



ORGANIZADORA

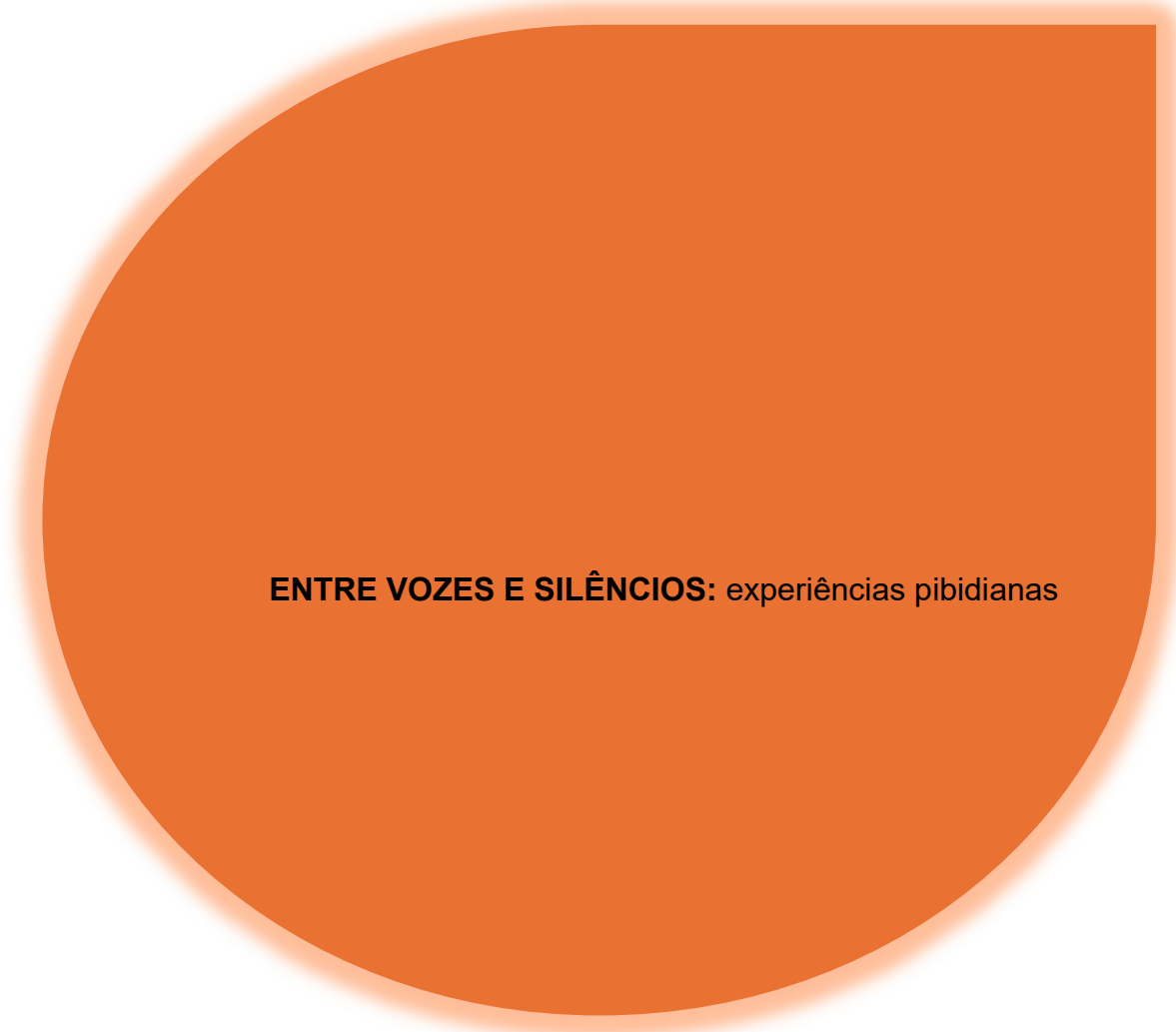
KARLA CRISTINA SILVA SOUSA

ENTRE VOZES E SILÊNCIOS

experiências pibidianas



EDUFMA

A large orange semi-circle graphic is positioned in the upper half of the page. It has a soft, glowing orange border around its perimeter. The text is centered within this semi-circle.

ENTRE VOZES E SILÊNCIOS: experiências pibidianas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



SIBi
SISTEMA INTEGRADO
DE BIBLIOTECAS

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

Diretor Prof. Dr. César Augusto Castro



EDUFMA

EDITORA DA UFMA

Coordenadora Irenilma Cadête Lima

Conselho Editorial Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra. Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra. Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Márcia Cristina da Cruz Pereira



**EDITORA
ASSOCIADA
À ABEU**
abeu.org.br

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ORGANIZADORA
KARLA CRISTINA SILVA SOUSA

ENTRE VOZES E SILÊNCIOS: experiências pibidianas

São Luís



EDUFMA

2026

©EDUFMA, 2026.

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa Karla Cristina Silva Sousa

Revisão Márcia Cordeiro

Imagem IA design

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Entre vozes e silêncios [recurso eletrônico]: experiências pibidianas / organizadora, Karla Cristina Silva Sousa. — São Luís: EDUFMA, 2026. 233 p.

Modo de acesso: <www.edufma.ufma.br>

ISBN: 978-65-5363-608-8

1. Curso de Pedagogia - PIBID - UFMA. 2. PIBID - Formação docente - Experiências. 3. Formação inicial docente. 4. Escolas públicas. 5. Prática docente. I. Sousa, Karla Cristina Silva.

CDD 370.713 788 121

CDU 37.013:378(812.1)

Bibliotecária(o): Marcia Cristina da Cruz Pereira / CRB 13 / 418

CRIADO NO BRASIL [2026]

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br / edufma@ufma.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	9
ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA: relato de experiência no PIBID Pedagogia Islenice Carvalho Silva	11
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PIBID: um relato de experiência no ensino fundamental Carla Ribeiro de Souza	20
QUANDO A SALA DE AULA SE TORNA LABORATÓRIO DE VIDA: uma jornada pelo PIBID Míriam Costa Rabêlo	28
QUANDO ENSINAR TAMBÉM É RESISTIR: vivências de formação docente no PIBID Glenda Ferreira Viana	35
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): vivências pibidianas Lívia Gabriella Novais Lopes	40
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E APRIMORAMENTO PEDAGÓGICO: um olhar da supervisão escolar Maylone Moreira Martins	47
IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: colaborações pibidianas Wellington Carlos Soares Ribeiro Júnior	60
O DIÁLOGO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO: considerações pibidianas Antonio Bruno Silva Ferreira	72
ENTRE O APRENDER E O ENSINAR: vivências formativas no cotidiano do PIBID Emilly Layanne Silva Lobato	80
RELATOS DE VIVÊNCIAS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA POR MEIO DO PIBID DE PEDAGOGIA Edilene de Fátima Silva do Nascimento	89
EXPERIÊNCIAS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR Laudilina Setúbal Asceno	101
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: vivências do PIBID na escola Alana Ludmila Jaciera Cristine Luz Cavalcante Costa	109
PIBID EM AÇÃO: experiências e resultados Jeziel Barbosa Santos	115
A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR/A: uma pibidiana em ação Camila Nayane Freire Trindade	125
O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: um relato de vivências Daliana Lima Ferreira	131
ENTRE AFETOS, SABERES E PRÁTICAS: o despertar do ser professor no PIBID Emanuelle Cristina Paixão Cardoso	140
A PRÁTICA DOCENTE EM CONSTRUÇÃO: experiências do PIBID na escola Municipal Integral Alana Ludmila Hugo Felipe dos Santos Rocha	147

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO E MUDANÇA: relato de experiência no PIBID Pedagogia Ampla Evelucia Nunes Cutrim	155
UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE Aline Priscila Inácio da Silva	167
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DA GESTÃO ESCOLAR, DOS SABERES DOCENTES E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM Maiara Glayce dos Prazeres Martins	174
TUDO QUE É SÓLIDO DESMANCHA NO AR: entre o velho e o novo modelo de gestão e de ensino Rebeca Gomes Rodrigues	180
A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões e práticas do PIBID Ariadna Costa Pacheco	190
O PAPEL DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA Yara Raquel Diniz Goveia	202
PIBID COMO LABORATÓRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE: supervisão, ludicidade e educação inclusiva em uma escola de tempo integral Otávio Augusto de Moraes Karla Cristina Silva Sousa	210
ENTRE AFETO E APRENDIZAGEM: experiências de ensinar, cuidar e dialogar no PIBID Juan Luís Azevedo Da Silva	220
SOBRE OS AUTORES	230

APRESENTAÇÃO

A obra "Entre Vozes e Silêncios: experiências pibidianas" (EDUFMA, 2026), organizada pela professora Dra. Karla Cristina Silva Sousa, constitui-se como um valioso e sensível registro da formação inicial docente no Brasil. Este livro reúne vinte e três relatos de vivências de graduandos do curso de Pedagogia, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Através de suas páginas, o leitor é convidado a transpor os muros da universidade e adentrar o cotidiano de escolas públicas, acompanhando de perto o fundamental processo de articulação entre a teoria acadêmica e a prática da sala de aula.

O PIBID atua como uma ponte indispensável entre a educação superior e a educação básica, permitindo que os futuros pedagogos vivenciem os desafios reais da profissão desde os primeiros anos da graduação. Nas narrativas aqui presentes, situadas em instituições públicas de São Luís e Paço do Lumiar, como a U.E.B. Ronald Carvalho, a E.M.I. Alana Ludmila e o Colégio Militar 2 de Julho, os autores compartilham não apenas suas observações, mas suas reais inquietações frente às complexidades estruturais, políticas e pedagógicas. Eles expõem com clareza as dificuldades de infraestrutura, a precariedade de espaços como bibliotecas e quadras, os impactos diretos das instabilidades de gestão e os profundos desafios da alfabetização tardia.

Contudo, o grande mérito desta obra é não se paralisar diante do diagnóstico das carências. Os capítulos demonstram, na prática, o poder da agência docente e da intervenção pedagógica mediada. Os autores narram com entusiasmo a implementação de projetos transformadores, como o "Recreio Lúdico" para organizar e mediar os momentos de intervalo, a revitalização de cantinhos de leitura, e a criação de estratégias personalizadas e afetuosas voltadas à inclusão de crianças atípicas (TEA) e alunos com severas dificuldades de leitura e escrita.

Amparados por referenciais teóricos de peso, como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Maurice Tardif e António Nóvoa, os pibidianos refletem sobre o papel indissociável da afetividade, do lúdico e do diálogo na construção de seus próprios saberes docentes. Eles descobrem, no chão da escola, que o fazer pedagógico exige flexibilidade, escuta ativa e planejamento contínuo.

"Entre Vozes e Silêncios" é, portanto, um testemunho vivo de que a identidade docente se constrói no enfrentamento diário e coletivo das situações reais. Ensinar, como evidenciam estes percursos formativos, é também um ato político, de resistência e de profundo compromisso ético com a transformação social. Esta leitura apresenta-se como um convite inspirador para educadores, pesquisadores e todos

aqueles que acreditam e lutam pela escola pública como um espaço insubstituível de humanização, aprendizagem mútua e esperança.

A organizadora.

PREFÁCIO

A tarde cai lentamente sobre São Luís, capital do estado do Maranhão. Maio, do ano de 2026, está sendo um mês de chuvas insistentes. No entanto, hoje resolveu suspender as águas e oferecer ao céu uma claridade rara, dourada, quase afetiva. Há algo de simbólico nisso. Como se a cidade, acostumada ao cinza úmido das nuvens, abrisse uma fresta de sol apenas para celebrar encontros importantes. E foi exatamente assim que recebi o convite para escrever este prefácio: como quem recebe uma luz inesperada em meio aos dias corridos da vida acadêmica e da gestão universitária.

Aceitar prefaciá-la não foi apenas atender a um convite formal. Foi acolher, com profunda emoção, a oportunidade de reencontrar uma trajetória construída com compromisso, humanidade e esperança na educação pública. Escrever estas palavras para um livro organizado pela professora Karla Cristina Silva Sousa, que coordenou uma versão anterior do PIBID, possui para mim um significado muito especial. Há encontros profissionais que ultrapassam a dimensão burocrática das funções e se tornam permanências afetivas em nossa caminhada docente. Este é um deles.

Hoje, na condição de coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2024-2026), sinto-me profundamente honrado em testemunhar o florescimento de uma obra que nasce do chão da escola pública, das inquietações da formação docente e, sobretudo, da coragem de estudantes que decidiram transformar vivências em reflexão, memória e palavra escrita.

“Entre Vozes e Silêncios: experiências pibidianas” não é apenas um conjunto de relatos acadêmicos. É um livro que pulsa. Que respira escola. Que carrega o som dos corredores, das salas de aula, das crianças que perguntam, dos professores que persistem, das inseguranças dos primeiros planejamentos e da beleza silenciosa que existe quando alguém descobre, pela primeira vez, que ensinar também é um modo de amar o mundo.

Ao percorrer estas páginas, percebi algo muito precioso: a formação docente não acontece apenas nas teorias estudadas na universidade, embora elas sejam fundamentais. A docência vai se constituindo nos encontros. No olhar atento para a criança que ainda não consegue ler. Na escuta sensível diante das vulnerabilidades sociais. Na reinvenção cotidiana diante da falta de recursos. Na tentativa insistente de transformar um recreio em espaço de convivência, uma biblioteca esquecida em território de descobertas, ou uma atividade simples em experiência de humanização.

Os relatos aqui reunidos revelam futuros professores e professoras que aprenderam cedo aquilo que talvez seja uma das maiores lições da educação: ninguém sai ileso de uma escola pública. Porque

ela nos confronta, nos desloca, nos humaniza e nos obriga a compreender que ensinar não pode ser reduzido a técnicas ou conteúdos. Ensinar é um ato profundamente ético. É uma escolha política. É uma prática de esperança.

Há, nesta obra, algo que me toca particularmente: a delicadeza com que os autores observam as crianças, os professores supervisores, os gestores e os próprios processos formativos. Em tempos marcados pela pressa, pela produtividade excessiva e pela superficialidade das relações, este livro escolhe outro caminho. Escolhe olhar devagar. Escutar. Sentir. Refletir. E talvez seja exatamente isso que torne esta coletânea tão necessária.

As experiências narradas nas escolas públicas de São Luís e Paço do Lumiar revelam as contradições da educação brasileira, mas também evidenciam sua potência transformadora. Entre dificuldades estruturais, mudanças institucionais, processos de inclusão, alfabetização e construção de vínculos, emerge uma certeza luminosa: a escola pública continua sendo um dos espaços mais vivos de produção de humanidade que temos.

Por isso, este livro possui um valor que transcende a formação inicial docente. Ele se torna documento histórico, memória pedagógica e testemunho sensível de uma geração de pibidianos e pibidianas que decidiram não naturalizar o abandono, a precarização ou o desencanto. Pelo contrário: escolheram permanecer. Escolheram acreditar. Escolheram construir presença.

Talvez o maior mérito desta obra seja justamente mostrar que, entre vozes e silêncios, existe algo que nunca deixa de existir dentro da educação: a esperança. Não uma esperança ingênua, mas aquela de que falava Paulo Freire, uma esperança que se movimenta, que trabalha, que luta e que insiste em acreditar no ser humano mesmo diante das adversidades.

Finalizo este prefácio com gratidão. Gratidão pelo convite generoso. Gratidão por testemunhar o amadurecimento acadêmico e humano de tantos estudantes. Gratidão à professora Karla Cristina Silva Sousa pela sensibilidade de organizar uma obra que acolhe experiências, afetos e aprendizagens com tanta dignidade. E gratidão ao PIBID, esse programa que segue transformando trajetórias e reafirmando, todos os dias, a importância da universidade pública comprometida com a escola pública.

Que este livro encontre muitos leitores. E que, ao chegar às mãos de cada um deles, consiga fazer aquilo que a educação, em sua essência, sempre fez de mais bonito: tocar vidas.

Bergson Pereira Utta

Coordenador Institucional do PIBID/UFMA (2024-2026)

ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA: relato de experiência no PIBID Pedagogia

Islenice Carvalho Silva

INTRODUÇÃO

As políticas públicas de formação docente no Brasil têm buscado, ao longo dos anos, fortalecer a articulação entre a formação inicial de professores e a realidade da escola pública, visando à qualificação do trabalho pedagógico e à valorização da docência. Nesse contexto, destacam-se programas que promovem a aproximação entre universidade e educação básica, possibilitando experiências formativas que articulam teoria e prática ao longo do processo de formação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) insere-se nesse conjunto de políticas, se caracterizando como uma importante política de formação inicial, oportunizando a vivência do cotidiano escolar desde os primeiros anos da licenciatura.

O presente trabalho, teve como objetivo trazer um relato a partir das experiências proporcionadas pelo programa institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) que tem como finalidade integrar alunos das diversas licenciaturas ao ambiente educacional afim de proporcionar uma formação mais ampla.

De acordo com a portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, art.2º, o PIBID, tem como finalidade:

[...] tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil, 2022, s.p).

O Programa que está em vigência desde 2007, tem como objetivo valorizar e apoiar os professores em formação integrando a educação superior e educação básica, inserindo estudantes universitários no ambiente das escolas públicas, através de projetos institucionais realizados pelas instituições de ensino superior.

Inserir os alunos de graduação no ambiente educacional, principalmente nos primeiros anos de formação, pode ser considerado um salto formativo capaz de possibilitar a articulação entre teoria e prática, possibilitando aos alunos uma melhor compreensão sobre a vivência escolar mesmo antes de sua formação.

Nesse sentido, podemos destacar também a importância de tal inserção ocorrer no ambiente de educação pública, tendo em vista que as vivências dentro da escola pública refletem nossa sociedade de uma forma mais real. Ter acesso as demandas e as peculiaridades que ocorrem em cada sala de aula, e a

falta de compromisso do poder público com a educação daqueles que mais precisam, também se reflete como objeto de estudo importante para o professor em formação.

Este trabalho tem como foco examinar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores, enfatizando os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas durante a participação no programa. Busca-se também refletir sobre o impacto das atividades pedagógicas realizadas, considerando as experiências proporcionadas pelo programa, a interação com os professores e a escola parceira, bem como as metodologias aplicadas.

Para fundamentar o presente estudo, destacam-se as contribuições de Freitas (2007), e Miranda (2001). A partir de tais autores, este relatório busca destacar a importância da experiência do PIBID para a formação docente.

VIVÊNCIAS NO PIBID A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL UEB PROF. RONALD CARVALHO DA SILVA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) referente ao edital 10/2024 que compõe a edição 2024-2026, sob orientação da Profa. Karla Cristina Silva Sousa, do núcleo Pedagogia Ampla, nos proporcionou conhecer a escola municipal U.E.B Ronald Carvalho (anexo 3º Milênio). A escola em questão, está localizada no município de São Luís, no bairro Turu na zona urbana da cidade.

A história da escola, por se tratar de um anexo, perpassa por diversas dificuldades e até por uma certa persistência do corpo docente para que as atividades não fossem cessadas. A escola anteriormente funcionava em outro prédio, alugado pela prefeitura de São Luís. Devido à falta de pagamento do aluguel, o anexo foi despejado, fazendo com que as atividades fossem paralisadas por um período.

Atualmente, a escola funciona em um prédio cedido pelo governo do estado, que anteriormente era locado para o funcionamento de um lar de idosos. O prédio segue com a mesma configuração anterior realizada para atender o lar de idosos. Hoje, onde eram os dormitórios, funcionam as salas de aula, que por esse motivo, não seguem uma padronização, possuindo salas bem pequenas, e outras maiores.

De acordo com Freitas (2007), todos e cada um têm direito a apreender criticamente os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Nesse sentido, a U.E.B Prof. Ronald Carvalho da Silva (anexo 3º Milênio) tem como proposta de ensino uma educação que valorize a todos, e oferece oportunidade de um ensino de qualidade igualmente a todos os seus estudantes. Para além do desenvolvimento de aspectos cognitivos, a escola também demonstra uma intensa preocupação com o

desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, tendo em vista que há atividades realizadas em sala, articuladas com o currículo escolar que ajudam a desenvolver habilidades socioemocionais.

O corpo docente da escola é altamente capacitado, composto por professores com uma ampla experiência na educação básica, e que apesar das dificuldades enfrentadas cotidianamente, como falta de recursos e uma estrutura não adequada, demonstram uma extrema preocupação com a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

A unidade escolar funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo o fundamental 1 pela manhã e o fundamental 2 pela tarde, como 8 turmas no turno matutino e 8 turmas no turno vespertino. O quantitativo de alunos nos dois turnos chega ao total de 392 alunos, sendo 178 pela manhã e 214 pela tarde. A matrícula dos alunos é feita por meio de inscrição por ordem de apresentação dos alunos, sem ter um critério específico.

O prédio da escola possui 1 pavimento de alvenaria, possui banheiros adaptados, porém sem chuveiros. As salas de aula são climatizadas e possuem um bom quantitativo de carteiras. Não possui sala de coordenação, bem como não possui acervo adequado para o funcionamento da biblioteca, mesmo tendo espaço físico para isso. A escola também não possui quadra esportiva, desse modo as atividades de educação Física são realizadas na lateral do prédio em um espaço não adequado. Além disso, o espaço designado ao lanche escolar, não suporta o quantitativo de alunos.

A escola é cercada por diversos pontos comerciais e residenciais, bem como por outras instituições educacionais privadas e públicas. Nas proximidades também há posto policial e praça pública. O transporte coletivo circula pela avenida principal onde está localizada a escola, facilitando o acesso.

O espaço para atividades de educação física, como mostrado na imagem, além de ser limitado, possui inadequações estruturais como piso irregular e pontos específicos onde há perigo de queda. Em suas aulas, o professor por vezes precisa se adaptar as condições existentes para conseguir realizar a sua aula com segurança.

Além do espaço de educação física, outro local que ainda se mostra insuficiente para atender a as demandas dos alunos é a biblioteca, que se encontra sem acervo adequado. atualmente esse espaço é designado somente a guardar livros didáticos antigos, e não há nenhum tipo de atrativo para as crianças

Sobre os serviços prestados à comunidade escolar, ocorrem atendimentos individuais com os pais periodicamente, mas não existe uma associação de pais vinculada à escola. Já quanto aos profissionais da equipe há uma diretora, e uma coordenadora pedagógicas efetiva. O corpo docente tem um total de 32 profissionais, sendo 30 efetivos e 01 contratado, que possuem formação até o nível de

especialização. Além disso, a escola conta com 01 secretária, 02 zeladores, 02 merendeiras e 01 auxiliar administrativo.

No que diz respeito a formação continuada, elas acontecem mensalmente e quem é responsável por desenvolvê-las é a equipe da gestão escolar e da coordenação. Tais momentos são de extrema importância para alinhar as práticas pedagógicas e compreender as demandas da escola para melhor atender as necessidades dos alunos.

Segundo Miranda (2001, s.p) “Pensar em uma escola inclusiva significa pensar em uma escola para cada um, isto é, em uma escola em que cada aluno seja atendido de acordo com suas necessidades e dificuldades, utilizando os recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento”

Podemos destacar então, a grande preocupação da escola em relação as crianças atípicas, tendo em vista que a inclusão é um processo muito delicado e por vezes demorado, a gestão da escola e os professores frente as altas demandas de crianças atípicas na instituição, buscam delimitar estratégias individualizadas para que as crianças consigam se desenvolver de forma integral no ambiente escolar

PRIMEIRO SEMESTRE: desafios e conquistas na escola campo

Minha experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve início em dezembro de 2024, a partir da participação em encontros formativos presenciais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), reuniões online que reuniram pibidianos de diferentes campos de atuação em todo o estado, e, posteriormente, das vivências na escola-campo, a Escola Prof. Ronald Carvalho da Silva. Desde os primeiros momentos, o programa se apresentou como um espaço formativo relevante para a compreensão da docência, articulando teoria, prática e reflexão crítica sobre a educação pública.

Os encontros iniciais na universidade tiveram como objetivo apresentar as diretrizes do PIBID, especialmente no âmbito da Pedagogia Ampla, bem como alinhar expectativas quanto à atuação dos bolsistas nas escolas-campo. Nesse contexto, foram socializados os principais instrumentos que orientariam o acompanhamento das atividades desenvolvidas ao longo do programa, como o relatório diagnóstico, o diário de campo e os registros de frequência. Tais instrumentos revelaram-se fundamentais para a organização das ações e para o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante das experiências vivenciadas, permitindo não apenas o registro das práticas, mas também a análise do contexto escolar e das intervenções pedagógicas realizadas.

O programa também proporcionou momentos formativos de caráter mais amplo, como palestras e oficinas, que contribuíram significativamente para a compreensão do papel social do professor.

Destaca-se, nesse sentido, a discussão acerca do compromisso social e da valorização dos profissionais da educação, temática essencial para a formação docente, especialmente no contexto da escola pública. Além disso, a participação em uma oficina de Libras básica possibilitou reflexões importantes sobre a educação inclusiva e a necessidade de reconhecer a diversidade linguística e cultural presente no ambiente escolar, ampliando o olhar para práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

A inserção na escola-campo representou um momento central da experiência no PIBID. O primeiro contato com a instituição permitiu conhecer sua estrutura física, a organização pedagógica, as turmas de atuação e as principais demandas educacionais.

O acolhimento por parte da supervisora e da equipe escolar foi essencial para a construção de um vínculo colaborativo, favorecendo a integração dos bolsistas ao cotidiano da escola e ao trabalho docente desenvolvido no local.

No acompanhamento da rotina escolar, atuei em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos matriculados, embora se observasse um número significativo de faltas recorrentes. Desde o início, fui apresentada à professora regente e às crianças, sendo bem acolhida por ambos. Durante esse período, acompanhei a rotina da turma, auxiliando nas atividades sempre que necessário e observando atentamente as necessidades específicas dos alunos. Essa vivência possibilitou compreender, de forma concreta, os desafios relacionados à gestão da sala de aula, à frequência escolar e às diferenças nos ritmos de aprendizagem.

Com o aprofundamento da convivência com a professora regente, foi possível conhecer mais detalhadamente sua metodologia de ensino, o funcionamento da turma e as estratégias adotadas para atender às demandas dos alunos. Nesse contexto, chamou atenção a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma aluna com dificuldades significativas no processo de leitura e escrita, ainda não alfabetizada. Essa realidade evidenciou a importância de práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes e do trabalho docente voltado à inclusão.

Outra atividade relevante desenvolvida ao longo do programa foi a realização do levantamento diagnóstico da escola. Esse processo envolveu a coleta de informações sobre a história da instituição, seus dados organizacionais, o quantitativo de alunos e professores, bem como as ações de formação continuada oferecidas ao corpo docente. As informações foram obtidas por meio de entrevistas com diferentes membros da comunidade escolar, incluindo professores, coordenação e secretaria, o que possibilitou uma compreensão mais ampla do contexto institucional e de seus desafios.

Com o avanço das atividades, ficou acordado com a professora regente um acompanhamento mais individualizado a dois alunos que necessitavam de maior apoio pedagógico fora da sala de aula. As intervenções foram planejadas com foco no processo de alfabetização e no desenvolvimento de habilidades matemáticas, sendo realizadas em momentos específicos da rotina escolar. Essa experiência evidenciou que a atenção individualizada, aliada a um ambiente com menos estímulos dispersivos, favorece significativamente o engajamento e o aprendizado dos alunos, reforçando a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Além das ações em sala de aula, participei de atividades coletivas voltadas à melhoria dos espaços pedagógicos da escola, como a organização do cantinho de leitura. Essa iniciativa atendeu a uma demanda da coordenação e a um desejo antigo da supervisora, visando proporcionar às crianças um espaço mais adequado e atrativo para o contato com a leitura. A concretização desse projeto só foi possível graças ao trabalho coletivo e às doações de livros de literatura infantil arrecadados pelos participantes do programa, evidenciando o potencial transformador de ações colaborativas no contexto escolar. Outro projeto importante desenvolvido em conjunto, foi o “Recreio Lúdico”. Ao observar a demanda das crianças em relação ao intervalo, desenvolvemos jogos e brincadeiras nesse momento para que ele funcionasse de forma mais organizada, a fim de evitar incidentes.

De modo geral, a experiência no PIBID no primeiro semestre, possibilitou uma aproximação com a realidade da escola pública e contribuiu de forma significativa para minha formação enquanto futura pedagoga.

O SEGUNDO SEMESTRE NA ESCOLA: tempos de mudanças

O início do segundo semestre ocorreu de maneira singular, marcado por uma mudança repentina do espaço escolar. A instituição deixou de funcionar como UEB Ronald Carvalho da Silva e passou a ocupar as instalações da UEB Gonçalves Dias. Essa transição foi extremamente significativa para o corpo docente e discente, bem como para os demais funcionários da escola, exigindo processos de adaptação à nova realidade.

O novo espaço escolar apresentou uma ampliação significativa da infraestrutura, contando com quadra poliesportiva, laboratórios, salas amplas e climatizadas, refeitório aberto, áreas destinadas ao lazer das crianças e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) equipada com diversos recursos pedagógicos. Esses avanços representaram melhorias importantes para o desenvolvimento das práticas educativas, uma vez que, conforme destaca Libâneo (2012, p. 89), “as condições materiais da escola

interferem diretamente na qualidade do processo educativo”, influenciando diretamente o trabalho docente e as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Para além das mudanças estruturais, a equipe pedagógica também foi impactada. A escola passou por uma mudança de gestão, com a chegada de um novo coordenador pedagógico e a saída da secretária, uma das funcionárias mais antigas da instituição, que detinha conhecimento sobre os alunos e sobre os processos cotidianos da escola. Essa reorganização administrativa exigiu um período de adaptação por parte de toda a comunidade escolar.

Outro fator que impactou diretamente os alunos foi a mudança de localização da escola. Para algumas crianças, a nova unidade passou a ficar mais distante de suas residências, o que, ao longo dos meses seguintes, resultou na transferência de alguns estudantes. Por outro lado, a ampliação da estrutura física possibilitou a matrícula de novos alunos, promovendo a recomposição das turmas e a ampliação do atendimento escolar. Esse processo evidenciou como transformações institucionais e territoriais afetam diretamente a permanência, o vínculo e a dinâmica escolar dos estudantes.

Na turma do 4º ano, na qual atuo, houve a chegada de cinco novos alunos, o que aumentou significativamente a demanda pedagógica. Essas crianças, oriundas de outras escolas e, em alguns casos, do interior do estado, apresentavam níveis de leitura e escrita não compatíveis com a idade e a série cursada, havendo estudantes que ainda não se encontravam alfabetizados. Esse cenário evidenciou a necessidade de reconhecer e respeitar as diferentes trajetórias escolares, uma vez que “a escola precisa considerar os diferentes ritmos e trajetórias de aprendizagem dos alunos” (Soares, 2004, s.p), especialmente em contextos marcados pela diversidade de saberes e experiências.

A adaptação da turma à chegada dos novos alunos, assim como a adaptação destes ao novo ambiente escolar, se tornou um processo gradual e desafiador, exigindo da professora regente estratégias pedagógicas adaptadas às diferenças de aprendizagem. Esse cenário somente reforçou a importância de práticas pedagógicas flexíveis, do acompanhamento individualizado e do trabalho colaborativo no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, o segundo semestre foi marcado por grandes desafios: o primeiro, a adaptação dos alunos ao novo ambiente. Mesmo sendo uma mudança positiva, houve um período de reestruturação da rotina. O segundo desafio se caracterizou pela adaptação e inserção dos novos alunos. Entender suas demandas específicas no meio do ano letivo, correr atrás de um atraso significativo no processo de alfabetização de crianças recém-chegadas, foi desafiador. E o terceiro grande desafio: lidar com uma turma completamente heterogênea.

Ao passo que havia alunos extremamente avançados, com capacidades cognitivas para além do 4º ano, havia também crianças ainda não alfabetizadas. Nesse contexto, realizar as atividades cotidianas em sala de aula se tornou um desafio, sobretudo diante da heterogeneidade da turma. Planejar e desenvolver aulas que contemplassem alunos em diferentes níveis de aprendizagem exigiu a adoção de metodologias diferenciadas.

Como exemplo, destaca-se a aula de matemática sobre divisão por 10, 100 e 1000, na qual os alunos foram organizados em grupos previamente definidos, possibilitando uma dinâmica colaborativa entre aqueles com diferentes níveis de compreensão do conteúdo. O uso de recursos diversificados, como jogos e materiais concretos, também contribuiu para o processo de aprendizagem.

Ao longo desse percurso, a professora regente exerceu papel fundamental, oferecendo suporte às crianças, auxiliando no planejamento e demonstrando disponibilidade para orientar nos momentos de dificuldade. Esse movimento evidencia que a docência se constrói no enfrentamento das situações reais da sala de aula, pois, conforme afirma Pimenta (1999, p. 18), “é no confronto com a prática que o professor constrói e reconstrói seus saberes”.

A professora nesse processo, além de prestar auxílio às crianças, trazer um planejamento adequado e se mostrar sempre solícita em ajudar nos momentos em que tive dificuldades em ministrar aulas ou atividades.

Durante esse processo, foram realizadas também atividades em conjunto. O projeto voltado para a cultura ludovicense na semana do aniversário da cidade, envolveu todas as turmas da escola, realizando atividades adequadas a cada faixa etária. Dentro do projeto, além de revistarmos com as crianças as manifestações culturais, culinária, e lendas de nossa cidade, fizemos uma imersão na nossa cultura por meio de oficina e pinturas.

Para além do campo escola, o segundo semestre também foi marcado por atividades internas ao PIBID. Dentre elas, podemos destacar o intercâmbio entre as escolas campo, atividade essa que foi fundamental para conhecermos os demais espaços, bem como apresentar o espaço no qual estamos inseridos aos nossos colegas pibidianos. Outro marco do segundo semestre, foi o PIBID conecta, evento esse ocorrido nos dias 26, 27 e 28 de novembro. O dia 27, sendo presencial na Universidade, nos possibilitou além de prestigiar as pesquisas dos demais colegas, expandir o nosso olhar aos trabalhos desenvolvidos por outros cursos de licenciatura que estavam conosco, (PIBID artes visuais e PIBID teatro).

Ao refletir sobre todas as atividades do segundo semestre, podemos compreender que o programa evidenciou à docência como uma prática construída cotidianamente, a partir do compromisso social, da reflexão sobre a prática e da sensibilidade às necessidades dos alunos. Assim, o PIBID se configura

como um espaço formativo essencial para a construção de saberes docentes e para o fortalecimento de uma prática educativa crítica, reflexiva e comprometida com a educação pública de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos destacar que a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece uma experiência enriquecedora e contribui significativamente para a compreensão da prática docente e do funcionamento da educação pública. A inserção gradual no cotidiano escolar, desde os primeiros períodos da graduação até o acompanhamento das aulas na escola-campo, proporciona uma aproximação concreta com a rotina pedagógica.

Um dos principais aprendizados que obtive nos últimos meses, foi a respeito da importância da escola pública, e da importância de valorizar todo o esforço realizado pelos professores que se dedicam mesmo em meio as adversidades. Para além disso, destaco também a importância de compreendermos as necessidades individuais dos alunos, para que possamos elaborar estratégias pedagógicas mais eficazes e personalizadas as suas necessidades.

Por fim, a experiência no PIBID também favorece um aprendizado significativo a respeito das práticas docentes e das habilidades essenciais que devemos desenvolver ao longo do percurso. Obter a experiência de sala de aula nos possibilita vivenciar todos os dias infinitas possibilidades de docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2012.

MIRANDA, Maria José Carvalho. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PIBID:
um relato de experiência no ensino fundamental

Carla Ribeiro de Souza

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido historicamente marcada por desafios relacionados à articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as demandas concretas da prática pedagógica. Nesse contexto, programas de iniciação à docência assumem papel fundamental ao possibilitar ao licenciando uma aproximação sistemática e reflexiva com o cotidiano escolar ainda durante sua formação inicial.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surge como uma política pública voltada à valorização da docência e ao fortalecimento da formação de professores da educação básica, promovendo a inserção dos estudantes de licenciatura em escolas públicas desde os primeiros períodos do curso.

Este relato tem como objetivo analisar as vivências e aprendizagens construídas ao longo da participação no PIBID, destacando suas contribuições para a constituição da identidade docente. Fundamenta-se na compreensão de que a escola é um espaço privilegiado de produção de saberes profissionais, construídos na interação com alunos, professores e demais sujeitos do processo educativo (Tardif, 2014).

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

O PIBID foi criado com o objetivo de incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizando o magistério e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação pública. Ao inserir o licenciando no cotidiano escolar, o programa promove a articulação entre teoria e prática, permitindo que os futuros professores compreendam os desafios reais da profissão docente (Brasil, 2018).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) iniciou suas atividades na U.E.B Ronald Carvalho – Anexo Terceiro Milênio, unidade educacional localizada no bairro Habitacional Turu, em São Luís-MA. Esta escola municipal, fundada em 2012, atende 392 estudantes do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

A instituição funciona em um prédio adaptado que anteriormente servia como lar de idosos, apresentando uma infraestrutura básica, porém com limitações significativas: ausência de áreas de recreação, quadra esportiva e biblioteca em pleno funcionamento. Apesar desses desafios estruturais, a escola se destaca por contar com uma equipe de 32 docentes qualificados, todos pós-graduados, e por promover ações pedagógicas regulares, como reuniões mensais e orientações às famílias, fortalecendo assim sua relação com a comunidade escolar.

Foi neste contexto que o PIBID se inseriu, buscando contribuir para o processo educativo e para a formação inicial dos futuros professores, alinhando teoria e prática em um ambiente que, mesmo com suas carências, demonstra compromisso com a qualidade da educação.

Segundo Tardif (2014, p. 112), “o saber docente se constrói no dia a dia da sala de aula, na relação concreta com os alunos e na resolução de problemas reais”. Essa premissa orientou nossas observações e intervenções, desde o acompanhamento das aulas até a participação ativa nos momentos formativos. Esta compreensão fundamentou nossa atuação no PIBID junto à U.E.B Ronald Carvalho - Anexo Terceiro Milênio, onde tivemos a oportunidade de vivenciar a complexidade do trabalho educativo em seu contexto real.

A escola atende exclusivamente ao Ensino Fundamental, funcionando nos períodos matutino e vespertino. No total, são 16 classes (8 em cada turno), com 178 alunos pela manhã e 214 à tarde, totalizando 392 estudantes. A média de alunos por sala é de 22,8 no matutino e 26,7 no vespertino, indicando uma densidade moderada, mas dentro dos limites aceitáveis. A instituição está situada em uma zona residencial, com serviços próximos como posto de saúde, posto policial, reforço escolar e mercados, o que facilita o acesso da comunidade.

