



Um olhar pibidiano sobre a formação docente

Teacher Education under a PIBID-based perspective

Jandre Cruz de Castro ¹

Vera Lúcia Reis Silva ²

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar reflexões sobre experiências formativas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, destacando suas contribuições para a formação inicial do professor, tomando como base as vivências realizadas em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Humaitá-AM. O estudo é qualitativo do tipo descritivo-reflexivo e foi analisado com base em teóricos que versam sobre o tema. Para a elaboração deste trabalho, foram utilizados os registros das observações, anotações e de relatórios. A inserção no ambiente escolar possibilitou a vivência de práticas pedagógicas que articularam teoria e prática, favorecendo a construção da identidade docente. As atividades realizadas permitiram compreender a complexidade da prática educativa e refletir criticamente sobre o papel do professor na realidade escolar. As interações entre o pibidiano, a escola, os alunos e professores foram significativas e transformadoras, confirmando, com isso, os objetivos do Programa. Conclui-se que o PIBID constitui um espaço formativo essencial para o desenvolvimento de saberes pedagógicos, fortalecendo o compromisso ético e profissional dos futuros docentes.

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

ABSTRACT

This work aims to present reflections on formative experiences developed within the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), in the Pedagogy Program at the Federal University of Amazonas, highlighting its contributions to the initial training of teachers, based on experiences conducted with a 5th-grade class at a municipal school in Humaitá, Amazonas. The study adopts a qualitative, descriptive-reflective approach and was analyzed using theoretical references addressing the topic. Records from observations, field notes, and reports were used for the development of this work. The insertion into the school environment enabled the experience of pedagogical practices that articulated theory and practice, contributing to the construction of teaching identity. The activities carried out made it possible to understand the complexity of educational practice and to critically reflect on the teacher's role within the school context. The interactions between the PIBID participant, the school, the students, and the teachers proved to be meaningful and transformative, confirming the objectives of the Program. It is concluded that PIBID constitutes an essential formative space for the development of pedagogical knowledge, strengthening the ethical and professional commitment of future teachers.

Keywords: Teacher Education; PIBID; Professional Identity; Pedagogical Practice.

¹ Graduando do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (UFAM-IEAA). E-mail: jandre.castro78@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-5960-0413>.

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo/RS (2015) Docente do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, (IEAA/UFAM). E-mail: verareis@ufam.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4166-5386>



INTRODUÇÃO

As considerações feitas ao longo deste trabalho possibilitaram a compreensão da importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como instrumento imprescindível para a formação docente.

Trata-se de um relato de experiência a partir de vivências em sala de aula, no âmbito do PIBID, e justifica-se pela pertinência de refletir sobre a prática docente ainda na graduação, já que esta refere-se à formação inicial de professores.

O PIBID foi criado no ano de 2007, coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como finalidade incentivar a iniciação à docência e valorizar a formação de professores para a Educação Básica.

O programa oportuniza aos licenciandos o contato com o cotidiano escolar, onde ocorre, além da observação e participação, a interação com os alunos, pais, professores e gestores. Essa inserção contribui para que os futuros professores compreendam a complexidade da prática educativa e desenvolvam uma postura reflexiva.

Além de incentivar a iniciação à docência aproximando as escolas da universidade, o Programa contribui para a formação dos futuros educadores, proporcionando colocar a teoria aprendida na universidade em prática na escolar.

Para os futuros professores, esta primeira experiência é importante para a construção de sua identidade docente, fazendo com que o processo de formação se diferencie, tendo em vista que o primeiro contato com a realidade escolar geralmente ocorre apenas nos estágios obrigatórios.

A formação inicial se configura um desafio. Dessa forma, a participação do licenciando na formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental é imprescindível para a prática decorrente do processo de formação em Pedagogia, uma vez que experiências são vivenciadas no exercício das atividades atribuídas dentro do referido contexto de inserção dos licenciados, o que tange também observar e participar do cotidiano escolar.

O curso de Pedagogia é, neste sentido, onde se dá os primeiros passos da formação inicial. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 define o curso de Pedagogia como licenciatura destinada prioritariamente à formação de professores para exercer a docência na Educação



Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. A resolução também destaca que o pedagogo deve estar preparado para atuar em outras áreas de conhecimento pedagógico, relativas ao ensino, à gestão e à produção do conhecimento educacional. A formação também habilita o profissional a trabalhar em espaços educativos não escolares, ou seja, outros contextos que demandam intervenções pedagógicas.

