

Com o presente trabalho, visa-se apresentar reflexões sobre a formação inicial por meio de relatos de experiência analisando a relevância do PIBID no processo de formação inicial docente, evidenciando seus impactos na prática pedagógica e construção identitária do futuro professor.

As reflexões aqui apresentadas surgiram a partir de experiências vivenciadas durante a participação da autora principal no PIBID, nos anos de 2022 e 2024, no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) / Instituto de Agricultura e Ambiente (IEAA), experienciados em uma escola pública do município de Humaitá/AM, em uma turma do 5º ano, que ainda sentia os efeitos da pandemia da Covid-19, sobretudo no que se refere às dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos.

O presente artigo encontra-se assim estruturado: inicia com uma breve introdução e seus encaminhamentos. Na sequência, aborda a formação docente inicial e o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na construção da identidade profissional do futuro professor. Em seguida, apresenta a metodologia utilizada e as vivências formativas no programa, bem como a análise de suas contribuições para o processo de formação inicial e para o desenvolvimento da identidade docente. Por fim, são feitas as considerações finais, enfatizando os aprendizados e reflexões decorrentes da experiência.



FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O PIBID

A formação inicial dos professores da Educação Básica é orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996). A LDB n. 9.394, promulgada em 1996, no Art. 62 aponta que:

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.

É responsabilidade da universidade garantir aos futuros professores a apropriação dos conhecimentos específicos de sua área de formação. Assim, a formação inicial docente exige uma base sólida de conhecimento que se dá a partir de diferentes referenciais teóricos, que contribuem para a compreensão dos desafios e possibilidades do ser docente.

Segundo Freire (1991, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Formar-se inicialmente quer dizer dar os primeiros passos rumo à profissão docente e é nesta fase que iniciamos a construir a identidade profissional e a entender quão desafiador é o ato de ensinar. Retomando Freire (1996, p. 24),

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e (re)forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Sobre a questão ética e política, Teixeira (2007, p. 434) ressalta que “a docência é algo da ordem da delicadeza, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar”. O ser docente exige sensibilidade para enxergar as necessidades dos estudantes e responsabilidade ética para atuar de forma crítica diante das injustiças e desigualdades sociais, por exemplo.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, no seu Art. 2º enfatiza:



As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006)

É importante dizer que a formação inicial não se resume à obtenção de um diploma ou certificação legal para o exercício da docência. Segundo Lima (2007, p. 86),

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

Na Educação, articulam-se teoria e prática com o propósito de compreender a sua relação e papel frente a sociedade, bem como os desafios que possivelmente serão enfrentados, como as inúmeras possibilidades que fazem parte do vir a ser professor(a). É nesse equilíbrio entre conhecimento específico e saber pedagógico que se constitui uma base sólida para a formação de professores. Moraes, Lima e Magalhães (2017, pág.570) evidenciam que

Os saberes pedagógicos, portanto, podem auxiliar os professores na construção de aulas capazes de despertar no aluno o senso crítico e mobilizá-los para a atividade intelectual. Faz-se necessário que a formação dos professores esteja entrelaçada pelos conhecimentos da Pedagogia, como ciência que tem por objeto de estudo o fenômeno educativo. Dessa forma, o professor, consciente da importância da sua aula para a formação dos alunos, necessita planejar suas práticas revestindo-as de intencionalidades políticas e transformadoras visando à aprendizagem dos discentes.

O trabalho docente é construído a partir de um conjunto de saberes que não se restringem ao conhecimento científico/acadêmico, mas incluem também os saberes advindos das experiências presentes na prática escolar. O ato de ensinar exige que se integre diferentes formas de conhecimento.

Tardif (2000), em seus estudos, aborda os saberes profissionais do professor e a necessidade de considerar a prática como espaço de construção do conhecimento.

Programas como o PIBID assumem relevância justamente por possibilitar que o licenciando vivencie o cotidiano da escola básica desde a formação inicial, construindo saberes profissionais em diálogo com os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade.