A infraestrutura da escola é regular, mas apresenta limitações significativas. O prédio, de alvenaria e com apenas um pavimento, carece de áreas livres para recreação, quadras, campos ou playgrounds, o que restringe as atividades físicas e lúdicas dos alunos. Os banheiros possuem lavatórios e vasos adaptados, mas não há chuveiros. Quanto às dependências, a escola conta com: 8 salas de aula, 1 sala de recursos, 1 refeitório, 1 sala da direção, 1 sala dos professores, 1 biblioteca com acervo limitado e pouco utilizada. Os equipamentos disponíveis, como projetores de slides e filmes, são insuficientes e subutilizados, refletindo a necessidade de maior investimento em recursos tecnológicos.

A escola mantém uma relação básica com a comunidade por meio de reuniões com os pais e orientação educacional, mas não possui uma associação de pais ou serviços médicos e dentários. A equipe de recursos humanos é composta por: 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, ambas designadas; 32 docentes (1 contratado e 31 nomeados), todos com graduação e pós-graduação,

1 estagiária, 1 secretária e 2 zeladores, responsáveis pelo suporte administrativo e manutenção.

A seleção dos alunos é baseada na proximidade da residência e na ordem de inscrição, garantindo acesso prioritário à comunidade local. O trabalho docente é acompanhado por meio da análise dos planos de aula e reuniões mensais de formação, organizadas pela coordenação pedagógica. Essas ações visam alinhar as práticas educativas e melhorar a qualidade do ensino.

A BNCC assegura que "A educação básica deve visar à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para tanto, é preciso garantir a todos os alunos o acesso a conhecimentos e experiências que lhes permitam desenvolver suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e culturais" (Brasil, 2018, p. 8).

Entre dezembro de 2024 e dezembro de 2025, tive a oportunidade de integrar o PIBID, uma experiência que se desdobrou em três espaços formativos: os encontros presenciais no campus da UFMA, as sessões online através do YouTube e as imersões na escola-campo. Esse período representou um diálogo constante entre o arcabouço teórico da graduação e os desafios reais da profissão docente, essência transformadora do programa. Neste relato, compartilho as experiências mais significativas vivenciadas durante o programa.

O primeiro contato com a escola-campo foi marcado pela observação sistemática das aulas, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ensino Religioso. Essa etapa foi fundamental para compreender a organização da rotina escolar, a gestão da sala de aula e as estratégias utilizadas pela professora regente para promover a aprendizagem dos alunos.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, observou-se o trabalho com leitura, interpretação de textos, como fábulas, produção textual e conteúdos gramaticais, sempre mediado por questionamentos que estimulavam a participação ativa dos alunos. Já nas aulas de Matemática, a professora utilizava atividades práticas e exercícios graduais, favorecendo a

compreensão de conteúdos como sistema de numeração, medidas, operações e noções de geometria.

Essas observações confirmam a perspectiva de Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são construídos na prática cotidiana, na interação com os alunos e na tomada de decisões pedagógicas diante de situações concretas. A mediação da professora evidenciou que o ensino não se limita à exposição de conteúdos, mas envolve escuta, diálogo e adaptação constante às necessidades da turma.

Com o avanço das atividades no programa, passei a atuar de forma mais ativa em sala de aula, auxiliando os alunos durante a realização das atividades dos livros pedagógicos (EPV), esclarecendo dúvidas e oferecendo apoio individual àqueles que apresentavam maiores dificuldades. Essa atuação possibilitou compreender a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes em uma mesma turma, reforçando a importância de práticas pedagógicas inclusivas.

Durante os momentos de acompanhamento das atividades, tornou-se evidente que a presença do bolsista contribui para ampliar as possibilidades de atendimento aos alunos, favorecendo um acompanhamento mais próximo e humano. Essa experiência dialoga com a concepção de formação docente defendida por Nóvoa (2017), segundo a qual aprender a ensinar implica estar imerso em contextos reais de trabalho, refletindo continuamente sobre a prática.

Além disso, acompanhar a professora regente em disciplinas como História e Ensino Religioso permitiu perceber como diferentes áreas do conhecimento podem ser articuladas de forma significativa, relacionando conteúdos curriculares a valores como respeito, solidariedade e convivência social, fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Outro aspecto relevante da vivência no PIBID foi o acompanhamento dos processos avaliativos, tanto das avaliações elaboradas pela professora quanto da avaliação de leitura aplicada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esses momentos possibilitaram compreender a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como instrumento de mensuração de resultados.

Ao observar as avaliações, foi possível refletir sobre a importância de práticas avaliativas coerentes com os conteúdos trabalhados e com os objetivos pedagógicos, respeitando o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular, a avaliação deve contribuir para a aprendizagem e para a formação integral dos estudantes, considerando seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais (Brasil, 2018).

Também foi possível vivenciar situações que revelam desafios enfrentados pela escola pública, como a ausência de professor de Educação Física, o que levou à reorganização da rotina escolar e à adaptação das atividades pedagógicas, evidenciando a necessidade de flexibilidade e criatividade por parte dos educadores.

Entre as experiências mais significativas vivenciadas no programa destaca-se a participação no Projeto Recreio Lúdico, desenvolvido pelos bolsistas do PIBID. A proposta surgiu da observação de que o recreio era um momento marcado por desorganização e euforia excessiva, demandando ações que promovessem interações mais saudáveis entre as crianças.

A primeira etapa do projeto consistiu na criação do Cantinho da Leitura, um espaço simples, porém acolhedor, organizado com livros arrecadados, com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura durante o intervalo. Mesmo com recursos limitados, a iniciativa demonstrou que ações pedagógicas criativas podem gerar impactos positivos no cotidiano escolar.

Com o início das intervenções lúdicas, foi possível observar mudanças significativas no comportamento dos alunos, que passaram a vivenciar o recreio de forma mais organizada, interativa e consciente. Essa experiência reforça a importância do lúdico como elemento fundamental no desenvolvimento infantil, conforme defendem Kishimoto (2011) e Vygotsky (1998), ao destacarem o papel das brincadeiras na construção de aprendizagens e relações sociais.

As vivências proporcionadas pelo PIBID permitiram compreender que a formação docente não se constrói apenas nos espaços acadêmicos, mas, sobretudo, no contato direto com a realidade escolar. A experiência revelou-se um verdadeiro laboratório de aprendizagem profissional, no qual teoria e prática se articulam de forma contínua.

Ao participar das atividades pedagógicas, observar práticas docentes, interagir com os alunos e desenvolver intervenções, foi possível construir saberes que ultrapassam os conteúdos curriculares, envolvendo aspectos éticos, sociais e humanos da profissão docente. Dessa forma, o PIBID reafirma-se como um espaço formativo essencial para a constituição da identidade profissional do futuro professor.

TRANSIÇÃO ESCOLAR E IMPACTOS NA COMUNIDADE EDUCATIVA

O início do segundo semestre ocorreu de maneira singular, marcado por uma mudança repentina no espaço escolar. A instituição deixou de funcionar como UEB Ronald Carvalho da Silva e passou a ocupar as instalações da UEB Gonçalves Dias. Essa transição foi muito significativa para professores, alunos e demais funcionários, exigindo um período de adaptação à nova realidade.

O novo espaço escolar trouxe uma ampliação considerável da infraestrutura, contando com quadra poliesportiva, laboratórios, salas amplas e climatizadas, refeitório aberto, áreas de lazer para as crianças e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) equipada com diversos recursos pedagógicos.

Além das mudanças físicas, a equipe pedagógica também passou por impactos importantes. A escola sofreu alteração na gestão, com a chegada de um novo coordenador pedagógico e a saída da secretária, funcionária de longa data, que possuía conhecimento profundo sobre os alunos e os processos cotidianos da instituição. Essa reorganização administrativa exigiu ajustes de toda a comunidade escolar.

Outro fator relevante foi a mudança de localização da escola. Para algumas crianças, a nova unidade passou a ficar mais distante de suas residências, o que, nos meses seguintes, resultou na transferência de alguns alunos. Por outro lado, a ampliação da estrutura física permitiu a matrícula de novos estudantes, promovendo a recomposição das turmas e a ampliação do atendimento escolar. Esse processo evidencia como transformações institucionais e territoriais afetam diretamente a permanência, o vínculo e a dinâmica escolar dos alunos.

No 5º Ano B, turma em que atuo, observou-se um conjunto de transformações significativas ao longo do semestre. A chegada de novos alunos e a inclusão de crianças atípicas, até então ausentes na turma, exigiu adaptações pedagógicas tanto da docente responsável quanto dos próprios estudantes. A professora solicitou meu apoio para o acompanhamento mais próximo das crianças atípicas, demanda que, embora desafiadora, revelou-se extremamente relevante para minha formação profissional.

Observou-se, também, um índice considerável de evasão escolar, relacionado, em grande parte, à distância entre a residência de algumas famílias e a escola. Tal fenômeno evidencia a influência de fatores externos sobre a permanência e o engajamento dos estudantes no ambiente escolar (Educação pública, 2025). A experiência de acompanhar de perto esse contexto permitiu refletir sobre a complexidade da inclusão e a necessidade de planejamento pedagógico que considere as diversidades socioespaciais.

No dia 4 de setembro, realizei uma aula sobre literatura maranhense, articulando o conteúdo já trabalhado pela professora acerca da cultura local com a exploração de obras literárias. A atividade contemplou a elaboração de cartazes, organização de envelopes contendo curiosidades e incentivo à produção de poemas inspirados no poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias. Os alunos demonstraram grande interesse e engajamento, evidenciando que a literatura pode constituir um recurso pedagógico eficaz para o desenvolvimento da expressão criativa e da compreensão cultural.

Na semana seguinte, em 11 de setembro, promovemos um projeto na biblioteca escolar,

levando cada turma separadamente para participar de atividades sobre a cultura maranhense. Foram realizadas dinâmicas lúdicas, como o jogo da memória com pontos turísticos da cidade, e a apresentação de objetos culturais, tais como chapéu de vaqueiro e matraca. A atividade proporcionou aos alunos uma experiência diferenciada, fugindo da rotina convencional, favorecendo a construção de conhecimentos sobre patrimônio cultural e estimulando a participação ativa dos estudantes (Pereira, Costa, 2020).

No decorrer do mês de semestre, realizamos visitas às escolas, oportunidade que possibilitou observar práticas pedagógicas em diferentes contextos e compreender os desafios enfrentados por outros pibianos. Essa experiência contribuiu para ampliar a visão sobre a diversidade de ambientes escolares, incentivando a reflexão sobre estratégias pedagógicas variadas e a importância da troca de saberes entre licenciandos.

Por fim, destaco a participação no evento **PIBID Conecta**, realizado entre 26 e 28 de novembro, no qual apresentei meu artigo sobre as atividades desenvolvidas ao longo do semestre. Trata-se de experiência relevante para o desenvolvimento profissional, pois exigiu habilidades de comunicação em público, superação da timidez e reflexão crítica sobre minha prática docente. A participação em eventos acadêmicos desta natureza é reconhecida como um instrumento essencial para consolidar a identidade profissional em formação, permitindo analisar e socializar resultados pedagógicos obtidos em diferentes contextos escolares (Almeida, Rocha, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID representou um marco fundamental na minha formação como educador. Essa experiência prática na escola ultrapassou as expectativas teóricas da academia, oferecendo-me uma imersão real no cotidiano escolar com todos os seus desafios e recompensas. Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar na prática o complexo processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que a docência vai muito além da transmissão de conteúdos.

O contato diário com os alunos me ensinou lições valiosas sobre a diversidade de formas de aprender e sobre a importância de adaptar minha prática às necessidades específicas de cada turma. Aprendi que um bom professor precisa ser, antes de tudo, um observador atento e um mediador sensível, capaz de transformar desafios em oportunidades de crescimento. A convivência com os professores da escola e com a equipe

gestora me mostrou a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências no ambiente educacional.

Uma das maiores riquezas dessa experiência foi perceber como os pequenos momentos - uma conversa individual, uma dúvida esclarecida, um incentivo no momento certo - podem fazer toda a diferença no processo educativo. O PIBID me permitiu entender que a docência é uma profissão que se constrói no dia a dia, através da reflexão constante sobre a própria prática e da capacidade de se reinventar continuamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.; ROCHA, M. **Formação docente e eventos acadêmicos: contribuições para a prática pedagógica**. São Luís: UFMA, 2021.

BOAS, M. L. V.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13545>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.

EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Relatório sobre evasão escolar e fatores socioespaciais**. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2025.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

PEREIRA, A.; COSTA, L. Aprendizagem lúdica e cultura local no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 101-118, 2020.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

QUANDO A SALA DE AULA SE TORNA LABORATÓRIO DE VIDA: uma jornada pelo PIBID

Míriam Costa Rabêlo

INTRODUÇÃO

Existem experiências que não cabem nos espaços frios da burocracia acadêmica. Elas não se esgotam em relatórios, nem se encerram nos documentos que as formalizam, são experiências que transbordam, atravessam e nos deslocam do lugar confortável de quem observa de fora e nos colocam no centro da vida que pulsa dentro da escola.

Estar na escola não significa apenas ocupar um espaço físico, mas habitar um território simbólico e social no qual as relações se entrelaçam, a aprendizagem ultrapassa os limites dos livros e os sujeitos, com suas histórias, desafios e potencialidades, constroem, dia após dia, o processo educativo. Nesse espaço vivo, a docência revela-se como uma prática complexa, atravessada por dimensões pedagógicas, éticas, afetivas e sociais.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado pela Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022 (Brasil, 2022), é muito mais do que uma política de formação. É um convite à travessia. Um chamado para sair do campo das hipóteses e mergulhar no terreno da realidade, esse espaço complexo, contraditório e, ao mesmo tempo, absolutamente transformador.

É a partir desse cenário que este relato se constrói. Ele nasce da experiência vivida no 2º ano A do Ensino Fundamental, em uma escola pública que, recentemente, passou por um processo de militarização. Um contexto desafiador, que, em vez de afastar, me fez compreender profundamente, o que é ser professora. Mais do que descrever ações, compartilho marcas. Marcas que me constituem e que ressignificam, de forma irreversível, minha escolha pela docência.

Sob essa perspectiva, refletir sobre a formação docente implica reconhecer que o preparo para o exercício da docência exige mais do que a simples apropriação de fundamentos teóricos, demandando experiências concretas que aproximem o licenciando da realidade da escola pública brasileira. No âmbito nacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consolida-se como uma política estratégica, ao promover a aproximação entre universidade e educação básica, contribuindo para a construção de saberes profissionais contextualizados e para o fortalecimento da identidade docente.

Ao inserir o futuro professor no cotidiano escolar desde a formação inicial, o programa favorece uma compreensão mais crítica e comprometida do fazer pedagógico, reafirmando seu papel na qualificação da formação docente e na valorização da profissão no cenário educacional brasileiro.

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

O Colégio Militar do Corpo de Bombeiros – Unidade XLIII, anteriormente UEB Vereador José Carlos Costa Pereira, situada na Rua 05, Quadra 27, s/nº Maiobão-Vila Eptácio Cafeteira, Paço do Lumiar (MA), é uma escola que carrega, em suas paredes, muito mais do que símbolos institucionais, carrega histórias e trajetórias que, embora impactadas pela gestão militarizada, resistem, vibram e se fazem vida.

A militarização da escola, implementada recentemente, reorganizou não apenas sua estrutura administrativa, mas também suas dinâmicas, tempos e modos de convivência. O rigor disciplinar tornou-se mais evidente: filas, silêncio, hierarquias bem definidas. Essa lógica de gestão, que prioriza a ordem e o controle, é frequentemente criticada por especialistas em educação. A esse respeito, Alves e Toschi (2019) afirmam que:

A militarização da escola pública, por meio da inserção da lógica militar nos ambientes educacionais, apresenta um modelo de gestão que atua em oposição à concepção de educação democrática. Essa nova lógica, fundamentada em uma rígida hierarquia, disciplina e controle social, em detrimento do diálogo e da participação, limita o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico nos estudantes (Alves, Toschi, 2019, p. 638).

Contudo, essa mudança estrutural não foi capaz de apagar aquilo que nenhuma política consegue suprimir a potência dos encontros humanos. Por trás dos uniformes alinhados e dos comandos, estão crianças. Crianças que sonham, que riem, que inventam, que desafiam e que, sobretudo, querem ser vistas. São sujeitos singulares, cujas histórias são marcadas, muitas vezes, por contextos de vulnerabilidade social, que reverberam diretamente em seus processos de aprendizagem.

A vulnerabilidade, neste sentido, é um fator complexo que vai além da falta de recursos materiais. Carvalho (2004, p.19) ressalta que:

A vulnerabilidade se expressa não apenas na falta de recursos materiais, mas na ausência de acesso a bens simbólicos, à cultura, ao lazer, a condições dignas de moradia e saúde, que são fatores decisivos para o desenvolvimento pleno das capacidades de aprender. A escola, ao não considerar esses contextos, corre o risco de acentuar desigualdades em vez de superá-las.

A escola, embora disponha de uma estrutura funcional, enfrenta desafios significativos. A ausência de uma quadra poliesportiva, de espaços lúdicos e de recursos tecnológicos adequados. São obstáculos concretos, que exigem, dos profissionais da educação, criatividade, resiliência e, sobretudo, disposição permanente para reinventar práticas.

E é justamente nesse cenário, tensionado por limitações, mas também atravessado por afetos, que a formação docente se revela em sua inteireza. Porque a escola não é apenas um espaço de ensino. Ela é, essencialmente, um espaço de humanidade.

Chegar à sala do 2º ano A foi, desde o início, compreender que ensinar é, antes de tudo, um ato de presença, disponibilidade e entrega. Não há como alfabetizar alguém se, antes, não nos dispomos a construir uma relação genuína com quem aprende.

Na alfabetização, fica evidente que não se limita à decodificação de letras, sons ou palavras. Alfabetizar é abrir portas. Portas para o mundo, para a autonomia, para a vida. E, nesse processo, cada aluno traz consigo um universo próprio, com saberes, medos, desejos e potenciais que precisam ser reconhecidos, acolhidos e mobilizados no ato pedagógico.

A prática da professora regente explicitava com clareza, os princípios da teoria sociocultural de Vygotsky (1991), que contribui de forma decisiva para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social, sendo mediado por instrumentos culturais e pela linguagem. As estratégias utilizadas — como escrever no quadro utilizando, simultaneamente, letra bastão e cursiva — não eram apenas escolhas metodológicas. Eram, na verdade, gestos de mediação intencional, pensados para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, favorecendo suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Nesse sentido, o bom ensino, em particular, e o desenvolvimento, em geral, acontecem quando as intervenções do professor são intencionais, dirigidas a promover o desenvolvimento de capacidades que a criança ainda não domina por completo, mas para as quais já possui bases para construir (Vygotsky, 1991, p. 116). Trata-se do espaço entre aquilo que a criança já é capaz de realizar de forma autônoma e aquilo que consegue fazer com o auxílio de um sujeito mais experiente.

Ao mesmo tempo, as contribuições de Piaget (1976), por sua vez, oferecem importantes aportes ao pensar o desenvolvimento cognitivo em estágios. No contexto do 2º ano A do ensino fundamental, as crianças estão, em sua maioria, no estágio operatório concreto, no qual o pensamento é mais lógico e estruturado, mas ainda necessita de apoio em objetos e experiências concretas. se tornando visíveis em cada atividade que priorizava a manipulação, o jogo, experimentação e a construção ativa do conhecimento. A criança ali, não era tratada como receptora, mas como protagonista do próprio processo de aprender.

Houve momentos que transcenderam qualquer expectativa. Durante a leitura da fábula “A Cigarra e a Formiga”, um aluno, após ouvir a história, ergueu a mão e, com a espontaneidade que só as crianças possuem, propôs: — “Por que as formigas não contratam a cigarra? Assim ela canta no inverno e ganha comida.”

Ali, diante de mim, acontecia, de forma concreta, aquilo que Paulo Freire (1996), tanto defendeu: a leitura crítica do mundo: a educação libertadora, pautada no diálogo, na escuta e no respeito aos saberes e à voz do educando. Em uma escola marcada por um regime disciplinar mais rígido, como é o caso de uma unidade militarizada, torna-se ainda mais urgente a adoção de práticas humanizadoras que acolham a diversidade e promovam a reflexão.

A professora regente da turma demonstrou essa sensibilidade, equilibrando a exigência disciplinar com afeto, acolhimento e liberdade de expressão. Assim, a vivência com os alunos rompeu com o modelo tradicional de educação bancária denunciado por Freire, promovendo momentos de troca, empatia e construção coletiva do saber.

Essa mesma potência se fez presente durante a Semana de Conscientização sobre o Autismo. A turma inteira se mobilizou para homenagear uma colega com TEA, construindo um espaço de valorização da diversidade que ultrapassa qualquer protocolo institucional. Foi um dos momentos mais belos e significativos de toda a experiência na escola, naquele instante, se fez verdadeiramente humana.

As limitações estruturais nunca foram impeditivas. Pelo contrário, elas se tornaram disparadores de criatividade e reinvenção: atividades no pátio, jogos dentro da sala, dinâmicas colaborativas, tudo se transformava em possibilidade, reafirmando que educar é, muitas vezes, construir pontes onde, aparentemente, só existem abismos.

A participação em reuniões, oficinas e nas reflexões coletivas sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola me fez compreender, com ainda mais profundidade, que os saberes docentes não se limitam ao domínio dos conteúdos, mas são construídos na intersecção entre prática, reflexão e contexto (Nóvoa, 2009; Tardif, 2014).

Assim, a experiência discutida à luz dessas grandes referências — Vygotsky (1991), Piaget (1976), e Freire (1996) reafirma que educar é um processo que exige não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade, escuta ativa e compromisso ético com o desenvolvimento integral do educando.

Minha trajetória no PIBID, iniciada em dezembro de 2024, tem sido marcada por experiências intensas e enriquecedoras. Desde os primeiros encontros presenciais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) até as reuniões virtuais transmitidas pelo canal do YouTube, percebi como a teoria estudada na graduação se transforma em prática concreta dentro da escola. O PIBID se mostrou mais do que um programa: foi uma oportunidade de vivenciar a docência em sua essência, entendendo que ensinar é também aprender com cada aluno e situação.

Ao chegar no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros – Unidade XLIII, percebi que a disciplina e a organização, características marcantes da instituição, convivem com a criatividade e a singularidade de cada estudante. Acompanhando a rotina da escola, participei da organização de materiais, da correção de atividades e da mediação de aprendizagens, integrando Ciências, Arte, Língua Portuguesa e Matemática. Atividades lúdicas, como a confecção de materiais para a Semana do Circo, mostraram que o brincar é um recurso pedagógico capaz de despertar curiosidade, motivação e interesse genuíno pelo conhecimento (Kishimoto, 2004; Piaget, 1976).

Essa dimensão lúdica se ampliou durante momentos de celebração, como a comemoração do Dia das Mães, que integrou família, alunos e professores, fortalecendo vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento à escola. Atividades como parlendas, Bingo das Palavras, Ditado Divertido e desafios matemáticos demonstraram como a ludicidade contribui para o desenvolvimento da oralidade, escrita e raciocínio lógico, de forma prazerosa e significativa. Cada participação, sorriso e pergunta curiosa reforçaram que o aprendizado pode ser leve, instigante e envolvente.

A valorização de espaços e práticas pedagógicas se refletiu no projeto de revitalização da biblioteca e alfabetização, em que participei da organização de livros, criação de murais temáticos e cantos de leitura. Essa intervenção transformou a biblioteca em um espaço acolhedor, funcional e inspirador, despertando o gosto pela leitura e estimulando a autonomia dos alunos. Um aluno, por exemplo, passou mais de dez minutos explorando livros de curiosidades sobre animais, mostrando que ambientes bem planejados potencializam a aprendizagem e incentivam a iniciativa do aluno (Tardif, 2014). Além disso, o projeto reforçou a importância do trabalho colaborativo entre professores, alunos e bolsistas.

A experiência se expandiu com o PIBID Conecta, que possibilitou apresentar atividades, refletir sobre práticas pedagógicas e compartilhar saberes com outros bolsistas e professores coordenadores. Esses momentos mostraram que a docência exige planejamento intencional, escuta ativa, criatividade e reflexão contínua sobre cada intervenção pedagógica (Freire, 1996; Libâneo, 2013).

Além disso, participei de ações inclusivas, como a Semana de Conscientização sobre o Autismo e oficinas de Libras. Durante rodas de conversa e elaboração de cartinhas para colegas com TEA, percebi que pequenos gestos pedagógicos podem gerar empatia, respeito à diversidade e fortalecimento da convivência escolar. A escola, assim, se mostra um espaço de humanidade, onde todos podem aprender e se expressar (Kishimoto, 2004; Freire, 1996).

Refletindo sobre esse período, percebo que cada experiência das atividades em sala, às celebrações, do projeto da biblioteca ao PIBID Conecta contribuiu de forma concreta e transformadora para minha formação. Educar vai muito além de ensinar conteúdos: é criar oportunidades para que os alunos se expressem, explorem, descubram e se tornem protagonistas do próprio aprendizado. O PIBID consolidou-se como um espaço de aprendizagem mútua, onde teoria e prática se entrelaçam, e onde o professor também se forma junto com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção no cotidiano escolar, proporcionada pelo PIBID, possibilitou uma imersão na prática docente, revelando desafios e potencialidades de uma educação comprometida com a transformação social. A vivência com a turma do 2º ano A, em uma escola em processo de militarização, evidenciou a importância da escuta sensível, da empatia e da criatividade no ensino-aprendizagem.

Mais que um espaço de transmissão de saberes, a escola se apresentou como território de construção de subjetividades, vínculos afetivos e cidadania. Assim, educar exige sensibilidade, mediação, intencionalidade e disposição para lidar com as singularidades do ambiente escolar.

O PIBID reafirma sua relevância ao integrar teoria e prática, contribuindo para uma formação docente ética, reflexiva e socialmente comprometida. Compreender a docência é entender que se trata de um processo contínuo de construção, reinvenção e esperança.

Esta experiência ressignificou meu sentido de ser professora, reafirmando que educar é um ato de amor, resistência e compromisso ético. A sala de aula se confirma como espaço de transformação, onde ensinar é provocar encontros, construir possibilidades e, acima de tudo, aprender o porquê do aprendizado que nos mantém vivos, inteiros e esperançosos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300633. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: MEC, 2022.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Vulnerabilidade e educação: um olhar sobre as crianças em situação de rua. In: RIZZINI, Irma; WRIGHT, Miriam (orgs.). **Educação e vulnerabilidade**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Psicologia da Educação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

QUANDO ENSINAR TAMBÉM É RESISTIR: vivências de formação docente no PIBID

Glenda Ferreira Viana

INTRODUÇÃO

Convido o leitor a acompanhar, neste relato, as vivências construídas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da minha inserção no cotidiano de uma escola pública da educação básica. As experiências aqui apresentadas resultam das ações desenvolvidas enquanto bolsista de iniciação à docência, permitindo refletir sobre os caminhos, desafios e aprendizagens que atravessam o processo de formação inicial de professores.

O PIBID é um programa executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, conforme estabelece o: Art. 2º de sua regulamentação, tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2024). Ao inserir o estudante de licenciatura no espaço escolar, o programa possibilita uma aproximação concreta com a realidade da escola pública, favorecendo a articulação entre teoria e prática desde o início da formação acadêmica.

A participação do licenciando no cotidiano das escolas públicas da educação básica contribui de maneira significativa para o aprimoramento da formação em nível superior, uma vez que permite compreender, de forma mais sensível e crítica, os desafios que permeiam à docência. Nesse sentido, este relato evidencia o percurso formativo construído por meio da observação, da vivência prática e da reflexão sobre o fazer pedagógico, reconhecendo que aprender a ensinar é um processo que se dá no contato direto com a realidade escolar.

Este trabalho caracteriza-se em um relato de experiência de natureza qualitativa, teve como objetivo analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores, com o acompanhamento pedagógico em sala de aula, realização de diagnósticos de aprendizagem e de registros reflexivos, destacando os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas ao longo da atuação em sala de aula. Argumenta-se que o programa de iniciação à docência, proporciona a vivência da cultura escolar e da prática docente, possibilitando ao licenciando apropriar-se dos saberes da profissão, refletir sobre sua atuação e compreender as particularidades que atravessam o exercício da docência na educação básica.

Ao tratar da formação inicial de professores, torna-se fundamental destacar a importância do investimento nessa etapa formativa, entendendo-a como condição essencial para a qualidade da

educação pública. Conforme afirma Libâneo (1994, p. 29), “a formação do professor deve prepará-lo para ser um intelectual crítico, capaz de compreender a realidade social e educacional para transformá-la”, evidenciando que a docência exige muito mais do que domínio técnico, requerendo consciência crítica e compromisso social.

Para sustentar as reflexões apresentadas, este estudo fundamenta-se em autores que compreendem a educação como prática ética, crítica e transformadora. Destacam-se Henry Giroux (1997), que concebe a docência como prática política e crítica, e José Carlos Libâneo (1994), ao defender a formação docente como um processo que articula conhecimento pedagógico, reflexão crítica e compromisso com a transformação da realidade. Partindo desses referenciais, este relato busca evidenciar a importância da vivência no PIBID para o desenvolvimento do licenciando, tanto no campo da prática pedagógica quanto na construção de uma identidade docente crítica e comprometida com a educação pública.

ENTRE A PRÁTICA E A RESISTÊNCIA: experiências da formação docente no contexto escola

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Edital nº 10/2024, correspondente ao período 2024–2026, é orientado pela Professora Dra. Karla Cristina Silva Sousa, docente responsável pela área de Pedagogia Ampla. Assim, a escola escolhida por mim, na qual vivenciei meus aprendizados no programa, foi o Colégio Militar 2 de julho Unidade XLIII, localizado na Rua cinco, quadra 27, Vila Eptácio Cafeteira, Paço do Lumiar/ MA.

De acordo o Histórico institucional, até o ano de 2024 a escola era conhecida como Unidade de educação básica Vereador José Carlos Costa Pereira, sendo este nome em homenagem a um vereador da época de inauguração. Assim, no mesmo ano o Governo estadual, a Secretária de segurança pública e Corpo de Bombeiro Militar assinaram um termo de cooperação com a Prefeitura Municipal, e a escola passou a se chamar Colégio Militar 2 de Julho Unidade XLIII. A escola contando com a modalidade de ensino Fundamental I, Fundamental II e EJA, com os princípios de garantir uma educação de qualidade e contribuir no processo de aprendizagem dos alunos.

Ao acompanhar o cotidiano escolar por meio do PIBID, percebi que a formação docente se constrói não apenas a partir das experiências bem-sucedidas, mas, sobretudo, no enfrentamento das dificuldades que atravessam o contexto da escola pública. nesse cenário, exige um olhar atento às condições reais de trabalho, às limitações estruturais e às relações institucionais que, muitas vezes, dificultam a escuta e o diálogo no espaço escolar. Entre os desafios vivenciados, destacam-se a falta de

escuta pedagógica e a escassez de recursos didáticos, fatores que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Em diversos momentos, as demandas dos alunos e as necessidades percebidas em sala de aula não encontravam espaço para discussão coletiva, o que reforça a sensação de isolamento no exercício da docência, especialmente para aqueles que estão em formação inicial. Essa realidade evidencia que o trabalho docente não se limita à sala de aula, mas é atravessado por decisões institucionais que nem sempre consideram a complexidade do processo educativo.

A atuação em sala de aula exigiu um olhar investigativo sobre os alunos, compreendendo que ensinar pressupõe diagnosticar, acompanhar e intervir de forma contínua. Ao longo do ano letivo, em uma turma composta por 32 alunos, acompanhei de forma mais sistemática dois estudantes os que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem em relação aos demais. Identificados como Aluno A e Aluno B, cujas trajetórias revelaram desafios distintos. O Aluno A apresentava dificuldades relacionadas à coordenação motora fina, ao reconhecimento das letras e à escrita do próprio nome. Já o Aluno B demonstrava dificuldades no processo de leitura, especialmente na decodificação e na fluência leitora.

A partir desses diagnósticos, foram desenvolvidas intervenções pedagógicas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Com o Aluno A, priorizaram-se atividades voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora, ao reconhecimento das letras e à escrita do nome, utilizando recursos lúdicos e materiais concretos. Com o Aluno B, as ações concentraram-se em estratégias de leitura mediada, leitura compartilhada e exploração de textos curtos, buscando fortalecer a confiança e a autonomia leitora.

Essas experiências reafirmam a compreensão de que o processo de aprendizagem é singular e exige práticas pedagógicas intencionais e sensíveis. A reflexão sobre essas experiências dialoga com a concepção de Libâneo (1994), ao defender que a prática docente deve estar fundamentada na análise crítica da realidade escolar e na intencionalidade pedagógica. Ensinar, portanto, não é apenas aplicar métodos, mas interpretar contextos, reconhecer limites e construir possibilidades a partir das condições concretas da escola pública e do aluno.

Diante da necessidade de ampliar as ações pedagógicas para atingir o maior número de alunos, surgiu o projeto: “Descobrimos o mundo através dos livros” - Revitalização da biblioteca enquanto espaço de Alfabetização e Letramento”, desenvolvido em conjunto com os colegas do PIBID. O projeto configurou-se como uma estratégia coletiva para alcançar um número maior de alunos, promovendo o acesso à leitura de forma significativa, mesmo diante da limitação de recursos materiais.

A construção coletiva do projeto possibilitou a criação de atividades diversificadas, como rodas de leitura, leitura compartilhada e exploração de livros, atividades lúdicas e criação de recursos com finalidade de alfabetização. Assim, fortalecendo o trabalho colaborativo entre os bolsistas e ampliando o impacto das ações pedagógicas.

A experiência de desenvolver o projeto evidenciou que a formação docente se fortalece no trabalho coletivo, na troca de saberes e na construção conjunta de estratégias pedagógicas. Ao mesmo tempo, revelou as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como a falta de reconhecimento do trabalho pedagógico e a ausência de espaços de escuta para o professor em formação. Essas vivências, por vezes silenciosas, reforçam a sensação de solidão que acompanha o exercício da docência, especialmente em contextos marcados por limitações institucionais.

Apesar dos desafios, a experiência no PIBID reafirmou a crença na formação docente humanizadora, que reconhece o professor como sujeito em constante construção. Nessa perspectiva, Giroux compreende o docente como um intelectual transformador, capaz de resistir a práticas pedagógicas desumanizadoras e de atuar criticamente frente às estruturas que limitam o ensino. Assim, mesmo diante das dificuldades, o percurso formativo vivenciado fortaleceu a convicção de que ensinar é, também, um ato de resistência, pautado na escuta, no compromisso com o aluno e na defesa de uma educação pública crítica e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências apresentadas neste relato de experiência evidenciam que a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui um espaço formativo fundamental para a formação inicial de professores, especialmente por possibilitar a aproximação concreta entre a universidade e a escola pública. Ao longo do percurso formativo, foi possível compreender que a docência se constrói no enfrentamento cotidiano dos desafios escolares, na reflexão sobre a prática pedagógica e na busca constante por ações educativas mais sensíveis e significativas.

A atuação no contexto escolar permitiu reconhecer as dificuldades que atravessam o processo de ensino e aprendizagem, como a falta de escuta institucional, a escassez de recursos didáticos e as limitações estruturais da escola pública. Esses elementos impactam diretamente o trabalho docente e, muitas vezes, produz sentimento de insegurança e solidão, especialmente para o professor em formação. No entanto, tais desafios também se configuraram como oportunidades de aprendizagem, ao exigir uma postura investigativa, crítica e comprometida com a realidade educacional.

O acompanhamento pedagógico dos alunos identificados como Aluno A e Aluno B reforçou a importância do diagnóstico e da intervenção pedagógica intencional, respeitando os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. As experiências vivenciadas demonstraram que o desenvolvimento dos estudantes ocorre de forma gradual e exige práticas pedagógicas planejadas, fundamentadas e sensíveis às singularidades de cada sujeito.

- A criação e o desenvolvimento do projeto “Descobrimos o mundo através dos livros”;
- Revitalização da biblioteca enquanto espaço de Alfabetização e Letramento” representaram um avanço significativo no processo formativo, ao possibilitar a ampliação das ações pedagógicas para um número maior de alunos e fortalecer o trabalho coletivo entre os bolsistas do PIBID. Essa experiência evidenciou que a formação docente se constrói de maneira mais sólida quando pautada na colaboração, na troca de saberes e na construção conjunta de estratégias pedagógicas, mesmo diante da escassez de recursos.

À luz das reflexões teóricas que fundamentam este estudo, especialmente as contribuições de Libâneo e Giroux (1997), compreende-se que a docência ultrapassa o domínio técnico e se configura como uma prática crítica, ética e política. Nessa perspectiva, o professor é concebido como um intelectual transformador, capaz de refletir sobre sua prática e de resistir a modelos pedagógicos que desconsideram a dimensão humana da educação.

Dessa forma, o relato reafirma a importância do PIBID como política pública de investimento na formação inicial de professores, ao contribuir para a construção de uma identidade docente comprometida com a educação pública e com a formação humanizadora dos alunos. Ensinar, como evidenciado ao longo deste percurso, é também resistir: resistir ao silenciamento, às limitações impostas pelo contexto escolar e à desvalorização da docência, reafirmando o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 14542, de 19 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 28 maio 2025.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): vivências pibidianas

Lívia Gabriella Novais Lopes

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvidas na U.E.B Ronald da Silva Carvalho, situada no bairro Habitacional Turu. As atividades realizadas nesse período se caracterizam por uma participação ativa, envolvendo observações, intervenções pedagógicas e diálogos constantes com a equipe escolar.

O relatório também cumpre a função de sistematizar e registrar essa vivência, à medida em que a experiência no PIBID tem se mostrado essencial para a reinvenção das práticas pedagógicas, servindo como base para a construção de um fazer docente mais consciente, crítico e reflexivo. Para dar sentido a esse percurso, busca-se aqui articular os diferentes elementos que compõem essa trajetória formativa, promovendo uma análise das relações interpessoais e institucionais estabelecidas ao longo do trabalho.

O PIBID desempenha um papel fundamental na aproximação entre a universidade e a escola, contribuindo significativamente para o processo de profissionalização docente. Ao oferecer oportunidades de vivência concreta no ambiente escolar, o programa possibilita ao estudante de Pedagogia o desenvolvimento de propostas metodológicas inovadoras, promovendo o diálogo constante entre teoria e prática. Além disso, fortalece a valorização da docência e supre lacunas formativas que muitas vezes não são contempladas nos componentes curriculares da graduação.

Para alguns acadêmicos bolsistas a qualificação do ensino propiciada pelo PIBID está relacionada ao rompimento do tradicionalismo pedagógico ainda vigente nas redes públicas de ensino, para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural a fim de proporcionar conhecimentos mais significativos para todos os envolvidos (Rausch, 2013, p. 632-633).

Com isso, o programa não apenas amplia a compreensão sobre os desafios e potencialidades da prática docente, mas também incentiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e dialógicas.