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”. Ao ser inserido no espaço de aprendizado, o futuro professor tem a possibilidade de construir sua identidade profissional, que se delineia nas relações sociais e na incorporação da cultura dos grupos em que está inserido, assim como nas relações do mundo produtivo ao qual o profissional pertence.

Dessa forma, a construção do pedagogo, tal como do professor, se estabelece a partir das relações de trabalho desenvolvidas no interior da escola. Para 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”.

Neste sentido, o curso de Pedagogia visa a garantir uma formação ampla e eficaz capacitando o futuro professor para o exercício da docência por meio de seus programas, projetos, oportunizando aos seus licenciandos os fundamentos teóricos e pedagógicos referentes aos níveis iniciais da Educação Básica.

Este relato tem como objetivo apresentar reflexões sobre experiências formativas iniciais durante o PIBID e a importância deste programa para a formação docente, tomando como base as atividades realizadas no âmbito de uma escola municipal em Humaitá/AM, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

O presente artigo encontra-se assim estruturado: inicia com uma breve introdução contextualizando o tema, os objetivos e o Programa como instrumento de aproximação entre teoria e prática na formação docente. Em seguida, o texto aborda estudos científicos sobre a formação de professores e a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nesse processo formativo. Posteriormente, apresenta o relato de experiência, descrevendo as vivências, os desafios e as aprendizagens observadas no contexto escolar



durante a participação do pibidiano no programa. Por fim, são expostas as considerações finais, que retomam os principais resultados e reflexões e os referenciais teóricos investigados.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID

Um dos objetivos gerais do Programa de Iniciação à Docência é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula (Brasil, 2017). Para que articulem teoria e prática, Pimenta (2006, p.16) assinala:

Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Com isto, o PIBID aproxima a universidade da escola, que por sua vez, aproxima da vida profissional dos licenciandos, bem como o conhecimento dos sistemas municipais de ensino e a universidade. A formação inicial do futuro pedagogo vai se consolidando enquanto profissional ao longo desse processo de conhecimentos e experiências a partir dessas vivências proporcionadas ao longo de sua formação. Nesta aproximação, a escola torna-se protagonista nos processos de formação dos licenciandos e os professores experientes tornam-se colaboradores dessa formação.

De acordo com Nóvoa (2003, p. 5)

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Para Campelo (2019, p. 45), muitos aspectos do PIBID contribuíram para a formação docente, a saber:

[...] na parceria universidade e escola com efetivo relacionamento horizontal entre as partes; na valorização dos professores da escola básica como potentes coformadores docentes; na aproximação entre as teorias educacionais e a prática docente; no alargamento de tempo dos licenciandos na escola; e na qualificação desse tempo com a ampliação, para os licenciandos, das possibilidades de atuação na docência em se planejando, desenvolvendo e avaliando atividades de ensino/ aprendizagem de modo cíclico como de fato será quando assumirem suas próprias turmas.



Nesse sentido, segundo Silva, Gonçalves e Paniágua (2017, p. 6):

A importância do PIBID é visível, pois além de incentivar a iniciação à docência aproximando as escolas da universidade, contribui para a formação de educadores, proporcionando colocar a teoria aprendida na universidade em prática, vivenciando a dinâmica escolar, esta experiência proporciona aos bolsistas a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar da rede pública.

Outrossim, a formação docente deve possibilitar que o futuro professor construa conhecimento e aprendizado a partir de situações concretas, refletindo sobre os desafios que emergem do cotidiano escolar. Ao problematizar sua própria prática profissional, o licenciando desenvolve autonomia e senso crítico, que são indispensáveis ao seu aperfeiçoamento e à sua formação. Como ressaltam Sant'Anna e Marques (2015, p. 727):

É preciso instrumentalizar o licenciando por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com teorias e métodos de investigação e intervenção que possam levá-lo a ler criticamente a realidade, a construir conhecimento e aprendizado a partir de situações reais e a problematizar a sua prática profissional, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua formação continuada

Ou seja, a formação docente se fortalece na parceria entre universidade e escola, a partir de uma relação colaborativa entre as partes envolvidas, permitindo que o futuro professor participe ativamente do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades de ensino e aprendizagem.

A convivência com professores experientes, aliada ao acompanhamento dos coordenadores e supervisores, proporciona a construção de saberes pedagógicos articulados à realidade do ensino. De acordo com Felício (2014, p. 415):

Nesse sentido, o PIBID se apresenta como este espaço/tempo que favorece a alternância entre as situações de formação e situações de trabalho no processo de formação inicial de professores [...] o PIBID se institui como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial.