Entre os objetivos do PIBID, destacam-se a melhoria da qualidade da Educação Básica e a promoção de uma articulação integrada entre a Educação Superior e a Educação Básica pública, de modo a garantir uma formação inicial sólida para os futuros professores (Brasil,



2017). Tais objetivos apontam para uma finalidade central: garantir que os estudantes sejam formados com os saberes necessários para promover um ensino de qualidade, possibilitando uma aproximação entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada na escola, favorecendo assim a construção da identidade docente, a reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades da profissão.

Para Pimenta e Lima (2005/2006, p. 20),

É importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e análise das escolas, espaço institucional, onde ocorre o ensino e a aprendizagem. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições.

A inserção na escola permite ao licenciando encontrar subsídios que colaboram para o processo de formação, reflexões sobre a profissão e ampliação de seus saberes.

Segundo Shulman (1986, p. 121), “a formação inicial de professores deve garantir que os futuros educadores possuam não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades práticas necessárias para traduzir esse conhecimento em práticas de ensino eficazes”. Sendo assim, as situações vivenciadas reforçaram os conteúdos estudados nas disciplinas da graduação, tornando os conceitos mais compreensíveis.

De acordo com Monteiro (2003), a formação não se limita a um processo técnico, mas é contínua e marcada pela prática-teoria-prática, em que a reflexão crítica é elemento fundamental na construção do ser professor(a). Para o autor,

Não nascemos educadores/as, formamo-nos e autoformamos para sermos educadores/as em uma permanente prática-teoria-prática aliada à reflexão e autorreflexão crítica sobre a nossa vida individual e social, o que envolve os sentimentos, emoções, desejos, medos, paixões e esperanças presentes no nosso trabalho educativo (p. 325-326).

Nóvoa (2017) entende a formação de professores como um problema político e defende a valorização da profissão docente em todas as suas dimensões. Ou seja, não é possível pensar em uma formação de qualidade se a profissão docente estiver frágil, do mesmo modo que não se pode fortalecer a profissão quando a formação é reduzida apenas ao domínio disciplinar e técnico.

Por sua vez, Freire (1996) aborda a concepção de educação libertadora destacando a importância do educador dialógico e crítico. Nesse sentido, formar professores não é somente



prepará-los apenas para transmitir conteúdos, mas capacitá-los para assumir uma postura transformadora, onde ensinar e aprender são processos indissociáveis. Assim, a formação inicial deve possibilitar que o futuro professor compreenda sua prática como um ato voltado para a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa.

Na escolha pela docência, encontra-se em Freire (1996) o suporte para a formação, onde ele diz que ensinar não é transferir conhecimento, e que formar não é o ato pelo qual o sujeito modela outro que está inerte. O docente aprende ao ensinar e o que aprende ensina no ato de aprender. Ainda para o autor supracitado, o professor precisa ter a competência do que vai ensinar e, ao ensinar, ele irá aprender também. A responsabilidade ética exige preparo prévio e permanente, que envolve a análise crítica da própria prática. Segundo Freire:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2001, Pág. 259)

Corroborando com Freire, Libâneo (1999 p. 02) enfatiza

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia.

Santos e Souza (2019, p. 128), ressaltam que a "participação no PIBID se reflete no aprimoramento das competências pedagógicas dos licenciandos, além de contribuir para o fortalecimento de sua identidade como futuros professores"

Como afirma Freire (1996), o saber docente para além de ter base teórica precisa partir da realidade, com o objetivo de possibilitar a reflexão em um processo de formulação do conhecimento, com suporte na relação teoria-prática. Freire destaca:



Especificamente humana, a Educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medo, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (1996, p. 70).

O PIBID proporciona aproximação entre a teoria estudada na universidade e a prática pedagógica cotidiana, permitindo a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, porém enfatiza que nem sempre essa participação na escola ocorre de maneira efetiva como indicam Machado e Reginato (2015, p. 8).

