



Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: caminhos para a prática pedagógica

Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships: Pathways to Pedagogical Practice

Juliana Rafaela da Silva Marques ¹
Ângela Maria Gonçalves de Oliveira ²

RESUMO

O artigo analisa a experiência de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola municipal de Humaitá – AM, investigando suas contribuições para a formação inicial de professores. Por meio de relatos de experiência e abordagem qualitativa, foram examinadas atividades pedagógicas, interação com alunos, professores supervisores e colegas, bem como desafios enfrentados no cotidiano escolar. A pesquisa evidencia que a vivência prática permite articular teoria e prática, desenvolver competências pedagógicas, consolidar a identidade docente e fortalecer habilidades de planejamento, gestão e reflexão sobre a aprendizagem. Os resultados reforçam a relevância do PIBID como estratégia de formação crítica, ética e comprometida com a educação inclusiva.

Palavras-chave: PIBID; Prática pedagógica; Formação docente; Identidade profissional.

ABSTRACT

The article analyzes the experience of participating in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) at a municipal school in Humaitá – AM (Brazil), investigating its contributions to initial teacher education. Through experience reports and a qualitative approach, pedagogical activities, interactions with students, supervising teachers, and colleagues, as well as challenges faced in the school routine, were examined. The study demonstrates that practical experience allows the articulation of theory and practice, the development of pedagogical competencies, the consolidation of teacher identity, and the strengthening of skills in planning, classroom management, and reflective practice on learning. The results highlight the relevance of PIBID as a strategy for critical, ethical, and inclusive teacher education.

Keywords: PIBID; Pedagogical practice; Teacher education; Professional identity.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído como uma política pública voltada para o fortalecimento da formação inicial de professores

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia do Instituto de Educação e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: juliana.marques@ufam.edu.br. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1334-7984>.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente do Ensino Superior na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM). E-mail: angelabiase@ufam.edu.br. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>.



no Brasil, tendo como princípio fundamental a articulação entre universidade e escola básica. Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa busca oferecer aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar desde os primeiros anos da graduação, ampliando o contato com a realidade educacional e promovendo um processo formativo mais consistente e integrado. Essa aproximação se dá não apenas pela observação, mas sobretudo pela participação ativa em práticas de ensino, o que contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, para a compreensão dos desafios inerentes à profissão e para a construção da identidade docente.

Ao inserir os estudantes no espaço escolar, o PIBID possibilita um diálogo contínuo entre teoria e prática, permitindo que os saberes acadêmicos sejam constantemente ressignificados à luz das experiências vividas. Nesse movimento, os licenciandos não apenas aplicam a teoria e os conteúdos aprendidos na universidade, mas também refletem criticamente sobre eles, reconhecendo a complexidade da docência e a importância da escola como espaço social, cultural e político. A vivência com professores supervisores, colegas de licenciatura e alunos da Educação Básica cria um ambiente colaborativo de aprendizagens, em que a troca de experiências contribui para consolidar uma postura ética, reflexiva e comprometida com a transformação social.

A formação docente inicial constitui um espaço de articulação entre teoria e prática, no qual a universidade e o curso de Pedagogia assumem papel central na construção dos saberes profissionais. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são múltiplos e se constroem a partir da interação entre conhecimentos acadêmicos e experiências vividas, o que reforça a importância de processos formativos que integrem reflexão teórica e prática pedagógica. Nesse sentido, o PIBID se apresenta como uma política pública estratégica, ao possibilitar que licenciandos vivenciem, desde cedo, a realidade escolar, aproximando a formação universitária das demandas concretas da sala de aula da Educação Básica. Essa experiência favorece a compreensão da complexidade do trabalho docente, contribui para a consolidação da identidade profissional e fortalece o compromisso com uma prática crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

Além dessa articulação entre teoria e prática, o PIBID também atua como um espaço de inserção profissional progressiva, permitindo que o licenciando compreenda, ao longo de sua formação, as dimensões éticas, políticas e sociais que atravessam a docência. A



participação em projetos, ações pedagógicas e atividades coletivas da escola oferece condições para desenvolver autonomia, responsabilidade e sensibilidade pedagógica — elementos essenciais para a constituição da identidade docente. Nesse processo, a escola deixa de ser um objeto distante de estudo e passa a ser um campo vivido, no qual o futuro professor experimenta, observa, investiga e reelabora seus saberes.

