



O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a formação inicial de professores

The Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships and the Initial Training of Teachers

Elaine da Cruz Oliveira¹
Eliane Regina Martins Batista²

RESUMO

O presente artigo apresenta relato de experiências sobre a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e suas contribuições para a formação inicial de professores. A vivência ocorreu em uma escola pública do município de Humaitá-AM, permitindo à autora observar o cotidiano escolar e interagir com alunos, docentes e demais gestores, compreendendo com isso, a importância deste primeiro contato e da articulação entre teoria e prática na formação docente. A metodologia adotada foi qualitativa, de natureza narrativa descritiva e reflexiva baseada em registros e observações realizadas durante o programa. As experiências evidenciaram que o contato direto com a realidade escolar ainda na graduação amplia a compreensão sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, fortalece a identidade profissional e reforça o compromisso do futuro professor com a Educação Básica. O estudo destaca ainda a relevância do PIBID como política pública para a formação inicial.

Palavras-chave: Formação Docente; PIBID; Prática Pedagógica; Identidade Profissional.

ABSTRACT

The current paper reports experiences regarding participation in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and its contributions to the initial training of teachers. The experience took place in a public school in the municipality of Humaitá-AM (Brazil), allowing the author to observe everyday school life and interact with students, teachers, and administrators. This made it possible to understand the importance of this first contact and the articulation between theory and practice in teacher education. The adopted methodology was qualitative, with a descriptive and reflective narrative nature, based on records and observations made during the program. The experiences showed that direct contact with the school reality during undergraduate studies broadens the understanding of the teaching and learning process, strengthens professional identity, and reinforces the future teacher's commitment to Basic Education. The study also highlights the relevance of PIBID as a public policy for initial teacher education.

Keywords/Palabras clave: Teacher Education; PIBID; Pedagogical Practice; Professional Identity.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: elainecruzoliveira87@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-9627-866X>.

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Professora do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: eliane_rm@ufam.edu.br. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6018-7140>



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial de professores constitui um dos pilares fundamentais para a qualidade da Educação Básica, uma vez que é nesse processo que o futuro docente constrói suas bases teóricas, metodológicas e éticas para o exercício profissional.

No tocante à formação docente, o debate em torno da preparação de professores tem sido marcado por desafios que envolvem desde a valorização da carreira até a necessidade de garantir condições concretas para que o licenciando estabeleça relações entre teoria e prática.

No Brasil, a formação inicial de professores é orientada por normativas que buscam assegurar a qualidade do processo formativo. Entre elas, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019). Tais documentos reforçam a necessidade de integrar teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, profissionais e acadêmicas.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, por sua vez, enfatiza a prática como eixo estruturante da formação, bem como o papel da avaliação como instrumento de acompanhamento e de aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem, tanto na formação inicial quanto na futura atuação docente.

A Pedagogia, enquanto campo de conhecimento e curso de formação superior, assume a responsabilidade de preparar profissionais aptos a compreender e intervir nos processos educativos em diferentes dimensões. Assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 reforça esse papel ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, destacando que a formação do pedagogo deve integrar saberes teóricos e práticos, fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, relevância social, ética e sensibilidade estética e afetiva.

O papel do curso não se limita à habilitação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também envolve a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre a prática, de analisar as políticas educacionais e de atuar em diferentes contextos escolares e não escolares. Nesse sentido, a Pedagogia cumpre uma função social essencial, pois articula saberes teóricos e metodológicos voltados para a promoção de uma educação inclusiva, democrática e transformadora.



Entretanto, questionamo-nos: a formação inicial proporcionada pelo curso é suficiente para preparar o futuro pedagogo diante da complexidade da profissão? A graduação oferece bases sólidas de caráter científico, pedagógico e ético, mas não contempla, de forma plena, todos os desafios que emergem no cotidiano da prática docente, o que se efetiva no ingresso da profissão. Por isto, Nóvoa (1992) alerta que a formação docente não se constrói apenas a partir de cursos ou formações institucionais, mas sobretudo na interação constante com a realidade escolar, onde o professor vivencia, reflete e ressignifica sua prática.

A realidade das salas de aula, marcada por demandas diversas e muitas vezes imprevistas, exige do profissional um movimento contínuo de formação. Dessa forma, compreende-se que o curso de Pedagogia é fundamental como alicerce, devendo contemplar articulação com estágios, projetos de pesquisa e extensão, bem como o compromisso com a formação continuada, indispensável para a consolidação da identidade docente e para a efetividade da prática pedagógica.