As experiências que ocorrem nos cursos de graduação nem sempre são suficientes para a compreensão da realidade da atuação docente, seja pela sobrecarga das escolas, por não terem como receber os graduandos com a devida atenção, pela dificuldade da Universidade em estabelecer relações entre o pensar e o fazer da realidade docente ou ainda pela sensação dos graduandos de não pertencimento àquela realidade.

Desta maneira os fundamentos apresentados constituem a base que sustenta as reflexões deste trabalho, especialmente no que se refere às vivências formativas que serão discutidas a seguir.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiências a partir de vivências ocorridas em uma escola localizada no município de Humaitá, que está localizado no Sul do Estado do Amazonas, região Norte do Brasil.

As experiências aconteceram durante o período de 2022 a 2024, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, no âmbito do desenvolvimento do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade federal do Amazonas (IEAA/UFAM).

Para Mussi, Flores e Almeida (2021, pág. 65) “relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão)”.

Para a elaboração deste trabalho, foram utilizados os registros das observações, anotações e reflexões registradas em relatórios de uma das autoras. A revisão de literatura sobre o tema foi investigada nas bases de dados Scielo e CAPES.



A análise busca refletir a prática docente vivenciada no Programa, destacando os momentos mais marcantes da experiência. O relato de experiência é narrado na primeira pessoa, destacando os principais momentos da vivência.

VIVÊNCIAS FORMATIVAS

Como já referenciado acima, o PIBID possibilita ao discente experienciar a prática docente ainda na graduação, constituindo-se, assim, um elemento primordial na formação inicial, uma vez que, na falta desta aproximação com a prática, o futuro professor acabaria por se frustrar ou até mesmo desistir de sua carreira.

No início do desenvolvimento do Programa de Iniciação à Docência, ao entrar pela primeira vez na sala de aula, fui tomada por um choque diante da realidade escolar. Senti insegurança, dúvidas sobre minhas habilidades. Foi um momento de crise interna, provocado pelo impacto de estar, de fato, em contato direto com o chão da escola e com as diversas demandas do cotidiano escolar. Com base nisso, Leone e Leite (2011, p. 246) dizem que:

Esse “baque” (leia-se “choque da realidade”) sentido pelos professores ao ingressarem no magistério decorreria da existência de uma “falsa” expectativa com relação ao aluno, construída a partir de uma representação idealizada, que foi veiculada nos cursos de formação inicial.

Tal afirmativa vai de encontro com a minha chegada na escola, nos primeiros semestres da graduação, tempo em que eu conhecia poucas informações e conhecimentos acerca da realidade escolar, o que ocasionou insegurança e até mesmo a vontade de desistir do curso. No entanto, no decorrer do programa, houve uma evolução positiva dos sentimentos e desenvolvimento profissional que sigo fortalecendo.

O início de carreira docente é uma fase delicada e determinante para o desenvolvimento profissional, quando o iniciante é levado, nesse sentido, a se questionar se realmente vale a pena ser professor. Tardif e Raymond (2000, p. 228) abordam que “essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do ‘choque com a realidade’.

Outro ponto importante diz respeito à presença dos chamados pibidianos como estagiários nas escolas e nas turmas, no caso da Pedagogia, dos anos iniciais do Ensino



Fundamental, destacando como a escola e os professores os recebem. Segundo Jesus (2007, p. 49), é necessário haver um apoio significativo, tanto por parte do professor de estágio como por parte da escola e dos seus agentes, pois, do contrário, o estagiário pode “perceber os processos de ensino e de aprendizagem como fonte de estresse profissional, podendo atingir um estado de exaustão emocional”.