Na visão de Freitas (2011, p. 18), “quando nos referimos ao PIBID, falamos de uma aproximação com as condições concretas que hoje constituem esse complexo trabalho docente dos professores de Educação Básica, compreendendo a condição docente dos professores”.

Conforme Gatti (2012, p. 19), a formação “tem importância ímpar uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na



escola, como também as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”

As vivências ainda durante a graduação, especialmente por meio do PIBID, se constituem parte importante para a formação inicial docente, pois permitem que o licenciando compreenda a complexidade do trabalho do professor e articule os saberes teóricos aos saberes construídos na prática.

Essa inserção no contexto escolar corrobora com o que orienta a Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao afirmar que o curso de Pedagogia deve garantir uma formação ampla, fundamentada na docência, na gestão e na compreensão crítica dos processos educativos.

Do mesmo modo, tais experiências dialogam com as diretrizes da BNCC, que aborda a responsabilidade do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental como mediador do conhecimento, capaz de promover aprendizagens significativas, integrando aspectos cognitivos, sociais e culturais. Assim, as vivências práticas possibilitam que o futuro professor desenvolva autonomia, reflexão crítica e compreensão da escola como espaço de formação humana.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiências a partir de vivências em uma escola localizada em Humaitá, município do sul do Amazonas. As experiências aconteceram durante o período de 2022 e 2024, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, no âmbito do desenvolvimento do PIBID, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM). Para a elaboração deste trabalho, foram utilizados os registros das observações, anotações e de relatórios.

A revisão de literatura sobre o tema foi investigada nas bases de dados *Scielo* e CAPES. A perspectiva metodológica é uma forma de narrativa, de modo que o autor, através da escrita, expressa um acontecimento/experiência vivido. Este relato é narrado na primeira pessoa, mas sem deixar a sua cientificidade. Para Grollmus e Tarrés (2015) o “Relato de Experiência é um conhecimento que se transmite com aporte científico”.



PIBID: VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

No decorrer do PIBID, pude vivenciar momentos significativos de aprendizagem e reflexão sobre a prática pedagógica. Ao acompanhar os professores em sala de aula, pude observar diferentes metodologias e estratégias utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem, o que possibilitou compreender como a prática docente se constrói no cotidiano escolar, repleta por desafios, mas também por possibilidades de transformação. No início, enfrentei algumas dificuldades, especialmente no que diz respeito à condução das atividades, por se tratar do meu primeiro contato com a realidade escolar.

A insegurança em lidar com diferentes comportamentos dos alunos foi um sentimento presente nas primeiras experiências. Entretanto, com o tempo, fui adquirindo mais confiança e desenvolvendo autonomia para atuar na sala. Aprendi a lidar com os imprevistos e a compreender que a docência é um processo em constante construção.

Os autores Cyrino e Souza Neto (2011, p. 25) afirmam o seguinte sobre esse processo de transição:

Não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É lá que se deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo.

É nesse contato direto com a sala de aula que se tornam concretos os saberes construídos na universidade, permitindo que o futuro professor compreenda os desafios e as possibilidades da prática docente, possibilitando o diálogo entre teoria e prática e o desenvolvimento de habilidades essenciais à formação do professor. Ainda de acordo com Almeida (1994, p. 39), “o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, e desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente”.

Durante o período de desenvolvimento das atividades, o reforço escolar foi onde mais atuei. Foi uma experiência enriquecedora onde pude perceber a importância de reconhecer as particularidades de cada aluno e adaptar as estratégias de ensino às suas necessidades. Foi possível perceber que cada estudante aprende de um modo singular, e que o papel do professor



é justamente reconhecer essas diferenças e propor metodologias diversas para que todos possam avançar.

Em várias situações, foi preciso intervir em pequenos conflitos entre os alunos, aprendendo a importância da mediação de relações no ambiente escolar. Acompanhar esses momentos me fez compreender que a docência também envolve lidar com as emoções, os sentimentos e os valores humanos. Ser professor, portanto, não é apenas ensinar conteúdos, mas também promover o diálogo, a convivência respeitosa. Sendo assim, o professor, consciente de sua natureza, deve respeitar a autonomia do ser educando seu semelhante, pois, Freire (2009, p. 59-60) destaca:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever e propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

A formação inicial não se resume à aquisição de conteúdos teóricos, mas se concretiza na ação reflexiva e na experiência compartilhada com outros educadores. Assim, o processo formativo se torna um espaço de construção de saberes, no qual o licenciando transforma o conhecimento acadêmico em prática pedagógica significativa.