Focalizamos em específico os estágios supervisionados como espaço formativo que favorece aproximação com a profissão, seja os obrigatórios e os programas de iniciação. Quanto ao segundo tipo de estágio, assegurado nas políticas públicas, estes objetivam fortalecer e preparar o licenciando para a docência, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os quais têm relevância significativa.

O PIBID, criado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como propósito aproximar os estudantes de licenciatura da realidade escolar, proporcionando vivências formativas em instituições de ensino público que, desde 2024, podem realizar-se durante toda a formação.

Com base no exposto, a abordagem do tema nesse trabalho é pertinente, na medida em que favorece reflexões sobre o PIBID, programa que proporciona o contato inicial do estudante com a realidade escolar, possibilitando a vivência prática da docência ainda durante a formação acadêmica. A experiência contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, amplia a compreensão sobre os desafios enfrentados pelos professores e fortalece a construção da identidade docente. O programa representou um espaço de aprendizado que vai além da sala de aula da universidade, permitindo integrar teoria e prática de maneira significativa e enriquecendo minha trajetória como futura pedagoga.



Considerando tais aspectos, este texto tem como objetivo apresentar experiências no PIBID, bem como as contribuições para o enriquecimento da formação inicial. Está estruturado em três momentos principais: inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização sobre a formação inicial de professores e o lugar do PIBID como política pública; em seguida, descreve-se a experiência formativa vivenciada durante o programa, com destaque para as aprendizagens construídas; por fim, são discutidas reflexões que emergem da prática, evidenciando a relevância do PIBID para a formação docente.

1. O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A formação de professores no Brasil tem passado por profundas transformações ao longo das últimas décadas, as quais são influenciadas pelas demandas requeridas pelas mudanças sociais, políticas e educacionais que definem o profissional da Educação desejado.

Historicamente, a preparação docente foi marcada por uma visão tecnicista, voltada principalmente à transmissão de conteúdo, com pouca articulação entre teoria e prática. As legislações educacionais foram definindo e demarcando espaços em que a formação docente deveria acontecer. No contexto atual, com a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais, expressou-se a necessidade de uma formação mais ampla, crítica e reflexiva, que contemplasse a diversidade do contexto escolar brasileiro.

Art. 1º. A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (Brasil, 2019, p. 2).

Na BNC-Formação, apesar de expressar a necessidade de uma sólida formação, observa-se um retorno ao tecnicismo, uma ênfase em competências e habilidades com foco nos descritores em seus processos avaliativos mais do que para uma formação para a cidadania.



Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019, p. 02)

Infelizmente, nesse modelo formativo, observa-se a definição de competência centrada nas dimensões técnicas das competências, que acabam sendo requeridas nas avaliações, relegando as dimensões éticas, políticas e estéticas que a envolvem a segundo plano.

No caso da graduação em Pedagogia e outros cursos de licenciatura, estes passaram a ter, entre seus objetivos, formar profissionais capazes de compreender a realidade da Educação Básica, interpretar políticas educacionais e intervir de maneira ética e competente nas escolas. Nesse sentido, ao que se refere ao curso de pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, aponta que:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2006, p. 1).

Dessa forma, a formação de pedagogos no país, referenciada nesta Resolução busca articular conhecimentos teóricos, metodológicos e éticos, contribuindo para a construção de uma Educação de qualidade e para o fortalecimento da sua identidade profissional.

Além disso, destacamos a relação entre teoria e prática como um dos eixos centrais da formação inicial de professores, tendo em vista que os conhecimentos apropriados na universidade devam ser utilizados para compreender os desafios do cotidiano escolar.

Assim, a teoria oferece fundamentos pedagógicos, didáticos e socioculturais que orientam a atuação docente, enquanto a prática possibilita ao estudante compreender os desafios reais da sala de aula, desenvolver habilidades de mediação e adaptar estratégias às necessidades dos alunos. Em relação a esta questão, Pimenta (2005), salienta que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mas ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (2005, p. 27).



Além do PIBID, programas de estágio supervisionado, laboratórios pedagógicos e projetos de extensão constituem espaços privilegiados para essa integração, permitindo ao futuro professor experienciar situações concretas, refletir sobre suas escolhas e aprimorar suas competências.