Neste sentido, para alguns professores, eu era apenas uma pessoa que estava ali para observar e criticar suas práticas. Não houve abertura para que eu pudesse ajudar nem a eles nem aos alunos. Passei a ser alguém no fundo da sala de aula, o que me fazia pensar o porquê de tal situação. São muitas as hipóteses: o professor que já teve sua prática julgada de maneira errada, que está sobrecarregado pelas demandas do exercício de sua profissão, enfim, suas diversas experiências sobre as quais não cabe aqui julgamentos, uma vez que nem tudo dentro do âmbito escolar depende unicamente do professor, mas de uma estrutura superior a ele.

O fato de eu ter me tornado apenas uma observadora da prática não impediu que eu aprendesse sobre as diversas formas de ensinar e aprender, o que me levou a perceber como as crianças aprendem, cada uma de forma diferente e ao seu tempo para ler, escrever e se expressar. E foi assim que, para além dos desafios com os quais eu me deparava, havia também as possibilidades de aprendizagem. Ao observar a sala de aula, foi possível compreender de forma mais aprofundada o comportamento das crianças e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem. Pude, a partir dessa vivência, superar a ideia de que teoria e prática são diferentes, pois, ao estarmos em contato direto com o chão da escola, a teoria ganha sentido, ao mesmo tempo em que a prática se enriquece quando orientada à luz dos referenciais teóricos.

Ademais, me deixei emergir naquela realidade com o olhar crítico e reflexivo sobre as práticas ali realizadas, buscando entender o funcionamento, regras e as pessoas que faziam aquele espaço ser o que é. A esse respeito, Nóvoa (2009) destaca a importância de a profissão docente ser construída dentro dela própria, com o estudo de situações reais e reflexão sobre a prática dos professores.

Se, por um lado, estar no cotidiano escolar possibilitou experiências enriquecedoras, como o contato direto com os alunos, por outro, foi uma experiência marcada pela falta de acolhimento por parte da instituição escolar, envolvendo professores e equipe pedagógica, ambos responsáveis pela nossa inserção e adaptação na turma e na escola. Isso se deu no sentido de não haver abertura para que eu pudesse participar/ajudar na organização dos



eventos na escola, voltados para a aprendizagem dos estudantes, bem como participar de maneira ativa em sala de aula.

Em relação às outras observações, destaco o papel da família. Neste caso, observa-se que há momentos em que, no contexto da escola, o professor atribui aos pais responsabilidades pelo fracasso, o que aponta para a necessidade de uma aproximação entre família e escola, sendo este um fator imprescindível para efetivação da qualidade da Educação. A esse respeito, Castro e Ragattieri, (2010, p. 31) ressaltam que:

Neste jogo de busca de culpados, a assimetria de poder entre profissionais da Educação e familiares costuma pesar a favor dos educadores, principalmente quando temos, de um lado, os detentores de um saber técnico e, de outro, sujeitos de uma cultura iletrada. Novamente, se essas diferenças são convertidas em desigualdade, a distância entre alguns tipos de famílias e as escolas que seus filhos frequentam se amplia. Podemos dizer que usar a assimetria de poder para transferir da escola para o aluno e sua família o peso do fracasso transforma pais, mães, professores, diretores e alunos em antagonistas, afastando estes últimos da garantia de seus direitos educacionais. É uma armadilha completa.

Durante a experiência, era perceptível a falta de apoio da família em relação ao dever de casa, o incentivo e outros, porém é necessário que se entenda que a escola está permeada por diferentes realidades: existem as famílias com condições de apoiar estas crianças enquanto outras encontram-se em vulnerabilidade social. Ademais, uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos era na escrita e leitura, quando os professores demonstravam sentir-se sozinhos e sem o apoio necessário da família para desenvolver estas habilidades.

Por conseguinte, por observar o contexto geral, ainda que não estivesse diretamente ligada, observei a existência das exigências das avaliações externas à escola, que exigiam dos professores uma busca exacerbada por melhorias nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, este fator foi algo que me deixou extremamente atônita, pois estas avaliações mudam a dinâmica da escola.