DO ANEXO À ESCOLA POLO: transformações no espaço escolar

A escola-campo onde se desenvolvem as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é a UEB Ronald da Silva Carvalho, pertencente à rede municipal de ensino de São Luís, fundada no ano de 2012. A instituição está situada no bairro Habitacional Turu, em uma área predominantemente residencial.

Inicialmente, a escola funcionava em um prédio anexo pequeno e restrito a atividades escolares. Diante desse cenário, realizou-se a transferência das atividades para um novo prédio.

No início do segundo semestre letivo, mais especificamente no mês de agosto, a escola passou por nova transferência, sendo realocada para outro espaço físico ainda mais amplo e adequado ao funcionamento escolar, agora, localizada na Chácara Brasil. O novo local apresenta melhores condições estruturais, com ambientes mais espaçosos, o que favorece a organização das atividades pedagógicas, a circulação dos estudantes e a realização de propostas que extrapolam o espaço da sala de aula. Essa mudança representou um avanço significativo para a comunidade escolar, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas mais dinâmicas e integradas.

Atualmente, a instituição funciona como escola polo, adotando a denominação de UEB Gonçalves Dias, caracterizando-se como uma escola de grande porte. O espaço conta com salas de aula climatizadas, quadra poliesportiva, sala de informática, laboratório e áreas livres destinadas às atividades lúdica, recreativas e pedagógicas, possibilitando a realização de ações educativas fora do ambiente tradicional da sala de aula.

A escola funciona em dois turnos. No período da manhã, atende turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; no turno da tarde, abriga os anos finais do Ensino Fundamental. Conta com 12 salas de aula, atendendo aproximadamente 178 alunos no turno matutino e cerca de 200 alunos no turno vespertino.

A estrutura física da nova escola é composta por prédio de alvenaria em bom estado de conservação, dispondo de sala de recursos, direção, sala dos professores, secretaria, biblioteca, cozinha, refeitório, quadra, sala de informática, sala de laboratório, biblioteca, auditório, sala destinada a materiais de limpeza, banheiros adaptados para os alunos e banheiros para os funcionários.

A relação da escola com as famílias ocorre, predominantemente, por meio de reuniões de pais e responsáveis e em situações específicas que demandam orientação individualizada sobre o/as alunos/as. O corpo docente é formado por 32 professores, sendo 31 efetivos e 1 contratado, todos com formação em nível de pós-graduação, fator que contribui para a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

DA OBSERVAÇÃO À INTERVENÇÃO: relato das ações desenvolvidas

As atividades desenvolvidas ao longo da experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram planejadas e executadas com base no contexto social e pedagógico dos alunos da escola-campo. Desde o início da participação, mesmo antes de irmos à escola, em janeiro de 2025, foi possível perceber a importância da escuta atenta, da observação sensível e do planejamento coletivo no processo formativo docente.

O início oficial do programa ocorreu com uma reunião de alinhamento com a equipe da universidade e coordenação do PIBID. Em fevereiro, participou-se da abertura institucional com a palestra “O compromisso social e valorização dos profissionais da educação”, a qual abordou reflexões fundamentais sobre o papel do educador na sociedade, destacando a docência como uma prática social transformadora, conforme defende Freire (1996), ao afirmar que “ensinar exige criticidade”.

Ainda em fevereiro, os bolsistas participaram de uma oficina de Libras, que promoveu um momento enriquecedor tanto no aspecto pedagógico quanto humano. A atividade foi conduzida de forma dinâmica e permitiu uma aproximação com práticas inclusivas, ampliando a compreensão sobre acessibilidade comunicacional no ambiente escolar.

No mês de março, precisamente no dia 17, realizamos a ambientação na escola, oportunidade em que conhecemos o espaço físico, os profissionais e a organização do cotidiano escolar. A semana seguinte foi dedicada à aplicação de um diagnóstico escolar, o que possibilitou a observação do perfil dos alunos e das principais demandas pedagógicas. Posteriormente, fomos inseridos nas turmas, e eu, particularmente, fui acolhida na turma do 2º ano “A”, sob a orientação da professora Nairan.

A sala, embora pequena, é climatizada com dois aparelhos de ar-condicionado e conta com 18 alunos matriculados, sendo nove meninas e nove meninos. Desde o início, atuei com participação ativa, auxiliando nas rotinas diárias, como distribuição de materiais, apoio em atividades pedagógicas e acompanhamento de uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Tardif (2014), a participação ativa é essencial na formação inicial do professor, pois “o saber docente se constrói na prática, na convivência com os alunos e na resolução de situações concretas no cotidiano escolar”.

Minha atuação com a criança com TEA exigiu sensibilidade e constante atenção. Conduzia-o ao lanche, ao banheiro, e, em momentos oportunos, auxiliava-o em atividades de pintura e desenho. Contudo, enfrentei muitos desafios, pois o aluno apresentava desregulações emocionais frequentes e, atualmente, tem frequentado pouco a escola. Em algumas situações, quando chega antes das 8h, a direção aciona a mãe para buscá-lo, por não conseguir mantê-lo em sala. Esse sentimento de impotência diante da complexidade

do caso é doloroso e reflete um dos grandes desafios da inclusão escolar. Como afirma Mantoan (2006), “a inclusão é um processo que exige o envolvimento de todos e não se faz apenas com boa vontade, mas com formação, estratégias e estrutura adequadas”.

Em diálogo com a professora regente, foi solicitado o apoio direto a quatro alunos que apresentavam dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita. Passei, então, a trabalhar com esses alunos no fundo da sala, enquanto a professora conduzia as atividades com o restante da turma. As atividades realizadas com esse pequeno grupo incluíam reconhecimento das letras do alfabeto, vogais e consoantes, leitura e escrita do próprio nome em letra cursiva, atividades de traçado e transcrição de palavras entre letras maiúsculas e minúsculas.

Embora simples, essas atividades representam um grande avanço para esses alunos. Como afirma Soares (2016), “a aprendizagem da leitura e da escrita exige uma prática pedagógica que leve em conta as dificuldades dos alunos, suas experiências prévias, seus interesses e seus ritmos próprios”, o que reforça a importância de atividades adaptadas e individualizadas no processo de alfabetização.

Além do auxílio com os quatro alunos, tenho também prestado apoio constante à professora regente, assumindo a condução da turma em momentos oportunos, especialmente quando ela precisa realizar atendimentos especializados com alguns alunos que demandam acompanhamento individual. Nessas ocasiões, assumo a sala, dando continuidade às atividades previstas no planejamento. A turma tem enfrentado uma verdadeira corrida contra o tempo no que diz respeito à execução das atividades do caderno, uma vez que diversos testes e avaliações institucionais estão programados para o semestre.

Quando estou à frente da turma, realizo a exemplificação detalhada das atividades propostas no caderno, promovendo a compreensão coletiva do conteúdo, além de retomar e revisar conceitos já trabalhados pela professora regente.

Assumir a turma em determinados momentos tem sido uma experiência desafiadora e, ao mesmo tempo, extremamente formativa. Essa vivência tem me proporcionado não apenas a oportunidade de exercitar a prática docente, mas também de refletir sobre a gestão da sala de aula, o planejamento didático e a diversidade dos processos de aprendizagem. Nessas ocasiões, percebo como a prática docente envolve múltiplas competências e como a mediação do conhecimento vai muito além da simples exposição de conteúdos: ela implica criar condições favoráveis para que todos aprendam, respeitando as singularidades e os contextos de cada aluno.

Além das ações em sala de aula, participei, junto com o grupo de bolsistas, da elaboração de um projeto literário no recreio. A ideia surgiu após o diagnóstico inicial, que apontou a ausência de brincadeiras estruturadas no intervalo, o que contribui para brigas, quedas e desentendimentos entre os

alunos. Criamos, então, uma proposta de intervenção lúdica, utilizando livros e brincadeiras no pátio escolar. Apesar de ainda estar em fase de adaptação — com crianças rasgando livros e bagunçando o espaço —, o projeto tem gerado momentos de escuta, imaginação e vínculo afetivo.

Em todas as segundas e quintas-feiras, reservo um tempo para sentar-se com os alunos da minha turma e contar histórias. A contação tem sido um momento aguardado por muitos, que frequentemente pedem novas narrativas. Intercalo essas atividades com brincadeiras como adedonha, bingo de letras e palavras, promovendo assim o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da interação social. Como defende Abramovich (1997), “contar histórias é uma forma de escutar e valorizar a infância, despertando o prazer pela leitura e pela imaginação”.

Com a mudança para a escola polo, o vínculo estabelecido com a professora regente tornou-se ainda mais próximo. O trabalho passou a ser desenvolvido melhor, de forma colaborativa e contínua, com planejamento conjunto, trocas de experiências e apoio mútuo nas ações pedagógicas diárias. Essa relação dialógica fortaleceu a compreensão do trabalho docente como uma prática coletiva, corroborando a perspectiva de Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes se constroem na interação com outros profissionais e na vivência compartilhada do cotidiano escolar.

No mês de setembro, foram desenvolvidas atividades pedagógicas em alusão ao aniversário da cidade de São Luís, valorizando aspectos históricos, culturais e identitários locais. As propostas envolveram produções artísticas, rodas de conversa e atividades contextualizadas, despertando grande interesse e participação das crianças. Essas ações evidenciam a importância de uma educação que reconheça a cultura local como elemento formador, conforme destaca Freire (1996), ao defender que o ensino deve partir da realidade concreta dos educandos.

Em outubro, em comemoração ao Mês das Crianças, a turma da qual faço parte organizou um momento de cinema na escola, com exibição de filmes, pipoca e refrigerantes. A atividade teve como objetivo proporcionar um espaço de lazer, convivência e fortalecimento de vínculos, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo. Segundo Kramer (2007), momentos lúdicos e culturais no espaço escolar são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois articulam aprendizagem, afeto e socialização.

No mês de novembro, a escola recebeu a visita de outros bolsistas do PIBID, ocasião que demandou um planejamento cuidadoso e realizado com muito carinho por toda a equipe. Esse momento possibilitou a socialização das experiências vivenciadas, o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao programa e a valorização do trabalho desenvolvido na escola. A troca entre os bolsistas evidenciou o PIBID como espaço privilegiado de formação coletiva, reflexão crítica e construção da identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na U.E.B. Ronald da Silva Carvalho, têm representado um marco significativo no meu processo formativo enquanto futura pedagoga. Ao longo dos meses de atuação, pude compreender, de maneira concreta, as múltiplas dimensões do trabalho docente, indo muito além do que é possível apreender apenas em sala de aula na universidade.

A participação ativa nas atividades escolares – desde a observação, passando por intervenções planejadas, até frente da turma em momentos pontuais – contribuiu para consolidar saberes pedagógicos importantes, como a adaptação de atividades, a inclusão e a escuta qualificada das crianças. Essas vivências vêm possibilitando um contato direto com realidades muitas vezes complexas, que demandam do educador/a não apenas conhecimentos teóricos, mas também postura ética, empatia, resiliência e criatividade. O trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, bem como com a criança com TEA, evidenciou o quanto é necessário desenvolver estratégias individualizadas e acolhedoras, reafirmando a importância de uma educação inclusiva, democrática e humana.

As ações desenvolvidas também demonstraram a relevância do trabalho em equipe e do diálogo constante entre os diferentes agentes da comunidade escolar. A criação coletiva do projeto de intervenção literária no recreio é um exemplo disso: nasceu de uma escuta e observação atenta ao ambiente escolar e busca promover momentos mais significativos e seguros para os alunos durante o intervalo. Embora os desafios sejam muitos, a experiência tem mostrado que a escola é também um espaço de reinvenção, onde cada pequeno gesto pode contribuir para transformar relações e práticas pedagógicas.

As experiências vivenciadas ao longo do período de atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especialmente após a transição da escola anexo para a UEB Gonçalves Dias, foram profundamente marcantes para a minha formação acadêmica e humana. A convivência cotidiana com a escola, os alunos, a professora regente e os demais profissionais da educação possibilitaram compreender, de forma concreta, a complexidade e a potência do fazer docente. Cada atividade desenvolvida – desde as ações pedagógicas comemorativas até os momentos lúdicos e coletivos – contribuiu para reafirmar que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve cuidado, escuta, compromisso social e sensibilidade às realidades vividas pelos educandos. Nesse percurso, tornou-se evidente que a educação é um ato profundamente humano e político.

Como afirma Paulo Freire (1996), “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Essa compreensão sintetiza o impacto dessa vivência no PIBID,

que tem fortalecido em mim a convicção de que a docência é um espaço de transformação, resistência e esperança. Finalizo este relato com a certeza de que essas experiências deixarão marcas permanentes na construção da minha identidade profissional, reafirmando meu compromisso com uma educação pública, crítica, democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

COELHO, Ildeu M. (org). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Editora PUC de Goiás, 2009

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem ativa com significado**. Revista Espaço Pedagógico, v. 29, n. 2, p. 405-416, 2022.

RAUSCH, Rita Buzzi. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 620-641, maio/ago. 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E APRIMORAMENTO PEDAGÓGICO: um olhar da supervisão escolar

Maylone Moreira Martins

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui-se como um processo fundamental para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias à atuação profissional na educação básica. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como uma política pública de formação que visa aproximar os licenciandos da realidade escolar, possibilitando a articulação entre teoria e prática pedagógica.

Atuação dos pibidianos no ambiente escolar contribui para a resignificação das práticas pedagógicas, ao estimular o uso de estratégias didáticas diversificadas, recursos pedagógicos contextualizados e ações colaborativas que valorizam a realidade dos estudantes, tais práticas fortalecem a formação crítica e reflexiva dos licenciandos, ao mesmo tempo em que promovem impactos positivos no cotidiano da escola campo.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo analisar as vivências e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos pibidianos no cotidiano escolar, destacando suas contribuições para a formação docente e para o contexto educacional, buscando compreender de que maneira essas experiências favorecem a construção de saberes pedagógicos, a aproximação com a realidade escolar e o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

O programa possibilita uma aprendizagem indispensável a um profissional que deseja estar bem preparado para enfrentar os desafios de uma carreira, pois cria situações reais que promove a prática de estudo, da análise, da reflexão, e da proposição de alternativas capazes de colaborar com a melhoria das situações de ensinar e aprender encontrada na escola.

O PIBID proporciona mecanismos para desenvolver nos bolsistas a motivação e o compromisso com o ato de estudar, pesquisar, interagir com a construção do conhecimento, tornando o sujeito pesquisador que investiga sua realidade, como afirma Freire (2013, p.30):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no outro (...). Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesta perspectiva, o processo de docência constrói requisitos para distinguir aquilo que precisa aprender e aperfeiçoar, tornando possível identificar deficiências e falhas, onde esse período é o

momento mais apropriado para extrair benefícios dos erros. Enfim, um bom bolsista deve ter uma boa formação inicial para ser produtivo e capaz de enfrentar os desafios da profissão e gerar aprendizagem significativa em seus alunos.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCOLA CAMPO

A instituição de ensino que os bolsistas estão realizando a experiência de iniciação à docência é no colégio Militar do Corpo de Bombeiros, unidade XLIII, localizada no endereço: Rua 05, quadra 27, Vila Eptácio Cafeteira, no município de Paço do Lumiar- MA, inscrita no CNPJ: 01.917.858/0001-88 e no código ENEP: 21008558.

Inicialmente, a instituição de ensino funcionava em um outro prédio no mesmo bairro com o nome de Conceição Ramos Martins, pessoa ligada à comunidade que se destacou por conseguir vários benefícios do Estado para a instituição de ensino como merenda escolar, cadeiras entre outros utensílios.

Em 1991, a prefeitura comprou o terreno na Rua 05, Quadra 27, s/nº - Vila Eptácio Cafeteira. A escola, após ser construída, passou a ser chamada de Unidade Integrada Vereador José Carlos Costa Pereira, sendo este nome em homenagem a um vereador da época. Hodiernamente, com a nova política educacional do município, todas as escolas receberam a nomenclatura de Educação Básica, ficando esta, com o nome de Unidade de Educação Básica Vereador José Carlos Costa Pereira.

Em 2002, na gestão do prefeito Mábenes Fonseca, a escola passou por uma reforma e ampliação onde foram acrescentadas 5(cinco) salas de aula, estas destinadas ao Jardim de Infância Girassol. No ano de 2005, o prefeito Gilberto Aroso, visando a inclusão da comunidade escolar na era digital, bem como a dinamização de suas atividades, inaugurou um laboratório de informática na escola composto por 10(dez) computadores. No início de 2008, atendendo a várias reivindicações dos alunos e comunidade em geral, o prefeito da época autorizou a construção do muro da escola, o qual se encontra já construído, porém precisando ser aumentado em sua altura, por ser baixo e deixar a escola vulnerável.

Em 2013, na gestão do prefeito Josemar Sobreiro, parte dos alunos foram remanejados para um prédio em anexo, a UEB Girassol, pois o prédio sede não comportava o aumento do número de alunos. Em 2015, iniciaram-se as obras de construção de mais 3(três) salas de aula na escola. Portanto, em 2016, a obra foi concluída e todas as turmas voltaram a funcionar no prédio sede.

Na gestão da Prefeita Paula Azevedo, a escola estava sob o direcionamento da professora Ana Lúcia Ferreira Passos Aranha, que teve como um de seus propósitos, aperfeiçoar a estrutura organizacional da Instituição de Ensino, utilizando, para tanto, o Projeto Político Pedagógico da Escola, que identificou os

problemas do processo educativo, possibilitando intervenções para melhorar o desempenho e firmeza para enfrentar todas e quaisquer dificuldades que se apresentaram ao longo do processo ensino-aprendizagem, assim como, aprimorar a missão da unidade de ensino.

Em 2024, na gestão do Prefeito Inaldo Pereira, com a aquiescência do Governador Carlos Brandão, o secretário de segurança pública do estado Maurício Ribeiro Martins e o Comandante geral do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão, Coronel Célio Roberto Pinto de Araújo, assinaram o termo de cooperação com a prefeitura municipal e esta escola recebeu uma outra denominação: Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, unidade XLIII. Sendo o comandante em exercício o 1º tenente QOABM Sérgio Murilo Soares Mendes e o coronel BM R/R Marcos Sousa, seção administrativa o subtenente Everaldo Silva Santos, comandante da cia de alunos o 1º sargento BM 222/94 João Batista Pinto de Sousa.

Atualmente a estrutura física do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, unidade XLIII se apresenta com a seguinte disposição: 12 (doze) salas de aula, 1 (uma) sala de recursos multinacionais, 10 (dez) banheiros, 1 (uma) sala de professores, 1(uma) cantina, 1(uma) dispensa, 1(uma) secretária, 1(uma) sala de gestão, 1(uma) sala de leitura e 1(um) depósito.

No ano corrente (2025) a escola conta com 368 alunos no ensino fundamental I (1º ao 5º ano), 401 alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), 89 alunos na EJA, um corpo administrativo e pedagógico tendo como gestora pedagógica Isaderina Fonseca Campos e coordenadores Fernando José Mendes Beleza, Audeciane Xavier Oliveira e os demais profissionais de sala de aula no turnos matutino, vespertino e noturno.

A instituição tem como proposta pedagógica orientar suas ações em busca da efetivação de seus objetivos, através de um currículo que valorize a interação constante entre seus membros, entre a escola e a família. Contribuindo assim de forma real para a formação da pessoa humana e para mudança da sociedade.

PARTICIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA

A vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui significativamente para a melhoria da qualidade da educação básica pública, construindo por meio das experiências habilidades e competências essenciais para o futuro professor(a), além de conhecimento coletivo, valorização da prática docente e aprimoramento pedagógico.

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia a dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo

a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia (Libâneo, 1999 p.02).

O compartilhamento de experiências constitui um elemento fundamental no processo de formação profissional, especialmente no âmbito da docência, uma vez que favorece a articulação entre teoria e prática. Por meio desse intercâmbio, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, compreender de forma mais aprofundada os desafios e as complexidades do trabalho docente e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas.

A inserção dos pibidianos no ambiente escolar favorece o contato direto com a realidade educacional, permitindo a observação das dinâmicas pedagógicas, da organização institucional e das relações estabelecidas entre professores, estudantes e demais profissionais da escola. Conforme destaca Nóvoa (2017), a formação docente deve ocorrer em estreita relação com o contexto real de atuação, uma vez que é na prática reflexiva que o futuro professor desenvolve saberes profissionais significativos. Dessa forma, o PIBID contribui para que os licenciandos compreendam os desafios e as potencialidades do exercício docente, indo além de uma formação meramente teórica.

Apresentam-se, a seguir, as atividades desenvolvidas no período compreendido entre dezembro de 2024 e dezembro de 2025, as quais abrangeram ações pedagógicas, formativas e interventivas, planejadas e executadas com o objetivo de fortalecer a prática docente e promover a articulação entre teoria e prática no âmbito do PIBID.

As ações tiveram início em 06 de dezembro de 2024, com a realização de uma reunião entre bolsistas e supervisores, ministrada pela professora Dra. Karla Cristina Silva Sousa, na qual foram apresentadas as diretrizes e orientações do programa. Em 20 de dezembro de 2024, ocorreu a abertura oficial do PIBID, transmitida por meio do canal do YouTube, com a participação de todos os envolvidos. Posteriormente, em 31 de janeiro de 2025, foi realizada uma reunião de alinhamento na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ocasião em que foram apresentados os instrumentos do programa, tais como frequência, diário de campo, relatório e análise diagnóstica da realidade escolar. Ainda nesse contexto, em 21 de janeiro de 2025, o PIBID foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Paço do Lumiar- MA.

No âmbito das ações formativas, destaca-se a oficina de Libras Básico, ofertada em 28 de fevereiro de 2025 pela professora Dra. Karla Cristina Silva Sousa, na UFMA. Em 03 de março de 2025, durante reunião pedagógica, o supervisor Maylone Moreira Martins apresentou o programa aos docentes da escola

campo, realizando o alinhamento quanto à organização e divisão dos bolsistas nas turmas. Ao longo do mês de março de 2025, em decorrência de ajustes estruturais relacionados às reformas na unidade de ensino, os bolsistas dedicaram-se ao estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do plano de ação da escola.

Em 18 de março de 2025, foi realizada a visita dos bolsistas à escola campo, com apresentação do espaço escolar, da equipe gestora e dos demais funcionários, além da distribuição das turmas. No dia 20 de março de 2025, teve início o ano letivo, marcando a inserção efetiva dos bolsistas nas atividades de iniciação à docência. Entre os dias 20 de março e 30 de abril de 2025, ocorreu o período de observação da escola campo, contemplando seus aspectos organizacionais e pedagógicos, bem como a didática do(a) professor(a) regente, sempre com o acompanhamento do supervisor. Em 30 de abril de 2025, os bolsistas apresentaram o ambiente escolar à orientadora de polo e aos demais pibidianos.

No mês de maio de 2025, deu-se início ao planejamento e à regência compartilhada com o(a) professor(a) regente da turma, mantendo-se o suporte do supervisor. Destacam-se ainda, as ações formativas realizadas por meio de transmissões ao vivo, como a Live 2, realizada em 15 de maio de 2025, com a temática “Perspectivas da Educação Integral Pública no Maranhão do Ensino Fundamental ao Ensino Médio”, bem como a reunião de alinhamento e entrega do primeiro relatório, ocorrida em 30 de maio de 2025. Em 25 de setembro de 2025, foi realizada a Live 3, com o tema “Direito à educação e desafios do novo Plano Nacional de Educação”.

No âmbito da socialização científica e da reflexão sobre a prática docente, realizou-se, em 26 de novembro de 2025, a abertura do evento PIBID Conecta, com a temática “Desafios da Docência em Tempos de Inteligência Artificial”. Na sequência, em 27 de novembro de 2025, ocorreram as apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos pibidianos na UFMA. O encerramento do PIBID Conecta deu-se em 28 de novembro de 2025, com a apresentação de produções acadêmicas, consolidando o percurso formativo vivenciado até a presente data deste relatório.

Um aspecto relevante refere-se aos encontros com a coordenadora que ocorre quinzenalmente na escola-campo, com a participação do supervisor e dos bolsistas, em que são desenvolvidas orientações e atividades complementares, além de momentos destinados ao planejamento das ações pedagógicas, à troca de experiências entre os participantes e ao esclarecimento de dúvidas decorrentes da prática educativa.

É importante frisar também que há o controle de frequência e observação nas salas de aula em que o bolsista se encontra, além do diálogo constante com o(a) professor(a) regente da turma para alinhamento e acompanhamento do desempenho e engajamento dos mesmos. Nesse sentido, Rangel (1988, p. 13) afirma que a atuação do supervisor envolve “um trabalho de assistência ao professor, em forma de

planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.

Durante esse período de supervisão, foi possível observar avanços significativos na atuação pedagógica de cada bolsista. Eles demonstraram comprometimento com as atividades propostas, observando e participando ativamente da elaboração e do planejamento em conjunto, como também, realizando em alguns momentos intervenções didáticas.

No primeiro semestre de 2025, os bolsistas integraram de forma consistente e articulada os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, demonstrando compreensão do papel docente e compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. As intervenções realizadas possibilitaram a promoção de aulas dinâmicas, participativas e contextualizadas, planejadas a partir da realidade da escola e das necessidades educacionais dos estudantes, respeitando os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem.

Além disso, os bolsistas evidenciaram domínio no planejamento das atividades, organização didática e adequação de estratégias pedagógicas, bem como capacidade de atuação colaborativa, por meio do trabalho em equipe com professores regentes. Destaca-se, ainda, o uso consciente e intencional de metodologias ativas, que favoreceram o engajamento dos alunos, estimularam a autonomia, o pensamento crítico e a construção significativa do conhecimento, contribuindo de maneira relevante para a qualidade das práticas educativas desenvolvidas esse período.

Já no segundo semestre de 2025, os pibidianos desenvolveram o projeto “Descobrimos o mundo através dos livros”, com o objetivo de revitalizar a biblioteca escolar, ressignificando como um espaço de alfabetização e letramento. A proposta partiu da compreensão de que a biblioteca, quando organizada e dinamizada de forma pedagógica, constitui-se como um ambiente fundamental para o desenvolvimento das práticas leitoras e escritoras dos estudantes.

O projeto contemplou ações voltadas à reorganização do acervo, à criação de espaços atrativos para a leitura e à realização de atividades mediadas, como rodas de leitura, contação de histórias e momentos de exploração livre dos livros, tais estratégias buscaram despertar o interesse dos alunos pelo universo literário, promovendo o contato significativo com diferentes gêneros textuais e ampliando suas experiências de linguagem.

Nesse contexto, a biblioteca passou a ser concebida não apenas como um local de guarda de livros, mas como um espaço vivo de aprendizagem, interação e construção de sentidos, contribuindo de forma efetiva para o fortalecimento dos processos de alfabetização e letramento no cotidiano escolar.

Para finalizar, apresenta-se o relato individual de cada bolsista do PIBID, contemplando as experiências vivenciadas, as práticas pedagógicas desenvolvidas e as contribuições advindas de sua atuação na escola campo.

ALINE PRISCILA INÁCIO DA SILVA

Agradeço por todas as vivências ao longo deste ano no Colégio Militar do Corpo de Bombeiro, unidade XLIII. Essa abertura de portas me proporcionou conhecer as complexidades, contradições e práticas dia a dia do cotidiano escolar. No 5º ano, tive o prazer de conhecer uma galerinha desafiadora, mas também com sede pelo conhecimento. Com a professora Letícia, pude constatar a importância da educação dialógica e de como se faz processo ensino-aprendizagem na prática. Com o supervisor Maylone me inspiro na busca por práticas inovadoras, pelo bem fazer aos alunos, pelo prazer de servir ao outro.

Cada um de corpo escolar deixou uma marca em minha formação. Dentro das minhas práticas busquei autenticidade, referenciais teóricos e a professora Letícia sempre me deixou à vontade no fazer pedagógico, pude experienciar o ensino personalizado, apresentando por Lev Vygotsky, onde considerava as necessidades e habilidades de cada aluno, em especial os que apresentavam mais dificuldades, a fim de promover o desenvolvimento cognitivo e social dos mesmos.

Procurei sempre o ensino dialógico, fundamentado por Freire, valorizando a interação entre os alunos e eu, estimulando reflexão crítica e participação ativa dos alunos. Também premei pela aproximação dos estudantes, no fazer pedagógico, as práticas sociais, afinal o conhecimento científico deriva da sociedade, e é para a sociedade que ele serve, tomando o aprendizado mais interessante e relevante. Destaco a importância do PIBID e das vivências da escola para uma formação consistente e pela aproximação da escola com a Universidade a fim da qualidade da educação pública.

ARIADNA COSTA PACHECO

Minha chegada à escola militar foi desafiadora, pois não acreditava ser capaz de ter uma atuação significativa no ambiente da escola. Entretanto, com ajuda da professora Alaíde, percebi que a vivência em sala de aula pode ser desafiadora, mas também inspiradora. Durante os três primeiros meses letivos, observei que um dos maiores desafios enfrentados pela turma, e pelas demais, era a grande quantidade de alunos não alfabetizados. Entre as diversas estratégias adotadas pela docente titular e por mim, enquanto bolsista, destaco a leitura coletiva. Esta prática busca despertar o prazer pela leitura,

desenvolver a capacidade de articular ideias e raciocínio, melhorando a fluência leitora, promovendo ritmo a leitura e entonação adequados.

Além disso, contribui para a ampliação do vocabulário, e estímulo à imaginação e a formação da visão crítica. Com o tempo, os alunos apresentaram uma melhora significativa e passaram a participar mais ativamente nas aulas. Em minhas intervenções pedagógicas, procurei utilizar recursos tecnológicos, que despertavam maior interesse dos estudantes, e incluir atividades práticas sempre que possível. Um exemplo foi a aula apresentada no mês de setembro sobre o sistema cardiovascular, na qual os alunos confeccionaram seus próprios estetoscópios, utilizando materiais reciclados.

Durante grande parte dos dias em que estive na escola, acompanhei de perto um grupo de alunos que apresentavam grande dificuldade na leitura e escrita. Realizávamos juntos diversas atividades e, embora o desenvolvimento tenha ocorrido de forma gradual, cada avanço significou uma conquista significativa, especialmente para mim, que inicialmente não acreditava ser capaz de que contribuir de maneira efetiva para a alfabetização de alguém. A vivência do projeto desenvolvido com os demais pibidianos da escola permitiu aprimorar ainda mais minhas habilidades, e observar que alunos que antes tinham dificuldades de se expressar, passaram a demonstrar maior segurança em suas colocações.

EMANUELLE CRISTINA PAIXÃO CARDOSO

A vivência no programa aprofundou a minha compreensão sobre o ser professor enquanto mediador do conhecimento, agente de transformação social e sujeito comprometido com a educação pública de qualidade. Mais do que um espaço de prática, o PIBID tem sido um laboratório de aprendizagens, onde teoria e prática se entrelaçam de forma constante, mas desafiadora.

Durante minha atuação no subprojeto Pedagogia Ampla, participei de ações que buscaram auxiliar no fortalecimento da leitura, escrita e interpretação textual dos alunos, em todas as disciplinas que foram ministradas, utilizando metodologias lúdicas e interdisciplinares. A cigarra e a formiga, lida de maneira dinâmica na sala de aula, foi o palco de releituras riquíssimas. A aluna X trouxe uma moral para a história que consistia em refletir sobre os impactos de enganar e mentir para os amigos: a perda da confiança e da amizade, reforçando a importância de ter relações baseadas em respeito, transparência e cuidado. Fizemos ainda a experiência da atividade sobre o texto “o menino azul”, de Cecília Meireles, em que o menino desejava ter um burrinho que fosse seu amigo. Um dos colegas, novato na escola expressou que não tinha amigos ainda e que se sentia sozinho, ouvindo palavras de conforto e incentivo da professora, que o encorajaram a buscar novas amizades.

Essas atividades, fomentam não apenas a construção do conhecimento, mas o senso de empatia, responsabilidade afetiva e o respeito entre educandos e educadores. Essas experiências despertaram em mim um olhar mais sensível e cuidadoso para as diferentes formas de aprender e para a importância da inclusão, da escuta ativa e do diálogo dentro da sala de aula. Além disso, as formações promovidas pelo programa e as trocas com colegas e supervisores fortaleceram minha autonomia e meu senso crítico. Aprendi a valorizar o planejamento didático como um importante instrumento de reflexão e de ação transformadora, compreendendo que ensinar exige pesquisa, sensibilidade e constante aperfeiçoamento, pois nada é, tudo está. Concluo que o PIBID não tem me formado uma educadora consciente da responsabilidade diante dos desafios da escola pública.

Cada atividade, cada diálogo e cada descoberta vivida nesse percurso contribuíram para que eu me tornasse uma futura docente e uma pessoa mais preparada, crítica e humana, pois, para além dos conteúdos e atividades ministrados, nos deparamos com pessoas, que possuem diferentes histórias de vida e demandas a serem atendidas.

EMILLY LAYANNE SILVA LOBATO

O PIBID é uma palavra que carrega um misto de significados pessoais e profissionais. É um programa que nos convida a iniciar a docência, a viver o ato de ensinar e, ao mesmo tempo, descobrir que estamos sempre aprendendo. É exatamente isso que acontece comigo nas quintas e sextas-feiras, na turma do 3º ano A, junto ao professor Maycon. Desde o primeiro contato com a turma, fiz diversas observações e aprendi com cada aluno uma nova forma de olhar para a vida.

O afeto, o diálogo e a curiosidade marcam a minha trajetória com eles. A maneira como se preocupam, como questionam e como buscam aprender transforma cada encontro em um dia de descobertas, e não apenas de ensino. Mantenho um acompanhamento mais personalizado, observando e auxiliando individualmente cada estudante. Para aqueles que apresentam maiores dificuldades, aproximo-me, explico com calma e acompanho cada etapa, buscando fortalecer sua segurança e autonomia. A partir desses olhares e diálogos, passei a aplicar estratégias para ajudar a superar as dificuldades presentes no cotidiano escolar.

Em uma das atividades, propus o Bingo da Ação, uma proposta lúdica com a matemática como eixo principal. O resultado foi encantador: alegria espalhada pela sala e muito aprendizado acontecendo. O diálogo constante dentro da sala impulsiona os alunos a querer mais. Percebi avanços significativos, desde o comportamento até o interesse em aprender.

O mais bonito é que esses resultados não nasceram de um “método” planejado, mas de um processo natural, construído no cotidiano. Hoje, alunos que antes solicitavam ajuda com frequência passaram a apenas verificar se estão no caminho certo, um sinal claro da evolução que, juntos, estamos construindo.

GLEND A FERREIRA VIANA

Minha trajetória no PIBID ao longo do ano foi marcada por aprendizados significativos e pelo contato direto com a realidade da sala de aula, o que contribuiu de forma decisiva para minha formação docente. As ações desenvolvidas tiveram como base o planejamento coletivo e a aplicação de atividades pedagógicas que respeitassem o ritmo, as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes. Entre as principais estratégias aplicadas estiveram o uso de sequências didáticas voltadas para a alfabetização, atividades lúdicas, leitura e interpretação de textos do cotidiano, rodas de conversa e a utilização de cartazes e materiais concretos como apoio pedagógico.

Também foram realizados momentos de diálogo e reflexão, inspirados nos pressupostos de Paulo Freire, estimulando a participação ativa dos alunos. Os resultados observados demonstraram maior interesse pelas aulas, participação mais efetiva, avanços na construção da leitura e da escrita e fortalecimento da interação entre professor e aluno. O PIBID proporcionou, ainda, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, senso crítico e maior segurança na prática docente, reafirmando a importância de uma educação humanizada e contextualizada.

JUAN LUIS AZEVEDO DA SILVA

A trajetória no PIBID, para mim, foi uma experiência muito marcante, daquelas que realmente fazem a gente entender o que é ser professor na prática. No começo, confesso que senti medo e insegurança, mas, com o tempo, fui me encontrando dentro da sala de aula. As principais estratégias que utilizei foram atividades lúdicas, jogos pedagógicos, leitura compartilhada, rodas de conversa e propostas que sempre buscavam partir da realidade dos alunos.

Eu tentava adaptar os conteúdos para que fizessem sentido pra eles, trazendo exemplos do cotidiano e incentivando a participação ativa. Também aprendi muito com o planejamento coletivo, com as orientações da supervisão e com as trocas entre os pibidianos, que ajudaram a alinhar teoria e prática. Os resultados foram muito positivos: percebi os alunos mais participativos, interessados e confiantes, além de

avanços significativos na aprendizagem. Para mim, o PIBID foi essencial para fortalecer minha identidade docente e mostrar que uma educação humanizada, sensível e comprometida com os estudantes é não só possível, mas necessária.

MÍRIAM COSTA RABÊLO

Minha trajetória no PIBID foi uma experiência que me fez olhar a escola de um jeito mais sensível e real. Desde o início, percebi o quanto aprender e ensinar caminham juntos, porque a cada dia em sala eu também me transformava. A observação foi minha principal aliada para entender como a turma se organizava, quais eram suas dificuldades e o que despertava mais interesse nas crianças. As estratégias que usei surgiram desse olhar: atividades simples e lúdicas, uso de materiais concretos e pequenas intervenções para ajudar quem precisava de um apoio a mais.

Sempre procurei estar perto dos alunos que demonstravam mais insegurança, porque acredito que cada criança tem seu próprio tempo, e um acompanhamento mais próximo faz diferença. Com o tempo, fui percebendo mudanças importantes: as crianças ficaram mais participativas, mais curiosas e mais confiantes nas atividades. Ver esses avanços me motivou ainda mais.

Para mim, o PIBID representou um espaço de crescimento, onde aprendi que a prática exige atenção, cuidado e abertura para aprender com o cotidiano. Foi uma etapa que fortaleceu meu desejo de ser pedagoga e me mostrou que a educação se constrói no encontro diário com o outro.

YARA RAQUEL DINIZ GOVEIA

Ser professor não se limita ao domínio de habilidades técnicas, uma vez que a realidade educacional evidencia, de forma concreta, que a sensibilidade, a criatividade e o compromisso civil com o ato de educar constituem elementos essenciais para a efetivação de práticas pedagógicas significativas. Entre as estratégias adotadas, destacou-se o planejamento de aula individual de alfabetização, o qual foi sendo construído de maneira adaptada para os alunos que apresentavam maiores dificuldades no processo de leitura e escrita, dentro dessa adaptação, ainda se fazia necessária uma sub-adaptação, pensada a partir daquilo que fazia sentido para cada aluno, muito próxima das estratégias defendidas por Paulo Freire.