A formação que equilibra teoria e prática fortalece a capacidade crítica do profissional, tornando-o mais preparado para lidar com a diversidade e a complexidade do ensino, além de consolidar a construção de uma identidade docente consciente e comprometida com a Educação. Como argumentam Gatti *et al.* (2019, p. 187), “[...] o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica”

As políticas públicas voltadas à formação de professores desempenham papel estratégico na valorização da docência e na melhoria da qualidade da Educação Básica. Programas como o PIBID têm se destacado por possibilitar ao estudante de licenciatura o contato direto com a realidade escolar ainda durante a graduação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira. O PIBID é regulamentado pela Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022, a qual deverá ser observada por todos os participantes do programa e da qual não poderão alegar desconhecimento. (Brasil, 2022, p. 1)

O PIBID colabora significativamente com a formação inicial ao promover experiências práticas supervisionadas, estimular a reflexão crítica sobre a prática docente e incentivar a pesquisa e a inovação pedagógica. Além disso, fortalece o vínculo entre universidade e escola, permitindo que os futuros professores compreendam melhor os desafios da profissão e se tornem agentes de transformação no ambiente escolar.

Compreendemos que as políticas públicas de formação e valorização docente, aliadas a programas de iniciação prática como o PIBID, configuram-se em possibilidades efetivas para garantir a formação de professores preparados, críticos e comprometidos com a Educação dos estudantes.

As iniciativas consolidadas por meio do PIBID contribuem para que os licenciandos tenham contato direto com as práticas educativas *in loco*, compreendam os desafios enfrentados



cotidianamente pelos professores e reconheçam a importância da docência como atividade social e profissional.

Ao promover a inserção no ambiente escolar durante a graduação, o programa permite que a construção da identidade docente ocorra de maneira gradual, reflexiva e fundamentada na experiência concreta, conforme destaca Nóvoa (2019, p. 9): “A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da Educação Básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas.”

Ainda, segundo Nóvoa (2019, p. 7), a “ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente”. Nesse sentido, o PIBID se configura como uma estratégia de valorização e incentivo à carreira docente, ao mesmo tempo em que favorece a integração entre universidade e escola básica.

Por meio das atividades realizadas nos subprojetos, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar situações de ensino que extrapolam a dimensão teórica, passando a desenvolver habilidades relacionadas ao planejamento pedagógico, à mediação didática e à interação com diferentes sujeitos da comunidade escolar. Assim, o programa não apenas enriquece a formação inicial, mas também fortalece o compromisso social da docência, na medida em que estimula futuros professores a refletirem sobre sua prática e seu papel na transformação da realidade educacional.

Estagiar por meio do PIBID proporciona possibilidades de compreender que a docência vai além do domínio de conteúdos disciplinares, envolvendo dimensões humanas, sociais e éticas que se constroem no contato com os alunos e com o cotidiano da escola pública. Esse aspecto é particularmente relevante porque contribui para desconstruir visões simplificadas acerca da profissão docente, permitindo que o licenciando perceba os múltiplos desafios, responsabilidades e potencialidades que caracterizam a carreira.

Dessa forma, este relato de experiência torna-se não apenas um registro das atividades desenvolvidas, mas também uma oportunidade de compartilhar e refletir sobre o processo formativo e seus impactos na concretização da teoria com prática, bem como na constituição da identidade profissional.



METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho segue uma abordagem qualitativa, com base em Creswel (2014), ao considerar que essa abordagem busca compreender as experiências vividas no contexto escolar a partir de uma perspectiva reflexiva.

Escolhemos relato de experiência considerando que, no processo do estágio, utilizamos observações com registros em diário de campo e nos relatórios de uma das autoras, produzidos durante a participação no PIBID, descritos em forma de narrativa.

De acordo com Gil (2017, p. 96), “dentre as múltiplas modalidades de pesquisa, a narrativa é que possibilita maior flexibilidade quanto à redação do relatório. [...] O que importa, todavia, é que o relato enfatize o caráter narrativo da pesquisa”. Nesse sentido, este trabalho adota uma abordagem narrativa e reflexiva, em que a experiência vivenciada é o ponto de partida para análise e a construção de aprendizagens sobre a prática docente.

O relato se fundamenta nas vivências ocorridas em uma escola pública do município de Humaitá-AM, durante o período de 2022/2024. As atividades vivenciadas possibilitaram uma imersão na rotina escolar, permitindo observar práticas pedagógicas, interações entre professores e alunos e os desafios enfrentados nos processos de ensino e de aprendizagem.

A análise foi desenvolvida a partir da interpretação das experiências e das reflexões construídas ao longo da atuação no programa. Foi dada maior ênfase em compreender de que forma o contato direto com o ambiente escolar contribuiu para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, o aperfeiçoamento da prática docente e a consolidação da identidade profissional.