Outro aspecto relevante da introdução ao contexto escolar proporcionado pelo PIBID é a valorização da escola pública como espaço de produção de conhecimento e de transformação social. Muitas vezes marcadas por dificuldades estruturais, como limitação de recursos, salas superlotadas ou carência de materiais pedagógicos, essas realidades exigem criatividade, reflexão e compromisso ético. Ao vivenciar esse contexto, o licenciando amplia sua compreensão da função social da escola e reconhece que o papel do professor envolve não apenas transmissão de saberes, mas defesa de direitos, promoção da cidadania e construção de práticas pedagógicas humanizadoras.

Além disso, o contato precoce com a prática pedagógica favorece a compreensão de que a formação docente é um percurso contínuo, que se inicia na graduação, mas se estende ao longo de toda a vida profissional. Nessa perspectiva, o PIBID contribui para que o futuro professor perceba a importância da formação continuada, da pesquisa sobre a própria prática e da participação em espaços coletivos de estudo. Ao longo desse processo, o licenciando desenvolve um olhar investigativo que permite identificar problemas, analisar situações e propor intervenções, consolidando uma postura profissional crítica e reflexiva.

No âmbito do curso de Pedagogia, a formação inicial se configura como um processo que articula fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e reflexões críticas sobre a realidade educacional. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), em seu Art. 3º, a formação do pedagogo professor tem como finalidade preparar este profissional para atuar nas diversas dimensões do trabalho educativo, integrando conhecimentos científicos, culturais, pedagógicos e socioculturais. Assim, a formação inicial configura-se como um espaço de construção de saberes que unem teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Pimenta e Lima (2012) destacam que a formação do pedagogo deve ir além da transmissão de conteúdos, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de analisar,



problematizar e intervir nos contextos escolares e sociais. Assim, a Pedagogia cumpre a função de formar profissionais capazes de compreender a Educação como prática social, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o que amplia o horizonte formativo e fortalece o compromisso ético-político da docência.

Nesse percurso, dialoga-se com o pensamento de Paulo Freire (1996), que entende que ensinar implica reconhecer que a mudança é sempre possível, reafirmando o caráter emancipatório do ato educativo. Em consonância, Arroyo (2013) reforça a importância de valorizar os sujeitos, suas trajetórias, culturas e experiências, entendendo a docência como prática humana e situada, comprometida com a realidade sociocultural dos estudantes. Essa perspectiva contribui para ampliar a compreensão sobre o papel do professor e sobre a necessidade de uma formação sensível às múltiplas realidades presentes no cotidiano escolar.

A escolha de abordar esse tema justifica-se pela possibilidade de articular reflexão teórica com prática docente, permitindo compreender como a inserção do estudante no espaço escolar contribui para a formação inicial do professor e para a construção da identidade docente. A partir dessa premissa, este trabalho tem como objetivo compartilhar experiências vivenciadas no PIBID, analisando as contribuições para a construção da identidade docente e para a compreensão dos desafios que permeiam a prática pedagógica no exercício da profissão. Além disso, busca-se evidenciar de que forma a inserção no espaço escolar, acompanhada pelo suporte teórico e pela orientação de supervisores, favorece o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, o aprofundamento da percepção sobre o papel do educador e a consolidação de um compromisso com uma Educação inclusiva, democrática e humanizadora.

O presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: no primeiro tópico, “Formação docente: caminhos para a prática pedagógica”, apresenta-se uma reflexão teórica sobre o processo formativo do professor e suas implicações na atuação pedagógica. Em seguida, em “Procedimentos metodológicos”, descrevem-se as etapas e abordagens adotadas na construção deste estudo. No terceiro tópico, “Construindo práticas pedagógicas e identidade docente: minha experiência no PIBID”, são relatadas as vivências e aprendizagens desenvolvidas no programa. Por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas dos agradecimentos e das referências que embasaram a pesquisa.



FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A relação entre teoria e prática constitui um eixo estruturante da formação docente, pois é nesse movimento dialógico que o conhecimento acadêmico encontra sentido na realidade concreta das salas de aula. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos de forma dinâmica, na medida em que o professor articula o conhecimento científico, curricular e experiencial, tornando a prática um espaço privilegiado de reflexão crítica e de desenvolvimento profissional. Assim, a teoria não deve ser compreendida como um saber distante ou meramente abstrato, mas como um instrumento que orienta o planejamento, sustenta a tomada de decisões e qualifica a ação pedagógica em contextos complexos e desafiadores.

Nesse mesmo sentido, Pimenta (1999) reforça que a prática é essencial, mas não pode se desvincular dos aportes teóricos, sob pena de se reduzir a uma atuação técnica e descontextualizada. A articulação entre ambos é o que possibilita a construção da profissionalidade docente. Schön (2000), ao apresentar a noção de “profissional reflexivo”, evidencia que a docência exige constante reelaboração da ação pedagógica a partir da reflexão na e sobre a prática, fortalecendo a autonomia e a capacidade crítica do professor.

Compreender a formação docente como um percurso contínuo implica reconhecer os desafios enfrentados pelo professor iniciante ao ingressar no cotidiano escolar. A multiplicidade de realidades sociais, a diversidade de ritmos e modos de aprender, e as demandas administrativas inerentes à instituição escolar exigem do licenciando uma postura investigativa, sensível e aberta ao diálogo. Programas como o PIBID ampliam essa formação ao proporcionar vivências que favorecem segurança profissional, autonomia e capacidade analítica frente às situações que emergem da prática educativa.

Outro aspecto central desse processo é a construção da autonomia docente. A participação em planejamentos, intervenções, registros e avaliações permite ao licenciando compreender que a prática pedagógica não é um conjunto de ações espontâneas, mas um trabalho intencional e fundamentado. Essa autonomia se desenvolve na interação com colegas, supervisores e coordenadores, reafirmando que a docência é uma atividade essencialmente colaborativa, sustentada pela troca de experiências e pela construção coletiva de saberes no interior das comunidades profissionais de aprendizagem.



A inserção no ambiente escolar também amplia o olhar do licenciando para os contextos socioculturais que atravessam a aprendizagem. A articulação entre teoria e prática contribui para que o futuro professor compreenda que cada estudante carrega histórias, identidades, experiências e desafios singulares, que influenciam seu processo formativo. Desse modo, a prática pedagógica deixa de ser compreendida apenas como um exercício técnico e passa a assumir dimensões éticas e políticas, nas quais o professor precisa considerar as condições objetivas e subjetivas da vida escolar. A escola, portanto, revela-se como um espaço vivo, complexo e plural, em que a formação docente se ressignifica continuamente.

A identidade docente, conforme ressalta Nóvoa (1992), constitui-se ao longo de um processo de formação que articula história pessoal, trajetória profissional e experiências vividas nos diferentes espaços educativos. Assim, a formação inicial em Pedagogia deve ir além da transmissão de conteúdos, contemplando práticas que desenvolvam criticidade, ética e compromisso social. Freire (1996) reforça essa perspectiva ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar situações nas quais os sujeitos possam construir saberes, valorizando seus conhecimentos prévios e seu protagonismo.

Essa compreensão dialoga com Libâneo (2016), que enfatiza a necessidade de articular teoria, prática e reflexão crítica, preparando o professor para enfrentar a diversidade presente na escola pública brasileira. Gadotti (2009) amplia essa visão ao compreender a escola como espaço de cidadania, destacando que a formação docente é fundamental para consolidar uma Educação democrática e emancipatória.