O PIBID passa a se apresentar, de forma concreta, como uma alternativa capaz de desenvolver, nos formandos, a essência que a educação exige para existir, uma vez que se afasta de uma formação puramente técnica e aproxima o acadêmico da realidade viva da escola. Por fim, o PIBID não me ensinou

somente a frequentar a escola dois dias por semana, mas contribuiu diretamente para a transformação da minha forma de enxergar o mundo, de me relacionar com os alunos, de planejar e ministrar aulas e de adaptar práticas pedagógicas para alunos com necessidades específicas, reconhecendo que essa construção só foi possível graças às experiências proporcionadas pelo PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou analisar as vivências e práticas pedagógicas dos pibidianos no cotidiano escolar, evidenciando a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores. As experiências vivenciadas no contexto escolar contribuíram de maneira significativa para a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de saberes docentes fundamentais para o exercício da profissão.

Observou-se que a inserção dos pibidianos na realidade da escola possibilitou a compreensão dos desafios e das potencialidades do trabalho pedagógico, promovendo o desenvolvimento de competências didáticas, reflexivas e colaborativas. As práticas pedagógicas desenvolvidas, pautadas no planejamento, na observação e na intervenção pedagógica, demonstraram-se essenciais para o aprimoramento da prática docente e para o fortalecimento do compromisso com uma educação de qualidade.

O PIBID mostrou-se um espaço formativo que estimula a reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a construção da identidade profissional dos futuros professores. A convivência com professores e a participação ativa no cotidiano escolar favoreceram o desenvolvimento de atitudes éticas, responsáveis e comprometidas com a realidade educacional.

As vivências proporcionadas pelo PIBID desempenham um papel fundamental na formação docente, ao possibilitar experiências concretas no ambiente escolar, fortalecer a relação entre universidade e escola básica e contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas. Assim, o programa reafirma sua importância como política pública de valorização da formação inicial de professores e de fortalecimento da educação básica.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Prática docente: primeira reflexão**. In: *Pedagogia da Autonomia*. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 2017.

RANGEL, Mary. **Supervisão educacional: para uma escola de qualidade.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.

IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: colaborações pibidianas

Wellington Carlos Soares Ribeiro Júnior

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil tem sido objeto de diversas políticas públicas voltadas ao fortalecimento da articulação entre teoria e prática no contexto das licenciaturas. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), configura-se como uma importante iniciativa de valorização da docência, ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola pública desde o início de sua formação. O programa possibilita o contato direto com a realidade educacional, favorecendo a construção de saberes pedagógicos, o desenvolvimento de práticas reflexivas e a aproximação entre a universidade e a escola básica.

Participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido uma experiência transformadora na minha trajetória como futuro professor. Desde o primeiro contato com a escola, comecei a perceber que a docência vai muito além da simples transmissão de conteúdos: ela envolve escuta, presença, sensibilidade e, principalmente, disposição para aprender com os próprios alunos. O PIBID proporciona esse mergulho na realidade escolar, desde cedo, e isso tem feito toda a diferença para minha formação. Neste relato, compartilho parte da minha vivência na Escola Municipal Integral (EMI) Alana Ludmila, situada em Paço do Lumiar - MA, no período entre dezembro de 2024 e maio de 2025. Durante esse tempo, acompanhei a turma do 5º ano A do Ensino Fundamental I, sob a orientação do professor supervisor Otávio Augusto de Moraes e da coordenadora institucional, professora Karla Cristina Silva Sousa. Em um primeiro momento, realizei observações da rotina escolar, da organização da sala de aula, das interações entre alunos e da prática da professora regente. Com o passar do tempo, passei a colaborar em algumas atividades, começando a criar laços com a turma e a entender, na prática, os desafios e as potências da educação pública.

Pude perceber, por exemplo, o quanto as dificuldades de leitura e escrita interferem em outras áreas do conhecimento e como é essencial que o professor compreenda a história de cada aluno antes de cobrar qualquer rendimento. Muitas vezes, o que parece “falta de interesse” é, na verdade, uma série de dificuldades acumuladas que precisam ser acolhidas. Em meio a essas experiências, surgiu também a vontade de propor ações que contribuíssem para o processo de aprendizagem como o apoio no projeto do

“Canto da Leitura” e a ideia de um plano de aula sobre vacinação, usando recursos práticos e mais próximos da realidade deles.

Ao buscar compreender teoricamente essas vivências, as contribuições de Lev Vygotsky ajudaram a ampliar meu olhar sobre esse processo. Ele nos mostra que o aprendizado acontece nas trocas, nas relações, e que o professor tem um papel central ao mediar essas interações. Sua noção de “Zona de Desenvolvimento Proximal” me fez olhar para os alunos com outros olhos: o que eles ainda não conseguem fazer sozinhos, talvez consigam com um apoio adequado. Já Maurice Tardif nos lembra que a formação docente não acontece só na universidade, mas também na prática, no contato com outros professores, com os alunos e com os saberes da escola. E foi exatamente isso que vivi neste período.

O PIBID me ofereceu não só uma oportunidade de crescimento acadêmico, mas também um espaço de escuta, de aprendizado coletivo e de aproximação com o cotidiano da sala de aula. Tenho aprendido que ser professor não significa estar sempre pronto, mas sim disposto a aprender continuamente com os alunos, com a prática e com os próprios desafios do cotidiano escolar.

Vivências formativas no PIBID e inserção na escola-campo

A atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvida na Escola Municipal Integral Alana Ludmila, possibilitou uma aproximação concreta com o ambiente escolar e com as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I. Ao longo do período entre dezembro de 2024 e maio de 2025, as atividades foram sendo organizadas em diferentes etapas, conforme as demandas do programa e da escola com momentos de formação, observação da rotina escolar e acompanhamento das aulas, além do apoio direto à professora regente em algumas atividades. A experiência foi acompanhada pela turma do 5º ano A, com foco em entender o cotidiano da sala de aula, os desafios enfrentados pela gestão e pelos docentes, bem como as estratégias adotadas para promover a aprendizagem. As observações iniciais foram fundamentais para que eu pudesse reconhecer, aos poucos, o perfil da turma e algumas dificuldades que se repetiam no cotidiano escolar.

Com base nesses elementos, as ações desenvolvidas ao longo dos meses buscaram contribuir para a formação crítica e prática, promovendo a articulação entre teoria e prática. O trabalho realizado foi orientado pelo supervisor e alinhado com os objetivos do programa, valorizando o planejamento colaborativo e às necessidades dos estudantes. A seguir, serão apresentadas as atividades realizadas em cada mês, destacando os principais encaminhamentos e aprendizados construídos no decorrer do processo.

Dezembro de 2024 a março de 2025 – Atividades Iniciais na UFMA

Durante os meses de dezembro de 2024 a março de 2025, as atividades do PIBID foram desenvolvidas prioritariamente no ambiente universitário, com foco na introdução teórica ao programa, na preparação para a futura inserção na escola-campo e na construção de vínculos entre os bolsistas, a coordenação institucional e os supervisores. Esses encontros iniciais foram fundamentais para compreender os objetivos do PIBID, alinhar expectativas e oferecer os primeiros direcionamentos para uma atuação significativa no contexto da escola pública. Logo nas primeiras semanas, houve uma apresentação geral do funcionamento do PIBID, conduzida pela coordenação do programa. Nesse momento, foram discutidos os princípios, metas e critérios do programa, bem como os compromissos que cada bolsista deveria assumir durante o processo. Também foram estabelecidos os primeiros alinhamentos com a escola parceira, com orientações práticas sobre o local da atuação, a rotina da unidade de ensino e os papéis de cada participante (coordenadores, supervisores e bolsistas).

Ainda nesse período, a equipe participou de uma visita institucional à Escola Municipal Integral Alana Ludmila, localizada no município de Paço do Lumiar. Essa visita teve grande importância, pois permitiu o primeiro contato com o ambiente escolar, contribuindo para diminuir a ansiedade dos bolsistas e possibilitando uma observação preliminar da estrutura física, da organização administrativa e do funcionamento geral da escola. Foi também durante esse momento que os bolsistas conheceram pessoalmente os professores supervisores e puderam ter uma visão mais concreta do espaço onde iriam atuar.

Outro aspecto central dessas atividades iniciais foi o estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A leitura e discussão coletiva do documento permitiram entender a proposta educacional da unidade de ensino, os princípios que a norteiam e as metas que busca alcançar. O conhecimento prévio do PPP foi essencial para que os bolsistas pudessem refletir, desde cedo, sobre a importância do planejamento pedagógico e da coerência entre as práticas docentes e os objetivos institucionais.

Essa análise também facilitou a identificação de possíveis contribuições que o PIBID poderia oferecer dentro do contexto escolar específico.

Dentre as ações formativas oferecidas nesse período, se destaca uma oficina de Libras (Língua Brasileira de Sinais). A formação teve como foco a aprendizagem de sinalizações básicas, o que se mostrou especialmente relevante diante da informação de que uma aluna surda participaria do projeto na escola. Esse preparo inicial foi importante para que os bolsistas desenvolvessem maior sensibilidade e responsabilidade em relação à inclusão, além de promover uma reflexão sobre acessibilidade no processo

educativo. A oficina, portanto, não apenas capacitou tecnicamente os participantes, como também provocou discussões significativas sobre a diversidade e a importância do respeito às diferenças no ambiente escolar.

Em relação à interação com o professor supervisor designado, o contato desde o início foi bastante acolhedor. Ele demonstrou-se disponível, atento e disposto a tirar dúvidas, o que contribuiu para que os bolsistas se sentissem mais seguros nesse momento de transição entre a teoria e a prática. Essa postura colaborativa reforçou o papel do supervisor como elo fundamental entre universidade e escola. Ainda que não tenha havido atividades diretamente na escola durante esses meses, esse primeiro momento foi marcado por sentimentos de expectativa e ansiedade, especialmente diante da futura inserção na escola-campo e também considerando fatores logísticos, como a distância entre a escola-campo, a residência e a universidade. Contudo, com o apoio da coordenação e do grupo, foi possível me adaptar à nova rotina.

Abril de 2025

O mês de abril marcou o início das minhas atividades práticas na Escola Municipal Integral Alana Ludmila, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir do dia 1º de abril, iniciei minha vivência semanal na escola, atuando junto à turma do 5º ano A. Logo no primeiro dia de atuação na escola, fui acolhido pela professora regente e acompanhei uma palestra destinada aos alunos, o que contribuiu para o meu primeiro contato com a rotina da turma. Em seguida, já em sala de aula, fui apresentado pela professora e me apresentei à turma, as crianças demonstraram curiosidade e fizeram algumas perguntas, principalmente sobre onde eu estudava e qual seria o meu papel em sala de aula.

Durante esse primeiro mês, concentrei minhas ações principalmente na observação da rotina escolar, conforme o combinado com a professora regente. A proposta era compreender melhor os processos pedagógicos, a organização da sala e o comportamento da turma. Ainda assim, sempre que possível, contribuí auxiliando alguns alunos durante a realização das atividades, especialmente aqueles que demonstravam mais dificuldade. Fui recebido com bastante respeito e acolhimento, tanto pelos alunos quanto pela professora.

Em nenhum momento percebi resistência significativa por parte da turma, que se mostrou, de modo geral, receptiva com a minha presença em sala. A professora regente foi muito atenciosa desde o início, explicou o funcionamento da sala, me apresentou as fichas técnicas dos alunos, mostrou os materiais utilizados e se disponibilizou para tirar dúvidas, inclusive compartilhando seu contato pessoal para facilitar a comunicação.

Durante as observações, tive a oportunidade de acompanhar um processo de sondagem que a professora estava realizando com os alunos, com o objetivo de identificar as principais dificuldades em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados apontaram desafios importantes, especialmente no que diz respeito à leitura, interpretação textual e operações básicas de matemática. Esse momento foi essencial para que eu pudesse compreender melhor o perfil da turma e as possíveis demandas pedagógicas que surgiriam ao longo da experiência.

Além das visitas à escola, participei da reunião mensal do PIBID, onde eu e meus colegas bolsistas apresentamos um panorama geral da escola. Falamos sobre questões como acessibilidade, número de funcionários, organização dos espaços físicos e demais aspectos estruturais que influenciam diretamente no funcionamento da unidade escolar. As observações realizadas ao longo do mês de abril contribuíram significativamente para a compreensão do funcionamento da sala de aula e do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Essa vivência possibilitou perceber que a docência vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo planejamento, mediação e sensibilidade diante das necessidades dos alunos. Nesse sentido, as experiências observadas dialogam com as contribuições de Tardif (2014), ao evidenciar que os saberes docentes são construídos na prática, a partir da interação com os alunos, com a equipe escolar e com os desafios cotidianos do contexto educacional.

Maio de 2025

Durante o mês de maio, minhas atividades no âmbito do PIBID continuaram sendo desenvolvidas na turma do 5º ano A da Escola Municipal Integral Alana Ludmila. Neste período, observei com mais profundidade o cotidiano dos alunos, percebendo avanços significativos, especialmente na disciplina de essa evolução parece estar relacionada à metodologia adotada pela professora regente, que respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos. Nessa dinâmica, os alunos que apresentam maior facilidade são incentivados a auxiliar os colegas que enfrentam mais dificuldades, promovendo um ambiente colaborativo, respeitoso e voltado à aprendizagem mútua.

Outro destaque importante observado neste mês foi o projeto de “Alinhamento de Alfabetização”, voltado aos quintos anos. Nele, os alunos são divididos por níveis de leitura e escrita para aulas de reforço mais direcionadas. Aqueles que permaneceram na sala da professora regente, em geral, ainda apresentam dificuldades na escrita, leitura e interpretação de textos, o que tem demandado um cuidado redobrado nas estratégias de ensino. Embora eu atue apenas no turno matutino, tive conhecimento

de atividades motivacionais que ocorrem no turno da tarde, como dinâmicas com recompensas, voltadas ao engajamento e participação dos estudantes.

Ao longo do mês, percebi uma aproximação maior dos alunos, que passaram a buscar minha ajuda com mais frequência durante as atividades. Em sala, colaborei em uma atividade voltada ao uso correto das palavras “mas” e “mais”, fazendo registros no quadro, e conduzi um ditado com os estudantes. Além disso, atuei junto à turma de alfabetização, auxiliando na execução de atividades e reforçando pontos em que alguns alunos ainda apresentavam fragilidades.

A relação com a professora regente também se fortaleceu neste período. Ela tem me orientado com atenção e tem sido fundamental na construção do meu primeiro plano de aula, que será aplicado na primeira semana de junho. Juntos, temos pensado em novas possibilidades de atuação, como a participação no projeto “Canto da Leitura”, uma proposta dela voltada ao incentivo à leitura e à interpretação textual, que pretendo abraçar no próximo ciclo. Também estou elaborando uma aula temática sobre vacinação, utilizando os recursos do laboratório da escola para tornar o conteúdo mais concreto e acessível aos alunos.

As atividades acompanhadas durante o mês de maio reforçaram a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem dos alunos. Ao observar a atuação da professora regente e participar de forma mais ativa das rotinas da sala, foi possível compreender que o ensino se constrói por meio da interação e do acompanhamento contínuo dos estudantes. Essa compreensão aproxima-se das ideias de Vygotsky (2007), que destaca o papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por criar condições para que os alunos avancem em seu desenvolvimento por meio das relações sociais e das experiências compartilhadas.

Junho de 2025

O mês de junho marcou um avanço na minha atuação pedagógica no âmbito do PIBID, especialmente pela transição de uma postura mais observadora para uma participação mais ativa em sala de aula. Nesse período, foi possível assumir maior autonomia em sala de aula, participar de projetos pedagógicos coletivos e vivenciar, de forma mais concreta, os desafios e as potencialidades da prática docente. Essa experiência evidenciou o PIBID como um espaço formativo fundamental para a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores.

Entre as principais ações desenvolvidas, se destaca a aplicação de um plano de aula cujo tema foi a vacinação, realizado em três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental (5º A, B e C). A proposta envolveu a utilização de uma demonstração prática, buscando tornar o conteúdo mais concreto e próximo

da realidade dos alunos. Nas turmas do 5º A e 5º B, a atividade despertou curiosidade e envolvimento, sendo necessários poucos exemplos adicionais para a compreensão do tema. Já no 5º C, a reação inicial dos alunos foi de menor interesse, o que exigiu a adaptação da estratégia pedagógica, com a realização da demonstração de forma coletiva para toda a turma.

Ainda assim, a resposta permaneceu limitada, o que gerou sentimento de frustração enquanto professor em formação. Essa vivência me fez compreender que nem sempre uma mesma metodologia produz os mesmos resultados em contextos distintos, reforçando a importância da flexibilidade didática e da reflexão contínua sobre a prática docente.

Ao refletir teoricamente sobre essa experiência, foi possível estabelecer um diálogo com as contribuições de Vygotsky, ao evidenciar o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de adaptar a atividade às respostas dos alunos revela que a aprendizagem ocorre de forma dinâmica, a partir das interações sociais e das estratégias utilizadas para favorecer a construção do conhecimento. Do mesmo modo, a frustração vivenciada não se configurou como um obstáculo, mas como um elemento formativo, pois impulsionou a reflexão sobre novas possibilidades pedagógicas, aspecto que contribuiu para refletir sobre a constituição do saber docente, conforme aponta Tardif, ao afirmar que esses saberes são construídos no exercício da profissão e na relação com os desafios cotidianos da escola.

Outro ponto importante da atuação em junho foi a participação no projeto de alfabetização desenvolvido pelos professores do 5º ano, que organiza os alunos por níveis de dificuldade em leitura e escrita. Nesse contexto, a professora regente ficou responsável pelo grupo com maiores dificuldades, e minha atuação consistiu em auxiliá-la no acompanhamento desses alunos, colaborando na correção das atividades e no atendimento individual àqueles que apresentavam maior necessidade de apoio. Além disso, participei das rodas de leitura realizadas com o objetivo de fortalecer a interpretação textual, prática essencial no processo de alfabetização e letramento.

A relação construída com os alunos ao longo do mês também merece destaque. O acolhimento da turma e o reconhecimento da condição de professor em formação favoreceram a condução das atividades e a assunção de uma postura mais ativa em sala de aula. Houve um aumento significativo nos pedidos de ajuda por parte dos alunos, ao mesmo tempo, essa experiência contribuiu para a construção da identidade docente, permitindo compreender que o exercício da docência envolve, além de planejamento e domínio de conteúdo, sensibilidade para lidar com frustrações e disposição para repensar estratégias pedagógicas diante das dificuldades encontradas.

Além das atividades em sala de aula, o mês de junho também foi marcado pela participação em uma visita pedagógica ao Centro Histórico de São Luís, realizada com a turma. Essa experiência ampliou minha compreensão sobre a importância dos espaços não formais de educação ao possibilitar aprendizagens que vão além da sala de aula e contribuem para a formação cultural e cidadã dos alunos. Dessa forma, as vivências desse período reafirmaram o papel do PIBID como um espaço privilegiado de formação docente, ao promover experiências diversificadas, reflexivas e articuladas com a realidade da escola pública.

Durante o mês de julho, em virtude do recesso escolar, não houve atividades presenciais na escola-campo. Entretanto, esse período foi destinado a momentos de estudo, leitura e reflexão teórica, fundamentais para a formação docente. Entre as atividades realizadas, destaca-se a leitura e elaboração de um resumo do texto *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*, de Carlos Roberto Jamil Cury (2002), que discute o direito à educação como um direito fundamental, vinculado à cidadania social e política.

Agosto de 2025

Após o retorno do recesso escolar, o mês de agosto foi dedicado à continuidade e ao aprofundamento das ações desenvolvidas no PIBID, especialmente no acompanhamento dos alunos com dificuldades de leitura e escrita, nesse período os alunos participantes do projeto foram reorganizados de acordo com seus níveis de aprendizagem. Passei a atuar com um grupo de alunos de nível intermediário, que já conseguiam produzir frases escritas, mas ainda apresentavam dificuldades na leitura e na interpretação de textos.

O trabalho com esse grupo envolveu a aplicação de atividades específicas do projeto de alfabetização. As atividades desenvolvidas possibilitaram uma compreensão mais aprofundada sobre os diferentes ritmos e processos de aprendizagem dos alunos. Embora alguns estudantes tenham apresentado resistência inicial para realizar as propostas do projeto, esse desafio exigiu maior paciência, escuta pedagógica e adaptação das estratégias utilizadas. Essa vivência reforçou, na prática, a importância de adotar estratégias pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às particularidades dos alunos, especialmente no contexto da alfabetização, em que as dificuldades acumuladas podem impactar diretamente o engajamento e a autoestima dos estudantes.

Com relação à dinâmica da turma após o retorno das férias, foi possível observar um comportamento mais agitado, considerado dentro do padrão esperado para esse período. Também houve a

chegada de um novo aluno com características atípicas, embora o contato direto com esse estudante tenha sido limitado ao longo do mês. Ainda assim, a situação contribuiu para reflexões sobre a importância de práticas inclusivas e da atenção às múltiplas realidades presentes no espaço escolar.

Do ponto de vista formativo, o mês de agosto consolidou aprendizados já iniciados nos meses anteriores, especialmente no que se refere ao trabalho colaborativo, à mediação da aprendizagem e à construção da identidade docente. A continuidade das ações no projeto de alfabetização permitiu perceber que o processo de ensino-aprendizagem demanda constância, acompanhamento sistemático e disposição para lidar com frustrações e resistências.

Setembro de 2025

Em setembro, houve a continuidade das ações do projeto de alfabetização, juntamente com a ampliação das intervenções pedagógicas em áreas como Matemática e Ciências. Nesse período, a atuação se concentrou no apoio às atividades conduzidas pela professora regente, acompanhando os alunos no desenvolvimento de novos conteúdos, no campo da Matemática, os alunos iniciaram conteúdos relacionados à adição com números decimais, envolvendo o uso da vírgula nas operações. Durante esse processo, auxiliei os estudantes na realização das atividades, esclarecendo dúvidas que surgiam principalmente no uso da vírgula nas operações

Ao longo do mês, também tive maior contato com um aluno com características atípicas, experiência que gerou reflexões significativas sobre o papel do professor para além da transmissão de conteúdo. A forma como o aluno se expressa em relação às próprias dores, muitas vezes naturalizando situações delicadas, provocou um olhar mais sensível e atento às dimensões emocionais e subjetivas presentes no contexto escolar. Essa vivência reforçou a compreensão de que o trabalho docente envolve escuta, empatia e cuidado.

Como intervenção pedagógica do mês, foi realizada uma atividade experimental na área de Ciências, proposta pela professora regente e aplicada na turma do 5º ano A. A atividade consistiu na construção de um filtro de água utilizando materiais simples, como garrafa PET, algodão, carvão triturado, areia e pedrinhas. Para a realização da proposta, foi necessário um estudo prévio sobre as etapas do experimento e sua organização didática, garantindo que a atividade fosse segura e compreensível para os alunos. Durante a aula, muitos estudantes demonstraram interesse e curiosidade, participando ativamente das discussões e levantando questionamentos, a mediação ocorreu tanto no manuseio dos materiais, evitando riscos, quanto no diálogo sobre os resultados obtidos.

A partir da observação de que a água filtrada não saía completamente limpa, foram realizadas conversas com os alunos para compreender o funcionamento do filtro e refletir sobre os limites do experimento. Do ponto de vista formativo, as experiências vivenciadas em setembro contribuíram para fortalecer a compreensão sobre a importância das práticas experimentais no ensino, da mediação pedagógica e da sensibilidade no trato com os alunos.

Outubro de 2025

No mês de outubro, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos meses anteriores tiveram continuidade, embora com uma dinâmica mais intensa devido às demandas institucionais e avaliativas. Mesmo com uma rotina mais corrida, foi possível manter a atuação em sala de aula, no início do mês, os alunos participaram de uma visita à Feira do Livro de São Luís, experiência que contribuiu para o incentivo à leitura e para o contato dos alunos com diferentes produções literárias. Essa atividade dialoga diretamente com o trabalho desenvolvido em sala pela professora regente, que valoriza a leitura como prática constante no processo de alfabetização e letramento.

Em outubro, o projeto de alfabetização ocorreu com menor frequência, em razão da realização de simulados, provas e outras demandas pedagógicas próprias do período. Paralelamente, houve um envolvimento mais intenso nas atividades institucionais do PIBID, especialmente nas ações de articulação entre as escolas participantes do programa. As visitas realizadas a outras escolas e, posteriormente, a recepção de pibidianos na Escola Municipal Integral Alana Ludmila foram experiências enriquecedoras, pois possibilitaram a troca de vivências e a ampliação do olhar sobre a realidade educacional. Mesmo diante da intensa agenda do mês, a atuação em sala de aula junto à professora regente foi mantida, com apoio aos alunos nas atividades diárias.

Durante a semana das crianças, confeccionei lembrancinhas como forma de agradecer o acolhimento recebido ao longo do período de atuação. Esse gesto simples representou, para mim, o vínculo construído com a turma ao longo do período de atuação e reforçou a importância das relações afetivas no processo educativo, aspecto fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem mais humanizado.

Outro ponto relevante do mês foi a continuidade do acompanhamento de um aluno com características atípicas, cuja criatividade se destacou especialmente na construção de brinquedos e origamis a partir de materiais não convencionais. Essa vivência possibilitou reflexões sobre o desenvolvimento infantil e a importância de respeitar o ritmo, a autonomia e as iniciativas da criança. Essa

observação permitiu estabelecer um diálogo com a abordagem de Emmi Pikler, que valoriza a autonomia e a liberdade de movimento no desenvolvimento infantil. Observar esse aluno criando, experimentando e ressignificando materiais reforçou a importância de uma prática pedagógica que reconheça e valorize as potencialidades individuais.

Novembro e dezembro

Nos meses de novembro e dezembro, houve uma intensificação das demandas pedagógicas e institucionais, tanto na escola-campo quanto nas atividades do PIBID, esse momento foi fortemente atravessado pela participação no PIBID Conecta, evento que promoveu a socialização de experiências, a produção acadêmica coletiva e o diálogo entre bolsistas de diferentes áreas do conhecimento.

No contexto escolar, novembro apresentou uma rotina mais dinâmica, marcada pela continuidade do acompanhamento em sala de aula e pelas demandas próprias do encerramento do ano letivo. Paralelamente, houve um envolvimento significativo nas atividades do PIBID Conecta, e momentos de troca com pibidianos de diferentes contextos educacionais. Essas vivências contribuíram para que eu percebesse que muitos dos desafios do processo de ensino-aprendizagem não se restringem a uma única escola, mas fazem parte de uma realidade mais ampla da educação pública, independentemente da estrutura física ou localização da escola.

Um dos principais focos desse período foi a finalização do artigo científico intitulado PIBID: vivendo experiências e descobertas na formação docente, elaborado coletivamente a partir das vivências no programa. O processo de escrita, organização e discussão do texto exigiu um exercício de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas ao longo do programa. A participação em momentos formativos do evento, como rodas de conversa e apresentações, ampliou o olhar sobre a docência ao permitir o contato com experiências de bolsistas de outros cursos, como Artes Visuais e Teatro, evidenciando diferentes formas de atuação pedagógica e múltiplas possibilidades de inserção na escola.

A apresentação do artigo no PIBID Conecta foi um momento formativo importante, pois possibilitou compartilhar a experiência vivida e ouvir outras perspectivas. Essa troca reforçou a importância da interdisciplinaridade e do diálogo entre áreas na construção de uma formação docente mais crítica, sensível e contextualizada.

No mês de dezembro, com atuação até o dia 19, as atividades na escola estiveram centradas principalmente no período avaliativo. Os alunos estavam envolvidos com revisões e provas finais, o que limitou a realização de novas intervenções pedagógicas. Nesse contexto, acompanhei a turma durante os

dias de avaliação, observando o nervosismo dos alunos e a forma como lidavam com esse momento. Também foi possível acompanhar parte do processo de correção, compreendendo melhor os critérios avaliativos e a importância de considerar o percurso de aprendizagem dos estudantes ao longo do ano.

O encerramento desse ciclo foi marcado pela realização da chamada “aula da saudade”, vivenciada como um momento simbólico e afetivo de despedida. A participação nas atividades, brincadeiras e interações finais com os alunos evidenciou o vínculo construído ao longo do período de atuação no primeiro ano de PIBID. Esse momento reforçou, para mim, a compreensão de que o trabalho docente vai além dos conteúdos curriculares, envolvendo vínculos, afeto e significado. A despedida do 5º ano representou não apenas o fechamento de um ano letivo, mas também o encerramento de uma etapa formativa marcada por aprendizados, desafios e crescimento pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID, ao longo dos primeiros meses de atuação, tem representado uma etapa importante no meu processo de formação inicial como professor, possibilitando uma imersão gradual no cotidiano da escola pública. As vivências construídas desde os primeiros momentos de observação até as intervenções pedagógicas realizadas ao longo do ano contribuíram para o desenvolvimento de um olhar mais atento às diferentes dimensões que constituem o trabalho docente, especialmente no contexto do Ensino Fundamental. Ao longo desse percurso, foi possível compreender com mais clareza a dinâmica da escola, o papel do professor regente, os desafios enfrentados pelos alunos e a importância de um planejamento pedagógico alinhado às necessidades reais da turma.

As experiências vivenciadas em projetos de alfabetização, nas mediações em sala de aula e nas intervenções em áreas como Ciências, Matemática e Língua Portuguesa favoreceram o desenvolvimento de maior segurança, escuta pedagógica e capacidade de adaptação das práticas de ensino diante das situações encontradas no cotidiano escolar.

Ao refletir sobre essas vivências, foi possível estabelecer um diálogo com as contribuições de Vygotsky (2007), ao evidenciar o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, e de Tardif (2014), ao compreender que os saberes docentes se constroem na prática e na interação com os diferentes sujeitos do contexto escolar. Essas referências ajudaram a compreender que a formação docente é um processo contínuo, marcado por aprendizados, desafios e constantes reflexões sobre a própria prática.

A participação em ações formativas do programa, como o PIBID Conecta, a produção e apresentação de artigo científico e as trocas com bolsistas de diferentes áreas do conhecimento, ampliaram

a compreensão sobre a docência como uma prática coletiva, interdisciplinar e socialmente comprometida. Esses momentos evidenciaram que a formação docente não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve sensibilidade, reflexão crítica e compromisso ético com a aprendizagem e a inclusão dos alunos.

O encerramento do ano letivo, marcado pelo acompanhamento do período avaliativo e pela vivência da chamada “aula da saudade”, evidenciou os vínculos construídos com a turma ao longo do período de atuação. Essa experiência reforçou a compreensão de que o trabalho docente ultrapassa os limites da sala de aula e dos conteúdos curriculares, sendo constituído também por relações humanas, escuta e cuidado. Dessa forma, a trajetória vivenciada no PIBID tem contribuído para o fortalecimento da minha identidade docente e para a reafirmação do compromisso com uma educação pública de qualidade, crítica e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BOAS, M. L. V.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573–1597, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: CAPES, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200010.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O DIÁLOGO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO: considerações pibidianas

Antonio Bruno Silva Ferreira

INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa de Iniciação à Docência) é um importante programa das Universidade Federais, instituído por uma sequência de leis magnas, apoiado nas leis e decretos Lei nº 9.394/96 (LDBEN), Lei nº 11.273/2006, e o Decreto nº 7.219/2010, que visam ampliar os muros do ensino superior público e gratuito para as várias etapas da educação, onde alunos das graduações na modalidade de licenciatura podem adentrar o campo profissional e formativo de forma guiada e com um olhar científico e crítico. O PIBID promove uma articulação muito assertiva entre os diferentes níveis de ensino e entre as licenciaturas como aponta Ambrosetti et.al (2013).

Este capítulo contém experiências descritas a partir de vivências dentro da escola municipal, Unidade de Ensino Básica (UEB) Ronald da Silva Carvalho na qual foi possível nos ambientar a rotina da escola a partir de 17 de março de 2025. A rotina dos alunos, dos professores, do grupo de gestão, geral, pedagógica e secretaria nos foi apresentada e logo após essa habituação os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram sendo introduzidos aos poucos na rotina escolar.

A importância do PIBID que atende todas as licenciaturas é de valor inestimável. Uma vez que, é um programa que propõe uma inserção no espaço educativo de forma guiada e responsável, tendo supervisores dentro da Universidade, dentro da escola participante que atuam e ajudam ativamente nas atividades desenvolvidas, nos possibilitando uma troca profissional e acadêmica imensurável, o programa articula prática e teoria de forma que, nós participantes possamos levar para dentro das salas de aulas o que aprendemos na universidade e retornar para ela com a experiência dos professores e profissionais da educação e com o olhar e o toque de quem usufrui da educação (os estudantes). O presente capítulo traz referencial teórico em Freire, Freitas e Batistas, e Jolibert que articulados podemos relacionar com a prática dentro do espaço escolar.

A VIVÊNCIA NA ESCOLA CAMPO

O PIBID adentra os muros da escola UEB Ronald Da Silva Carvalho sendo bem, recepcionado, o espaço de acolhimento que os profissionais nos apresentam é grande, nos vemos com um alívio e uma

certa esperança em tempos que a educação enfrenta tantos percalços, mais ajuda parece ser sempre bem vinda e para além disso Paulo freire (1987) fala “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” ou seja a iniciação a Docência surge como uma oportunidade de aprender e ensinar, uma troca justa, entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores, e assim nos pautamos em um programa que vem para somar com educação básica e superior, afim de investigar, pesquisar e debater a que pés anda a educação do nosso país. Na imagem a seguir temos a frente da escola participante, que possui duas entradas, uma para alunos, pais e responsáveis e pedestres em geral e a outra para carros que fica ao lado oposto.

O anexo Terceiro Milênio foi fundado em 2012 e inicialmente funcionava em um outro prédio mas por questões financeiras, falta de repasse para o aluguel a escola foi desativada sendo assim o Estado do Maranhão cedeu o atual prédio para a reabertura da escola, segundo relatos de uma das professoras da casa.

A escola possui um espaço/terreno amplo embora o prédio seja pequeno e algumas salas bem pequenas, apesar disso o pátio é amplo o que nos leva a primeira questão levantada pela nossa supervisora na escola e gestora pedagógica, o recreio agitado, crianças correndo, se batendo e as vezes até se machucando e assim surge a necessidade de haver mediações quanto a esse recreio e a partir disso nós, bolsistas iniciamos um pequeno projeto de mediação para o recreio (anexo 1) usando a leitura e o espaço do brincar como uma forma de mediação para esse momento dos estudantes, como posto por Freitas e Batista (2020) “O brincar proporciona à criança a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades de forma natural agradável, sendo uma das necessidades básicas e essencial para o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.” E foi pensando a partir do ato de brincar como uma forma educativa que nasce o recreio lúdico afim de tornar os 20 minutos livres das crianças em um tempo seguro e calmo para elas.

A escola fica no coração do bairro Habitacional Turu na cidade de São Luís cercada por mais três escolas sendo uma particular, uma de reforço e outra do Estado, fica ao lado de um posto e saúde que atualmente está em reforma e ao lado de uma delegacia da Polícia Civil.

A escola conta com o quantitativo de 16 turmas sendo 8 pela manhã com 178 alunos e 8 pela tarde com 214 alunos, totalizando assim 392 estudantes matriculados, atuamos com as turmas da manhã que correspondem ao ensino fundamental anos iniciais e ficamos com as turmas de 2º ao 5º ano com turmas que variam de quantidade de alunos algumas com 25 outras com 22. Diante disto após os primeiros encontros ainda na UFMA com a Supervisora de área Prof. Dra Karla Cristina Silva Sousa que nos deu as

devidas orientações antes de entrarmos nas escolas e nas salas de aula, o contato com os estudantes e os professores foi promissor.

A turma que tive a oportunidade de escolher em reunião geral com os bolsistas, a supervisora do programa e gestora pedagógica da escola e a supervisora de área foi o quarto ano B da professora Flávia, que me recebeu muito bem, me apresentou a turma e alguns percalços do qual ela pediu minha ajuda, além de ajudar a professora na rotina da sala de aula a pedido dela comecei a fazer acompanhamento de alguns alunos que ainda não dominam por completo a leitura e escrita e apresentam algumas dificuldades para acompanhar a turma, deste modo a partir do que Freire (1981) fala em **a importância do ato de ler**. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” Eu tento proporcionar aos alunos um ambiente de acolhimento e afeto com a leitura, sempre permitindo que eles falem e sejam ouvidos, que consigam identificar o que conhecem, o que não conhecem e o que desejam conhecer.

Os materiais usados com esses alunos foram produzidos pela professora e algumas atividades por mim, como o alfabeto móvel que logo tratei de transformar em uma caixa de caracteres que contém todos os recursos de escrita e leitura necessários para esse processo. Josset Jolibert (2006) evidência que o processo de aprender a ler e a escrever é gradual e uma construção onde o professor é mediador. O resultado positivo desse processo já é mais que esperado.

A fim de inserir os estudantes da escola participante no âmbito da leitura para além da sala de aula, nós bolsistas resolvemos desenvolver um espaço de leitura no pátio da escola onde todas as crianças têm acesso, promovendo assim uma leitura independente com um espaço adequado, Alonso destaca:

Portanto, atualmente, na escola, a leitura é um dos eixos principais, junto com a escrita, do trabalho pedagógico. Desse modo, a leitura poderia ser considerada uma valiosa ferramenta para a promoção da interação social e da aquisição do conhecimento (2007, p.19).

A leitura é essencial para a formação plena e crítica do sujeito e parte mais que importante para o desenvolvimento de aprendizagem. A escola, porém, não consegue ofertar um espaço de leitura pleno para as crianças, sendo um dos pontos a se atentar, a biblioteca se encontra atualmente em desuso e caracterizada mais como um depósito, afastando assim mais ainda os estudantes das páginas dos livros. Alonso (2007) enfatiza a importância da biblioteca como um espaço socioeducativo e cultural que através da leitura forma cidadãos críticos.

A escola faltar com esse espaço para os estudantes é preocupante uma vez que é um local de primeiro contato com as páginas dos livros para além do didático. Sendo assim, visualizamos a necessidade de reconstituir o espaço físico da biblioteca da escola em conjunto com a gestão pedagógica

começa a ser pensado um projeto de intervenção para a recuperação desse local que pode vir a ser o coração da escola, possibilitando inúmeras oportunidades de leituras e aprendizado para os alunos e também para os professores.

O PIBID, portanto, é uma porta de entrada no mundo da Docência, é uma oportunidade singular que nos oferta a qualidade da Universidade pública e a experiência da escola pública que soma de maneira significativa na nossa jornada acadêmica e profissional e nos leva da teoria a prática de forma didática.

MODIFICAÇÃO DO ESPAÇO DE VIVÊNCIA

A escola ainda passou por mudanças um tanto drásticas, o até então anexo se tornou um polo e passou a se chamar U.E.B Gonçalves Dias, com um novo prédio e novas instalações que veio a permitir os alunos a terem novas experiências sensoriais, de movimento e de aprendizado. Souza e Souza (2014) destacam como o espaço físico da escola é importante na construção da socialização da infância e através do espaço proporcionado a criança ela constrói a significação desse espaço o que contribui de forma significativa no ensino e aprendizado.