Dessa forma, nesse relato busca-se valorizar a experiência na prática escolar como parte essencial da formação docente, evidenciando o papel do PIBID na construção de um olhar mais sensível e crítico sobre o trabalho do professor. A narrativa a seguir será também na primeira pessoa como forma de expressar fidedignamente como eu sentia e compreendia o processo experienciado.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Participar do PIBID foi, de certa forma, enriquecedor e gratificante. Enquanto graduanda em Pedagogia, vivenciei oportunidades de participar de experiências formativas para além da sala de aula universitária, o que contribuiu para ampliar minha compreensão sobre o processo



educativo. A experiência ocorreu no período de 2023/2024 e possibilitou o contato direto com a realidade escolar e a aproximação com práticas pedagógicas concretas, favorecendo uma formação mais significativa, *in loco*, como de fato é a realidade do trabalho docente.

A experiência no PIBID aconteceu em uma escola da rede pública do município de Humaitá-AM, que atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola se caracteriza por ser um espaço relativamente pequeno, e essa foi uma das primeiras impressões que tive ao chegar. A estrutura não contava com muitos ambientes além das salas de aula, como um pátio amplo ou uma biblioteca, e as salas eram pequenas e frequentemente lotadas, uma realidade infelizmente comum em diversas escolas públicas brasileiras.

A minha inserção no programa ocorreu logo no início do curso de Pedagogia, quando eu ainda tinha pouco conhecimento sobre a prática docente e a sala de aula, quando minha visão ainda era de aluna que vislumbrava a futura profissão de professora. Apesar disso, foi possível estabelecer uma boa relação com as crianças, gestores e demais profissionais da escola.

Durante minha atuação no programa, tive a oportunidade de estagiar em duas turmas: uma de 3º ano e outra de 2º ano. Percebi que grande parte dos professores adotava uma postura rígida e disciplinar, exigindo silêncio constante das crianças. Essa postura repercutia no comportamento de alguns alunos, pois demonstravam apreensão diante de determinadas condutas, já cientes das possíveis consequências, como encaminhamentos à diretoria.

O que observei durante a prática desses professores se aproxima do que Alves (2006, p. 19) ressalta sobre a atuação docente:

Alunos indisciplinados atormentam seus professores, e estes estão preocupados apenas em transmitir os conteúdos e não em formar o cidadão para o futuro; e, por não terem condições de controlar as situações-problema que surgem na sala de aula, deixam a bagunça acontecer. Vivem ainda com a visão restrita de apenas querer o silêncio para que os conteúdos sejam transmitidos, como se a escola tivesse parado no tempo. Não incorporam em seu dia a dia as novas tecnologias e conteúdos a que os alunos têm tido acesso (Alves, 2006, p. 19).

O contato com atividades extrassala de aula foi limitado, concentrando-se, em grande parte, no cotidiano das turmas e em sala. Mesmo assim, pude vivenciar experiências significativas com as crianças, como o acompanhamento de alunos em processo de alfabetização, a observação de diferentes práticas docentes e o desenvolvimento de atividades voltadas para a leitura e a escrita, processos que contribuíram para compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos alunos e a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem.



Durante a formação, ainda estava conhecendo mais de perto o contexto escolar. Mesmo assim, pude compreender na prática a importância do papel do professor na condução do processo de alfabetização, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p. 63).

A turma, embora agitada e dispersa, apresentava características próprias de trabalho: nos dias em que eu os acompanhava, era comum os alunos se aproximarem para pedir meu suporte durante o desenvolvimento das atividades em sala. Nos demais dias, entre as atividades e em parceria com a professora titular, foram realizadas atividades voltadas para alunos com dificuldades em leitura e escrita, refletindo os impactos do período de pandemia, no qual muitas crianças tiveram a aprendizagem prejudicada e estavam retomando o processo de alfabetização.

Também foi possível observar que o perfil e a postura de cada professor influenciam diretamente no desenvolvimento dos alunos. Percebi que as crianças pouco dialogavam com os professores, uma vez que eles priorizavam realizar atividades, aplicar provas e cumprir o conteúdo do dia, evidenciando uma relação aluno-professor limitada, em contradição ao que propõe Freire (2005), ao destacar que uma relação dialógica é essencial para o desenvolvimento do aprendizado das crianças.

Além disso, Freire considera que aqueles que buscam novas formas de mediar o aprendizado, sem exercer pressão excessiva, promovem um ambiente mais positivo e favorecem a evolução das crianças. O autor complementa, por outro lado, afirmando que professores que permanecem presos a métodos tradicionais dificultam o aprendizado, mesmo cientes de que suas práticas não são eficazes.