Além da dimensão pedagógica, é indispensável considerar o papel das políticas públicas na garantia de condições adequadas para o exercício da docência. Saviani (2008) afirma que a Educação deve ser entendida como um direito social, cabendo ao Estado assegurar não apenas acesso, mas também permanência e qualidade. Libâneo (2016) complementa que a efetividade dessas políticas depende de sua coerência com as realidades locais. No caso das escolas municipais de Humaitá, as limitações estruturais — como ausência de biblioteca, espaços recreativos precários e insuficiência de recursos — evidenciam a distância entre as diretrizes legais e as condições concretas de funcionamento.

Nesse cenário, os relatos de experiência constituem instrumentos fundamentais de reflexão crítica e aprimoramento profissional. Tardif (2014) defende que os saberes docentes se constroem e se reconstróem na prática e por meio dela; os registros reflexivos permitem ao



professor analisar sua trajetória, identificar fragilidades e reorientar sua ação. No âmbito do PIBID, essa prática reflexiva tem sido essencial para fortalecer a identidade docente, promover a formação colaborativa e contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, compreender a articulação entre teoria e prática é imprescindível para consolidar uma formação inicial crítica, ética e comprometida com a transformação social. Essa perspectiva fundamenta o presente trabalho, evidenciando como a experiência no PIBID, em diálogo com os aportes teóricos e com a realidade escolar de Humaitá, contribui para a construção da identidade docente e para a superação dos desafios da Educação Básica no Brasil.

Por fim, reafirma-se que a formação docente é um processo contínuo e coletivo, que exige articulação entre universidades, escolas, políticas públicas e comunidades educativas. O PIBID, enquanto política pública estruturante, constitui um espaço privilegiado para promover práticas formativas que fortalecem a docência e favorecem a construção de uma Educação inclusiva, democrática e transformadora, capaz de responder aos desafios contemporâneos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, conforme destaca Minayo (2001), que compreende esse tipo de pesquisa como aquela que busca aprofundar o entendimento dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos, valorizando seus significados, motivações e contextos. Assim, o objetivo é compartilhar e analisar as vivências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A coleta de dados baseou-se em registros pessoais, diários de campo, relatórios de atividades e análise documental, contemplando legislações e normativas institucionais. Além disso, foi realizada uma investigação bibliográfica sobre o tema em bases de dados acadêmicas, como Scielo, Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES, com o intuito de subsidiar teoricamente a análise e contextualizar as experiências vivenciadas.

O lócus da pesquisa corresponde a uma escola da rede pública municipal de Humaitá (AM), caracterizada por desafios socioeconômicos, diversidade cultural e limitações



estruturais. A instituição atende crianças provenientes de diferentes bairros da cidade, incluindo conjuntos habitacionais situados às margens da BR-230, sendo, em sua maioria, de famílias de baixa renda. A análise adotou uma perspectiva crítica, articulando as experiências formativas com referenciais teóricos como Freire (1996), Tardif (2014) e Libâneo (2016), entre outros, visando a identificar os desafios da formação inicial e as contribuições da implementação das ações do PIBID. Todos os aspectos éticos foram respeitados, assegurando anonimato e transparência na apresentação das informações.

Para fortalecer o rigor metodológico, as experiências relatadas foram trianguladas com a literatura sobre formação docente e práticas pedagógicas, permitindo estabelecer relações entre os acontecimentos vividos, os referenciais teóricos e o contexto escolar investigado. Esse processo de triangulação possibilitou ampliar a compreensão das situações observadas, evitando interpretações isoladas ou descontextualizadas.

Além disso, a análise dos registros foi conduzida por meio de uma leitura sistemática e interpretativa, buscando identificar padrões, desafios recorrentes, aprendizagens significativas e implicações para a formação inicial. Essa sistematização permitiu organizar o relato de modo coerente, destacando não apenas os aspectos práticos das ações desenvolvidas, mas também suas dimensões formativas, críticas e reflexivas.

O tópico a seguir será apresentado em primeira pessoa, a fim de relatar de forma mais direta e reflexiva as experiências vividas por uma das autoras durante o desenvolvimento do programa.