O PIBID COMO FACILITADOR DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Diante de toda a vivência oferecida pela escola se foi aberto um espaço de muito dialogo e alinhamento com a turma, podendo assim haver uma articulação exitosa entre o bolsista e a professora da turma, a sala de aula se tornou então também um campo de vivencias para todos envolvidos no processo.

A organização de aulas de história e geografia se deu por uma perspectiva antirracista que busca ampliar o repertorio cultural e de autorreconhecimento das crianças e uma forma eficaz de luta contra o racismo e bullying. Deste modo buscando adotar práticas educativas eficazes para o ensino podemos analisar um processo prazeroso e de grande aprendizado para ambas as partes envolvidas.

As práticas educativas são fundamentais para refletir sobre a educação, pois organizam o funcionamento da sala de aula e da escola. Franco (2016) ressalta que as práticas pedagógicas envolvem o planejamento e o acompanhamento dos processos de aprendizagem, garantindo o ensino adequado ao estágio do aluno e a valorização de seus saberes prévios.

A escola, portanto, torna-se um espaço de grande aprendizado e de promoção de uma educação de qualidade. A partir dessa visão, é possível construir inúmeros caminhos para uma educação social plena. As experiências vivenciadas nos levaram ao encontro de práticas educativas antirracistas

concretas, desenvolvidas por meio do ensino de Geografia e História. O racismo ainda é muito presente nas escolas, e uma das formas de combatê-lo é por meio do ensino, como destaca Santos (2004, p.3):

Uma das possibilidades para erradicar o racismo na escola é combatendo-o por meio de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial, capazes de despertar em todos os estudantes a consciência para a valorização da cultura negra, garantindo e assegurando os princípios da Lei 10.639/03 sancionada no ano de 2003, que modifica a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996.

O espaço cedido pela professora para que o bolsista ministrasse as aulas de Geografia e História transformou-se em um verdadeiro lugar de encontro de saberes entre ele e os alunos. Suas experiências de vida tornavam as aulas um ambiente de descobertas mútuas, revelando, na prática, a concepção freireana de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1970, p. 130). Assim, as aulas dessas disciplinas assumiram um caráter educativo e formativo para ambos os lados.

Durante as aulas, nas quais eram abordados temas de geolocalização onde moramos, onde vivemos e, em História, conteúdos sobre cultura e saberes de diferentes povos, os alunos criaram um ambiente de questionamentos legítimos e significativos: “O que é um quilombo?”, “O que é macumba?”, “O senhor sabia que eu sou de terreiro?”. A partir dessas vivências, surgiam debates sobre cultura, raça, etnia, pertencimento e outros temas que atravessam o ensino de Geografia e História nos anos iniciais.

Dentro das respectivas matérias foi possível mediar aulas com planos de ensino/ sequência didática que se mostram mais eficazes que os moldes tradicionais, durante a semana do folclore trabalhamos a influência dos povos originários na cultura brasileira e a origem do nosso folclore, em seguida na semana da pátria trabalhamos a invasão do Brasil e como isso afetou os povos que aqui já viviam, se trabalhou também o dia da raça propondo atividades lúdicas, de colagem e pintura enquanto debatíamos a pluralidade racial e cultural do Brasil.

Tais experiências evidenciaram a necessidade de um currículo diverso e plural, como aponta Santos (2024): “Enegrecer, diversificar e pluralizar o currículo podem ser caminhos possíveis para descolonizar a escola”. Desse modo, as aulas de História e Geografia receberam uma organização específica, buscando atender às demandas da escola e dos alunos por meio de planejamentos que valorizassem a cultura, os saberes e os pensadores fora do eixo eurocêntrico imposto à escola ao longo dos séculos. Como destaca Quijano (2000, p.45):

O eurocentrismo é um sistema de dominação que impõe um modelo de conhecimento, uma maneira de pensar que não reconhece outras formas de ser e de saber, desqualificando as culturas e as epistemologias não europeias.

A escola se torna um espaço amplo e que oferta uma educação de qualidade e igualitária e que busca driblar através da educação os preconceitos e desvalorização da cultura afrobrasileira e africana tão presente em nosso país, o PIBID então age como um importante impulsionador da educação antirracista dentro das escolas públicas.

O PIBID se torna então um facilitador de promoção de uma educação antirracista quando permite que adentre na escola práticas educativas que promovem uma educação de qualidade e equidade como posto por Faisting e Aguiar (2018, n/p):

A melhoria do ensino em todos os níveis está diretamente relacionada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam um ambiente de aprendizagem com respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Então partindo dessas oportunidades que o PIBID nos oferta as salas de aulas e a escola como um todo se tornaram um espaço de diálogo, aprendizado, ensino e cultura, sempre trazendo a vivência do aluno para o centro das experiências e buscando uma educação pautada na dialogicidade e articulação entre escola e cotidiano dos alunos diante do meio em que estão inseridos como aponta Freire (1968) quando destaca a importância da articulação no ensino e como aprendemos mediatizados pelo mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID surge como uma oportunidade de experiências únicas no âmbito acadêmico e profissional e para além disso vem para somar com as redes públicas de ensino que precisam subitamente desse apoio mais que necessário, o programa de bolsistas a iniciação a Docência derruba os muros da Universidade e conecta ela com a comunidade e com a educação básica que anseia cada dia mais por essa ponte, professores, alunos e todos os profissionais da educação se conectam através do programa e temos trocas valiosas que valorizam nosso processo de ensino e aprendizagem, a experiência no PIBID se torna cada dia mais rica e contribui gradualmente para a minha formação.

As escolas participantes se empenham em nos inserir na rotina escolar e nós bolsistas nos empenhamos para oferecer uma troca significativa e um resultado ímpar juntamente com o corpo docente da escola sempre se articulando com professores, gestores e coordenadores para que possamos alinhar a teoria e a prática e trazer os ensinamentos da Universidade pública para a escola pública garantindo um acesso democrático a todos.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Claudia Maria Rodrigues. **Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas: o trabalho do professor sob múltiplos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 1981.
- FAISTING, André Luiz; AGUIAR, Márcio Mucedula. **Sociologia e antirracismo: a experiência do PIBID no desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo e valorização da diferença étnico-racial**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 9, n. 25, p. 184–202, 2018. DOI: 10.26514/inter.v9i25.2486. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/2486>. Acesso em: 29 dez. 2025.
- JOLIBERT, Josette. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- SANTOS, M. J. da S. **Práticas pedagógicas antirracistas: caminhos possíveis**. ETS EDUCARE – Revista de Educação e Ensino, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 1–12, jan./jul. 2024. e-ISSN 2965-4165. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10499202>.
- SILVA, V. M. P. da; FERREIRA, A. C. S.; GOMES, M. A. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Educação e Pesquisa em Educação, Brasília, v. 18, n. 2, p. 558–575, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVspZtq/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2025.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 107–130.

ENTRE O APRENDER E O ENSINAR: vivências formativas no cotidiano do PIBID

Emilly Layanne Silva Lobato

INTRODUÇÃO

O presente relato evidencia a relevância da atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um espaço privilegiado de formação para o licenciando em Pedagogia. A experiência desenvolveu-se na turma do 3º ano A do Colégio Militar 2 de Julho – Unidade XLIII, localizado em Paço do Lumiar-MA, composta por 33 alunos. As atividades ocorreram semanalmente, às quintas e sextas-feiras, possibilitando o acompanhamento contínuo da rotina escolar e o contato próximo com as crianças, fortalecendo, de forma concreta, a articulação entre os saberes teóricos e a prática pedagógica.

Inserido no conjunto das políticas públicas voltadas à formação inicial de professores no Brasil, o PIBID destaca-se como uma ação estratégica para o fortalecimento das licenciaturas. Vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa promove a aproximação entre universidade e educação básica, permitindo ao licenciando vivenciar, desde os primeiros períodos da graduação, o cotidiano escolar em sua complexidade. Dessa forma, contribui para uma formação docente alicerçada na integração entre fundamentos teóricos, prática educativa e reflexão crítica sobre a realidade educacional.

A formação docente compreende um processo contínuo de construção da identidade profissional, constituído nas experiências vividas, nas relações estabelecidas e na reflexão sobre a prática educativa. Tornar-se professor não se limita à apropriação de conhecimentos teóricos, mas envolve a atribuição de sentidos ao ensinar e ao aprender, considerando o papel social da docência. Nesse percurso, as vivências no contexto escolar, a interação com os alunos, o trabalho coletivo e a mediação formativa assumem papel central, favorecendo a ressignificação das concepções iniciais sobre o ser professor e a constituição de uma identidade docente sensível, crítica e comprometida com a realidade educacional.

Este texto tem como objetivo descrever a prática vivenciada, à luz dos elementos observados durante a atuação em sala de aula e de suas contribuições para a formação docente. A experiência possibilitou a análise de aspectos pedagógicos significativos, como a construção de vínculos afetivos, o apego demonstrado pelas crianças, a criatividade expressa nas atividades, as interações entre os alunos e o desejo constante pelo brincar, elementos essenciais ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Tais observações permitiram compreender, na prática, como esses fatores influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, exigindo do professor sensibilidade, escuta atenta e planejamento intencional. A vivência também favoreceu a identificação de desafios presentes no cotidiano escolar, como o atendimento às diferentes necessidades da turma e a elaboração de estratégias que promovam uma aprendizagem significativa e inclusiva.

A fundamentação teórica que sustenta este trabalho apoia-se em autores que discutem o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica a partir da afetividade, da interação social e da valorização do contexto do educando, como Jean Piaget (2019), Lev Vygotsky (2019), Paulo Freire (2013) e António Nóvoa (1992).

Dessa forma, a experiência no âmbito do PIBID contribuiu não apenas para o desenvolvimento de competências práticas, mas também para a construção de uma base teórica sólida, capaz de sustentar uma atuação docente comprometida, crítica e transformadora.

VIVÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID: afetividade, interação e construção da prática docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado pelo Edital nº 10/2024, referente ao biênio 2024-2026, configura-se como uma relevante política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores no Brasil. Ao possibilitar a inserção do licenciando no cotidiano das escolas públicas, o programa promove a aproximação entre universidade e educação básica, favorecendo uma formação que articula teoria, prática e reflexão crítica sobre a realidade educacional. No município de Paço do Lumiar-MA, a atuação desenvolvida sob orientação da professora Karla Cristina Silva Sousa ampliou as possibilidades de experiências formativas em contextos escolares concretos e socialmente situados.

Antes do início das atividades na escola-campo, participaram-se de reuniões de alinhamento com o objetivo de compreender a estrutura do programa, o calendário anual e os instrumentos pedagógicos que orientariam a prática ao longo do percurso formativo. Nesse processo, realizou-se também uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar, ocasião em que o programa foi apresentado aos gestores das escolas parceiras e ao secretário municipal de educação. Essa aproximação institucional contribuiu para o fortalecimento do vínculo entre a universidade e a rede pública de ensino, reafirmando o caráter colaborativo do PIBID.

As vivências ocorreram no Colégio Militar 2 de Julho – Unidade XLIII, localizado no município de Paço do Lumiar-MA. A instituição, anteriormente denominada Unidade de Educação Básica Vereador José

Carlos Costa Pereira, passou por um processo de reorganização em 2024, motivado por desafios relacionados à vulnerabilidade social e à defasagem nos indicadores educacionais. Atualmente, a escola atende 801 alunos, distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno, enfrentando cotidianamente os impactos dessas condições no processo de ensino-aprendizagem.

De forma mais específica, a experiência desenvolvida na turma do 3º ano A, composta por 33 alunos, ocorreu por meio de visitas semanais às quintas e sextas-feiras. Essa inserção contínua possibilitou acompanhar de perto a rotina escolar e articular os conhecimentos teóricos adquiridos no curso de Pedagogia às práticas pedagógicas observadas e vivenciadas. Ao longo desse percurso, evidenciou-se a importância da afetividade e do apego na construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, capaz de favorecer o envolvimento, a participação e o desenvolvimento integral das crianças.

As interações estabelecidas em sala de aula revelaram que o desejo das crianças de dialogar, participar e se relacionar constitui um elemento central no processo de aprendizagem. Conforme defendido por Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações sociais, sendo a mediação fundamental para a construção das funções psicológicas superiores (Taille; Oliveira; Dantas, 2019). No cotidiano da turma, esse aspecto manifestou-se nas perguntas constantes, na busca por participação e no interesse em compartilhar experiências, demonstrando que o conhecimento se constrói de forma coletiva e socialmente mediada.

Um momento significativo dessa mediação social ocorreu durante a realização da dinâmica do “Bingo da Adição”, planejada em conjunto com o professor regente. A atividade possibilitou a prática das operações matemáticas de forma lúdica, ao mesmo tempo em que favoreceu a interação, o diálogo e a colaboração entre os alunos. As falas espontâneas, como “Está certo?” ou “Estou perto de bater?”, evidenciaram o engajamento coletivo e a aprendizagem mediada pelo outro, reforçando a relevância de estratégias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

A presença constante na turma favoreceu a construção de vínculos afetivos, aspecto essencial no desenvolvimento infantil. Segundo Piaget, a afetividade constitui o motor da ação, sendo fundamental para que a criança se relacione de maneira significativa com o conhecimento (Taille; Oliveira; Dantas, 2019). Esse vínculo tornou-se perceptível nas manifestações espontâneas dos alunos diante de ausências ocasionais, expressas em questionamentos que revelavam preocupação, cuidado e sentimento de pertencimento. Tais situações evidenciam que a relação afetiva contribui para a segurança emocional, criando condições favoráveis para aprendizagens mais significativas.

As práticas pedagógicas observadas também evidenciaram a importância da criatividade como elemento constitutivo da aprendizagem. De acordo com Corrêa (1999), a criatividade emerge da

capacidade de transformar experiências vividas em novas produções, articulando imaginação e realidade. Essa dimensão manifestou-se em atividades de desenho, nas quais os alunos representaram elementos do próprio cotidiano, como árvores presentes em seus quintais, revelando a influência do contexto sociocultural na produção criativa infantil. Essas expressões confirmam a perspectiva vygotskyana de que toda criação possui um caráter social, construída a partir das interações e vivências do sujeito (Taille; Oliveira; Dantas, 2019).

Outro episódio relevante ocorreu durante uma aula sobre os movimentos de rotação e translação da Terra, conduzida por meio de uma abordagem lúdica. A atividade despertou o interesse da turma e estimulou a imaginação, mas também provocou questionamentos críticos por parte dos alunos, que observaram incoerências na representação dos astros. Esse momento revelou o desenvolvimento do pensamento crítico e dialoga com a pedagogia freireana, que valoriza o questionamento, a problematização e a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento (Freire, 2013).

Ao longo da atuação na escola-campo, desenvolveu-se um projeto coletivo voltado à revitalização da biblioteca escolar, iniciativa que surgiu a partir da observação da baixa utilização desse espaço pelos alunos. A proposta fundamentou-se na compreensão de que a biblioteca não deve ser vista apenas como local de guarda de livros, mas como um ambiente vivo de aprendizagem, imaginação e construção de sentidos. Conforme afirma Chartier (1999), “a leitura é sempre uma prática situada, inscrita em gestos, espaços e hábitos”, o que evidencia a importância de integrar a biblioteca ao cotidiano pedagógico da escola.

A revitalização configurou-se, assim, como uma ação pedagógica intencional, voltada à valorização da leitura e ao fortalecimento da formação leitora das crianças. A reorganização do espaço, a mediação das atividades e a aproximação dos alunos com os livros possibilitaram ressignificar a relação das crianças com a leitura, criando um ambiente mais acolhedor e estimulante. Essa experiência evidenciou que o cuidado com os espaços escolares também integra o fazer docente e contribui diretamente para a aprendizagem. Nessa perspectiva, dialoga-se com Freire (2013), ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Outro aspecto relevante da trajetória formativa foi a participação no Seminário Institucional de Iniciação à Docência (SEMID), eventos que se configuraram como espaços de socialização de saberes, trocas de experiências e fortalecimento da formação acadêmica. A participação nesses momentos representou um marco no percurso universitário, por se tratar do primeiro evento acadêmico com apresentações de trabalhos e circulação de produções científicas. O contato com relatos, pesquisas e experiências desenvolvidas em diferentes áreas, como Pedagogia, Artes Visuais e Teatro, possibilitou

ampliar a compreensão sobre a docência como prática interdisciplinar, construída a partir de múltiplos olhares e linguagens.

A escuta das experiências compartilhadas por outros licenciandos evidenciou que a formação docente se fortalece na interlocução com o outro, no diálogo entre diferentes campos do conhecimento e na reflexão coletiva sobre a prática.

Ao longo do ano letivo, foi possível perceber avanços significativos no desenvolvimento das crianças, especialmente no que se refere à participação, à autonomia, à segurança para se expressar e à compreensão dos conteúdos trabalhados. Esses progressos foram construídos por meio do acompanhamento contínuo da turma, do apoio pedagógico nas atividades e do planejamento articulado com o professor regente, evidenciando que a aprendizagem se fortalece quando há continuidade, intencionalidade e sensibilidade às singularidades dos estudantes.

Essa vivência reforçou a compreensão de que o trabalho docente é essencialmente coletivo. Conforme destaca Libâneo (2013, p. 96), “a prática educativa é sempre uma prática social, realizada em contextos institucionais e marcada pela ação conjunta de diferentes sujeitos”. O planejamento compartilhado, a troca de experiências e a reflexão sobre as intervenções pedagógicas favoreceram a construção de estratégias mais adequadas às necessidades da turma, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e significativa.

Além disso, a convivência e a parceria estabelecidas com os colegas participantes do programa mostraram-se fundamentais ao longo do percurso formativo. A partilha de experiências, os diálogos sobre as práticas vivenciadas e o apoio mútuo contribuíram para o fortalecimento da trajetória acadêmica e da identidade docente. Como afirma Nóvoa (1992) a formação de professores constrói-se através da reflexão crítica sobre as práticas e da partilha coletiva de experiências.

Dessa forma, as vivências no âmbito do PIBID evidenciam que o processo educativo envolve dimensões afetivas, cognitivas, sociais e culturais, construídas nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. A experiência permitiu compreender que ensinar e aprender são processos indissociáveis, fortalecidos pela escuta sensível, pelo diálogo e pela valorização das experiências dos alunos. Assim, o PIBID reafirma-se como um espaço formativo essencial para a construção de uma prática docente crítica, reflexiva e comprometida com a realidade da educação pública.

RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A experiência vivenciada ao longo do percurso no PIBID contribuiu de maneira profunda para a ressignificação da identidade docente em construção. A presença contínua no cotidiano escolar revelou que tornar-se professora não é um ponto de chegada, mas um caminho tecido nas relações, nas experiências e nos encontros que acontecem dentro da escola. Cada dia em sala de aula acrescentou novos sentidos ao ser docente, mostrando que a identidade profissional se constrói no movimento, no contato com o outro e na escuta atenta do que a prática ensina.

Nesse processo, os alunos ocuparam um lugar central. Seus olhares curiosos, suas perguntas inesperadas, suas dificuldades e conquistas moldaram, pouco a pouco, o modo de compreender a docência. A convivência cotidiana despertou uma vontade constante de oferecer o melhor, de planejar com mais cuidado, de buscar estratégias que respeitassem os tempos e as singularidades de cada criança. A motivação para ensinar passou a ser alimentada pela relação construída com os estudantes, que, ao aprenderem, também ensinam e transformam quem educa.

À luz da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2012), compreende-se que os sentidos atribuídos ao ser professor são socialmente construídos e se transformam a partir das experiências vividas. As representações iniciais sobre a docência, muitas vezes idealizadas, foram sendo ressignificadas à medida que a prática revelou seus desafios, suas exigências e suas possibilidades. A docência passou a ser compreendida como uma prática complexa, ética e profundamente humana, que exige envolvimento, compromisso e abertura para aprender continuamente.

Essa compreensão dialoga com Nóvoa (1992), ao afirmar que a identidade profissional docente se constrói ao longo do tempo, na reflexão sobre a prática e na partilha de experiências. No contexto do PIBID, o convívio com o professor regente, com os colegas do programa e com os alunos possibilitou a construção coletiva de sentidos sobre a docência, fortalecendo a percepção de que ensinar é também aprender, ouvir e transformar-se no processo.

Contribui, ainda, para essa reflexão, a perspectiva apresentada por Bergson Utta (2022), ao compreender a constituição da identidade profissional docente como um processo marcado pela experiência, pela sensibilidade pedagógica e pela atribuição de sentidos às práticas educativas. A atuação em sala de aula evidenciou que é no encontro com os alunos, nas relações afetivas e nos desafios cotidianos da prática que o professor em formação constrói seus modos de ser e estar na docência. Assim, a identidade docente foi sendo moldada pela motivação em cuidar, ensinar e aprender junto, reconhecendo que educar é, antes de tudo, uma experiência relacional e humana.

Algumas experiências vividas no cotidiano da sala de aula tornaram-se especialmente marcantes nesse processo de resignificação. Em uma das interações, ao ouvir de um aluno que, se tivesse muito dinheiro, criaria um abrigo para animais, evidenciou-se a potência formativa da escola como espaço de construção de valores humanos. Essa fala simples, carregada de empatia e cuidado com o outro, provocou uma reflexão profunda sobre o papel do professor na formação ética e social das crianças, reforçando o compromisso de educar para além dos conteúdos curriculares.

Outro aspecto significativo foi a percepção do vínculo estabelecido com os alunos, expressa nos momentos em que demonstravam sentir falta da presença em sala de aula. Essas manifestações revelaram que a docência se constrói na constância, na presença e na relação cotidiana, e que o afeto também educa. Tais experiências fortaleceram o entendimento de que o professor ocupa um lugar simbólico importante na vida das crianças, influenciando não apenas seus aprendizados, mas também seus sentimentos de pertencimento e segurança.

O percurso formativo também foi marcado pelo apoio dos colegas participantes do programa, cuja parceria e incentivo constante favoreceram a motivação para buscar mais conhecimento e aprimorar a prática pedagógica. A partilha de experiências, os diálogos sobre os desafios enfrentados e o reconhecimento mútuo contribuíram para fortalecer a identidade docente em construção, evidenciando que a formação do professor é um processo coletivo, sustentado pela troca e pela colaboração.

Da mesma forma, o olhar atento da orientadora e do supervisor desempenhou papel fundamental nesse percurso, ao reconhecer potencialidades e incentivar o crescimento acadêmico e profissional. Sentir-se vista para além do que se é naquele momento contribuiu para ampliar a confiança e fortalecer o desejo de continuar aprendendo, reafirmando a importância da mediação formativa e do acompanhamento sensível no processo de formação docente.

Em meio à rotina escolar, até os momentos mais sutis passaram a ser percebidos como formativos. No silêncio breve do pátio ou no som vivo do intervalo das crianças, revelou-se a essência da docência como experiência sensível e relacional. Esses instantes, entre ruídos e pausas, expressam a vida que pulsa na escola e evidenciam que ser professora se constrói também na atenção aos detalhes, nos afetos cotidianos e nas experiências que, pouco a pouco, moldam o modo de ser e estar na docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciou a relevância desse programa como política pública voltada à formação inicial

de professores, ao possibilitar a inserção qualificada do licenciando no cotidiano da escola básica. A atuação na turma do 3º ano A do Colégio Militar 2 de Julho – Unidade XLIII contribuiu de forma significativa para a compreensão da docência como prática social complexa, atravessada por dimensões pedagógicas, afetivas e institucionais.

Ao longo do percurso formativo, tornou-se possível compreender que o processo de ensino e aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constrói por meio das interações estabelecidas entre professores e alunos, da mediação pedagógica e da valorização dos contextos socioculturais dos estudantes. Essa compreensão dialoga com as contribuições de Piaget (2019), ao destacar o papel da ação do sujeito na construção do conhecimento; de Vygotsky (2019), ao evidenciar a centralidade das interações sociais e da mediação no desenvolvimento; e de Freire (2013), ao defender uma educação fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na formação de sujeitos críticos.

A vivência permitiu, ainda, reconhecer a importância do planejamento pedagógico intencional, da escuta sensível e da construção de vínculos como elementos que potencializam a aprendizagem e favorecem o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a atuação conjunta com o professor regente e com os demais participantes do programa reforçou a compreensão da docência como trabalho coletivo, conforme apontam os estudos de Libâneo (2013) e Nóvoa (1992), que compreendem a formação docente como processo contínuo, situado e colaborativo.

As experiências vividas ao longo deste percurso formativo reafirmaram que a identidade docente se constrói nos detalhes do cotidiano escolar, nas relações estabelecidas e nos sentidos atribuídos às práticas vividas. Os encontros com os alunos, as trocas com os colegas, o acompanhamento formativo e até os sons e silêncios da escola contribuíram para fortalecer uma compreensão mais sensível e comprometida da docência. Assim, a formação vivenciada no PIBID não apenas ampliou saberes pedagógicos, mas também consolidou um modo de ser professora atento às relações humanas, ao cuidado e à responsabilidade social que atravessam o ato educativo.

Dessa forma, conclui-se que a participação no PIBID contribuiu de maneira efetiva para a consolidação de saberes pedagógicos, para o fortalecimento da identidade docente e para a articulação entre teoria e prática. A experiência reafirma a importância de programas de iniciação à docência como espaços formativos que qualificam a formação inicial, promovem a reflexão crítica sobre a prática educativa e contribuem para a construção de uma atuação docente comprometida com uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CORRÊA, Ayrton Dutra. **Criatividade e Educação. Linguagens & Cidadania**, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. ISBN 978-85-7753-228-5.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019. Recurso eletrônico. ISBN 978-85-323-1127-6.
- UTTA, Bergson Pereira. **Constituição da identidade profissional dos docentes encantadores**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

RELATOS DE VIVÊNCIAS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA POR MEIO DO PIBID DE PEDAGOGIA

Edilene de Fátima Silva do Nascimento

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil é conduzida por diversas políticas públicas, leis, programas e diretrizes nacionais. Estes dispositivos legais buscam a garantia da qualidade da educação básica e direcionam tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), uma das principais referências de dispositivos normativos da formação docente, trata que a formação dos professores para atuar na educação básica deve acontecer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura. Essa formação precisa combinar fundamentos teóricos e a prática pedagógica, garantindo uma preparação mais completa (Brasil, 1996).

A formação inicial dos professores necessita de experiências que aproximem os estudantes do ambiente escolar real, possibilitando assim a construção de saberes profissionais e a formação da identidade dos futuros educadores. Conforme Nóvoa (1992) é fundamental a constituição de redes de (auto)formação participativa que proporcionem a compreensão do indivíduo em sua totalidade, concebendo a formação docente como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes fortalecem espaços de formação mútua, nos quais os professores assumem os papéis de formador e formando.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se insere nesse cenário como uma política pública de formação docente, que permite aos estudantes de licenciatura terem uma imersão precoce nas escolas, favorecendo a construção de saberes a partir da prática pedagógica. Este se configura como uma iniciativa que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, e em seu artigo 1º da Portaria nº83, de 27 de abril de 2022, aborda o seguinte:

Art. 1º 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 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 (Brasil, 2022).

O programa tem o objetivo de incentivar os estudantes a iniciarem a atuação na docência, possibilitando experiências práticas em salas de aula de escolas públicas, colaborando assim, para o aprimoramento da formação dos docentes e ajudando a elevar a qualidade da educação básica pública no

Brasil. Além de que, a participação no PIBID possibilita estímulo no envolvimento em eventos formativos, para além daqueles oferecidos pela escola e incentiva também a produção científica que emerge a partir das experiências vividas.

Nesse viés, o referencial teórico utilizado para fundamentar este relatório, engloba autores que abordam sobre formação continuada, avaliação diagnóstica, planejamento, e fazer pedagógico, entre estes, estão Freire (1996), Melchior (2008) e Padilha (2006). Em vista disso, os acontecimentos descritos neste relatório ocorreram no campo do programa, e pretende-se com este analisar as colaborações possibilitadas pelo programa aos discentes em formação inicial. Analisa-se também as dificuldades e aprendizagens proporcionadas pelo mesmo, destacando as reflexões realizadas sobre as vivências permitidas pelo PIBID.

VIVÊNCIAS NO ÂMBITO DO PIBID

As atividades descritas neste relatório ocorreram durante as reuniões mensais do programa e na E.M.I. Alana Ludmila, escola-campo escolhida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a realização das ações dos bolsistas. Esta escola é da rede municipal, localizada em uma zona residencial, tem por endereço a Rua 43, Quadra 43, Conjunto Maiobão, no município Paço do Lumiar do estado do Maranhão. O bairro em que a escola está localizada é composto por casas, prédios, ruas, avenidas, praças, bancos, hospital e tem aproximadamente 45 mil moradores.

Acerca da história da escola, destaca-se que o prédio da mesma foi cedido pelo estado ao município em 2013, e que no ano de 2018 teve o nome alterado, antes se chamava “U.E.B. Marly Sarney” e passou a se chamar U.E.B.I. Alana Ludmila. A alteração do nome se deu para homenagear uma ex-aluna da escola, Alana Ludmila Borges Pereira, que faleceu no ano de 2017. Atualmente a escola tem o nome de E.M.I. Alana Ludmila.

A E.M.I Alana Ludmila é uma escola de Ensino Fundamental I, que funciona em tempo integral, atendendo 359 alunos que são moradores do bairro e adjacentes, e o critério para a seleção de alunos acontece conforme a inscrição, por ordem de apresentação do aluno. Em seu Projeto Político Pedagógico fica destacado que a escola tem o objetivo de proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática e tem como foco a formação integral do ser humano. Nesse sentido, ela busca ajudar cada estudante a se desenvolver em várias âmbitos, para que assim possam atuar na sociedade, colaborando com a ciência, a cultura e a política.

Sobre a estrutura da escola, destaca-se que é um prédio de alvenaria, que passou por uma reforma no início do ano de 2025, adaptado para pessoas com deficiência. Destaca-se ainda, que conta com

3 pavimentos, contendo 16 classes de aula e 2 salas de alfabetização, tendo em média 25 alunos por turma. Possui área livre para recreação e diversas salas como: sala de recursos, sala de regulação, sala de soneca, sala de brincar. Além disso, contém: banheiros para estudantes, banheiros para uso de funcionários, banheiros para professores, banheiros da diretoria, banheiro na área de serviço.

Destaca-se ainda sobre a estrutura da escola que possui: cozinha, área de serviço, refeitório, auditório, quadra descoberta, que está em reforma, biblioteca, depósito de alimentação escolar, depósito de material de limpeza e materiais diversos, secretária, diretoria, arquivo, sala de professores, sala para ser usada como laboratório (sem funcionamento), sala para ser montada artes e músicas, teatro e dança, sala para ser usada de vídeos (sem funcionamento). Em relação aos equipamentos de audiovisual a escola possui projetor de slides e de filmes, porém em quantidade insuficiente para atender a demanda da escola.

No que se refere aos recursos humanos, a diretora/gestora é efetiva/comissionada, uma professora que agora ocupa a função, esta fica o dia todo na escola. A coordenadora pedagógica é efetiva, possui várias funções como a de formação, acompanhamento pedagógico e entre outras. Já o corpo docente conta com 31, sendo 21 efetivados e 16 seletivados, que possuem pós-graduação. Sobre o pessoal do administrativo e de serviços auxiliares, a escola conta com 5 secretários, 6 zeladores, 6 serventes, 4 vigilantes, 4 agentes de portaria, mas não possuem escriturário, tesoureiro, auxiliar de tesouraria.

No que diz respeito às formações para os(as) professores(as) e para os gestores da escola, as mesmas são realizadas pela SEMED e pela escola e tem o objetivo de aprimoramento dos servidores. Já a respeito do acompanhamento do trabalho docente, ocorre por meio de reuniões pedagógicas, visitas em sala e formações. Destaca-se que as reuniões/formações de professores ocorrem mensalmente e são planejadas e executadas pela coordenação pedagógica e pela gestão de acordo com a área de cada um.

Estas formações são de extrema importância para o aprimoramento e reflexão sobre a prática docente dos(as) professores(as), e a respeito disso, Freire (1996, p. 43) ressalta que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Assim, a formação continuada permite que os(as) professores(as) desenvolvam o olhar crítico e reflexivo sobre suas práticas, as resignificando, permitindo também que os educadores possam compreender e enfrentar os desafios que surgem no contexto educacional.

A respeito do conselho escolar destaca-se que está sendo atualizado, devido a modificação da gestão da escola no final do ano de 2024, os mesmos ocorrem mensalmente e são relevantes para a escola. A respeito da associação de pais e o grêmio estudantil, foi informado que a escola não possui.

Em relação às experiências vividas dentro do programa, a reunião de alinhamento com a coordenadora de área na UFMA, foi um momento de fundamental importância para uma maior compreensão das etapas que acontecem no PIBID, neste foi explicado o que faríamos durante os dois anos de vivências no âmbito do programa. Inicialmente, a proposta causou certo receio, em razão da quantidade de processos e demandas envolvidas; contudo, esse sentimento foi substituído pelo entusiasmo e pela motivação em participar das ações previstas, especialmente as oficinas que seriam ofertadas e as possibilidades dos aprendizados que seriam adquiridos durante as experiências que seriam vividas ao longo do programa.

Ocorreram diversos momentos que contribuíram para o desenvolvimento das experiências no âmbito do programa, entre eles a apresentação dos bolsistas do PIBID de Pedagogia ampla, na Secretária Municipal de Educação (SEMED) de Paço do Lumiar. Esse momento possibilitou conhecer o secretário municipal da educação de Paço do Lumiar, bem como as gestoras das escolas, além de oportunizar o conhecimento das propostas educacionais do município.

No que se refere às oficinas realizadas, destaca-se a oficina de LIBRAS, a qual se constituiu como um momento de muitas aprendizagens para os bolsistas, ao proporcionar o contato inicial com Língua Brasileira de Sinais. Essa experiência favoreceu não somente conhecimentos básicos sobre a língua, mas também foi uma oportunidade de refletir sobre a importância da educação inclusiva, do respeito às diferenças e da comunicação como uma maneira de conexão entre pessoas. Esta vivência dialoga com o que preconiza a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, bem como com o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece diretrizes para sua difusão nos espaços educacionais (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

Ao compreender a surdez a partir da perspectiva da diferença, a oficina contribuiu para a formação de futuros docentes mais atentos às especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, uma vez que, conforme afirma Skliar (2013, p. 37), “pensar a surdez a partir da diferença significa romper com os discursos normalizadores e clínicos, reconhecendo os surdos como sujeitos de uma experiência visual e cultural própria”.

Abordando sobre a turma que acompanho na escola-campo, trata-se da turma do 3º ano B, esta possui 20 alunos, mas a professora informou que a sala nunca fica completa. No primeiro mês na escola, foram realizadas observações sobre o funcionamento da sala e sobre as demandas que poderiam estar afetando o ensino-aprendizagem das crianças. Destaca-se que como as aulas haviam começado recentemente, a professora estava realizando atividades diagnósticas com as crianças para perceber o que elas já sabem e para perceber também quais eram as maiores dificuldades das mesmas.

Sobre as avaliações diagnósticas, Melchior (2008, p. 47) afirma que “não basta identificar que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, é necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto estão aqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que está sendo trabalhado”. Nesse viés, as avaliações diagnósticas se tornam importantes para o desenvolvimento do trabalho docente, pois assim os(as) professores(as) podem identificar quais as necessidades e os pontos fortes dos alunos no processo de ensino, para assim, planejar da melhor forma as aulas.

Ressalta-se que, durante o primeiro mês de atuação, as atividades realizadas foram de observação do cotidiano da sala de aula e de auxílio nas tarefas pedagógicas propostas. Sob orientação da professora titular, realizei o acompanhamento mais próximo das crianças que apresentavam maiores dificuldades na execução das atividades, especialmente no que se refere à cópia dos conteúdos e a compreensão das atividades propostas em sala. Assim, o apoio oferecido possibilitou um acompanhamento mais próximo do processo de aprendizagem, favorecendo a participação dos estudantes nas atividades. Pimenta (2012) destaca que a observação e a experiência no contexto escolar constituem momentos essenciais da formação dos professores, pois permitem ao futuro docente articular teoria e prática de forma crítica.

Ainda no primeiro mês, ocorreu um momento de diálogo com a professora sobre o seu planejamento do primeiro bimestre, em que foram explicados como ele é construído e como ele se desenvolve na prática. A professora destacou sobre os conteúdos que iriam ser trabalhados durante os primeiros meses do ano, destacando, contudo, que poderiam ocorrer modificações e adaptações no mesmo, conforme as demandas do dia a dia da turma e as necessidades de aprendizagens das crianças.

A respeito do planejamento observa-se que a organização do mesmo é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, pois ele orienta as ações pedagógicas do(a) professor(a), por meio dele que o(a) docente irá refletir sobre os objetivos pretendidos com as atividades que serão realizadas e faz pensar também sobre os quais materiais que serão utilizados. Em relação ao planejamento, Padilha (2006, p. 30) destaca que é um “processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional.”

Destaca-se, ainda, que ainda no primeiro mês tive a oportunidade de conduzir uma revisão de Ciências para os alunos, a qual abordava sobre a diferenciação entre animais domésticos e silvestres. Primeiramente, realizei a explicação do conteúdo e em seguida junto com as crianças, conduzi a resolução das questões escritas no quadro. A experiência vivida se configurou como um momento de surpresa e de aprendizagens para mim. Primeiramente, foi de surpresa, pois recebi a proposta de explicar essa revisão no mesmo dia e não havia me preparado com antecedência, gerando insegurança para realizá-la, entretanto,

também possibilitou aprendizagem e uma reflexão sobre minha prática pedagógica. Após a condução da revisão, questionei-me sobre a didática utilizada, acerca da clareza das explicações exercidas, da compreensão das crianças e da adequação das estratégias utilizadas, favorecendo uma reflexão sobre o fazer pedagógico.

A experiência dialoga com o que Freire (1998, p. 25) destaca sobre o ato de ensinar, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nesse sentido, é de fundamental importância o estudo e o planejamento dos conteúdos que serão trabalhados durante as aulas, a fim de que possamos criar possibilidades de as crianças construírem seus conhecimentos e saberes e para que o docente esteja preparado para mediar as aprendizagens e sanar possíveis dúvidas que surgem no cotidiano da sala de aula.

No segundo mês de atuação, participei da aplicação de avaliações da segunda chamada com alguns alunos que estavam ausentes durante a primeira aplicação, além de contribuir auxiliando nas atividades desenvolvidas em sala de aula. A partir das experiências, foi possível compreender a relevância da assiduidade dos alunos para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é importante para que as crianças não tenham seu processo de ensino-aprendizagem prejudicado e para que os(as) professores(as) possam dar continuidade no seu trabalho, uma vez que a ausência frequente pode comprometer a apropriação dos conteúdos trabalhados e dificultar o planejamento pedagógico do(a) professor(a).