Concordamos com Silva (2009, p. 52) quando afirma que:

Nessa experiência que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor.

Neste sentido, as aulas de reforço voltadas para leitura e escrita foram realizadas com leituras de palavras soltas, frases, pequenos textos, entre outras práticas. Essas aulas demonstraram ser um espaço de diálogo, escuta e valorização dos saberes dos alunos, o que contribuiu para fortalecer a relação entre teoria e prática. Ainda sobre teoria com prática, cito as aulas de Matemática, onde foram realizadas atividades práticas como medições do espaço da sala e jogos educativos criados pelos próprios alunos. A esse respeito, Freire (1996, p. 13)



ressalta que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Durante a caminhada, aprendi também que o processo de formação docente é atravessado por sentimentos, descobertas e desafios. Houve dias em que senti cansaço, insegurança e até frustração diante das dificuldades encontradas, mas também houve momentos de alegria e realização ao perceber o progresso dos alunos.

Experiências como as citadas neste trabalho, favoreceram o aprendizado de forma lúdica e significativa, permitindo que os alunos pudessem construir conhecimentos de maneira autônoma e participativa, participando com mais entusiasmo das atividades propostas, fazendo perguntas, interagindo entre si durante as tarefas, demonstrando curiosidade pelos conteúdos e buscando resolver os desafios apresentados.

Corroborando com Castro e Malavasim (2017, p. 108), “por isso é tão importante o professor saber usar as metodologias e recursos para que os alunos aprendam cada vez mais e tenham autonomia necessária para isso, além de utilizá-las com alegria, entusiasmo e a esperança de fazer a diferença em suas vidas”. Posto isso, procurar metodologias que façam com que os alunos se aproximem do conteúdo se constitui um método essencial.

Desta maneira, o PIBID contribui para a formação de futuros docentes com uma visão realista das salas de aulas de redes públicas, pois muitos licenciandos não possuem a experiência antes do estágio obrigatório do curso. Até lá, possuem essa visão idealista do cotidiano da sala de aula.

Ainda durante o PIBID, tive a oportunidade de acompanhar diversas aulas de Língua Portuguesa voltadas à alfabetização, nas quais eram trabalhados os sinais de pontuação e a ortografia. Além desta disciplina, observei aulas de Matemática, Ciências, Geografia e História, o que me possibilitou compreender melhor o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que, no contexto da sala de aula, a formação docente acontece no convívio e nas trocas diárias com os alunos, com os professores e com a equipe pedagógica, em um processo de interação, diálogo e reflexão sobre as práticas. Desta forma, passei a entender o papel do professor e a complexidade do ato educativo.



Essa complexidade perpassa pela prática pedagógica dos professores, já que a dinamicidade do processo de ensinar e aprender requer práticas que ressignifiquem os conteúdos trabalhados. Isso ajuda na percepção dos pibidianos para um novo olhar sobre a formação de professores.

Para Nóvoa (2019, p. 6), “a formação docente não pode ser reduzida à dimensão técnica, à mera preparação prática ou aplicada, como se bastasse dominar procedimentos para exercer a profissão”.

Ainda segundo Cavado (1991, p. 167), “aprende-se através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros: alunos, colegas, especialistas etc.) enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e agir”.

Corroborando com Tardif (2010, p. 14), quando evidencia que esse contato com a Educação Básica por parte dos participantes, do estar em sala de aula, é imprescindível para a formação docente.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tomam parte integrante de sua 'consciência prática'.

Sendo assim, a formação docente não se dá apenas por meio de elementos dados, trata-se de ações que constituem um processo contínuo.

Entre outras contribuições, o PIBID proporciona ao licenciando a construção de outros saberes, como os experienciais, que somente seriam alcançados ao final do curso ou cumprimento do estágio. Para além disto, percebi que, em algumas disciplinas, as professoras buscavam desenvolver o ensino de forma mais dinâmica, relacionando os conteúdos com situações do cotidiano dos alunos. Enquanto em outras disciplinas, as práticas de ensino eram mais tradicionais, haviam repetição de exercícios e o uso quase exclusivo do livro didático.

Para Veiga (2009, p. 25):

Experiências essas, que contribuirão de forma positiva para a docência. Frente ao exposto, cabe considerar que: [...] A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.