O PIBID COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Estar inserida em um programa que proporciona contato com a realidade escolar, como o PIBID, representa uma oportunidade singular de aprendizado e reflexão sobre a prática docente. Ao longo dos 18 meses de participação no programa, em uma escola municipal de Humaitá – AM, pude observar, experimentar e aplicar diferentes práticas pedagógicas que contribuíram significativamente para minha formação. Esse período revelou-se transformador, permitindo compreender a complexidade do trabalho docente e o impacto das ações educativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes.

Durante minha participação, envolvi-me em diversas atividades pedagógicas, como as Sextas Literárias, aulas de reforço e apoio em sala de aula, o que possibilitou contato próximo



com o cotidiano escolar. Fui bem recebida, tanto pelos professores e funcionários quanto pelas crianças, sendo inserida nas atividades desde o início. A turma que acompanhei no início do projeto foi o 4º ano B, composta por 17 alunos com idades entre 9 e 10 anos, dentre os quais sete ainda não sabiam ler e escrever. Com base nessa observação, participei das atividades de reforço escolar ao longo de 2023. No ano seguinte, passei a acompanhar o 2º ano A, com 16 crianças entre 6 e 7 anos, cuja dificuldade em leitura e escrita era menor em comparação à turma anterior.

Parte das dificuldades do 4º ano pode ser atribuída ao fato de ser uma “turma pandêmica”, marcada pelas lacunas deixadas pelo ensino remoto. Conforme Fortunato (2021), o período de ensino à distância durante a pandemia da COVID-19 impactou significativamente a aprendizagem das crianças, evidenciando fragilidades nos processos de alfabetização e dificuldades no desenvolvimento de habilidades básicas, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade.

Durante minha permanência na escola, colaborei diretamente com os professores em sala, auxiliando nas atividades diárias e no acompanhamento das crianças com maior dificuldade. Essa atuação ampliou minha compreensão sobre o papel docente e a importância do planejamento pedagógico, que orienta a prática educativa, organiza as atividades e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes (Libâneo, 2016).

Além disso, participei com a pedagoga da escola em atividades de ornamentação e organização das salas, tornando o ambiente mais acolhedor e estimulante para os alunos. Essas experiências evidenciaram que o espaço físico da escola influencia diretamente a motivação e o engajamento das crianças, reforçando que a organização do ambiente escolar é um elemento fundamental para favorecer a aprendizagem (Sarmiento; Gomes, 2019).

A formação docente inicial, especialmente quando vivenciada dentro da escola, permite compreender que o trabalho do professor vai muito além do domínio de conteúdo ou da aplicação de metodologias. Ela envolve reconhecer a escola como um espaço coletivo, onde cada interação — com gestores, coordenadores, professores, funcionários e famílias — contribui para ampliar a visão sobre o papel do educador. Convivendo diariamente com a equipe escolar, pude perceber como o funcionamento institucional, a comunicação entre os profissionais e o apoio mútuo influenciam diretamente a aprendizagem das crianças. Essa dimensão relacional da docência, frequentemente pouco discutida nos espaços acadêmicos,



revela-se fundamental para a construção de práticas colaborativas e para o desenvolvimento de um ambiente escolar saudável e produtivo.

Outro aspecto essencial nesse processo foi compreender o valor das relações afetivas estabelecidas com as crianças. A teoria já aponta que a aprendizagem se fortalece quando existe vínculo de confiança entre professor e aluno, mas vivenciar isso concretamente na escola deu um novo significado ao conceito de afetividade. O acolhimento diário, os sorrisos espontâneos, a maneira como buscavam minha atenção ou pediam ajuda para concluir atividades mostravam que o afeto não é um adorno da prática pedagógica, mas parte constitutiva dela. Como afirma Wallon (2007), as emoções são dimensões estruturantes do desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a motivação e a participação das crianças. Assim, percebi que cada gesto de cuidado — ouvir com atenção, incentivar, reconhecer pequenas conquistas — contribuía para fortalecer sua autonomia e autoestima.