Diante deste cenário, muitos professores recorrem à prática frequente de simulados semanais, com o objetivo de preparar os alunos para obterem bons resultados. Com isso, os alunos são condicionados a buscar atingir os objetivos destas avaliações, gerando um desgaste desnecessário tanto para os alunos quanto para os professores, que são engolidos por um sistema que não dialoga com a realidade da escola. Dutra, Ivo e Jacques (2023, p. 217) sugerem que “o foco excessivo nos resultados de testes padronizados tem levado a um ensino mecanicista, onde os professores se veem forçados a priorizar os conteúdos cobrados nas



avaliações, em detrimento de abordagens pedagógicas inovadoras”. A respeito disto, Freire (2000, p. 101) aponta que quando o ensino se reduz a isso, este se torna “puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo”

Ao analisar tais práticas, foi possível perceber que, em sua maioria, estas eram feitas de forma mecanizada, fragmentada e pouco significativa. Para além disto, havia a predominância do livro didático como recurso quase exclusivo dentro da sala de aula, sem espaço para aulas criativas e até mesmo contextualizadas, o que reduzia a aprendizagem a um processo de memorização e repetição de conteúdos, desconsiderando as vivências, a cultura e os interesses das crianças. O ensino mecanizado e o uso excessivo do livro didático mostraram um modelo de escola que pouco dialoga com a realidade dos estudantes.

Sobre reprodução de conteúdo pelo professor, Freire a denomina como “educação bancária”, na qual o professor deposita informações e os alunos recebem, ou seja, são recipientes vazios que precisam ser preenchidos, sem diálogo ou problematização. Nesse caso, “o educador diz a palavra e os educandos a escutam docilmente, o educador é quem disciplina e os educandos, os disciplinados” (Freire, 1970, p. 34).

Durante as observações realizadas, me chamou a atenção a postura de alguns professores quanto ao autoritarismo e rigidez, práticas baseadas no controle do comportamento e na imposição de regras. No caso de um aluno apresentar algum comportamento que não agradasse o professor, o aluno perdia nota. Embora a disciplina seja um instrumento importante no processo educativo, quando exercida de forma punitiva, pode gerar medo e desmotivação nos alunos, dificultando a construção da aprendizagem significativa. Para Freire (1996, p. 25) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Ainda no que diz respeito sobre as experiências, pude acompanhar aulas voltadas à alfabetização e ao letramento em que eram trabalhados sinais de pontuação e exercícios de leitura e escrita na disciplina de Língua Portuguesa. Além dessa disciplina, observei as aulas de Matemática, Ensino Religioso, Artes, Ciências, Geografia e História. Em algumas disciplinas, como Matemática e Geografia, as professoras trabalhavam de forma menos mecânica e mais contextualizada e significativa, enquanto em outras o ensino demonstrava ser tradicional, em que o aluno não passa de um mero receptor passivo de conteúdo.

As experiências me fizeram refletir sobre a necessidade de romper com a lógica de educação bancária, denunciada por Freire (1996), que reduz o aluno a receptor passivo de



informações. Compreendo hoje que ser professora implica, além de seguir normas e demandas impostas, também recusar a reprodução de práticas que negam o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. A ausência de práticas interdisciplinares tal como foi observado, demonstra que a escola muitas vezes cumpre apenas a função de transmitir conteúdos, em vez de assumir sua dimensão de ensino libertador.

Retomando Freire, a seriedade do ser professor não precisa ser pesada, a alegria de ensinar deve acompanhar o professor. Ensinar é um trabalho árduo, porém exige reflexão e compromisso com a Educação, para que se construa uma escola voltada para a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, Freire (2000, pág. 37) aponta que

Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes.

Para tanto, é preciso haver o equilíbrio entre rigor e alegria, onde o conhecimento é construído de forma significativa e humana, tanto para o professor quanto para o aluno.