Como pibidiano, é possível aprender a planejar aulas, pois é um aspecto importante para o trabalho do professor. Para Libâneo (2003, p. 222), significa dizer que “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Ao analisar essas práticas, pude perceber que quando o ensino se limita a práticas tradicionais, o processo educativo torna-se fragmentado. Essa constatação me levou a refletir sobre a importância de práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, valorizando suas experiências e saberes. Neste sentido, Tardif (2010, p. 20) considera que:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas e, portanto, em seu local de trabalho. Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar, oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história.

A aproximação com o cotidiano da escola é fundamental para compreender os desafios e as potencialidades da docência. Assim, a formação docente vai além do acúmulo de conteúdos, ela se constrói na prática, na reflexão crítica e na relação com o outro. É isto o que quer dizer “formação de professores construída dentro da profissão” referida por Novoa (2009, p. 25).

A identidade do pedagogo, como destaca Brzezinski (2006), fundamenta-se nos saberes específicos, pedagógicos, culturais e políticos, e requer uma postura comprometida com a transformação da realidade educacional. A esse respeito, as experiências vivenciadas ampliaram minha compreensão sobre o papel social e político do professor. O professor é também um agente transformador, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para uma educação mais humana e emancipadora.

Freire (2006, p. 92) reforça que o professor deve assumir o compromisso ético e político de se formar continuamente, pois “o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda e não se esforça para estar à altura de sua postura profissional, compromete o próprio processo educativo”.

Dessa forma, a experiência no PIBID reafirmou minha escolha pela docência e evidenciou que ser professor é um processo contínuo de aprendizado, reflexão e reconstrução



de saberes. Como bolsista do PIBID, além de tudo o que foi relatado, conheci o amor pela docência, a partir dos laços criados nesse processo. Para Cristóvão (2009, p. 23),

é nessa vivência que percebemos a complexidade da prática pedagógica e que entendemos que ensinar não é apenas mostrar aos alunos as respostas certas e os meios de se chegar a ela, mas desenvolver neles a capacidade de questionar, de investigar e buscar também suas próprias questões e seus próprios caminhos. Além disso, quando essa prática nos angustia, é também no grupo que encontramos o apoio para enfrentar os novos desafios que surgem e não desistir no meio do caminho.

Com isso, o PIBID na vivência docente permite que os estudantes apliquem conhecimento teórico da universidade no ambiente escolar, tornando a aprendizagem mais significativa.

Durante minha vivência dentro da sala de aula, percebi que muitos alunos apresentavam dificuldade em participar ativamente das aulas tanto de Matemática e Língua Portuguesa. Para promover maior engajamento, eu e o professor decidimos fazer sequências de exercícios de atividades lúdicas, incluindo jogos de resoluções de problemas e dinâmicas de grupos pequenos, relacionados aos conteúdos estudados dentro de sala de aula para discussão e colaboração entre os demais colegas

Ao longo da experiência, notei que a maioria dos alunos começou a se sentir mais segura para se comunicar e tirar suas dúvidas, mostrando maior interesse com os conteúdos. Um ponto importante foi observar alguns alunos tímidos, passando a serem mais confiantes dentro da sala de aula. Isso evidenciou uma aprendizagem muito envolvente em grupo.

No encerramento das atividades, fizemos uma roda de conversa para refletir o que cada um havia aprendido e como se sentiram durante as dinâmicas. Muitos falaram que foram muito significativas. Percebi que este resultado foi colaborativo e essa experiência reforçou-me ainda mais sobre a importância de diversificar as estratégias de ensino e incorporar práticas encorajando os alunos a participarem de atividades práticas e, com isso, criar um espaço seguro no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores, tomando como base



as experiências vivenciadas em sala de aula durante o curso de Pedagogia. Por meio desse relato, buscou-se evidenciar como o programa contribui para aproximar o licenciando da realidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de saberes práticos, teóricos e humanos essenciais à constituição da identidade docente.

O PIBID contribuiu de forma significativa para minha formação ao possibilitar a imersão em diversas atividades relacionadas à docência.

Com isto, é possível afirmar que as experiências vivenciadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental são imprescindíveis para a construção da identidade profissional do ser docente, especialmente pela participação ativa nas atividades práticas do exercício da docência.

As atividades diretamente na escola foram fundamentais para promover a compreensão da realidade escolar e da cultura organizacional que se configura nos espaços educacionais. Assim, as observações e reflexões no âmbito escolar permitem o processo de formação do pedagogo, interligando teoria e prática.