Além disso, estar inserida no cotidiano escolar possibilitou compreender como os vínculos construídos ao longo do tempo se tornam elementos potentes da prática docente. A convivência prolongada faz com que o professor conheça melhor as histórias, modos de ser, dificuldades e potencialidades de cada criança, permitindo intervenções mais sensíveis e contextualizadas. Nesse sentido, a formação inicial ganha profundidade à medida que a futura professora aprende a observar, dialogar e adaptar estratégias de acordo com as necessidades de cada aluno. Essa construção relacional, fundamentada no respeito e na empatia, reforça o que Freire (1996) destaca sobre o caráter humanizador da educação: ensinar é um ato de afeto e compromisso com o outro, orientado pela compreensão de que cada criança possui suas singularidades e merece ser acolhida em sua integralidade.

Outro momento significativo foi a participação nas Sextas Literárias, realizadas junto com as demais pibidianas. Nessas ocasiões, levávamos os alunos para um cantinho especial, preparado com livros, almofadas e cadeiras, onde aconteciam momentos de leitura, escuta e partilha. As crianças liam para nós, nós líamos para elas, e esse diálogo literário se transformava em um espaço de afeto e aprendizado. Além de promover o gosto pela leitura, essas atividades permitiam observar o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora dos alunos, fortalecendo o vínculo entre o lúdico e o formativo (Soares, 2014).

Contudo, um dos desafios percebidos foi a limitação do espaço físico da escola. Não havia uma sala específica para o reforço escolar nem para as atividades literárias, exigindo



improvisação constante. As sessões de reforço eram realizadas na mesa utilizada durante o lanche, adaptando o espaço conforme a disponibilidade, o que pode influenciar diretamente a eficácia das práticas pedagógicas e o engajamento dos alunos (Sarmiento; Gomes, 2019). Embora essas estratégias demonstrassem o compromisso da equipe com a aprendizagem, evidenciavam também a necessidade de melhores condições estruturais, que favorecessem práticas pedagógicas mais acolhedoras e organizadas. Essa realidade reforçou em mim que o trabalho docente exige criatividade e resiliência para superar os limites do contexto escolar, característica destacada por Libâneo (2016) ao analisar a capacidade dos professores de enfrentar desafios cotidianos e adaptar suas práticas mesmo diante de dificuldades estruturais.

Uma observação significativa ocorreu durante o período das férias escolares, quando foi oferecido um reforço intensivo para alunos selecionados pelos professores, priorizando aqueles que mais necessitavam de apoio em leitura e escrita. Trabalhar com crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem exigiu adaptação de estratégias pedagógicas e atenção individualizada a cada estudante. Essa experiência evidenciou a importância de um acompanhamento contínuo e personalizado, capaz de atender às necessidades específicas de cada aluno e favorecer seu desenvolvimento acadêmico.

Ao retornar das férias, a turma acompanhada foi a do 2º ano A. Embora minha permanência tenha sido breve, devido à proximidade do encerramento do PIBID, foi possível perceber que as dificuldades eram menores em comparação à turma do 4º ano B, reforçando minhas reflexões sobre diferentes trajetórias de aprendizagem e o impacto do contexto escolar na aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita.

Além das atividades em sala e do reforço escolar, pude participar de rotinas e projetos da escola, como desfile cívico, cantata de Natal e momentos de contação de histórias, experiências que possibilitaram interações lúdicas e significativas com os alunos.

Minha relação com os alunos foi marcada por proximidade, afeto e confiança, fatores que favoreceram vínculos significativos e o exercício da docência de forma acolhedora. Alguns estudantes sentavam-se próximos a mim durante as atividades para tirar dúvidas e compartilhar aprendizados. Um momento que ficará para sempre na memória foi a surpresa que a turma do 4º ano B preparou no meu aniversário: organizaram um bolinho improvisado, com pão pizza, refrigerante e suco, planejando tudo sozinhos e apenas solicitando o tempo de aula à professora. Ao perceber o cuidado e o carinho deles, emocionei-me profundamente,



sentindo-me verdadeiramente reconhecida, tanto como pessoa quanto como profissional. Esse gesto reforçou o vínculo afetivo entre professor e aluno e evidenciou como a relação de confiança e respeito mútuo é central para a prática docente (Freire, 1996). Além disso, a legislação que regula a formação em Pedagogia enfatiza que o professor dos anos iniciais deve atuar de forma a promover o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos cognitivos, sociais e emocionais (Brasil, 2018; BNCC, 2017).