Um dos momentos mais significativos foi a semana dedicada às aulas de reforço, ofertada em um período de férias, das quais participariam as crianças que os pais quisessem encaminhar. As aulas de reforço foram voltadas especialmente para os alunos com maiores dificuldades em leitura e escrita. Foi uma oportunidade de aplicar, de maneira efetiva, os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, reconhecendo, na prática, a importância de articular teoria e experiência para promover avanços no processo de alfabetização. O reforço foi realizado por mim e um colega pibidiano. Nele, utilizamos as vivências cotidianas das crianças para realizar as atividades, que foram de contação de histórias e recontação a partir das suas próprias compreensões, bem como ditados com aspectos baseados na sua realidade, entre outras atividades. Essa experiência me fez refletir que a docência exige paciência, criatividade e sensibilidade, além do compromisso constante com a aprendizagem de todos os alunos.

Ressalto que estas aulas de reforço foram os únicos momentos em que foi possível praticar realmente os conhecimentos, pois, na maioria das vezes, como já dito antes, não tínhamos a oportunidade de auxiliar os alunos em sala de aula. A esse respeito, um dos



objetivos do Programa/subprojeto nos referidos anos de seu desenvolvimento, era auxiliar as crianças com dificuldade na leitura e na escrita, uma vez que sofriam impactos significativos da pandemia do Covid-19.

Assim sendo, estas vivências ampliaram meu olhar sobre a docência, demonstrando que ela não se constrói apenas a partir de bons exemplos, mas também das dificuldades vivenciadas, provocando reflexão e posicionamento crítico diante da realidade escolar. Incontestavelmente, ao me deparar com diferentes formas de ensinar e aprender, pude perceber o tipo de profissional que eu gostaria de ser. A identidade docente não é imóvel, mas um processo contínuo, influenciado pelas experiências, reflexões e escolhas realizadas ao longo do exercício da docência.

A construção do ser professor envolve inspirações e recusas que se desenvolvem ao longo da jornada profissional. Inspiram-me os exemplos de dedicação, diálogo e compromisso social com a Educação, enquanto recuso e reflito diariamente sobre as práticas tradicionalistas e descontextualizadas que ainda persistem no ambiente escolar.

Todas as experiências vivenciadas ao longo do desenvolvimento do Programa de Iniciação à Docência constituíram-se parte essencial da construção da minha identidade docente em formação. Nesse sentido, os registros e observações desenvolvidos ao longo de 2022 e 2024 apontam tanto potencialidades como as fragilidades do processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este texto, objetivou-se refletir sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial e na construção da identidade profissional do futuro professor. Foram apresentadas reflexões teóricas e vivências práticas que salientaram a importância do programa como espaço de aprendizagem, de aproximação entre universidade e escola, e de formação crítica para o exercício da docência.

As experiências permitiram compreender o ambiente escolar e o papel a ser desempenhando pelo professor. O primeiro contato com a escola, as observações e práticas, cada momento contribuiu para minha formação, pois favoreceram uma melhor compreensão da prática docente e de seus desafios.

Com a orientadora, a experiência foi essencial nesse percurso, pois suas orientações ajudaram a compreender a importância da escuta, do planejamento e da postura ética diante



das diferentes situações escolares. No entanto, a experiência com o supervisor da escola não ocorreu como se esperava em um processo formativo. Embora fosse o responsável por acompanhar e facilitar a inserção dos pibidianos no ambiente escolar, sua postura era de apatia diante das diversas situações apresentadas, o que comprometeu o diálogo e o desenvolvimento das atividades. A ausência de comunicação e de orientação se tornou um desafio ao longo de toda a vivência. Diante disso, é fundamental que haja maior rigor na escolha dos profissionais que assumem a função de supervisão no PIBID, pois isto requer comprometimento ético e responsabilidade formativa para atuar como mediador e co-formador de futuros professores.