A experiência reforçou a importância não só da formação inicial, mas também da continuada, permitindo que os docentes atualizem suas práticas para melhor atender às necessidades de seus alunos. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 25), ressalta que “a formação continuada é um movimento permanente e reflexivo que se estende ao longo da vida profissional, no qual o professor não é apenas um executor de conteúdo, mas um sujeito ativo, reflexivo e criativo no processo educacional”.



Durante o estágio, sempre que havia dúvidas, estas eram sanadas pela orientadora da universidade, por meio de formação teórica, como foi o caso da alfabetização e letramento em que a orientação recebida forneceu uma breve base inicial para planejar nossas atividades com as crianças e ter clareza sobre os objetivos de uma prática planejada.

Outro fator a ser destacado ao longo do programa diz respeito às crianças que precisavam de reforço, necessitavam de acompanhamento adicional, suporte realizado para as crianças que desejam participar, uma vez que este foi ofertado durante as férias escolares. Em outros momentos de dúvidas, o suporte não foi da orientadora, mas entre os bolsistas que estagiavam na mesma unidade. Juntos, como forma de amenizar as dificuldades dos alunos, desenvolvemos atividades com jogos, considerando que, segundo Kishimoto:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo, que pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola (Kishimoto, 1994, p. 13).

Com os jogos contextualizados ao seu cotidiano, observamos que as crianças se engajam mais em realizar tarefas, mesmo as mais simples, ou seja, a ludicidade favorecia a aprendizagem. A esse respeito, Freire (1996, p. 25) ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o que demonstrou a importância de aproximar o ensino da realidade vivida por elas.

Minha relação com as crianças foi bastante significativa, ainda que voltada principalmente ao auxílio nas atividades em sala. A agitação das crianças observada desde o início do estágio era, em parte, uma estratégia dos alunos para que o professor trabalhasse atividades diferentes e com isso, manter o interesse e tornar o aprendizado mais envolvente.

Ao longo das observações e intervenções, tornou-se evidente que muitas crianças necessitavam de um acompanhamento mais individualizado e de atividades ajustadas ao seu nível de aprendizagem. Quando as propostas ultrapassavam suas possibilidades, era comum que se desinteressassem e não as realizassem. Assim, compreendi a importância de oferecer atividades que respeitassem o ritmo e as necessidades de cada aluno, favorecendo a autoestima e o engajamento no processo de aprendizagem.

Além disso, foi extremamente gratificante perceber o progresso que muitas delas alcançaram. Algumas crianças que inicialmente apresentavam grandes dificuldades na leitura demonstraram avanços significativos, desenvolvendo não apenas essa habilidade, mas também um



novo olhar sobre o ato de ler e escrever. Ver o entusiasmo crescer a cada conquista me marcou profundamente.

Por outro lado, ficou claro que o desenvolvimento escolar está diretamente relacionado a fatores externos e ao apoio recebido não só pelo professor, mas dos pais. Diversos alunos com maior dificuldade contavam com pouco acompanhamento familiar, o que tornava o trabalho docente ainda mais desafiador. Essa constatação reforçou a importância da parceria entre escola e família, uma vez que a aprendizagem se fortalece quando há uma continuidade entre o ambiente escolar e o lar.

Com essa vivência, a minha compreensão sobre o processo educativo ampliou-se. Passei a articular de forma mais concreta os conhecimentos teóricos aprendidos no curso com a prática observada em sala, reconhecendo que cada criança possui um ritmo e uma forma singular de aprender. Nesse movimento de aproximação entre a teoria e prática, compreendo o que afirma Vázquez (1997, p. 206) ao dizer que:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Vázquez, 1977, p. 206).

Vale ressaltar o papel essencial do professor como mediador, alguém que precisa acolher as diferenças, adaptar estratégias e promover experiências de aprendizagem significativas e inclusivas. Mediar não é olhar se o aluno fez a tarefa corretamente, mas conduzir para que ele seja capaz de fazer sozinho e ir além.

Hoffmann (2012) destaca que a ação pedagógica deve assumir um caráter mediador, sustentando a ideia de que um ensino de qualidade é aquele que acompanha o desenvolvimento integral da criança. A autora ressalta ainda a necessidade de estabelecer uma relação baseada na confiança e na reciprocidade entre educador e educando, enfatizando o papel da linguagem e do diálogo como elementos essenciais no processo de aprendizagem.