Houve dias em que precisei assumir temporariamente uma sala de aula, devido à ausência de algum professor. Apesar de não ser a função principal do PIBID, essas situações foram valiosas para minha aprendizagem, permitindo experimentar a gestão da sala, tomada de decisões e organização das atividades, fortalecendo minha compreensão da rotina escolar e do papel do professor.

Além das experiências diretas com os alunos, a convivência com a professora supervisora e as colegas pibidianas foi fundamental para meu crescimento profissional. Conforme Tardif (2014), a interação com pares e a orientação de profissionais experientes contribuem significativamente para a construção de saberes docentes, a reflexão sobre a prática e o fortalecimento da identidade profissional. A supervisora orientava nossas ações, sugerindo estratégias pedagógicas e reflexões sobre a prática, incentivando autonomia e criatividade na resolução de problemas. Com as colegas, havia constante troca de experiências, debates sobre metodologias, planejamento conjunto de atividades e apoio mútuo nas situações mais desafiadoras. Essas interações mostraram que a formação docente vai além do domínio de conteúdos: envolve trabalho colaborativo, escuta ativa, planejamento compartilhado e reflexão crítica sobre cada decisão em sala de aula.

A cada atividade, *feedback* e observação, fui consolidando minha identidade como futura professora, compreendendo que a docência exige sensibilidade, dedicação e compromisso com a aprendizagem e o bem-estar dos alunos, processo que, segundo Nóvoa (1992), se constrói de forma contínua a partir da experiência profissional, da reflexão sobre a prática e da interação com colegas e estudantes.

As experiências confirmaram que a prática docente é multifacetada e que a inserção no espaço escolar, acompanhada pelo suporte teórico e orientação da universidade, é essencial para a formação inicial. Foi nesse contexto que pude articular teoria e prática, observar diferentes realidades educacionais e perceber a importância de uma atuação ética, reflexiva e



comprometida com uma Educação inclusiva, democrática e humanizadora. Nesse sentido, o curso de Pedagogia desempenha papel central, pois oferece a base teórica necessária para compreender os processos de ensino e aprendizagem, aprofunda o conhecimento sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas, e prepara o futuro professor para atuar de forma crítica, criativa e responsável nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Brasil, 2018). Essas experiências reforçam a importância de articular teoria e prática na formação inicial, preparando futuros professores para uma atuação ética, crítica e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central compartilhar e refletir sobre as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mostrando como a inserção no espaço escolar, junto ao suporte teórico e à orientação de professores e supervisores, contribuiu para a construção da minha identidade docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas conscientes e reflexivas. Ao relatar esse percurso, buscou-se evidenciar não apenas as ações realizadas, mas sobretudo os sentidos atribuídos a essas vivências no processo de formação inicial.

Participar do PIBID ao longo de 18 meses foi uma experiência profundamente transformadora. Acompanhar diferentes turmas, participar de atividades de reforço, das Sextas Literárias, de eventos e projetos da escola permitiu compreender, de maneira concreta, como a prática pedagógica se articula com os fundamentos teóricos estudados na graduação. Cada situação enfrentada — planejada ou inesperada — contribuiu para consolidar minha formação inicial, evidenciando que o aprendizado docente acontece de forma contínua, dinâmica e situada.

A convivência com professores, colegas pibidianas e alunos mostrou a importância da inserção ativa no espaço escolar e da troca constante de experiências. Esse processo colaborativo ampliou meu olhar sobre a profissão e reforçou o entendimento de que o aprender a ensinar envolve observar, dialogar, vivenciar e refletir. As interações cotidianas possibilitaram desenvolver habilidades essenciais, como o planejamento de atividades significativas, a gestão de sala, a sensibilidade às necessidades individuais dos estudantes, a adaptação a diferentes contextos e a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas.