Entre as aprendizagens significativas dessa experiência, destaco a oportunidade de aprender com as crianças, de vivenciar a prática pedagógica em turmas de alfabetização e de perceber que o professor precisa ir além do uso mecânico do livro didático, buscando metodologias contextualizadas. Com as crianças, no que diz respeito ao acolhimento delas, cada gesto e descoberta delas reafirmava o valor do vínculo afetivo, da paciência e da criatividade na prática educativa. As vivências em sala de aula mostraram que ensinar é também aprender continuamente.

As experiências práticas durante as aulas de reforço possibilitaram colocar em ação os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, reforçando a compreensão de que a formação docente acontece na articulação entre teoria e prática, entre reflexão e ação. Essas vivências permitiram perceber que o professor não se forma apenas no espaço acadêmico, mas também no contato direto com os sujeitos da escola.

Reconheço que minha participação no PIBID foi imprescindível para a construção da minha identidade docente. Ao longo do desenvolvimento do programa, pude perceber que a formação inicial não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos na universidade, mas que também é essencial o contato com a realidade escolar. Aprendi que ser professora é, acima de tudo, um ato político, social e humano, que exige compromisso com a transformação da realidade. Dessa forma, o PIBID não apenas me aproximou da profissão que escolhi, mas também me permitiu enxergar, com mais clareza, que, para realmente acontecer a Educação como prática de liberdade, ela precisa ir além do discurso e ser feita na prática, no dia a dia escolar até que as escolas se consolidem como espaço de construção coletiva do conhecimento.



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa, ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM) e ao Colegiado de Pedagogia e seus representantes, pela oportunidade de aprendizado da profissão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.
- CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO/MEC, 2010.
- DUTRA, M. H.; IVO, A. A.; JACQUES, J. S. Políticas avaliativas e indicadores de qualidade: repercussões no trabalho docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 28, n. 50, p. 213– 228, 2023.
- FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **A Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259–268, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JESUS, S. N. **Professores sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.



LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 6, p. 236-259, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e prática de ensino**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

MORAES, C. S. de; LIMA, C. J. R.; MAGALHÃES, C. de J. S. A formação inicial dos professores, a pedagogia e a didática em uma perspectiva dialógica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.12, n.2, p. 563-574, maio/ago. 2017. Disponível. ISSN: 1519-9029.

MONTEIRO, A. L. Autoformação, história de vida e construções de identidades do/a educador/a. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). **Pesquisa em Educação no Pará**. Belém: EDUFPA, 2003. p. 323-344.

MACHADO, M. B. P.; REGINATO, L. M. Estágio supervisionado e PIBID na Formação Docente: experiências que se completam. **OPSIS, Catalão**, v.15, n. 1, p. 136-148, 2015.

MUSSI, R. F de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em 04 nov. 2025.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, 44(3), e84910. 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, A. F. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cad. Pesqui.**, 47(166), 1106-1133. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa, Educa, 95p. In: Parkison, P. T. (2008). Field placement treatments: A comparative study. **The Teacher Educator**, 43(1), 29-45.2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, [s. n.], v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005/2006.

SANTOS, M. A. A.; SOUZA, J. C. A influência do PIBID no desenvolvimento das competências pedagógicas dos alunos de licenciatura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 2, p. 120, 2019.

SOUSA, S. Z. L.; PIMENTA, C.; MACHADO, C. Avaliação e Gestão Municipal da Educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.



SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educations Review**, 57, p. 121, 1986.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago., 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, p. 209-244, dez./2000.

Recebido em: 30 de setembro de 2025.

Aprovado em: 05 de dezembro de 2025.

Publicado em: 01 de janeiro de 2026.

Autoria:

Autor 1:

Nome: Irinete Suzana Queiroz Pereira

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, cursando o 8º período.

Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA)

E-mail: irinete.queiroz@gmail.com

Orcid: 0009-0009-9802-8434

País: Brasil

Autor 2:

Nome: Marlene Schüssler D'Aroz

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Magistério Superior e integrante do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM)

Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: marlenedaro@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

País: Brasil