Quanto ao supervisor do estágio, o contato com este profissional foi limitado, resultando em breve acompanhamento nas etapas de elaboração e execução das atividades com as crianças. Muitas vezes, me senti sem saber como agir, especialmente diante da resistência da escola em nos permitir maior presença em sala, mesmo em momentos de observação e participação.



Quando olhamos para programas como o PIBID e os benefícios proporcionados aos discentes de diferentes áreas do conhecimento, ainda durante a graduação, compreendemos a sua relevância, principalmente, de poder aprender na prática antes de assumir a profissão. São minhas impressões, que seguem o mesmo movimento de transformar a formação de professores, de colegas, unindo teoria e prática e valorizando a experiência concreta em sala de aula (Nóvoa, 2019).

Diante do exposto, destaco que a experiência no PIBID foi fundamental para minha formação inicial. Embora o curso de Pedagogia tenha como premissa formar o pedagogo para atuar na docência, estagiar no programa me permitiu compreender os desafios do cotidiano escolar, os diferentes perfis docentes e a importância de estratégias pedagógicas que respeitem o ritmo e as necessidades dos alunos, contribuindo significativamente para minha prática enquanto futura pedagoga e professora.

Além disso, permitiu conhecer de perto o cotidiano escolar e perceber como a prática docente acontece na realidade da sala de aula. Ainda, oportunizando relacionar os saberes aprendidos na universidade com a vivência real, junto com os alunos, observando, refletindo e compreendendo como é o dia a dia de um professor e a importância de cada ação nos processos de ensino e de aprendizagem.

REFLEXÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi relatar reflexões sobre as experiências vivenciadas durante minha participação no PIBID, analisando de que forma essa vivência contribuiu para o aperfeiçoamento da formação inicial e para a construção da identidade docente. Ao longo do percurso, cada etapa do estágio se revelou essencial para compreender as múltiplas dimensões da prática pedagógica e o papel do professor na mediação do conhecimento.

O início da participação no programa foi marcado pelo contato com a realidade escolar, um momento de observação e descoberta, em que foi possível compreender a dinâmica das turmas, as dificuldades enfrentadas pelos alunos e os desafios do trabalho docente. Essa fase inicial permitiu perceber que a teoria estudada no curso de Pedagogia ganha sentido quando confrontada com a prática cotidiana, e que a docência exige sensibilidade, paciência e constante reflexão.

Durante o desenvolvimento das atividades, as ações voltadas à alfabetização e letramento mostraram-se fundamentais para compreender o papel do professor como mediador no processo



de aprendizagem. As intervenções e o acompanhamento das crianças com dificuldades evidenciaram a relevância de estratégias diferenciadas e do uso de metodologias lúdicas, demonstrando que o aprendizado ocorre de forma mais significativa quando há envolvimento e contextualização.

Já nas etapas finais, o trabalho colaborativo com colegas e professores da escola permitiu amadurecer o olhar sobre a profissão, reconhecendo que o ato de ensinar vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo o cuidado, a escuta e o compromisso com o desenvolvimento integral do aluno. Essa vivência reforçou o entendimento de que o professor é um agente transformador, cuja prática se constrói continuamente na interação com o outro e na reflexão sobre o fazer pedagógico.

Assim, o PIBID representou uma experiência formativa indispensável, que possibilitou o entrelaçamento entre teoria e prática, contribuindo para a consolidação da minha identidade docente. Participar do programa foi compreender, na vivência, que ser professora é estar em constante aprendizado, aberta às mudanças e aos desafios da sala de aula.

Concluo ressaltando que programas de iniciação como este devem permanecer ofertados aos discentes em formação devido a sua relevância e contribuição na formação dos licenciandos.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM), ao Colegiado de Pedagogia e às professoras Dra. Marlene Schüssler D'Aroz e Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira pela orientação e contribuição para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **(In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano**. Ilhéus, BA: Editus, 2006.
- BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.



Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 23/2022:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: <https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1843177&infra_sist>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 249, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017.

CRESWELL, Jhon W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008b

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo. Cortez, 2005, p. 15-34.



VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.

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: Elaine da Cruz Oliveira

Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

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

E-mail: elainecruzoliveira87@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9627-866X>.

País: Brasil

Autor 2:

Nome: Eliane Regina Martins Batista

É Professora Adjunta no curso de Pedagogia, demais licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas, no município de Humaitá/Amazonas.

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

E-mail: eliane_rm@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6018-7140>

País: Brasil