Apesar das limitações estruturais enfrentadas pela escola, como a falta de espaço adequado para o reforço e para atividades literárias, essa realidade proporcionou aprendizados importantes. Tais desafios despertaram resiliência, criatividade e senso crítico, mostrando que, muitas vezes, o fazer docente exige superar adversidades, reinventar práticas e buscar alternativas possíveis para garantir aprendizagens significativas. Assim, ficou evidente que a docência demanda compromisso, ética, sensibilidade e, principalmente, uma postura responsável diante das necessidades dos alunos.

O PIBID também reafirmou que a formação docente vai além da aquisição de conhecimentos acadêmicos. Ela envolve a construção de valores e atitudes que sustentam uma prática pedagógica democrática, inclusiva e humanizadora. Momentos de escuta, acolhimento e interação afetiva com os alunos reforçaram a importância do vínculo entre professor e estudante, demonstrando que a relação pedagógica se fortalece quando há confiança, diálogo e respeito mútuo. Esses elementos revelaram que o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas um mediador do desenvolvimento humano.

Além disso, o programa permitiu compreender, de forma ampliada, os desafios reais da Educação Básica, que incluem desigualdades sociais, dificuldades de aprendizagem, diversidade cultural e carências estruturais. Ao vivenciar o cotidiano escolar, tornou-se possível perceber que o trabalho docente exige atenção ao contexto, leitura sensível das necessidades coletivas e individuais e capacidade de promover ações pedagógicas que respeitem a diversidade e favoreçam o desenvolvimento integral do estudante.

Por fim, o PIBID confirmou que a articulação entre universidade e escola é essencial para formar professores preparados e comprometidos com a transformação social. O contato direto com o cotidiano escolar, aliado à reflexão teórica proporcionada pelo curso de Pedagogia, foi fundamental para fortalecer meu desejo de atuar de forma ética, responsável e crítica no ensino. A formação acadêmica se revelou indispensável ao oferecer fundamentos teóricos para compreender os processos de ensino e aprendizagem, aprofundar conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e orientar práticas pedagógicas coerentes e significativa.

Assim, conclui-se que o PIBID desempenha um papel decisivo na formação inicial, não apenas ao aproximar o estudante da realidade da escola, mas ao proporcionar experiências que marcam, ressignificam e consolidam a construção da identidade docente. As vivências aqui relatadas reafirmam a importância de políticas públicas que valorizem a formação de



professores e promovam, desde a graduação, a integração entre teoria, prática e reflexão, pilares essenciais para uma educação comprometida com a aprendizagem, a cidadania e a humanização.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço às orientadoras Ângela Maria Gonçalves de Oliveira e Marlene Schussler D'Aroz pelo acompanhamento, dedicação e valiosas contribuições durante todo o desenvolvimento deste estudo. Agradeço também à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e à escola parceira pela acolhida, colaboração e oportunidade de vivenciar experiências significativas que enriqueceram minha formação docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/bolsas/programas/pibid>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

FORTUNATO, Ivan. 2020 e a pandemia do ensino remoto. **Revista On-Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1053-1070, maio/ago. 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i2.15194.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação cidadã: o papel da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.



LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida.** Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior:** saberes docentes e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Thaisa Sampaio; GOMES, Alex Sandro. **Design de Ambiente Escolar para Aprendizagem Criativa.** São Paulo: Pipa Comunicação, 2019.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 30 de setembro de 2025.

Aprovado em: 05 de dezembro de 2025.

Publicado em: 01 de janeiro de 2026.

Autor 1:

Juliana Rafaela da Silva Marques

Graduanda do curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM)

E-mail: juliana.marques@ufam.edu.br



Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1334-7984>

País: Brasil

Autor 2:

Ângela Maria Gonçalves de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente do Ensino Superior na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM).

E-mail: angelabiase@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>

País: Brasil