Ademais, a frequência escolar é importante também para a aprovação dos estudantes, pois conforme a Lei nº 9.394 de 1996, em seu Art. 24, inciso VI, fica determinado que: “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” (Brasil, 1996). Dessa maneira, a participação regular dos alunos nas atividades escolares mostra-se indispensável tanto para o desenvolvimento pedagógico quanto para o cumprimento das exigências legais que regem a educação básica.

A respeito da realização do planejamento de aula, primeiramente, pensei na possibilidade de realizar a leitura de um livro e depois realizar uma atividade com as crianças, mas posteriormente, optei por trabalhar um conteúdo que a professora estava planejando em abordar com as crianças. A temática da aula foi sobre poema visual, considerando que o conteúdo já havia sido trabalhado pela professora anteriormente, foi realizada uma explicação breve com o objetivo de retomar o tema e esclarecer algumas dúvidas que ainda persistiam entre as crianças. Para isso, mostrei alguns exemplos de poemas visuais, em seguida solicitei que as crianças elaborassem seus próprios poemas visuais, ofereci ajuda para aquelas que

demonstraram dificuldades durante o processo de construção. Após a conclusão da atividade, cada criança foi convidada a explicar o que havia produzido, favorecendo a socialização das aprendizagens.

A realização de atividades junto às crianças contribui significativamente para que o conteúdo trabalho seja assimilado pelas mesmas, principalmente quando o(a) professor(a) se coloca mais próximo delas para oferecer apoio àquelas que apresentam mais dificuldades, ou aquelas que apresentam bloqueio criativo durante o processo de construção da atividade. Assim, a experiência evidencia aquilo que é afirmado por (Emiliano, 2015, p. 66) sobre a mediação pedagógica: “a mediação pedagógica realizada pelo professor influencia o processo ensino-aprendizagem sendo que a qualidade dessa relação é determinante para o sucesso na aprendizagem do aluno”.

No mês de agosto, com a volta às aulas, após as férias de julho, ocorreu a troca da professora titular da turma acompanhada. A docente que anteriormente ministrava o componente curricular Projeto de Vida passou a assumir a regência da turma como professora titular. Com essa mudança, foi possível perceber modificações na dinâmica da sala de aula, uma vez que a professora passou a iniciar as aulas com uma oração, seguida da leitura de uma história bíblica e de uma reflexão realizada juntamente com as crianças. Após esse momento inicial, eram desenvolvidas as atividades planejadas para o dia. Observou-se que essa rotina se manteve semelhante na maioria dos dias em que estive presente em sala.

Durante os meses, realizei o auxílio nas atividades desenvolvidas na turma. Em alguns momentos, acompanhei as crianças durante a entrada na sala de aula e, ao longo da manhã, prestei apoio nas atividades, sejam elas realizadas no livro didático, em cópias do quadro ou na resolução das questões propostas pela professora. Também auxiliava quando as crianças me perguntavam sobre conteúdos que não compreendiam. Além disso, ofereci apoio às crianças que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita, de modo que pudessem acompanhar as atividades desenvolvidas junto à turma.

A experiência se aproxima do que afirma (Vygotsky 1984, p. 97): “aquilo que a criança é capaz de fazer hoje com a ajuda de alguém, será capaz de fazer sozinha amanhã”, evidenciando, assim, o papel essencial do professor como mediador no processo de ensino.

No decorrer dos meses de programa, ocorreram reuniões que se mostraram como momentos significativos de troca de experiências e saberes entre os bolsistas, a coordenadora e os supervisores. Esses encontros possibilitaram a socialização das experiências vividas pelos bolsistas, permitindo compreender suas angústias, os desafios enfrentados, assim como suas descobertas e conquistas ao longo de suas vivências na escola.

Nesse sentido, as trocas realizadas durante as reuniões também possibilitaram a construção de saberes docentes, entendidos como plurais e oriundos da experiência. Segundo Tardif (2014, p. 61), “os

saberes dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, provenientes de diversas fontes”. Estes também contribuíram para o desenvolvimento profissional dos participantes, permitindo analisar as experiências vivenciadas.

Além das reuniões e oficinas, ocorreram também visitas às escolas-campo nas quais os bolsistas desenvolvem suas atividades. Durante as visitas, realizou-se um passeio pelas dependências das instituições, possibilitando o conhecimento da estrutura física, dos diferentes espaços escolares e dos profissionais que atuam no local. Ademais, foram desenvolvidas dinâmicas com o objetivo de promover a integração entre os participantes e favorecer a aproximação com a comunidade escolar. Ao final, houve um momento de lanche coletivo, fortalecendo a convivência e a interação entre os envolvidos.

Com as visitas foi possível conhecer as outras realidades escolares em que os bolsistas estão inseridos e entender sobre as rotinas existentes nas diferentes instituições. Além disso, possibilitou conhecer as organizações escolares distintas, ampliando a compreensão sobre os diversos contextos de ensino. As atividades durante os esses encontros estimularam reflexões sobre o papel dos professores e sua importância no processo educativo.

Conhecer diferentes contextos escolares é essencial para a formação inicial docente, pois ajuda a entender as diversas realidades na educação. Nessa perspectiva, Freire (1989, p. 9) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Isso mostra que a prática pedagógica precisa começar com uma compreensão crítica do contexto em que a escola está inserida.

Durante o mês de outubro, na semana da criança, foi realizada uma intervenção na biblioteca da escola, juntamente com outra bolsista que também acompanha uma turma de 3º ano. A atividade envolveu as crianças das duas turmas e contemplou a realização de duas brincadeiras. Inicialmente, foi desenvolvida a brincadeira Dança das Cadeiras, na qual organizamos grupos mistos, mesclando crianças das duas turmas. Com o apoio de músicas, a atividade foi realizada de forma participativa e dinâmica, favorecendo a interação e a socialização entre as crianças.

No segundo momento, realizamos o Bingo de Palavras. Distribuímos as cartelas entre as crianças e realizamos o sorteio das palavras, orientando que cada aluno marcasse em sua cartela a palavra correspondente. As crianças que apresentavam dificuldades na leitura foram incentivadas a solicitar auxílio às bolsistas ou aos colegas próximos, contando ainda com o apoio das monitoras e tutoras das turmas, o que contribuiu para o envolvimento de todos na atividade.

A intervenção demonstra a construção de aprendizagens entre os pares, pois incentivou a cooperação e a ajuda mútua entre as crianças. Dessa maneira, foi possível construir conhecimentos a partir

da ação e da interação entre elas, facilitando que os alunos compartilhassem estratégias e saberes. Nesse sentido, Vygotski (1987) destaca que a colaboração entre pares durante a aprendizagem contribui para o desenvolvimento de estratégias e habilidades gerais de resolução de problemas, por meio da internalização dos processos cognitivos mediados pela interação social.

Além disso, é possível destacar a importância da atuação conjunta das professoras, bolsistas, monitoras e tutoras no desenvolvimento das atividades. O trabalho colaborativo entre os diferentes sujeitos envolvidos no contexto escolar possibilitou não apenas a construção das aprendizagens das crianças, mas também aprendizagens significativas entre os próprios adultos. Essa perspectiva se conecta com o que Freire (1987, p. 66-70) aponta sobre a educação: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, compreendendo a educação como um processo coletivo, dialógico e mediado, no qual todos aprendem e ensinam de forma mútua.

Ainda no mês de outubro, foi realizada a oficina de artigo, a qual se caracterizou como um momento formativo significativo para a construção de aprendizagens relevantes no processo de formação docente. A oficina teve como objetivos possibilitar aos participantes o planejamento e a estruturação de um artigo científico completo, a compreensão dos critérios de avaliação das revistas Qualis, bem como o desenvolvimento da fluidez, da clareza e do rigor acadêmico na escrita científica, além de contribuir para a superação do bloqueio em relação à escrita.

Dessa maneira, a atividade favoreceu a reflexão sobre a escrita acadêmica, permitindo compreender como organizar o texto científico, desenvolver o hábito de submeter os trabalhos produzidos, escrever com leveza e criar rituais de escrita, além disso, foram apresentadas tecnologias que podem auxiliar no processo de construção da escrita, contribuindo para a qualificação da escrita acadêmica. Nesse sentido, Pimenta (1999) destaca que a formação inicial docente pode contribuir para a formação dos discentes, não somente ao disponibilizar aos estudantes pesquisas sobre a atividade docente escolar, mas também ao promover desenvolvimento de pesquisas sobre a realidade escolar. Esta proposta objetiva instrumentalizar os futuros docentes para a adoção de uma postura investigativa em suas ações docentes, compreendendo a pesquisa como princípio formativo da docência.

O momento do PIBID Conecta possibilitou ampliar ainda mais o olhar sobre a importância do programa. Por meio das apresentações de trabalhos, percebe-se a importância da socialização das experiências vivenciadas ao longo do programa. Esse momento favoreceu a troca de conhecimentos, a valorização das práticas desenvolvidas e o fortalecimento da formação docente, ao promover o diálogo entre diferentes realidades e projetos pedagógicos realizados nos diferentes contextos escolares.

Além disso, foi possível compreender como o programa está sendo realizado nas demais áreas de conhecimento, e que fez despertar o interesse em estabelecer parcerias com os colegas dos outros PIBIDs, visando à realização de projetos que possam contribuir significativamente para a educação. Nesse sentido, o PIBID Conecta configura-se como um espaço formativo fundamental para a construção da identidade docente, uma vez que promove a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Conforme destaca Pimenta (1999, p. 19):

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Com as vivências desenvolvidas na escola-campo, foi sendo construído um vínculo afetivo entre a bolsista e as crianças, contribuindo assim para uma maior aproximação do ambiente escolar. Esta aproximação favoreceu a troca de experiências e a construção de aprendizagens mútuas, as quais se constituíram em diferentes momentos do cotidiano escolar. Tais aprendizagens aconteceram tanto nos momentos de explicação dos conteúdos, tanto nos momentos de mediação pedagógica, em que buscamos compreender e responder às questões do livro didático que as crianças demonstraram dificuldade em resolver sozinhas.

Além disso, os momentos de descontração se mostraram igualmente significativos, visto que possibilita que as crianças compartilhem experiências vivenciadas fora do contexto escolar, fortalecendo as relações interpessoais e ampliando os processos de aprendizagem. Conforme a perspectiva vygotskyana, a afetividade funciona como uma ponte para a construção do conhecimento, em que o professor atua como mediador do aprendizado, integrando a bagagem cultural do aluno nesse processo (Dourado, 2024, p. 5). Neste viés, a construção de vínculo com as crianças se configurou como um aspecto importante para a aproximação da realidade escolar, para a compreensão do contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas e para a constituição mútua de conhecimentos.

Ademais, destaco que as vivências possibilitadas pelo PIBID agregam de maneira enriquecedora na formação inicial docente, colaborando para o entendimento do cotidiano escolar, da prática docente, das dificuldades enfrentadas pelos docentes e demandas que surgem no contexto escolar. Além disso, a imersão na escola-campo desde a formação inicial proporciona uma reflexão sobre a realidade vivida pelos(as) professores(as), favorecendo para que os bolsistas adquiram conhecimentos e saberes que contribuem de maneira significativa em suas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) são muito importantes para formação inicial docente, possibilitando que os discentes vivenciem na prática o que já está sendo estudado na universidade. Dessa forma são experiências enriquecedoras para a formação, permitindo relacionar a teoria, estudada no âmbito acadêmico, e a prática, desempenhada no âmbito escolar. Além disso, permite ampliar o olhar crítico e reflexivo dos estudantes sobre as experiências vividas no âmbito do programa.

Durante a experiência como bolsista do PIBID, foi possível aprender sobre temáticas importantes do cotidiano escolar, sendo possível também observar de mais perto as dificuldades e desafios enfrentados pelos(as) professores(as). Além de observar e aprender mais sobre o fazer docente nas observações realizadas e na prática, durante a realização de atividades planejadas.

Ademais, as experiências vividas possibilitaram diversas reflexões, principalmente sobre a importância do planejamento, da organização do trabalho docente, do fazer pedagógico, além da importância da formação continuada dos docentes. No âmbito acadêmico, a importância destas temáticas é abordada de maneira teórica e com as vivências no PIBID, pode-se perceber na prática, que estudar sobre estas é de fundamental relevância para a execução do trabalho docente de maneira plena no cotidiano escolar. Dessa maneira, as experiências vividas no âmbito do programa são importantes, e agregam de maneira significativa para a formação inicial docente dos discentes bolsistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542&anchor>. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

DOURADO, Ana Laura Santos. **A relação da afetividade professor e aluno como estratégia pedagógica no ambiente escolar**. 2024. 25f. Artigo Científico (Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, Anápolis,GO.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 35, pág. 59-72, abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

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

MELCHOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 9-33.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. V. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

EXPERIÊNCIAS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Laudilina Setúbal Asceno

INTRODUÇÃO

Este relatório tem como propósito destacar as primeiras experiências vividas no âmbito do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, conforme previsto na Portaria nº 83 de 22 de abril de 2022, artigo 2º:

O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil, 2022).

A inserção antecipada dos discentes no ambiente escolar possibilita a vivência prática da teoria estudada, favorecendo reflexões sobre os desafios e possibilidades da docência na educação básica. Tais experiências são fundamentais para a formação dos futuros pedagogos, permitindo-lhes compreender o papel que exercerão na escola e as dificuldades que poderão enfrentar ao longo da carreira docente.

Autores como Libâneo (2013) e Tardif (2014) defendem que a formação inicial deve articular saberes teóricos e práticos, preparando o professor para atuar de forma crítica e reflexiva diante da realidade escolar. Neste sentido, este relato busca analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial dos licenciandos, refletindo sobre as ações pedagógicas e metodologias adotadas.

Pode-se compreender que a relação entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a discente, tem configurando-se como uma experiência formativa crucial no processo da construção da identidade docente. Desse modo, a vivência proporcionada pelo programa tem possibilitado uma aproximação concreta com o cotidiano escolar, promovendo conexão entre teoria e prática pedagógica.

Nesse sentido, o PIBID vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa diante dos desafios educacionais contemporâneos, ao mesmo tempo em que fortalece o compromisso com a escola pública e com uma educação emancipadora. Assim, percebe-se que a atuação da futura professora no âmbito do programa tem se aprofundado juntamente com a compreensão sobre os processos educativos. Com isso, a formação acadêmica em consonância com os princípios da docência comprometida, reflexiva e socialmente responsável vem se consolidando.

CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) regido pelo edital 10/2024 edição 2024-2026, tem como orientadora a docente Karla Cristina Silva Sousa, responsável pela área da Pedagogia Ampla e, como supervisor escolar, Otávio Augusto de Moraes. Nessa nova edição, a atuação se expandiu para além de São Luís, contemplando o município de Paço do Lumiar.

A escola-campo de vivência e experiência atual chama-se Escola Municipal Integral Alana Ludmila. A mesma se localiza em uma área residencial, na Rua 43, Quadra 43, Conjunto Maiobão, município de Paço do Lumiar. Inicialmente, o prédio foi doado pelo Estado ao município e recebeu o nome de Unidade de Ensino Básico Marly Sarney. Porém, em 2018, a escola passou por mudanças, com seu nome alterado para Unidade de Ensino Básico Alana Ludmila, em homenagem póstuma à ex-aluna Alana Ludmila Borges Pereira. Outra modificação importante foi a adoção do ensino em tempo integral, ampliando a carga horária e as oportunidades de aprendizagem para os estudantes.

A Escola Municipal Integral Alana Ludmila é uma instituição de ensino da rede municipal que atualmente atende 359 alunos, oriundos do bairro onde está localizada e de áreas adjacentes. A escola oferece o Ensino Fundamental, Anos Iniciais com duração de nove anos, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

A região onde está situada possui aproximadamente 45 mil moradores e é bastante diversificada, contando com supermercados, farmácias, postos de combustíveis, salões de beleza, lojas, bancos e diversas praças públicas. Além disso, há uma UPA - Unidade de Pronto Atendimento que funciona 24 horas e promove diversos programas voltados à saúde da população.

A estrutura da escola, que passou por uma recente reforma, é de alvenaria, composta por quatro pavimentos e adaptada para o atendimento de pessoas com deficiência. Internamente, dispõe de 16 salas de aula, 2 salas de alfabetização, uma área livre para atividades, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala especial, uma de regulação, uma de soneca e uma de brincar; algumas dessas, porém, encontram-se atualmente desativadas. Há ainda uma quadra poliesportiva, lavatórios e vasos sanitários adaptados e regulares, bem como chuveiros adequados. Quanto aos materiais e equipamentos, alguns são suficientes, enquanto outros se mostram insuficientes.

O corpo docente da instituição é composto por 31 professores, sendo 21 efetivos e 10 contratados por processo seletivo, todos com formação em nível de pós-graduação. A equipe escolar conta ainda com uma gestora efetiva e um coordenador pedagógico, que exercem múltiplas funções. No entanto, a escola não possui orientador educacional.

Conforme Luck (2009), o orientador educacional exerce um papel importante no desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo integração entre escola, família e comunidade. A ausência deste profissional pode impactar o acompanhamento pedagógico e emocional dos alunos. Dessa forma, observa-se que, a falta do orientador educacional na Escola Alana Ludmila é especialmente sentida durante o horário de intervalo das crianças. Nota-se, portanto, que elas não dispõem de alternativas estruturadas para brincadeiras, apesar dos espaços da instituição serem amplos.

No que diz respeito ao ensino em tempo integral, conforme destacam Vilas Boas e Abbiati (2020), a proposta deve contemplar a multidimensionalidade do sujeito, promovendo uma formação que integre os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais. Nesse sentido, observa-se que a Escola Municipal Integral Alana Ludmila reconhece as crianças como sujeitos de direitos, compreendendo-as como protagonistas sociais, com formas singulares de expressão e linguagem, além de serem criadoras e produtoras de suas próprias culturas.

Com base nisso, as propostas pedagógicas da escola têm como objetivo proporcionar um processo de ensino-aprendizagem rico e significativo, que promova o desenvolvimento integral das crianças. A escola oferece tempo e espaço para a livre criação cultural, valorizando e reconhecendo os saberes, fazeres e sentimentos expressos pelas crianças por meio de seu universo simbólico e artístico.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, nos artigos 27 e 34, estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

As concepções de inclusão escolar da Escola Municipal Integral “Alana Ludmila” fundamentam-se em valores que asseguram a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. Nesse contexto, a escola tem buscado construir um ambiente verdadeiramente inclusivo, respeitando e promovendo a equidade para pessoas com deficiência, conforme estabelece a legislação vigente. Ao inserir esses alunos nas salas de aula regulares, a instituição garante o desenvolvimento integral de seus estudantes, ao mesmo tempo em que promove práticas de cidadania e inclusão social.

Conforme descreve a Lei Brasileira de Inclusão, “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Nesse sentido, a instituição busca assegurar a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente de trabalho, oferecendo-lhes as mesmas oportunidades que aos demais

indivíduos. Essa prática contribui para o desenvolvimento profissional dessas pessoas, além de combater a discriminação e o preconceito.

Observa-se uma contradição nos esforços da escola em promover uma cidadania mais justa. Isso ficou evidente durante a realização de uma oficina de robótica, da qual nem todas as turmas puderam participar. No dia seguinte, ainda incomodada com a situação, decidi questionar a professora sobre o motivo da não inscrição da turma na atividade. Para surpresa, ela explicou que, ao tomar conhecimento da oficina, o prazo para as inscrições já havia sido encerrado, o que resultou na exclusão da turma.

De acordo com a Secretaria de Educação e Formação Profissional da PMSA apud Kay, Carrara e Kay (2013, p.2), é fundamental que: “[...] uma mudança qualitativa nas políticas educacionais, contrariando os mitos que impedem uma educação que efetivamente beneficie a população como um todo e não reforce o privilégio de alguns grupos”. Dessa maneira, é possível evidenciar que tal justificativa sugere uma possível prática de favorecimento a determinados grupos, o que contraria os princípios de equidade que deveriam nortear as ações escolares. Além disso, essa situação pode impactar negativamente o desenvolvimento dos estudantes, comprometendo sua formação cidadã, que deveria ser mais consciente, crítica e aberta à diversidade de opiniões. A seguir, descrevem-se as primeiras experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Em dezembro de 2024, realizou-se a primeira reunião dos pibidianos com a coordenadora de área, professora Karla Cristina, na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, ocasião em que foram apresentadas as primeiras orientações e explicações sobre o funcionamento do PIBID. Além disso, aconteceu um encontro virtual com a coordenação institucional, transmitido pelo canal do YouTube, envolvendo todos os participantes do programa do Campus de São Luís e de outras localidades. Durante o evento, foram expostas diretrizes importantes relacionadas ao PIBID.

Posteriormente, em janeiro de 2025, ocorreu um encontro entre a coordenadora, os pibidianos e o secretário de Educação de Paço do Lumiar, Fábio Henrique (SEMED), representando a primeira atividade em regime de colaboração entre o Governo Federal e o Governo Municipal. Ainda, houve um novo encontro com a coordenadora Karla Cristina, na UFMA, durante o qual foram discutidas as funções dos pibidianos e apresentado o cronograma das atividades previstas para o semestre, além de outras orientações fundamentais.

No mês seguinte, fevereiro de 2025, foi realizado o lançamento oficial do PIBID/UFMA, com a presença de coordenadores, supervisores, secretários municipais e estaduais, além de todos os bolsistas dos diversos campi. Na ocasião, o professor convidado César Augusto Minto, de São Paulo, ministrou a

palestra intitulada “O Compromisso Social e a Valorização dos Profissionais da Educação”, abordando temas relevantes como as diretrizes da Constituinte voltadas à valorização da educação.

Ainda em fevereiro, os pibidianos realizaram a primeira visita à Escola Alana Ludmila, com o objetivo de conhecer o ambiente escolar, interagir com a equipe gestora e pedagógica e identificar as salas onde desenvolveram suas atividades. Logo depois ocorreu-se a reunião mensal do PIBID e uma oficina de Libras, conduzida por Arthur, intérprete convidado pela professora Karla Cristina. Durante a atividade, foram apresentados conteúdos básicos como cumprimentos, alfabeto, números e saudações, além de uma breve contextualização histórica da Libras.

Já no mês de março de 2025, foi dedicado à leitura e ao estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, como forma de familiarização com a proposta institucional, considerando que a unidade se encontrava em obras. Para além, em abril (2025) realizou-se a primeira ida à escola para iniciar as atividades práticas na turma do 4º ano A, sob a orientação da professora regente Liana. No primeiro momento, os alunos participaram de uma aula de “Projeto de Vida” com outra docente. Conheci a professora Liana apenas no segundo tempo da aula, quando ela aplicava a avaliação diagnóstica de Matemática para verificar o nível de conhecimento da turma, composta por aproximadamente 25 estudantes.

Além disso, o ponto mais marcante em maio ocorreu no dia 21 de maio de 2025, data em que ocasionou a primeira intervenção na sala de aula. Apresentou-se a atividade planejada, que foi prontamente executada pelos alunos. A experiência foi inesquecível — a interação com a turma foi intensa, enriquecedora e única.

No final de agosto para o início de setembro de 2025, houve necessidade da troca de turma, ocasionada, em especial, pela dificuldade emergente de interação para com a professora regente. Tal decisão trouxe um sentimento de tristeza, além da sensação de fracasso e abandono para com as crianças. Nesse sentido, embora uma escolha dolorosa, a mudança se apresentou como um ato de responsabilidade pedagógica, embasada, principalmente, no apontamento de Paulo Freire (1970, p.11), que reflete sobre “a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso”.

Ainda em setembro, ocorreram momentos muito difíceis na escola, motivados pela reação desproporcional da professora regente, que pareceu não aceitar bem a transferência de turma. Isto é, com uma postura descabida e hostil, a mesma chegou a procurar o supervisor escolar do programa para cobrar satisfação, chegando até mesmo a agredi-lo de modo físico.

Posteriormente, quando procurada para receber o agradecimento pelo período de convivência e esclarecimentos quanto a mudança de turma, a respectiva professora apresentou, uma vez mais, um comportamento hostil e desproporcional, exercendo assédio moral através de suas ofensas verbais, bem

como da postura de intimidação, com uma chave de fenda em mãos. Não o bastante, o episódio ocorreu em ambiente escolar, justo quando os estudantes começavam a entrar em sala de aula.

Outra ocasião relevante de setembro de 2025 foi a visita ao Colégio Militar 2 de Julho, onde fomos calorosamente recebidos pelos pibidianos e pela equipe gestora. No encontro, tivemos a oportunidade de conhecer as instalações da instituição e participar de um momento de interação e reflexão com todos. Em seguida, foi disponibilizado um café, preparado com carinho por elas/eles.

Durante o mês de outubro de 2025, ocorreu o período de adaptação na nova turma, o 3º ano D, na Escola Municipal Integral Alana Ludmila. A recepção por parte da nova professora regente e das crianças foi igualmente acolhedora, o que tornou todo o processo leve e fluído. Contudo, a turma também se mostrou bastante ativa, com algumas crianças exibindo comportamentos desafiadores, como desobediência, fala alta e ausência de limites nítidos.

Ainda neste mês, foram realizadas brincadeiras com a turma em alusão ao Dia das Crianças, no que as crianças participaram com entusiasmo, interagindo entre si, brincando e se divertindo sobremaneira. Dessa forma, tornaram o momento muito mais especial e alegre.

Finalizando o mês, os pibidianos da Escola Municipal Integral Alana Ludmila, juntamente com a equipe gestora, receberam os participantes de outras duas escolas, a saber, Escola Militar 2 de Julho e Escola Gonçalves Dias, com o intuito de promover um momento de intercâmbio de vivências e experiências. Na ocasião, houve apresentações dos ambientes escolares, brincadeiras entre os integrantes e um agradável café. Além de uma oficina ministrada pela coordenadora Karla Cristina Sousa sobre a escrita do artigo científico com leveza.

O mês de novembro de 2025 iniciou-se com visita à escola Gonçalves Dias, onde todos/todas conheceram as instalações da instituição. Além disso, realizou-se, junto a professora regente, o acompanhamento das atividades desenvolvidas com os estudantes, especialmente no projeto da escola voltado ao Dia da Consciência Negra. Ademais, também foram preparados e apresentados, neste mês, os trabalhos dos pibidianos no evento 1º PIBID Conecta, o qual proporcionou um momento marcado por valiosos relatos de experiências enriquecedoras.

Em dezembro de 2025, antes do encerramento das atividades na escola, foi ministrada uma aula de matemática sobre divisão, desenvolvida de forma lúdica, na qual as crianças demonstraram uma interação surpreendente, superando as expectativas quanto ao nível de envolvimento e comprometimento.

No último dia de intervenção, antes do recesso escolar para as festividades do fim de ano, executou-se um momento para a entrega de lembrancinhas de Natal para as crianças e a professora regente, como forma de agradecê-los pelo período de acolhimento; em especial a professora regente, cuja

companhia e apoio em um momento tão difícil no contexto escolar mostrou-se inestimável. A despedida foi marcada por muita emoção e lágrimas de ambas as partes, contudo, o momento mais belo ocorreu quando as crianças, gritando “tia, eu te amo”, acompanharam-me até o portão de saída, fazendo-me compreender que o que realmente importa é o afeto e o sentimento sincero delas.

Por fim, ao analisar essa sequência de experiências ocorridas em 2025, é possível entender que tais ações não se limitam somente à execução de tarefas, mas constituem em momentos de formação. Como aponta Pimenta (2005) e Tardif (2014), a vivência prática, quando articulada à reflexão teórica, promove a construção de saberes docentes e fortalece a identidade profissional do futuro professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se revelado uma experiência enriquecedora, contribuindo de maneira significativa para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional. A inserção no ambiente escolar tem proporcionado a oportunidade de vivenciar, na prática, o cotidiano pedagógico, além de permitir uma compreensão mais profunda da dinâmica escolar.

Dentre os inúmeros momentos marcantes ao longo desses meses de aprendizagem e prática, um dos mais significativos foi o dia em que tive a oportunidade de ministrar uma aula pela primeira vez. Essa vivência foi transformadora, pois me permitiu compreender o verdadeiro papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Ao interagir com os estudantes, percebi que a atuação docente vai muito além da simples transmissão de conteúdo: envolve escuta atenta, adaptação às necessidades da turma e estímulo ao pensamento crítico. Esse momento reforçou, de forma concreta, a importância da presença ativa e sensível do educador na construção do conhecimento dos estudantes.

O PIBID tem gerado resultados valiosos, ampliando minha compreensão sobre o ensino em tempo integral e possibilitando uma visão mais ampla sobre como os docentes têm planejado suas ações pedagógicas para tornar o processo de ensino mais dinâmico e significativo para os alunos. Ao longo desse período, as diversas experiências vivenciadas têm suscitado reflexões profundas sobre o vasto e complexo universo da educação. Esse processo tem me levado a questionar constantemente o papel que posso exercer como futura professora, especialmente ao considerar a singularidade de cada sujeito.

A compreensão das necessidades, interesses e desafios individuais de cada aluno tem se mostrado essencial para a elaboração de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes, que

promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas particularidades e potencializando suas habilidades. Em suma, o PIBID oferece a oportunidade aos licenciandos de passar por diferentes experiências no ambiente escolar. Por fim, essas vivências e experiências vão ajudando no fortalecimento da nossa identidade como profissionais, tornando-nos críticos, éticos, reflexivos e comprometidos com a educação.

REFERÊNCIAS

BOAS, M. L. V.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 de maio de 2025.

BRASIL. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf/view. Acesso em: 25 de maio de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1970.

GUIMARÃES, L. V. M.; et al. Assédio no Contexto Educacional: Uma Possibilidade de Manifestação Perversa. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 1, p. 52-63, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5020/23590777.16.1.52-63>. Acesso em: 26 de outubro de 2025.

KAY, M.; CARRARA, K.; KAY, B. **Paulo Freire e a gestão democrática: uma leitura da experiência de participação na Secretaria de Educação do município de Santo André/SP**. *Revista Adm. Educacional*, Recife, v.3, n.9, p.1-161, jan./jun. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCK, H. **Orientação educacional: princípios e técnicas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como finalidade apresentar as experiências vivenciadas, por mim, durante as observações e participações nas práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar, bem como as lições adquiridas até o momento, evidenciando como essa trajetória tem sido essencial para a minha construção enquanto educadora.

Neste período em que estive inserida no contexto escolar, pude experienciar desafios do cotidiano educacional, como a diversidade de níveis de aprendizado e desenvolvimento de habilidades, fundamentais para um possível nivelamento de turma. Também foi possível vivenciar o acolhimento e a partilha de saberes com os professores regentes e com os diversos profissionais que compõem a instituição.

Ao mergulhar profundamente na realidade escolar, encarei os desafios cotidianos inerentes à docência, que ampliaram de forma significativa a minha compreensão sobre a complexidade do fazer pedagógico. Tornando evidente, também, a necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar no processo formativo do educando.

De acordo com Lima (2023), a inserção do licenciando no ambiente escolar proporciona um espaço privilegiado para a reflexão crítica e a experimentação pedagógica, aspectos que dificilmente poderiam ser plenamente desenvolvidos exclusivamente na formação teórica. Sendo esse um dos principais objetivos do Programa PIBID, promover a aproximação entre a formação teórica e a vivência prática no contexto escolar, permitindo ao licenciando experienciar o cotidiano da sala de aula desde o início da sua trajetória.

No ambiente escolar, tive a oportunidade de testar metodologias, observar estratégias docentes, compreender a dinâmica da escola e interagir com diferentes profissionais, vivências que ampliaram e aprofundaram os conhecimentos adquiridos na universidade.

Assim percebi o PIBID como um programa que proporciona aos bolsistas uma formação mais completa e integrada, desenvolvendo competências para além do estudo teórico. Assim, a citação de Lima (2023) fortalece a compreensão da importância do PIBID na formação inicial de professores, ressaltando o papel transformador da inserção prática no processo educativo.

VIVÊNCIA NA ESCOLA

Iniciei na instituição Escola Municipal Integral Alana Ludmila, localizada em Paço do Lumiar - MA, no dia 15/04/2025, com o horário das 07:00 às 11:00, na turma do terceiro ano - 3ºA, que teve a professora Letícia da Silva Carvalho como regente. Uma turma com 24 alunos efetivados, porém com frequência média diária de 18 alunos. Aproximadamente 60% da turma ainda não está alfabetizada. Porém atualmente acompanho os professores das salas de recursos, que atendem a todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

A despeito das carências observadas na gestão de pessoal e recursos tecnológicos, a instituição-campo apresenta uma localização privilegiada e uma infraestrutura física robusta. Reformas estruturais recentes garantiram um ambiente favorável ao ensino, com salas devidamente climatizadas, mobiliário em bom estado de conservação e espaços amplos, como o refeitório e as áreas de educação física. Soma-se a isso a recente transição para o regime de ensino em tempo integral, uma política pública que, teoricamente, amplia o tempo de exposição ao conhecimento e as oportunidades formativas.

Contudo, ao confrontar essa realidade material com a ausência de um orientador educacional e a inoperância de laboratórios, percebe-se um paradoxo: embora o “contêiner” escolar seja de alta qualidade, a dinâmica pedagógica interna ainda enfrenta obstáculos significativos. Conforme sugere a crítica de Libâneo, o sucesso do processo educativo não depende exclusivamente da estrutura física, mas da articulação eficiente entre as condições materiais e o suporte humano e técnico. A ampliação da carga horária no ensino integral, se não acompanhada por atividades lúdicas planejadas e pelo uso pleno dos equipamentos audiovisuais, corre o risco de se tornar apenas um prolongamento do tempo de permanência, sem a devida profundidade qualitativa defendida por Luck (2009).

Após essas primeiras observações, mergulhei no “dia a dia” da escola onde busquei não me ater apenas aos registros, mas confrontar os desafios práticos deste cotidiano com o desenvolvimento das competências pedagógicas, os quais moldaram minha percepção sobre o papel do educador.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE ABRIL

Neste primeiro mês fui recebida no terceiro ano EF, onde as atividades foram bastante variadas, unindo momentos práticos, como a oficina de foguetes e a aula sobre seres vivos, a temas essenciais de convivência, trabalhados na palestra sobre bullying e nas dinâmicas de Páscoa sobre o respeito ao próximo. Além do auxílio direto em sala, dediquei um tempo importante à orientação dos alunos

com notas baixas, ajudando-os a se prepararem para as provas de recuperação e entendendo melhor suas dificuldades. O maior desafio que enfrentei, no entanto, foi o sentimento de insegurança ao ingressar em um programa que já estava em pleno andamento; essa transição trouxe o questionamento sobre como encontrar o meu espaço e me posicionar dentro de uma dinâmica que já existia. Apesar dessa dificuldade inicial, esse período serviu para mostrar que o aprendizado vai além da teoria, e que a confiança para atuar vem justamente dessa observação atenta e do apoio diário dado aos alunos, permitindo que eu me integrasse ao ritmo da escola naturalmente.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE MAIO

No mês de maio, segui com as orientações voltadas ao conteúdo das provas de recuperação, mantendo o foco no suporte aos alunos. Na sequência, comecei a introduzir pequenas tarefas, como a aplicação de ditados, o que me permitiu conhecer de forma mais próxima o nível de leitura e as particularidades de cada criança. Passei também a escrever as atividades na lousa e a auxiliar diretamente na execução das tarefas, concentrando o desenvolvimento das atividades principalmente na área de Português, respeitando sempre o planejamento que já havia sido elaborado pela professora. Esse contato mais direto com a escrita e a rotina da sala tem ajudado a consolidar minha atuação junto à turma, permitindo que eu entenda melhor as necessidades individuais de cada aluno.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE JUNHO

Passei a realizar a leitura de textos e a desenvolver a interpretação junto com a turma, um passo importante que me ajudou a trabalhar minha oratória e o domínio de classe, mantendo os alunos concentrados e envolvidos nas aulas. Realizamos diversas dinâmicas práticas, como o uso de fichas de palavras e balões, para exercitar a leitura, a ordem alfabética, a separação silábica e a classificação da sílaba tônica de forma lúdica, aqui aprendi novas formas de ensino, para além do livro. Além disso, participei do projeto sobre gêneros textuais, focando em parlendas e poemas, integrando os temas de folclore e cultura regional ao começo dos festejos juninos. O fechamento do mês foi marcado pela culminância desse projeto no festejo da escola, onde a turma do 3º ano encenou uma quadrilha, celebrando o aprendizado e a integração de todos. Dando início ao período de férias.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE AGOSTO

O mês de agosto foi marcado pela mudança da professora regente, um período em que a adaptação acabou sendo bastante conturbada. A nova metodologia não me incluía ativamente nas tarefas, o que dificultou meu desenvolvimento e me deixou, em muitas aulas, na posição de mera espectadora, limitando meu papel a tirar dúvidas pontuais dos alunos durante a execução das atividades. Apesar dessa dificuldade de integração, a experiência foi valiosa para observar diferentes formas de reger uma turma; notei que a professora atual segue um estilo mais autoritário, um modelo que compreendi não querer reproduzir em minha futura prática docente. Por outro lado, pude identificar um ponto positivo em sua dinâmica, que é o início das aulas sempre de forma lúdica, utilizando músicas ou pequenas histórias para promover debates, o que traz uma estratégia interessante de engajamento que pretendo filtrar para o meu aprendizado.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE SETEMBRO

Visando um melhor rendimento em minha experiência, realizei a transição para a Sala de Recursos e AEE (Atendimento Educacional Especializado), onde passei a acompanhar atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, e foi nesse ambiente que sinto ter me encontrado na docência. Tive contato com diversos recursos de alfabetização, minha principal área de interesse, e a convivência com quatro professores diferentes me permitiu observar abordagens distintas que enriqueceram muito meu aprendizado. No entanto, essa nova etapa também revelou desafios estruturais sérios, como a falta de organização adequada das salas e a ausência de proteção nos móveis para crianças que se movimentam de forma desordenada, oferecendo riscos à segurança.

Além disso, os brinquedos disponíveis são antigos e pouco didáticos, o que obriga os próprios professores a levarem seus materiais particulares para garantir um melhor atendimento, evidenciando a carência da escola tanto em recursos físicos quanto em formação continuada para os profissionais. Mesmo diante dessas dificuldades, essa vivência tem sido fundamental para me tirar da zona de conforto e ampliar minha visão sobre os desafios reais da educação especial.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE OUTUBRO

O mês de outubro foi marcado por momentos muito divertidos e repletos de vivências fora do ambiente escolar, começando pela visita à Feira do Livro de São Luís com a turma do 5º ano. Além da diversão e da socialização durante o trajeto de ônibus e no novo espaço, a troca de experiências foi enorme por meio da contação de histórias e das oficinas de robótica e instrumentos musicais, mostrando o quanto se aprende em ambientes diferentes. Outro ponto alto foi a programação na UEMA em comemoração ao Dia das Crianças, que trouxe um aprendizado muito amplo em diversos quesitos, desde primeiros socorros e gastronomia até jogos eletrônicos, línguas estrangeiras e a confecção de brinquedos com material reciclável.