Com a experiência, reafirma-se a importância do PIBID na formação dos discentes, uma vez que contribui no desenvolvimento de atividades, na relação teoria e prática, na aproximação universidade/Educação Básica, além de conduzir o futuro professor a refletir criticamente sobre as ações no ambiente educativo e o seu papel enquanto futuro pedagogo professor.

Em consonância com minha experiência e refletindo sobre o pensamento de Pimenta e Lima (2012, p. 19), compreendo que “a prática docente precisa ser considerada dentro de uma sociedade plural, tanto em relação à diversidade de saberes quanto às desigualdades sociais, econômicas e políticas”.

A relação com os alunos e professores foi pautada com respeito, comunicação aberta, empatia com todos no ambiente escolar, onde o professor atuou como o mediador e o aluno como o sujeito de aprendizado. Esta comunicação é fundamental para construir uma confiança entre professor e aluno, o que permite ao professor atuar como facilitador e, ao aluno, se sentir mais seguro para expressar dúvidas e opiniões, tornando uma atmosfera em sala de aula mais positiva e estimulando tanto o engajamento do aluno quanto a motivação do professor.

A relação estabelecida com o supervisor no âmbito do PIBID mostrou-se, de certa forma, positiva, pois possibilitou diálogo, acompanhamento das atividades e apoio em momentos específicos da prática, ainda que tenha ocorrido desafios próprios do cotidiano escolar.



O PIBID não é apenas um programa de incentivo à docência, mas um verdadeiro espaço de formação humana, ética e profissional. Ele nos estimula a pensar criticamente sobre o papel do educador, sobre os sentidos do ensinar e sobre o compromisso social da escola.

Nesse espaço de formação, as experiências marcaram minha vida profissional, ampliando minha percepção das necessidades muitas vezes invisíveis de educadores que atuam no espaço escolar. Portanto, as experiências vividas durante essa formação despertaram em mim o desejo contínuo de ser um educador comprometido, reflexivo e humanizado.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (PPGECH/IEAA/UFAM) e ao Colegiado de Pedagogia pela oportunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? **Revista ANDE**, v.13, n. 20, p.39-42, 1994.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 155-191.

CASTRO, Sumaya Pimenta de; MALAVASIM, Abigail. A Relação da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire com a prática docente no contexto educacional. **E-Mosaicos**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 13, p. 105–111, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.30808>.

CAMPELO, T. S. **Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores**. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 01-248, 2019. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2025.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. O estágio na pedagogia: a supervisão, as interações entre professor e estagiário na escola e os desafios da prática. In.: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos...** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 1204-1216.



CRISTOVÃO, Eliane Matesco. O papel da colaboração na construção de uma postura investigativa do professor de Matemática. *In*: CARVALHO, Dione Lucchesi; CONTI, Keli Cristina (orgs.). **Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática**: ultrapassando os limites da sala de aula. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. Os desafios que a formação de professores propõe à universidade. *In*: FREITAS, D. de.; BAZON, F. V. M.; OZELO, H. F. B. (Orgs.). **Iniciação à docência e formação continuada de professores**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2011. p. 9-24.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, Maio./Ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, mayo 2015.

GATTI, B. A. **Políticas e práticas de formação de professores**: perspectivas no Brasil. Junqueira & Marin Editores. Campinas, SP, XVI ENDIPE: UNICAMP, 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teorias e Prática. 4. ed. Goiânia: alternativa. 2003.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: teoria e prática – diferentes concepções. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA. **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 244.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SANT’ANNA, P. A. MARQUES, L. O. C. PIBID Diversidade e a formação de educadores do campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul./set. 2015



SILVA, Sandro da; GONÇALVES, Mariana Dicheti; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. A importância do PIBID para formação docente. **III Emicult: Encontro Missionário de Estudos Interdisciplinares em Cultura**, Santo Ângelo, v. 3, ago. 2017.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: UNESP, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como profissão. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Papirus, 2009, p. 23-40.

Recebido em: 30 de setembro de 2025.

Aprovado em: 05 de dezembro de 2025.

Publicado em: 01 de janeiro de 2026.

Autor 1:

Jandre Cruz de Castro
Graduando do Curso de pedagogia
Instituição: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas - IEAA/UFAM
E-mail: jandre.ccastro78@gmail.com
Orcid: 0009-0007-5960-0413
País: Brasil

Autor 2:

Vera Lúcia Reis da Silva
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo/RS (2015) Docente do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, (IEAA/UFAM). Instituição:
E-mail: verareis@ufam.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4166-5386>
País: Brasil