Essas atividades ao ar livre e o contato com tantas áreas diferentes reforçaram a importância de aprender através da prática e da integração, provando que a educação acontece de forma muito dinâmica quando os alunos saem da rotina da sala de aula. Dewey defendia que o aprendizado não deve ficar restrito à lousa e à carteira. A visita à Feira do Livro e à universidade mostra que o ambiente externo é um laboratório rico para a formação do aluno, colaborando também para a construção da inteligência e da cidadania deste.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÊS DE NOVEMBRO / DEZEMBRO

Encerrando o ano letivo de 2025, participei de projetos de grande relevância, como o de valorização da Consciência Negra, que permitiu destacar personalidades negras em diversas áreas e promover um desfile afro, onde as crianças puderam expressar sua cultura com orgulho por meio de penteados, vestimentas e acessórios de origem africana. As atividades incluíram ainda a degustação da culinária típica, danças e brincadeiras, fortalecendo o reconhecimento da identidade cultural no ambiente escolar, fazendo educação a partir da realidade e da identidade do aluno. Combatendo a “invasão cultural” e promovendo a autonomia e o respeito, ou seja, a “Educação Libertadora” defendida por Freire.

Outro momento fundamental foi a visita a outras escolas que também desenvolvem o PIBID, o que me proporcionou uma visão mais ampla sobre as diferentes realidades estruturais e organizacionais da rede de ensino, tirando-me da bolha da minha unidade de atuação. Por fim, a celebração do Natal marcou o fechamento do ciclo, onde tive a oportunidade prática de confeccionar as roupas e paramentar as crianças para a encenação do nascimento de Cristo. Essas experiências finais consolidaram um ano de aprendizado intenso, mostrando que a escola é um espaço de diversidade, acolhimento e constante adaptação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID proporcionou, até o momento, uma compreensão nítida da realidade da escola pública, abrangendo desde aspectos de infraestrutura e funcionamento até a relevância do alinhamento entre estudantes e docentes na condução do trabalho pedagógico. Esta imersão permitiu não apenas a inserção no cotidiano escolar, mas também uma reflexão constante sobre a prática docente, auxiliando-me a definir o profissional que pretendo ser e a natureza do vínculo que desejo estabelecer com meus alunos.

Diante disso, concluo este registro reconhecendo as transformações profundas que essa vivência promoveu, reforçando minha convicção na indissociabilidade entre teoria e prática. Compreendo, agora mais do que nunca, que a docência exige um compromisso ético pautado na observação, na escuta e na valorização da singularidade de cada estudante, visando sempre a construção de uma aprendizagem que seja, de fato, significativa, humanizada e transformadora.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Tarcísio Silva de. **O uso da experimentação como estratégia didática na construção dos saberes docentes no contexto do PIBID-UFAM**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

INTRODUÇÃO

As políticas de formação docente no Brasil têm sido historicamente orientadas pela valorização do magistério e pela melhoria da qualidade da educação básica, por meio de marcos legais e programas institucionais que buscam integrar teoria e prática na formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece princípios para a formação dos profissionais da educação, enquanto o Plano Nacional de Educação reforça a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada, bem como na aproximação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica (Brasil, 1996; Brasil, 2014).

Nesse contexto, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado como uma política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores, promovendo a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas e contribuindo para a articulação entre universidade e escola, além da valorização da carreira docente (BRASIL, 2010).

As experiências descritas neste relatório referem-se às atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que conforme prevê a Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022 em seu Art. 2º,

[...] tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil, 2022).

Essa inserção precoce na realidade escolar permite que os licenciandos articulem teoria e prática desde os primeiros anos da formação, desenvolvendo uma compreensão mais ampla dos desafios e possibilidades da docência na educação básica. Assim, a escolha das vivências para esse relato justifica-se pela sua relevância na minha formação docente, mesmo em um curto período.

O principal objetivo deste trabalho é analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial, destacando os desafios e as aprendizagens adquiridas durante a participação no programa. Além disso, busca-se refletir sobre o impacto das atividades pedagógicas realizadas, considerando as vivências de estudos que o programa possibilitou, a interação com os professores e a escola parceira e as metodologias aplicadas.

Para fundamentar esse relatório, o referencial teórico adotado inclui autores que discutem o brincar, e as interações no aprender. Entre eles, destacam-se as contribuições de Lev Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980). A partir desse embasamento, este relatório pretende evidenciar a importância da experiência do PIBID para a construção de uma prática pedagógica voltada as interações e ao brincar nos anos iniciais.

DESCRIÇÃO DO LOCAL DE ESTÁGIO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) composto pelo edital 10/2024 que compõe a edição 2024-2026, sob orientação da Profa. Karla Cristina Silva Sousa que é a docente responsável pela área de Pedagogia Ampla, surgiu com uma abrangência nova para o município de Paço do Lumiar. Sendo assim, a escola-campo onde minhas experiências estão sendo vivenciadas se chama EMI Alana Ludmila e está localizada em uma zona residencial na Rua 43, Quadra 43, Conjunto Maiobão, Paço do Lumiar/ MA.

Inicialmente, o prédio da escola era do Estado cujo nome era “UEB Marly Sarney”, mas em 2013 ele foi cedido ao município de Paço do Lumiar e em 2018 o nome foi alterado para Unidade Básica de Ensino Integral Alana Ludmila. A mudança ocorreu por dois motivos: primeiramente, foi uma homenagem à ex-aluna do município Alana Ludmila Borges Pereira que faleceu e, segundo porque a partir do ano de 2017 ocorreu uma transformação na escola do ensino regular para o ensino integral.

ASPECTOS DE CONSTITUEM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral trabalha a multidimensionalidade do sujeito, compreendendo o seu aspecto intelectual, físico e emocional. Assim, a proposta de ensino na EMI Alana Ludmila busca atender não apenas às necessidades educacionais dos alunos, mas também promover seu desenvolvimento integral, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A transição para o ensino integral reflete a preocupação da instituição em proporcionar um ambiente educativo mais abrangente, que valorize a aprendizagem significativa e a formação cidadã. Dessa forma, a escola se organiza para oferecer uma rotina pedagógica estruturada, com atividades diversificadas que ampliam as oportunidades de aprendizado e favorecem o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Nessa mesma linha, Moll (2012) destaca que a educação integral pressupõe a articulação entre escola, território e comunidade, reconhecendo os diferentes espaços educativos e saberes que

contribuem para a formação humana, o que reforça a necessidade de políticas públicas que sustentem práticas pedagógicas integradoras e contextualizadas.

DESCRIÇÃO DA ÁREA QUE A ESCOLA FICA LOCALIZADA

A escola é cercada por uma variedade de comércios e serviços. Nas proximidades, há supermercados, farmácias, postos de combustível, salões de beleza, lojas e prédios comerciais, atendendo às necessidades locais. O transporte coletivo é acessível, com linhas municipais e intermunicipais que circulam pelas principais avenidas, facilitando a locomoção dos moradores. Além disso, o bairro conta com uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) 24 horas, que oferece diversos programas de saúde voltados à família, saúde mental e saúde bucal. E possui como alternativas de lazer e cultura várias praças que estão espalhadas pelo bairro.

Ademais, EMI Alana Ludmila funciona em período integral (manhã e tarde) e atende do Ensino Fundamental I, contando com 16 classes e um total de 358 alunos, tendo em média 27 alunos por classe. A matrícula dos alunos é feita por meio de inscrição por ordem de apresentação dos alunos, sem ter um critério específico.

O prédio da escola é de alvenaria e passou por uma reforma recente em fevereiro e março de 2025, sendo construído para compor as necessidades da escola e adaptado para pessoas com necessidades especiais. Dessa maneira, ele está em boa conservação e conta com um total de 3 pavimentos e mais de 40 salas disponíveis. Além disso, o prédio tem áreas livres para recreação, sala de recursos multifuncionais, direção, orientação educacional, biblioteca, coordenação pedagógica, sala dos professores, refeitório, laboratório, auditório, sala de vídeo, sala de descanso e banheiros adequados. A única observação é em relação a quadra para educação física pois trata-se de uma quadra descoberta que está inutilizável, mas a coordenadora já deu início ao pedido de reconstrução. Nesse caso, as aulas de educação física são feitas nos espaços livres dentro da escola.

Uma insuficiência da escola é em relação ao quantitativo de bebedouros, uma vez que só tem 2 disponíveis para toda a escola. E sobre a falta de equipamentos audiovisuais, mas a coordenadora está aguardando chegar. Quando necessário, os professores e demais funcionários utilizam equipamentos audiovisuais de uso pessoal como datashow, som e microfone, pois a escola não possui ou são insuficientes.

Sobre os serviços prestados à comunidade escolar, ocorrem reuniões com os pais periodicamente, mas não existe uma associação de pais vinculada à escola. Já quanto aos profissionais atuantes, na equipe tem uma diretora efetiva, uma diretora adjunta designada e coordenadoras pedagógicas

efetivas. O corpo docente tem um total de 29 profissionais, sendo 23 efetivos e 6 contratados, que possuem formação até o nível de especialização. Ademais, a escola ainda conta com 4 secretários, 6 zeladores, 4 vigilantes e 5 agentes de portaria.

APLICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

No que diz respeito a formação continuada, elas acontecem mensalmente e quem é responsável por desenvolvê-las é a equipe da gestão escolar e da coordenação. As formações são oferecidas aos profissionais da escola de acordo com a área de cada um, por exemplo: uma formação específica para professores e outra para a equipe da gestão. Tais momentos formativos são essenciais para fortalecer as práticas pedagógicas, ampliar conhecimentos e refletir coletivamente sobre os desafios da escola.

Quando se destaca a formação continuada, os estudos têm mostrado a importância das experiências prévias na constituição da profissionalidade, já que os docentes chegam às instituições com vivências e representações construídas ao longo do tempo, que podem facilitar ou dificultar a construção de novas concepções sobre a docência. Assim, as formações realizadas na escola também cumprem o papel de ressignificar saberes e renovar atitudes no exercício da docência. Além disso, o acompanhamento do trabalho docente é feito a partir da análise dos planejamentos dos professores e de visitas na sala de aula.

A PRESENÇA DO CONSELHO ESCOLAR

Outro ponto relevante da EMI Alana Ludmila são os conselhos de escola, que estão em processo de atualização devido a mudança de gestão no final do ano de 2024. Esses conselhos são o ponto chave para pesquisa e levantamento de materiais da escola e a busca por estratégias e metas para melhoria. Além disso, o Conselho de Classe, como instância colegiada, desempenha um papel essencial na avaliação permanente e coletiva da escola, contribuindo para a democratização das relações dentro da comunidade escolar.

A minha experiência como pibidiano teve início em dezembro de 2024 e estende até dezembro de 2026 se tudo ocorrer como o esperado, com encontros realizados presencialmente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), reuniões online pelo canal do *YouTube* e vivências na escola-campo. Durante esse período, pude ter uma percepção sobre a teoria aprendida nas aulas da graduação e a prática docente, ponto chave do programa.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A seguir, irei descrever as atividades desenvolvidas durante a minha participação no programa:

- A primeira reunião aconteceu presencialmente na UFMA, onde a profa. Karla Cristina apresentou as orientações e explicou sobre o PIBID de Pedagogia Ampla. A abertura oficial do PIBID aconteceu pelo canal do Youtube, na ocasião se reuniram todos os programas da UFMA de todo o Estado do Maranhão e ocorreu uma explicação sobre o PIBID. A profa. Karla Cristina nos apresentou os instrumentos que iríamos utilizar durante a participação no programa, tais como: Frequência, Diário de Campo, Relatório, Análise e Diagnóstico da realidade escolar. A abertura do PIBID na SEMED do município de Paço do Lumiar, nesse momento obtivemos conhecimento sobre as propostas educacionais do município em questão e nos apresentar oficialmente.
- Em fevereiro de 2025: Foi realizada uma palestra online pelo canal do YouTube cujo tema foi “O compromisso social e valorização dos profissionais da educação”. Realizamos uma visita na escola-campo EMI Alana Ludmila, no dia 27/02/2025 conhecemos todo o espaço da escola, as coordenadoras pedagógicas e a equipe de gestão escolar. Elas nos apresentaram todas as propostas da escola para o ano de 2025 e dividiram as turmas que cada pibidiano iria ficar, fui direcionado para a turma do 4º ano C.

Em fevereiro também tivemos uma oficina de Libras Básico presencialmente na UFMA, conduzida por um convidado da profa. Karla Cristina, onde aprendemos um pouco sobre o básico da apresentação pessoal e cumprimentos em Libras, algo muito importante para mim, pois na nossa equipe do PIBID da escola-campo, temos uma pibidiana chamada Maria Clara que é surda e utiliza libras para se comunicar, aprendo muito com ela uma jovem extraordinária.

Primeira ida à escola, fiquei na turma do 4º ano C que tem um total de 24 alunos, fui direcionado a turma pelo nosso supervisor, professor Otávio Augusto um exímio docente e um dos exemplos que tenho nessa jornada. Conhecer minha professora regente nessa ocasião, professora Flávia uma maestra de mão cheia, já criamos uma conexão e uma química desde o primeiro momento. Nesse dia, conheci também os alunos, porém, como era a primeira semana de aula, todas as turmas da escola estavam realizando uma avaliação diagnóstica para saber o nível de desenvolvimento dos alunos, sendo assim, a turma do 4º Ano C que fiquei realizou nesse dia a avaliação diagnóstica de Matemática, consistia em responder individualmente algumas questões sobre as quatro operações da matemática, Adição, Subtração, Divisão e Multiplicação.

A professora Flávia pediu que eu ajudasse a tirar as dúvidas dos alunos individualmente e assim ocorreu, após isso fiquei observando a professora conduzir a avaliação diagnóstica. E no dia seguinte ocorreu a avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, para saber o nível de leitura e interpretação de texto dos alunos, consistia que cada aluno deveria ler um pequeno texto definido pela professora regente individualmente, em seguida responder 4 questões sobre o texto lido. Fiquei somente observando fiz minhas anotações e reflexões para o diário de campo:

No mês de abril aconteceu um grande evento educacional no auditório da EMI Alana Ludmila, um evento de iniciação científica **Oficina de Construção de Foguetes**, com materiais recicláveis realizado pela SEDUC (Secretaria Municipal de Paço do Lumiar), com participações de Técnicos do IFMA (Instituto Federal do Maranhão) e escolas convidadas da rede municipal, o secretário de educação também estava presente, prestigiando o evento. A turma do 4º ano C participou desse evento e auxiliei a professora.

Um técnico professor de engenharia do IFMA, iniciou as instruções explicando os fundamentos da construção de foguetes, trajetória balística, leis de Newton ação e reação. Os materiais utilizados para a construção da base de lançamento do foguete são canos PVC, joelhos, curvas, juntas, braçadeiras, cola, e garrafas pets de 2l para os foguetes.

Os alunos ficaram admirados e felizes com o evento, ali muitos tiveram o primeiro contato com a ciência propriamente dita, fiquei responsável por montar a base de lançamento de nossa turma com os alunos, cortar os canos, colar as juntas, joelhos e braçadeiras. Criamos um nome e grito de guerra para nossa turma (Alfa), após a construção da base de lançamento e confecção dos foguetes, fomos testar na prática o lançamento em uma área externa, em um campo de futebol próximo a EMI Alana Ludmila. E foi um sucesso, todas as turmas construíram sua base de lançamento e foguetes respectivos, e os alunos tiveram a alegria de presenciar na prática a ciência, seus foguetes rasgando o céu.

Também fiz minhas anotações no diário de campo: é extrema relevância que a escola EMI Alana Ludmila tenha esses eventos em seu cronograma, e desperte desde cedo nos alunos o espírito científico, foi um primor participar dessa oficina de foguetes, observar os olhos atentos e encantados dos alunos ao final dos lançamentos foi maravilhoso e inspirador.

Em maio de 2025 apresentei minha primeira intervenção na aula de acordo com minhas observações e anotações desse período, observei que pela manhã os alunos ficam muito agitados e dispersos em conversas paralelas, e observei também que há dois alunos atípicos. Então Propus a profª Flávia, que minha intervenção seria intervir coletivamente com toda a turma e integrar os dois alunos atípicos nessa proposta.

Então surgiu o projeto de colocarmos uma vez durante a semana na aula, os jogos matemáticos, raciocínio lógico, concentração, agilidade, coordenação motora fina e outros, para os alunos, tanto em equipes como em individuais. Como os ensina Vigotski (nós aprendemos com nossas relações e interações com os outros...).

INTERVENÇÕES REALIZADAS

A professora Flávia concordou com a proposta e deu todo apoio e suporte necessário para realizarmos essa intervenção.

- **1º Intervenção:** Iniciamos a proposta com a coordenação motora fina e concentração, atividade realizada torre de copos e tampinhas. Dividimos os alunos em dois grupos de dez, para competir um contra o outro, a turma deveria montar uma torre com 15 copos descartáveis de acordo com o modelo, em seguida pegar o copo virado com o furo para baixo apenas com uma das mãos, e lançar a tampinha do topo para o alto e pegá-la com o copo. Os alunos atípicos também participaram da atividade em grupo, gostaram bastante e fiz o registro no diário de campo:

- A proposta foi bem aceita pelos alunos, todos ficaram felizes, empolgados com a iniciativa. Os alunos atípicos também participaram da atividade e gostaram muito, tivemos o resultado muito positivo da proposta, então concordamos em inserir uma atividade de jogos matemáticos, raciocínio lógico, coordenação motora-fina na aula, e no final do ciclo realizarmos uma gincana com todos os jogos realizados até o momento.

- **2º Intervenção:** Jogos de Agilidade, coordenação motora, e concentração, Torre de lápis, torre de copos e tampinhas. Dividimos a turma em duas equipes, um contra o outro, a atividade consistia em construir primeiro uma torre de copos, em seguida pegar a tampinha lançada ao alto com o copo, e para finalizar a torre de lápis, deveriam tirar o suporte passando entre os lápis sem derrubar a torre, com muita concentração e paciência. Registro diário de campo:

- Todos os alunos participaram da atividade, a torre de lápis apresentou um desafio a mais para os alunos, pois juntou agilidade e concentração na mesma atividade. Mesmo assim, foi bem aceita a proposta, os alunos atípicos Heitor e Elías também participaram e repetiram várias vezes a atividade.

- **3º Intervenção:** Jogos de concentração e trabalho em equipe, Torre de pregadores e copos com bolinhas coloridas, primeiro dividimos a turma em dois grupos, há três torres com pregadores, e no topo há pregadores presos em um papelão circular, e cada aluno da equipe correspondente deveria tirar um pregador sem derrubar a torre, com calma e concentração. A segunda proposta foi copos com bolinhas

coloridas em equipes, a turma já dividida em dois grupos, deveriam estar sentados na carteira um ao lado do outro com um copo descartável na mão, em seguida dividimos 8 bolinhas para cada equipe, vencer a equipe que passar primeiro as bolinhas coloridas para o copo dos membros de sua equipe primeiro, até o outro lado da sala sem derrubar a bolinha no chão. Registro diário de campo:

- Percebo que os alunos gostaram e aprovaram todas as atividades desenvolvidas até o momento, a minha professora regente também gostou bastante de todas as propostas realizadas, e relatou que “eu e o professor de Educação Física, somos os mais queridos pela turma” e perguntam todos os dias quando vou para a sala novamente.

- **4ª Intervenção:** Para finalizar o ciclo dos Jogos Matemáticos, Raciocínio Lógico, Concentração, Coordenação motora-Fina, e Agilidade, realizamos uma gincana com todas os elementos das atividades realizadas até o momento. Torre de Lápiz, Torre de copos, bolinhas coloridas, copos com tampinhas. Como todos os alunos estavam cientes da gincana, chegaram ávidos para aprender brincando. Todos os alunos que estavam na sala participaram da grande gincana de encerramento do ciclo dos Jogos Matemáticos. Tanto os atípicos como os não - atípicos, tiveram uma aceitação muito grande e positiva dessas intervenções realizadas nesse período. A minha professora regente relatou que houve uma melhora importante da participação dos alunos atípicos na interação com a turma no geral, e a concentração e a percepção dos alunos nas aulas também melhorou pela manhã.

Para Vygotsky, todas as características individuais são construídas a partir da relação do indivíduo com o meio. Essas relações se dão pela mediação de instrumentos técnicos (ferramentas de trabalho, ferramentas de estudos) ou símbolos (como a linguagem), a linguagem, especialmente, faz parte de um sistema simbólico fundamental para as relações humanas e foi elaborada pelos indivíduos ao longo de sua história como sociedade. Segundo Vygotsky, “A linguagem funciona como um instrumento capaz de transformar nossa aprendizagem, pois, quando um indivíduo aprende a linguagem específica do seu meio-cultural, ele é capaz de alavancar seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1998).

Ao estudar o raciocínio lógico-matemático, Piaget contribuiu enormemente com a educação. O raciocínio lógico-matemático é um tipo de pensamento fundamental para a escola e para a vida, que depende, no entanto, da estrutura de conhecimento da criança que é muito importante para sua cognição. Assim, não pode ser ensinado como outras habilidades. As propostas piagetianas demonstram que transmitir conhecimentos tem limitações.

Desse modo, uma criança é incapaz de aprender questões para as quais não possui condições de absorção. Segundo Piaget, “O conhecimento infantil acontece por meio de descobertas da própria criança,

é construída pelo próprio aluno e não pelo professor” (Piaget, 2007, p.1). Por essa razão, sua teoria inaugura o que se chama hoje de correntes construtivistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha participação no **PIBID** como pibidiano da escola campo EMI Alana Ludmila está me proporcionando uma experiência ímpar, permitindo a articulação entre teoria e prática no contexto educacional. A experiência até o momento me possibilitou uma chance única de sanar várias dúvidas e curiosidades sobre a vivência em sala de aula, a relação professor – aluno, e as interações entre alunos atípicos e não-atípicos.

Além disso, o programa ampliou a minha percepção sobre a importância do planejamento, a formação continuada dos professores, a fundamentação teórica que estamos embasados, a visão e percepção da realidade e sociedade que vivemos, e se estamos contribuindo para a formação realmente dos novos alunos como sujeitos críticos de direito. Em particular tenho uma visão ainda muito romantizada da escola e da educação, uma visão muito positiva em que tudo vai dar certo, se cada um de nós futuros docentes fizermos a nossa parte, apesar, do cansaço, e do descaso dos entes federados. Há várias reflexões que faço no decorrer dessa jornada no programa **PIBID**, uma delas é qual perfil de docente me tornarei no futuro, mas algo é certo e definido, irei aprender com todos os que passarei por mim nessa jornada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 31 de dezembro de 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2010. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 31 de dezembro de 2025.

BRASIL. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.

FREITAS, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de; F862p. **Psicologia da Educação e da Aprendizagem/** Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, Rosângela de Oliveira Franco Ferronato. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016 192 p. ISBN 978-85-8482-593-6.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2012.

OLIVEIRA, Márcia de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O Papel do Conselho de Classe na Escola Pública Atual**. Cadernos PDE, Volume 1. Paraná, 2008. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uem_ped_artigo_marcia_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.

A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR/A: uma pibidiana em ação

Camila Nayane Freire Trindade

INTRODUÇÃO

O presente relato descreve as experiências vivenciadas durante minha atuação como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ao longo desse período, participei ativamente das reuniões do programa que ocorreram na universidade, de palestras no *youtube*, e no desenvolvimento das atividades na escola-campo.

As vivências relatadas a seguir refletem os desafios, as observações, as intervenções realizadas e os aprendizados construídos a partir da prática pedagógica, sempre em parceria com a professora regente, a supervisora e o grupo de bolsistas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do governo federal brasileiro, que permite a inserção dos estudantes de licenciaturas na prática escolar, proporcionando a integração da universidade na escola pública e consequentemente incentivando a formação dos futuros professores. Além disso, o PIBID favorece uma ligação entre teoria e prática, o que nos oportuniza uma compreensão da rotina escolar e dos desafios que podemos encontrar em sala de aula.

Nesse sentido, o PIBID tem um papel fundamental na formação de professores, pois se constitui como um espaço formativo que contribui para a construção da identidade docente. As experiências vivenciadas na Universidade e no ambiente escolar evidenciam uma articulação entre a teoria e a prática, permitindo que o licenciado/a realize observações, participe de planejamento pedagógico e estabeleça diálogo com professores experientes. Segundo Oliveira e Barbosa (2013, p.153):

As atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades, nos cursos de licenciatura, com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários à formação de sua identidade profissional docente.

Além do mais, o PIBID pode contribuir significativamente nesse processo formativo, pois a docência é uma prática que deve ser construída de forma contínua, reflexiva e fundamentada na realidade do contexto escolar. E é a partir dessas vivências que podemos construir uma formação docente mais comprometida com a transformação social. Para Tardif (2014, p.53):

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente

abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Dessa forma, evidencia-se a importância do(a) estudante de pedagogia estar inserido no ambiente escolar durante seu processo de formação. Essa experiência permite compreender que a prática profissional não se resume à simples aplicação da teoria aprendida, mas constitui um espaço ativo de reconstrução do saber, essencial para a construção das futuras práticas docentes no contexto escolar.

VIVÊNCIAS E REFLEXÕES FORMATIVAS NO ÂMBITO DO PIBID

O PIBID de Pedagogia Ampla iniciou no dia 06 de dezembro de 2024 com a apresentação do programa, do edital 2024-2026, e da coordenadora de área Professora Dra Karla Cristina Silva Sousa que é a responsável pelo projeto. No dia 20 de dezembro, ocorreu a abertura oficial do programa pelo canal do *Youtube* com convidados.

No dia 10 de março, realizamos a visita às dependências da escola-campo UEB Ronald da Silva Carvalho (Anexo Terceiro Milênio) da rede municipal de ensino de São Luís, que fica localizada na Avenida Sete, no Habitacional Turu, e funciona nos turnos matutino e vespertino. Nas imediações da escola, tem alguns serviços disponíveis, como um posto de saúde, um posto policial e mercados.

No período matutino, atende a etapa do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, com um total de 178 alunos/as, distribuídos em turmas com uma média de 22 estudantes por classe. No período da tarde funciona os anos finais, com 214 estudantes matriculados. A infraestrutura da escola é regular e insuficiente em alguns aspectos para atender a demandas pedagógicas. A unidade possui oito salas de aula, uma sala de recursos pedagógicos, sala da direção, sala de professores, e um refeitório. Dispõe também de três banheiros, sendo um dos funcionários, com lavatórios e vasos sanitários adaptados, porém sem chuveiros.

No segundo semestre, iniciado em agosto de 2025, a escola-campo passou por uma mudança significativa, tanto de endereço quanto de nomenclatura, passando a se chamar UEB Gonçalves Dias, localizada na Chácara Brasil, no Turu, se tornando Polo. A nova unidade escolar conta com uma infraestrutura ampliada, composta por doze salas de aula amplas e climatizadas, biblioteca, refeitório, sala da direção, coordenação pedagógica, sala dos professores, além de uma quadra esportiva ampla e banheiros adequados, o que representa um avanço importante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

A gestão da escola é composta por uma diretora designada, um coordenador pedagógico, uma professora, e uma secretária. O corpo docente é formado por trinta e quatro professores/as, todos com

formação em nível superior. A equipe escolar é complementada por uma estagiária e dois profissionais responsáveis pela zeladoria.

O acompanhamento do trabalho docente é feito através da análises dos planos de aula, reuniões e formações de professores, que ocorrem mensalmente sob a responsabilidade da coordenação pedagógica. Nóvoa (1992, p.25) afirma que:

A formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Esse processo de formação é essencial para a promoção de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, pois permite ao professor/a analisar, ressignificar e aprimorar constantemente suas próprias ações educativas durante seu cotidiano em sala de aula.

Dessa forma, nas primeiras semanas de integração à turma do 2º ano, foi fundamental observar como a professora regente faz a gestão da sala de aula, pois segundo Vasconcellos (2014) a gestão de classe é a organização das práticas do professor/a em relação às condições favoráveis para a aprendizagem dos alunos/as.

Essa etapa foi essencial, pois analisei que a professora organiza a rotina da turma através de estratégias, estabelece combinados, tem uma comunicação afetiva e acolhedora e além de tudo, promove a participação ativa dos alunos/as nas atividades propostas. Essa vivência inicial reforçou a importância da gestão de sala de aula, e contribuiu para uma melhor compreensão de como o trabalho docente se articula na prática.

Durante o período de ambientação com a turma, a professora regente solicitou apoio para os alunos/as que apresentaram dificuldades no processo de leitura e escrita. Diante disso, realizei acompanhamento individualizado com as crianças, considerando os diferentes níveis de alfabetização. Essa diversidade exigiu a adoção de estratégias diferenciadas, de modo a atender às necessidades específicas de cada uma, respeitando seu ritmo de aprendizagem.

De acordo com Soares (2004) a alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, e deve estar ligado a contextos reais do uso da linguagem, para então o aluno/a compreender o sentido de ler e escrever desde o início da sua aprendizagem.

Em vista disso, a proposta de intervenção para esses estudantes, envolveu atividades voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, com a utilização de alfabeto móvel, identificação de letras e sons, jogos de rimas, ditado de palavras, leitura de palavras e pequenas frases, além de propostas lúdicas que estimulam a consciência fonológica.

Para Gonçalves (2015, p.8), “os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, desde que trabalhados de maneira sistemática e com um planejamento prévio.” Essas estratégias favoreceram a construção do sistema de escrita alfabética de forma mais significativa, respeitando as particularidades dos alunos e promovendo maior engajamento nas atividades. Acompanhar de perto cada criança que ainda não reconhecia determinadas letras, o traçado das palavras, incentivando cada tentativa de leitura, foram ações carregadas de significado e que me ensinaram muito. Esses momentos evidenciaram que alfabetizar também é um exercício de escuta, de acolhimento e de sensibilidade, na qual o olhar atento do professor/a faz diferença na trajetória de aprendizagem de cada estudante.

Nesse percurso, foi importante compreender sobre o processo formativo como afirma Freire (1991, p. 58) “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. 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. Assim, as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID contribuíram significativamente para a compreensão do papel do professor/a como mediador do processo de alfabetização.

Foi nesse movimento de processo formativo que, no decorrer dos meses, com a presença de todos os pibidianos(as) na escola, em parceria com a supervisora professora Danielle, realizamos reuniões para o planejamento de intervenções no momento do recreio e na criação de um espaço de leitura criativo para os estudantes. Esses encontros foram fundamentais para o alinhamento de propostas que favoreceram a escola.

Com isso, criamos o projeto “Recreio lúdico”, na qual foram elaboradas estratégias que ainda estão em andamento, com o objetivo de redirecionar as crianças para brincadeiras lúdicas na hora do intervalo. As atividades incluem pular corda, jogos de tabuleiro, circuitos de movimento, e outras estratégias que favoreçam a socialização, o respeito às regras e o uso saudável do tempo livre.

Em relação ao espaço de leitura (Imagem 3), a proposta foi de desenvolver um ambiente atrativo e acolhedor, que desperte nas crianças a curiosidade e o interesse pelo mundo da leitura. A presença da literatura infantil no ambiente escolar, oferece múltiplas possibilidades de aprendizagem, e é por meio das histórias, que as crianças entram em contato com diferentes culturas, valores e emoções.

Para Prado (1996) “O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o senso crítico e a imaginação criadora”, oportunizando assim, a formação de leitores reflexivos. Posto isso, organizamos o cantinho da leitura, para proporcionar uma assim que o espaço foi montado, logo as crianças

demonstraram grande interesse e rapidamente se dirigiram até ele, alguns livros dispostos de forma acessível e uma decoração lúdica para despertar a curiosidade.

PERCEPÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA

Durante essas vivências na escola, os resultados encontrados evidenciam o quanto a escola é um espaço diversificado, e como a experiência prática contribui para o amadurecimento profissional e pessoal do futuro professor(a), ao proporcionar o contato direto com desafios e possibilidades da prática educativa.

A convivência com as crianças, professores experientes e os desafios do ambiente escolar, proporciona momentos ricos de reflexão sobre o exercício da docência, a realidade do ensino e a importância da escuta, da empatia e da flexibilidade no processo educativo.

Segundo Freire (1996, p.23) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O ato de ensinar é, também, um ato de escuta e de abertura ao novo, promovendo uma formação mútua e permanente, pois ensinar e aprender não são ações separadas, mas se complementam e se enriquecem mutuamente. Esses aprendizados não apenas reforçaram a teoria estudada ao longo da formação, mas também possibilitaram a construção de um olhar mais crítico e sensível diante das complexidades da profissão docente.

A escola ainda é um espaço de transformação social, e é por meio dela que o estudante tem a possibilidade de mudar sua realidade. Estar inserido nesse ambiente durante o processo formativo, o professor/a tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, desenvolver novas estratégias e a construção de prática mais consciente, reflexiva e comprometida com a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID tem se mostrado uma experiência formativa e extremamente significativa, permitindo uma aproximação concreta com a realidade da escola pública e com os desafios da prática docente. Ao longo das vivências, foi possível compreender mais profundamente o cotidiano escolar, sobre o papel professor/a alfabetizador/a, e as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças.. Além de promover reflexões sobre uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora, por meio da observação e atuação de forma colaborativa com professores/as e alunos/as.

As atividades desenvolvidas contribuíram não apenas para o aprimoramento das competências pedagógicas, mas também para a construção de uma identidade docente mais crítica e sensível às necessidades do contexto escolar. Assim, o PIBID cumpre o papel de fortalecer a formação inicial, articulando teoria e prática, e incentivando o compromisso ético e social dos futuros professores/as.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacaobasica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_D_ABRIL_DE_2022.pdf>. Acesso em: 25/05/2025.

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GONÇALVES, Ghisene Santos Alecrim. **Alfabetização em tempos tecnológicos: a influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula**. 2015. 125 f.dissertação (mestrado em estudos linguísticos) - Faculdade de letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID**, Revista Eletrônica Inter-Legere - Número 13, julho a dezembro de 2013.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Desafio da qualidade de educação: gestão da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2014.

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: um relato de vivências

Daliana Lima Ferreira

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui-se como um processo complexo, que articula conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas e experiências concretas no contexto escolar. Nesse sentido, os programas de iniciação à docência têm se consolidado como importantes espaços de aproximação entre a universidade e a escola básica, possibilitando aos licenciandos o contato direto com a realidade educacional desde os primeiros anos de formação. Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado com o objetivo de fortalecer a formação docente e valorizar a docência, especialmente no âmbito da educação pública.

Este artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, desenvolvidas no período de dezembro de 2024 a dezembro de 2025, enfatizando os momentos iniciais de inserção no programa, os encontros formativos e as atividades de observação e levantamento de dados realizadas nas escolas parceiras. O relato busca evidenciar as percepções construídas ao longo dessas vivências, bem como a relevância das práticas pedagógicas já implementadas na instituição escolar vinculada ao projeto, contribuindo para a compreensão do cotidiano docente e da dinâmica escolar.

Dessa forma, este trabalho busca contribuir para o debate acerca da formação inicial de professores, evidenciando o PIBID como um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e construção da identidade docente, a partir das experiências vividas no contexto da educação pública.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como procedimento metodológico complementar, realizou-se um Estado da Questão, com o objetivo de mapear produções acadêmicas relacionadas à formação docente, ao PIBID e às práticas pedagógicas no contexto da escola pública, possibilitando a contextualização teórica e a análise crítica das experiências vivenciadas. As informações apresentadas foram registradas por meio de instrumentos como diário de campo, relatórios diagnósticos e observações sistemáticas realizadas no ambiente universitário e na escola-campo.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

A Unidade de Educação Básica Ronald Carvalho – Anexo 3º Milênio funcionava em um imóvel alugado pela Prefeitura de São Luís, contudo, em razão do não pagamento do aluguel, a unidade foi despejada, resultando na interrupção temporária de suas atividades. Atualmente, a escola encontra-se instalada em um prédio cedido pelo Governo do Estado, o qual anteriormente abrigava um lar de idosos. A estrutura física, portanto, mantém características desse uso anterior: os antigos dormitórios foram adaptados para servirem como salas de aula, o que ocasiona variações significativas no tamanho e na disposição dos espaços — algumas salas são muito pequenas, enquanto outras apresentam dimensões maiores, não havendo padronização.

O corpo docente da unidade é formado por profissionais experientes na educação básica, mesmo diante de adversidades como a escassez de recursos tentam a todo custo mostrar para as crianças que uma aula de qualidade pode se efetivar. A escola atende turmas do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, sendo que o Fundamental I ocorre pela manhã e o Fundamental II no período da tarde. No total, são 16 turmas ativas — 8 em cada turno —, com um quantitativo geral de 392 alunos, sendo 178 no turno da manhã e 214 à tarde. As matrículas são realizadas por ordem de chegada, sem critérios classificatórios.

A estrutura física conta com um único pavimento em alvenaria, os banheiros são adaptados, embora não possuam chuveiros, as salas de aula são climatizadas e dispõem de número suficiente de carteiras escolares, pela manhã os professores tiram cadeiras das salas de aula, devido a quantidade de alunos no turno vespertino ser maior, e não ver a necessidade de tantas dentro da sala de aula. A escola carece de espaços essenciais, como biblioteca equipada, apesar de haver espaço físico destinado a essa última, é usada como depósito para os livros didáticos que sobraram.

A ausência de uma quadra esportiva também compromete a prática das aulas de Educação Física, que são realizadas na lateral do prédio, em um ambiente inadequado e o refeitório não possui capacidade para atender confortavelmente todos os estudantes durante o horário das refeições, sendo esse um espaço pequeno comparada a quantidade de alunos que a escola comporta.

Já a Unidade de Educação Básica Gonçalves Dias é uma escola da rede municipal de ensino, mantida pela Prefeitura de São Luís, localizada na Rua Goiás, bairro Chácara Brasil, no município de São Luís-MA. A instituição atende estudantes do Ensino Fundamental I, no turno matutino, e do Ensino Fundamental II, no turno vespertino, diferentemente de outras realidades escolares marcadas pela precarização da infraestrutura, a UEB Gonçalves Dias encontra-se instalada em um prédio próprio, recém-

construído, projetado especificamente para o funcionamento escolar. Representando um avanço em relação a antiga unidade era um prédio adaptado. A estrutura física da escola é composta por um único pavimento térreo, com espaços amplos e bem distribuídos. Encontram-se em funcionamento oito salas de aula, todas climatizadas e equipadas com dois aparelhos de ar-condicionado. Além dessas salas, a escola dispõe de outras cinco salas ainda não utilizadas, fora as salas de biblioteca, laboratório de Ciências, sala do AEE (Atendimento educacional especializado).

Os banheiros são adaptados, atendendo às exigências de acessibilidade, e o refeitório é amplo, sendo capaz de acolher os estudantes com maior conforto durante os horários das refeições, algo que observado na antiga unidade, algumas crianças desistiam de lanche por ter um refeitório limitado e quantidade de estudantes no lanche aumentou significativamente.

A instituição conta ainda com quadra esportiva, espaço que possibilita a realização adequada das aulas de Educação Física, diferentemente da realidade vivenciada anteriormente por muitos estudantes, cujas atividades ocorriam em áreas externas improvisadas. Outro destaque da estrutura da UEB Gonçalves Dias é o pátio amplo e uma área gramada, que favorece momentos de socialização, recreação e desenvolvimento de atividades pedagógicas ao ar livre.

A escola dispõe também de sala da direção, coordenação pedagógica, secretaria e sala dos professores. Apesar de contar com uma biblioteca estruturada, observa-se que este espaço ainda é pouco utilizado, o que revela um desafio não relacionado à ausência de infraestrutura, mas à necessidade de fortalecimento de práticas pedagógicas que integrem o uso desse ambiente ao cotidiano escolar.

Refere ao quantitativo de alunos, observa-se que, com a mudança para o novo prédio, houve um aumento médio de dois a seis alunos por sala, o que indica maior procura pela unidade, possivelmente associada à melhoria da estrutura física e das condições de funcionamento da escola. Destaca-se uma mudança recente na equipe pedagógica, com a substituição da gestora anterior e a entrada de um profissional que exerce atualmente a função de coordenador, assumindo atribuições de gestão. O processo de matrícula na UEB Gonçalves Dias ocorre por critérios específicos definidos pela rede municipal.

VIVÊNCIAS E DESCOBERTAS NO PIBID

Durante a primeira reunião presencial do grupo na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a coordenação da professora Dra. Karla Cristina Silva Sousa, nos foi apresentado os objetivos gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do núcleo de Pedagogia Ampla, além da orientação aos bolsistas sobre as primeiras etapas do projeto, onde pudemos entender melhor do que se

tratava o programa, e qual era o nosso papel dentro da escola nesse período, algo que pessoalmente foi extremamente importante, pois ao pisarmos no chão da escola alguns professores que não estavam presentes na reunião inicial de apresentação atribuíram funções que estava fora da alçada bolsista, algo que posteriormente foi esclarecido graças às orientações dadas pela coordenadora.

Portanto, momentos de formação e apresentação do objetivo do programa se tornam de extrema importância. A docência pode ser compreendida como uma prática fundamentada em saberes construídos socialmente. De acordo com Tardif apud Grutzmann (2019), os saberes docentes são constituídos ao longo do processo de socialização profissional, sendo desenvolvidos progressivamente no exercício da carreira e nas interações estabelecidas no contexto escolar e esses saberes não se formam de maneira isolada, pois são compartilhados no interior do grupo docente.

O conhecimento que orienta a ação pedagógica é socialmente produzido e validado, uma vez que o professor não define sozinho o seu saber profissional. As atribuições indevidas direcionadas aos pibidianos decorrem de saberes docentes historicamente compartilhados, que tendem a enquadrar o licenciando como mão de obra auxiliar, visto isso, orientar a construção desses saberes é como garantir a reflexão diante dos principais objetivos do programa.

Durante um momento formativo, a professora supervisora apresentou os principais instrumentos de registro e acompanhamento que seriam utilizados ao longo do programa, tais como o relatório no formato relato de experiência, o diário de campo e a planilha de frequência, que tem como finalidade auxiliar no registro sistemático das experiências vivenciadas no contexto escolar, não apenas para fins de elaboração dos relatórios exigidos pelo programa, mas também como subsídios para futuras apresentações de trabalhos acadêmicos e para o compartilhamento das vivências com novos bolsistas.

No decorrer do programa, é possível perceber as necessidades de formação e para que essa demanda fosse suprida a coordenadora trouxe especialistas de assuntos relacionados as oficinas propostas, inicialmente tínhamos uma colega PIBIDIANA que é uma pessoa surda e para conseguirmos nos comunicar foi oferecida uma oficina de Libras que trouxe aspectos históricos da Língua Brasileira de Sinais, como noções iniciais de comunicação, apresentações pessoais e cumprimentos.

A atividade contribuiu para a ampliação do repertório inclusivo dos bolsistas e para ampliar a comunicação com uma das bolsistas do programa, foi perceptível a felicidade em se sentir acolhida dentro do programa, é preciso ressaltar que uma oficina não substitui uma formação aprofundada em libras, mas se torna o pontapé inicial para que isso se efetive.

O primeiro contato com a escola campo observamos a estrutura da escola e a ausência do contato com a leitura, em algumas ocasiões, assumimos a condução da turma na ausência da professora

titular, seguindo os conteúdos previamente trabalhados. Essas situações, embora inesperadas, revelaram-se formativas, pois nos colocaram diante das exigências concretas do fazer docente, como o planejamento imediato, a gestão da sala de aula e a mediação das aprendizagens.

A vivência possibilitou compreender que a docência vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo tomada de decisões, sensibilidade pedagógica e responsabilidade frente aos diferentes ritmos e necessidades dos estudantes, o que contribuiu significativamente para o nosso processo de construção de nossa identidade profissional. Mesmo no curto período de observação, foi possível perceber certo desconforto por parte da professora titular em relação à nossa presença em sala de aula, aspecto compreendido à luz das pressões e demandas que atravessam o cotidiano escolar.

Tal situação evidenciou os desafios da inserção de bolsistas no espaço da escola, ressaltando a importância do diálogo e da construção de relações colaborativas entre universidade e educação básica. Em contraste, a professora dita como de planejamento do 5º ano demonstrou acolhimento e abertura para a troca de experiências, favorecendo um ambiente de cooperação e aprendizagem mútua. Ainda no primeiro semestre, meu remanejamento da turma do 5º ano para o 1º ano foi vivenciado com alívio, uma vez que a ausência de receptividade por parte da professora titular vinha gerando desânimo em relação à execução das atividades planejadas. Essa experiência evidenciou o quanto o acolhimento e a abertura ao diálogo no ambiente escolar são elementos importantes para o desenvolvimento do planejamento.

Havia medo em executar, medo em planejar, limitação ao pensar, e esse medo se tornava explícito pela forma em que a docente se expressava ao observar as atividades propostas em sala de aula. Ao entrar no 1º ano, reiniciamos os trabalhos de observação para conhecer melhor as crianças e as professoras que nela atuavam.

Na turma, havia duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma delas apresentava dificuldades significativas de autorregulação, manifestando comportamentos de agitação e episódios de agressividade, o que dificultava sua permanência em sala de aula por longos períodos. Nessas situações, a professora frequentemente precisava interromper a aula para realizar intervenções, visando garantir o bem-estar da criança e dos demais alunos.

A outra criança, embora apresentasse uma postura mais tranquila em comparação à primeira, possuía frequência irregular, o que impactava sua participação nas atividades pedagógicas. Em alguns momentos, a professora solicitava o apoio da estagiária, que atendia toda a escola e se revezava no acompanhamento das crianças com TEA das diferentes turmas. Um desafio a se pensar, que atividade poderia ser proposta para essas crianças?

Fora da sala de aula, iniciamos um projeto de intervenção no intervalo e revitalizamos temporariamente o cantinho da leitura, no projeto do intervalo estamos implementando aos poucos as brincadeiras que pudessem evitar que as crianças se machucassem começando com pular corda e jogar basquete, para entender como as crianças reagiriam inicialmente.

No primeiro contato com a escola, foi perceptível a quantidade de acidentes causados pelas ações das próprias crianças, o fato de correr com o olhar voltado para trás, as brincadeiras de mal gosto com chutes e empurrões precisavam ser resolvidas com outras interações, com o objetivo de fazer com que as crianças pudessem aprender brincando e até mesmo diminuir o índice de acidentes durante o recreio, foi implementado o projeto de intervenção do intervalo.

Além do projeto de intervenção, implementamos também um cantinho da leitura, onde as crianças pudessem sentar e apreciar a literatura que foi doada pelos bolsistas da escola, revisamos todos os livros que a escola já tinha, onde grande parte era voltado para literatura cristã e renovamos o acervo através de doações onde foram arrecadados cerca de 40 a 50 livros, realmente funcionou. Esse período, no entanto, revelou-se cansativo para nós, bolsistas do PIBID, pois era necessário ministrar a aula, acompanhar o intervalo e retornar à sala para dar continuidade às atividades, exigindo resistência física, atenção contínua dentro da escola.

Vivenciar momentos de docência em uma turma de 1º ano é algo desafiador, visto que historicamente a sociedade tem dificuldade de acesso à leitura e escrita, considerando também a pressão que é disposta em cima do professor alfabetizador para que em um ano uma turma inteira seja alfabetizada, e ainda particularmente a distância significativa das crianças com livros, algo que as afasta do interesse a leitura, se torna ainda mais desafiador. Portanto, pensar o planejamento para crianças em processo de alfabetização requer cuidado nos detalhes e nas escolhas.

Durante esse percurso, li para as crianças um livro que marcou minha trajetória na graduação, Guilherme Augusto de Araujo Fernandes, um livro que fala sobre os tesouros da vida, e desperta a curiosidade, na qual era o meu objetivo, fazer com que as crianças se sentissem curiosas, a leitura foi prazerosa para as crianças, afinal de contas, quem não se sente bem em ler seu livro favorito?

Com a responsabilidade de mediar essa leitura, se tornou explícito que a alfabetização vai além da decodificação de letras. As crianças se envolveram na leitura, sugeriram acontecimentos, elaboraram possíveis episódios. Ao final, a sensação de ver cada aluno participar, se expressar e se envolver com a história foi gratificante e fortalecedora.

Percebi que, embora cansativa, a docência oferece oportunidades únicas de aprendizado, não apenas para os alunos, mas também para nós, bolsistas. Ao final da leitura do livro fomos elencar os

tesouros encontrados por Guilherme do livro, cada um escreveu o seu tesouro, aqueles que não conseguiram escrever por completo, escreveram pela metade e quando compartilhamos, pudemos completar cada palavra, corrigir cada escrita, sem dúvidas foi um momento de aprendizado.

O acesso restrito à biblioteca se mostrou como um desafio significativo para as crianças, uma vez que o espaço permanecia fechado na maior parte do tempo e não havia um cronograma definido que garantisse o contato regular dos alunos com os livros e com diferentes gêneros textuais. Essa limitação acabava favorecendo práticas de leitura centradas apenas na decodificação, sem a efetiva construção de sentidos, aproximando-se do que Soares (2009) aponta como leitura mecânica, na qual o leitor reconhece palavras, mas não atribui significado ao texto, o processo de alfabetização nem sempre garante que os sujeitos desenvolvam competências efetivas de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Muitas pessoas, embora saibam ler e escrever, não incorporam essas habilidades ao seu cotidiano, apresentando dificuldades para interagir com diferentes gêneros textuais, como livros, jornais, formulários, contratos, contas e outros textos funcionais.

Com o intuito de aproximar as crianças do universo da leitura de forma mais significativa, organizamos uma visita à biblioteca e desenvolvemos um projeto que possibilitou aos alunos conhecer melhor a cidade em que vivem, seus poetas e suas lendas, em alusão ao aniversário de São Luís. Durante a atividade, algumas crianças relataram já conhecer poetas maranhenses, enquanto outras afirmaram nunca ter ouvido falar sobre determinadas lendas locais.

Observou-se que a maioria conhecia o poeta Gonçalves Dias e o poema *Canção do Exílio*, porém poucos sabiam sobre o contexto de sua escrita. A partir disso, realizamos, juntamente com as crianças, a análise de palavras e trechos do poema, momento em que surgiram questionamentos sobre termos desconhecidos, como o verbo “gorjeiam”. Essas interações evidenciaram a importância de valorizar os saberes prévios dos alunos, pois, conforme Freire (1982), o ensino da leitura deve considerar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, possibilitando que o processo de alfabetização se construa de maneira crítica, significativa e contextualizada.

A vivência do Dia das Crianças foi um momento que possibilitou observar, na prática, a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças. Durante as atividades, propomos brincadeiras simples e tradicionais, como passa anel, que se mostrou muito importante para o desenvolvimento da atenção, da socialização, da escuta e do respeito às regras, inicialmente as crianças resistiram às regras, mas ao sentar e explicar o porquê tinha que ser assim, todas entendiam, e algumas repreendiam outras quando desrespeitavam essas mesmas regras. Ao participar dessas brincadeiras junto às crianças, foi

possível perceber como elas aprendem enquanto brincam, expressam emoções, constroem vínculos e desenvolvem habilidades.

Um marco de grande importância durante esse período foi o evento “PIBID CONECTA”, conhecer e admirar os trabalhos de outros bolsistas nas escolas fez com que pudéssemos perceber a infinidade de possibilidades do ensinar em sala de aula, as várias estratégias que podemos traçar em nossas mentes durante as apresentações imaginando como poderia ser adaptado para as atividades que já tinham sido desenvolvidas durante o segundo semestre, demonstrando que o saber docente é aquele que não é descolado da realidade, algo que demonstra que esse saber é produzido, refletido e moldado no trabalho, portanto, está sendo compreendido como intimamente ligado ao trabalho pedagógico. Em conformidade com Tardif (2014, p.15):

[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.

Nesse sentido, o conhecimento do professor não pode ser compreendido como algo pronto ou externo à prática, mas como um saber produzido, refletido e constantemente moldado no próprio trabalho pedagógico. Tal compreensão reforça a ideia de que o exercício da docência envolve um processo contínuo de resignificação das experiências vividas, no qual teoria e prática se articulam de forma indissociável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se configurado, até o presente momento, como uma vivência real do cotidiano escolar no âmbito público. Desde os momentos iniciais de formação teórica até as experiências de observação, docência compartilhada e intervenções pedagógicas, o contato com a realidade da U.E.B Gonçalves Dias permitiu compreender, de forma concreta, as potencialidades e as carências que marcam a escola pública.

Entre os desafios observados, destacam-se a ausência de uma estrutura adequada para a realização de atividades de Educação Física, a inexistência de uma biblioteca plenamente funcional e as dificuldades enfrentadas pelos professores no atendimento a alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem, aspectos que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dessas limitações, a experiência evidenciou que a atuação colaborativa entre bolsistas, professores e equipe gestora constitui um caminho potente para a construção de práticas

pedagógicas mais sensíveis e contextualizadas. A escuta atenta das demandas da escola, aliada à implementação de projetos simples, como a revitalização do espaço de leitura e as ações desenvolvidas no horário do recreio, demonstrou que intervenções planejadas, mesmo com recursos limitados, podem promover mudanças significativas no cotidiano escolar, favorecendo o acesso à leitura, a interação entre as crianças e o fortalecimento dos vínculos escolares.

Nesse sentido, o PIBID reafirma-se como uma importante política pública de formação inicial docente, ao aproximar universidade e escola básica e possibilitar aos licenciandos a vivência concreta dos desafios e das possibilidades da docência. O programa contribui para a formação de futuros educadores comprometidos com a educação pública, capazes de refletir criticamente sobre sua prática e de atuar de forma ética, colaborativa e transformadora diante das complexidades do contexto educacional.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *A importância do ato de ler. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

GRUTZMANN, Thais Philipsen. **SABERES DOCENTES: UM ESTUDO A PARTIR DE TARDIF E BORGES: TEACHING KNOWLEDGE: A STUDY FROM TARDIF AND BORGES**. Revista Temas em Educação, /S. L./, v. 28, n. 3, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972>. Acesso em: 25 dez. 2025.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ENTRE AFETOS, SABERES E PRÁTICAS: o despertar do ser professor no PIBID

Emanuelle Cristina Paixão Cardoso

PRIMEIROS PASSOS: a experiência que forma e transforma

Este capítulo tem como objetivo apresentar as vivências adquiridas durante minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desde o mês de fevereiro de 2025. O PIBID é uma política nacional de formação inicial de professores que tem por objetivo promover a aproximação sistemática entre universidade e escola pública, garantindo que futuros docentes vivenciem práticas pedagógicas reais, articuladas à pesquisa e à reflexão crítica.

A fundamentação teórica apoia-se em autores que discutem a formação docente, a integração entre teoria e prática, a afetividade e os processos de alfabetização e letramento. Para Tardif (2002), os saberes docentes constroem-se na vivência cotidiana, articulando conhecimentos científicos e experiências vivenciadas. Pimenta (2012) compreende a docência como práxis, entendida como uma ação reflexiva e transformadora.

Freire (1996) destaca que ensinar exige respeito à autonomia do educando, diálogo e afetividade em cada ato ao educar. No que se refere aos processos de aprendizagem, Vygotsky (1998) e Wallon (2007) defendem que o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações com as pessoas, que devem ser mediadas pela afetividade, pois é um aspecto central nas práticas pedagógicas desenvolvidas da escola. No campo da alfabetização, Magda Soares (2004) contribui ao apresentar o conceito de alfabetização como a apropriação da língua escrita enquanto sistema de representação, indo além da simples decodificação de sinais gráficos.

Ferreiro e Teberosky (1999) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a criança constrói hipóteses sobre a escrita ao longo do processo de alfabetização, sendo sujeito ativo de sua aprendizagem.

Contribuem ainda para este estudo as reflexões de Nóvoa (1992), ao defender que a identidade docente se constrói de forma contínua e coletiva, a partir da reflexão sobre a prática, bem como de Gatti (2019) e Saviani (2009), que discutem a importância das políticas públicas de formação inicial de professores para a construção da identidade docente. No que diz respeito à prática reflexiva e aos registros pedagógicos, Madalena Freire (1996) destaca que o ato de registrar favorece a construção da identidade profissional e a apropriação consciente da própria prática docente. Além disso, Martins et al. (1996), ao dialogar com Cardoso, ressalta a importância do exercício do olhar sensível e investigativo do educador sobre a realidade escolar.

A partir dessas referências, busca-se evidenciar as aprendizagens, reflexões e contribuições construídas por meio do PIBID, reafirmando seu papel na constituição de uma formação docente crítica, humanizadora, reflexiva e socialmente comprometida.

ENTRE A OBSERVAÇÃO E A INTERVENÇÃO: a prática em construção

As atividades desenvolvidas no Colégio Militar Do Corpo De Bombeiros em Paço do Lumiar nos têm proporcionado a oportunidade de vivenciar diretamente o cotidiano escolar, observando rotinas, interações e desafios. Esse contato inicial com o ambiente da escola-campo permitiu identificar necessidades dos alunos, reconhecer estratégias pedagógicas em uso e preparar intervenções fundamentadas na reflexão crítica e na experiência cotidiana.

Segundo Tardif (2002, p. 42), os saberes docentes resultam da articulação entre conhecimentos formais adquiridos na universidade e a prática efetiva em sala de aula, o que evidencia a importância de programas como o PIBID, que, mais do que formar, possibilitam uma experiência docente concreta. Pimenta (2012, p. 87) destaca que a docência deve ser compreendida como práxis, em que teoria e prática se encontram em constante diálogo, permitindo ao professor refletir sobre sua ação e transformá-la. Assim, ensinar vai além da ministração de aulas e da execução de atividades: exige consciência, reflexão e aprimoramento constante da prática.

A escola-campo onde a pesquisa está sendo desenvolvida, atualmente denominada Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, passou por diferentes denominações ao longo de sua história, incluindo Conceição Ramos Martins e Vereador José Carlos Costa Pereira, refletindo mudanças na gestão e na política educacional do município. Essa mudança trouxe novos desafios, especialmente por exigir disciplina como requisito central da vivência escolar. Contudo, mesmo diante das normas disciplinares, percebe-se uma práxis permeada pela afetividade, em que discentes e docentes mantêm boas relações, respeito e cuidado mútuo.

Nessa perspectiva que este trabalho se constrói: narrando vivências concretas do PIBID, em diálogo com as teorias discutidas na academia, com destaque ao papel central da afetividade na constituição da prática docente.

A instituição atende 769 alunos do Ensino Fundamental I e II e 89 da EJA, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Antes, como Unidade de Educação Básica, as matrículas ocorriam por ordem de chegada, após a militarização, o ingresso passou a ocorrer via seletivo, com questões de português e matemática.

O prédio dispõe de 12 salas de aula, sala de recursos multifuncionais, sala de professores, cantina, despensa, secretaria, sala de gestão, sala de leitura, depósito e sala de AEE. Um dos desafios enfrentados é a ausência de uma quadra, o que limita atividades físicas e recreativas, obrigando professoras a utilizarem o pátio para atividades simples.

O corpo docente é composto por 50 professores, incluindo 2 profissionais de AEE, além de gestão que conta com a coordenação pedagógica, tutores, equipe administrativa, secretários, zeladores, vigilantes, agentes de portaria, auxiliares operacionais e merendeiras. O Conselho de Classe é formado por tesoureiro, auxiliar de tesouraria, secretário e fiscal.

A escola oferece orientação educacional, realiza momentos cívicos no início do ano letivo para apresentar normas de conduta e promove formações mensais para os profissionais, visando aperfeiçoar saberes e garantir o funcionamento adequado da instituição. Há também acompanhamento pedagógico contínuo por parte da gestão, por meio de reuniões e análises de planos.

Essa ação fomenta o exercício reflexivo docente, essencial para identificar novas possibilidades e realizar intervenções necessárias, conforme destaca Freire (1996, p. 22): Educador algum é sujeito de sua prática se não se apropria de sua reflexão. Não existe ação reflexiva que não leve a constatações, descobertas, reparos e transformações. (FREIRE, 1996, p. 22).

Segundo o Art. 4º da Portaria nº 83/2022, o PIBID deve “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Assim, minha trajetória inicia, em fevereiro de 2025, com uma roda de conversa online, oficinas e vivências na unidade parceira. Estar inserida nesse contexto, relacionando teorias aprendidas na academia à prática docente, tem sido determinante para ampliar meu olhar pedagógico, atento, afetivo e sensível à realidade escolar.

Como educadores, devemos desenvolver esse olhar sensível, capaz de perceber necessidades e potencialidades, possibilitando intervenções pedagógicas conscientes e intencionais. Mirian Celeste Martins et al. (1996, p. 11), citando Sérgio Cardoso, ressalta a importância desse olhar, distinguindo-o do simples “ver”, pois, ele perscruta e investiga, indaga a partir e além do visto, com o intento de ‘olhar bem’. Por isso é sempre direcionado e atento.

Madalena Freire (1996) destaca o registro pedagógico como elemento central para a reflexão sobre a prática e para a formação do educador. Parafraseando Vygotsky, essa ação é justamente o que nos distingue dos animais. Diante disso, apresento a seguir as vivências e atividades que contribuíram significativamente para minha formação enquanto bolsista, pesquisadora e docente em formação.

Durante o acompanhamento da rotina escolar no 4º ano C, pude observar como o processo de aprendizagem se constrói por meio de trocas entre professor e aluno. Em uma aula de português, a professora realizou a leitura da fábula “A cigarra e a formiga” com recursos pedagógicos e ludicidade, mantendo os alunos atentos e curiosos. Depois, propôs que recriassem a história com um final alternativo e nova moral.

Uma aluna, por exemplo, narrou que a cigarra evitava trabalhar e mentia para sua amiga formiga, a fim de ter folga para participar de um festival de inverno. Ao descobrir a verdade, a formiga não compartilhou sua comida, e a cigarra sofreu as consequências. A aluna destacou o valor da honestidade e da confiança entre amigos. Os estudantes demonstraram engajamento e curiosidade, evidenciando a importância do vínculo afetivo para a motivação, conforme Freire (1996) e Wallon (2007). Em seguida, a professora propôs análise de uma imagem de crianças lendo livros.

Várias crianças diziam o quanto acham importante e praticam a leitura ou que não, que acham perda de tempo e uma atividade “chata”, expressando uma aversão. Já outras, não souberam interpretar a imagem e para elas, não havia mensagem alguma a ser passada. A atividade permitiu observar dificuldades e potencialidades dos estudantes, exemplificando o que Tardif (2002) aponta como elemento fundamental na construção dos saberes docentes: a vivência cotidiana.

Posteriormente, trabalhou-se o poema O Menino Azul, de Cecília Meireles. A atividade funcionou como uma sondagem de leitura e escrita, mas também promoveu conexão afetiva. Ao discutir o desejo do menino por um amigo, os alunos compartilharam suas próprias experiências. Uma criança relatou estar “em busca de um amigo”, evidenciando a dimensão emocional do processo educativo. Como destaca Nóvoa (1992), os instrumentos pedagógicos também funcionam como mediadores das relações e da construção da autonomia.

Em seguida, atividades matemáticas foram desenvolvidas com exemplos do cotidiano dos alunos, utilizando objetos e situações da sala de aula. A ludicidade despertou interesse e participação, reforçando a perspectiva freireana de que a aprendizagem significativa depende da interação entre sujeito e conteúdo.

Ao ministrar minha própria aula, optei por trabalhar literatura de cordel, vivenciando à docência na prática pela primeira vez. Os alunos produziram cordéis e lindos cartazes, deram exemplo e puderam livremente abordar temáticas que eram de seus interesses, tornando o processo mais dinâmico e proveitoso. Ao final, tivemos um momento de exposição do resultado das produções, tivemos um show de criatividade, envolvendo não somente a escrita, mas também, a combinação de xilogravuras e alguns

desenhos feitos por eles, em consonância com Wallon (2007) e Vygotsky (1998), que defendem a interação social como motor do desenvolvimento cognitivo.

Após a análise dos desafios e déficits identificados no contexto escolar, nós, acadêmicos, junto à orientadora e ao supervisor do programa, elaboramos um projeto de revitalização do espaço da biblioteca escolar, compreendendo seu viés pedagógico estratégico, com enfoque em alfabetização e letramento, priorizando os estudantes que necessitam mais de intervenções pedagógicas. Tal perspectiva desmistifica a ideia de que a alfabetização é a decodificação de letras, e sim, apropriação da língua escrita como um sistema de representação da linguagem, que conforme destaca Magda Soares (Soares, 2004), possibilita o entendimento de como a escrita funciona, para que ela serve e como pode ser usada para expressar ideias, registrar pensamentos e comunicar-se.

O projeto conta com atividades como contação de histórias em um tapete literário, ambiente lúdico e acolhedor, rodas de conversa, que estimulam à oralidade e a imaginação, fomentando ainda o pensamento crítico-reflexivo dos alunos.

Para a aplicação do projeto, os alunos foram selecionados de acordo com a demanda observada no cotidiano escolar. Nos dias em que estamos na escola, as atividades são desenvolvidas com até oito alunos por sala, organizadas em etapas que contemplam o diagnóstico inicial, a formação de grupos conforme o nível de aprendizagem, o respeito ao ritmo individual de cada criança e o acompanhamento contínuo de sua evolução.

Ao conduzir a turma do 4º ano C à biblioteca, nesse primeiro momento, foi possível identificar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes, o que contribuiu para o planejamento de intervenções pedagógicas mais adequadas às suas necessidades, uma vez que, conforme apontam Ferreiro e Teberosky (1999), a criança não aprende a escrever mecanicamente, e sim, criando hipóteses sobre seu funcionamento ao longo do processo de alfabetização. A partir desse diagnóstico, realizei diversas propostas pedagógicas, tais como a exploração do espaço, a roda dos livros, a leitura com lanterna, o mapa do tesouro literário, ditado divertido, o acolhimento literário com obras escolhidas pelos próprios alunos a partir das quais eram propostas atividades.

As atividades proporcionaram momentos de intensa interação, participação ativa e envolvimento dos alunos, favorecendo o desenvolvimento do interesse pela leitura, o fortalecimento do vínculo com o espaço da biblioteca e a construção de aprendizagens significativas de forma lúdica e contextualizada.

Essas experiências reforçam que a aprendizagem ocorre de forma coletiva e afetiva, com o professor atuando como mediador e facilitador, como defende Pimenta (2012), permitindo a construção da

autonomia e da reflexão crítica. Vivenciar essa experiência tem me mostrado, com ainda mais clareza, que a formação dos sujeitos se dá na ação coletiva, onde esforços individuais se somam em prol de um bem comum. Ao adentrar a escola e conhecer seu Plano de Ação e diretrizes pedagógicas, torna-se indispensável pensar e repensar o papel docente na vida dos discentes, sobretudo, em sala de aula, como afirma Freire (1996), A reflexão tece o processo de apropriação de sua prática e teoria (...). Neste sentido, o estudo-reflexão sempre possibilita transformações.

ENTRE O APRENDER E O ENSINAR: a formação que transforma

A vivência no chão da escola pelo PIBID tem sido uma experiência formativa cheia de descobertas, trocas e compartilhamento de saberes. Sinto-me honrada em participar de um programa que valoriza a formação docente e a educação pública, permitindo que minha trajetória enquanto futura professora seja marcada pelo aprendizado conjunto e pela reflexão crítica. Nóvoa (1992) lembra que a formação docente é contínua e construída no diálogo entre teoria e prática, o que é possível perceber em cada atividade desenvolvida no âmbito da escola-campo.

Percebi que a articulação entre prática e pesquisa é fundamental para o desenvolvimento da docência. Tardif (2002) enfatiza que os saberes do professor não se restringem ao conhecimento teórico, mas se fortalecem no ordinário dentro da sala de aula com os alunos. Ao incentivar os estudantes a explorar, experimentar e construir conhecimento juntos, observo o fortalecimento da autonomia, da curiosidade e da criticidade, reforçando o que Vygotsky (1998) e Wallon (2007) defendem sobre a importância da interação social e da afetividade no processo de aprendizagem.

Ensinar vai além de transmitir conteúdo. Como lembra Freire (1996), é criar condições para que o desejo de aprender floresça, promovendo reflexão, investigação e transformação. Pimenta (2012, p. 87) reforça que a docência deve ser vista como práxis, sendo necessário a constante reflexão e o aprimoramento da própria ação, que ocorre a cada intervenção que realizei com os alunos. Assim, posso ajustar estratégias e intervir de forma intencional e consciente.

Participar do PIBID me permite vivenciar a dimensão coletiva da formação docente, como destaca Gatti (2019), fortalecendo o compromisso com a educação pública e com a construção de saberes coletivamente. É gratificante perceber que a formação docente acontece no cuidado com os alunos, na construção conjunta do conhecimento e na responsabilidade de formar cidadãos críticos e participativos, em consonância com Saviani (2009).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: MEC/CAPES, 2007.
- CARDOSO, Sérgio. In: MARTINS, Mirian Celeste et al. **Olhar docente e prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. **Formação de professores: políticas e práticas de iniciação à docência**. São Paulo: Cortez, 2019.
- MARTINS, Mirian Celeste et al. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 1996.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior: identidade e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A PRÁTICA DOCENTE EM CONSTRUÇÃO: experiências do PIBID na escola Municipal Integral Alana Ludmila

Hugo Felipe dos Santos Rocha

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, as diretrizes nacionais para a capacitação de educadores têm se adaptado às necessidades da educação fundamental, priorizando uma conexão mais fluida entre fundamentos teóricos e rotinas práticas em sala. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelecem diretrizes que enfatizam a necessidade de uma formação sólida, que integre conhecimentos teóricos e práticos. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como uma estratégia vital para mitigar o distanciamento histórico entre a universidade e a escola pública. Ao inserir o licenciando no cotidiano escolar, o programa não apenas cumpre uma exigência legal, mas fomenta uma práxis reflexiva essencial para a construção da identidade docente, conforme discutido por Gatti (2010) ao analisar a formação de professores no cenário brasileiro.

Minha inserção inicial na docência via PIBID representou um marco decisivo, permitindo uma ponte única entre os estudos universitários e o dia a dia escolar. O PIBID é uma política pública que visa fortalecer a formação inicial de professores, proporcionando a imersão do licenciando no ambiente escolar desde os primeiros períodos do curso, possibilitando, assim, a articulação entre teoria e prática, conforme preconiza a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (Brasil, 2019).

Este relato visa apresentar um panorama detalhado das atividades desenvolvidas na EMI Alana Ludmila, localizada em Paço do Lumiar, Maranhão, no período compreendido entre abril e maio de 2025, especificamente com a turma do 5º ano C do Ensino Fundamental I, sob orientação do professor supervisor Otávio Augusto de Moraes e sob coordenação da Profa. Dra. Karla Cristina Silva Sousa.

O referencial teórico que sustenta este trabalho apoia-se em autores como Libâneo (2013), discute a prática pedagógica como elemento fundamental na formação docente, além de trazer reflexões sobre metodologias ativas e a importância da inclusão no contexto escolar. Também são considerados os princípios defendidos por Freire (1996), que entende a educação como um ato político, no qual o professor deve assumir uma postura ética, dialógica e libertadora, construindo saberes de forma colaborativa com seus alunos.

A imersão no ambiente escolar permitiu a observação, o planejamento e a execução de intervenções didáticas que buscaram promover o desenvolvimento integral dos alunos, alinhando a teoria

acadêmica com a realidade da sala de aula. Neste sentido, a inserção no PIBID permitiu um contato direto com os desafios da educação básica, bem como uma visão crítica e reflexiva sobre o fazer pedagógico. As vivências proporcionaram experiências de mediação, organização de atividades, elaboração de materiais pedagógicos, acompanhamento das rotinas escolares e desenvolvimento de atividades, sempre considerando a diversidade dos alunos e a realidade sociocultural na qual estão inseridos.

A IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

As atividades ocorreram na EMI Alana Ludmila, escola pública localizada em uma zona residencial na Rua 43, Quadra 43, Conjunto Maiobão, Paço do Lumiar/ MA, durante os meses de abril e maio de 2025. As ações foram desenvolvidas com a turma do 5º ano C do Ensino Fundamental I, abrangendo o acompanhamento das aulas, apoio pedagógico e realização de intervenções planejadas em conjunto com o professor. A escola atende a uma comunidade diversa, com alunos de diferentes níveis de aprendizagem, o que exigiu a adoção de estratégias pedagógicas variadas.

Durante as observações iniciais, foi possível conhecer a rotina escolar, o perfil da turma e as principais demandas pedagógicas. A partir disso, foram implementadas ações focadas na leitura e interpretação de textos, gramática, operações matemáticas, ciências e projetos interdisciplinares, além da participação em momentos escolares como assembleias e atividades de acessibilidade.

Ao longo do período de observação e intervenção, as aulas ocorreram em diferentes formatos: aulas expositivas dialogadas, dinâmicas interativas, projetos interdisciplinares e reforço escolar. O cotidiano da sala de aula foi acompanhado atentamente, desde a organização do espaço físico até a distribuição das atividades. A rotina escolar incluía, geralmente, um momento inicial de acolhimento, sorteio do ajudante do dia e logo após a realização da chamada, seguido da apresentação da agenda no quadro, o que permitia que os alunos visualizassem o planejamento diário.

No campo disciplinar, foram abordados conteúdos diversos: em Língua Portuguesa, trabalharam-se interpretação textual, gramática, produção escrita e formação de palavras; em Matemática, foram exploradas operações básicas, sistema de numeração decimal, leitura e resolução de problemas; em Ciências, os temas envolveram o corpo humano, saúde e meio ambiente. Esses conteúdos foram muitas vezes contextualizados com temas do cotidiano, com cartazes e com recursos lúdicos, o que favoreceu o engajamento dos alunos. Também foram implementadas atividades diferenciadas, como projetos de desenvolvimento para alunos mais avançados e com maior rendimento, e alfabetização para alunos que

necessitavam de maior apoio, aulas de Libras, atividades interdisciplinares com uso de música e assembleias escolares.

As assembleias escolares também foram momentos significativos para a construção da autonomia e da cidadania dos estudantes. Nessas ocasiões, os alunos discutiam questões como respeito mútuo, organização da sala, limpeza do ambiente e resolução de conflitos. A escuta ativa e o protagonismo estudantil foram estimuladas, reforçando o desenvolvimento de competências socioemocionais e o senso de responsabilidade coletiva.

Outro ponto de destaque na contextualização foi a implementação do projeto de desenvolvimento voltado aos alunos com maior rendimento acadêmico e alfabetização para os alunos com menos rendimento acadêmico. Esse projeto visava aprofundar conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, promovendo um ensino diferenciado e desafiador. Os alunos que não integravam esse grupo eram igualmente atendidos com atividades específicas de reforço, o que demonstrou a preocupação com a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Além das atividades regulares, foram realizadas ações voltadas para temas transversais, como meio ambiente, cidadania, cuidados com a higiene pessoal e bucal e alimentação saudável e, além de conversa sobre acessibilidade no espaço escolar. Tais práticas reforçam a importância de uma formação que contemple não apenas os aspectos escolares, mas também sociais, afetivos e culturais dos alunos, conforme defendem Libâneo (2013) e Freire (1996), que compreendem o ato de educar como uma prática de transformação e emancipação social.

Para garantir o registro sistemático das experiências, foram utilizados diários de campo, nos quais eram anotadas as atividades realizadas, as reações dos alunos, os desafios encontrados e as reflexões sobre a prática. Esses registros serviram como base para ajustes contínuos nas estratégias de ensino, permitindo uma avaliação formativa do processo.

ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em minhas intervenções de Língua Portuguesa, priorizei o desenvolvimento de leitura, escrita e análise linguística, integrando gramática ao uso cotidiano para mitigar a fragmentação observada na turma. Em consonância com a perspectiva de Antunes (2003), que defende o ensino da língua como prática social, as atividades buscaram situar o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Um exemplo claro dessa abordagem foi o trabalho com a classificação de sílabas tônicas. Em vez de uma memorização mecânica de regras, optou-se por uma dinâmica lúdica utilizando plaquinhas de

identificação (oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas). Essa estratégia encontra respaldo em Kishimoto (2011), que destaca o jogo e a brincadeira como elementos essenciais no desenvolvimento infantil e na aprendizagem significativa. A interatividade proposta permitiu a participação ativa dos alunos e a correção imediata de equívocos em um ambiente seguro, onde o erro foi tratado como etapa construtiva do saber. Embora a classificação exigisse revisão constante, especialmente com palavras menos usuais, a ludicidade reduziu a resistência inicial ao conteúdo gramatical.

Da mesma forma, a distinção entre "mas" e "mais" e o estudo de prefixos e sufixos foram abordados através de contextualização e prática reflexiva. A apropriação desses elementos linguísticos não se deu de forma isolada, mas integrada à produção de sentidos. Koch (2011) argumenta que a coesão textual é fundamental para a clareza das ideias; assim, trabalhar esses conectivos e elementos mórficos contribuiu diretamente para a qualidade da produção escrita dos estudantes.

Para atender à heterogeneidade da turma, foi implementado um projeto de desenvolvimento para alunos avançados, focado no aprofundamento de gêneros textuais e interpretação complexa. Essa diferenciação pedagógica alinha-se às ideias de Perrenoud (2000) sobre a pedagogia das diferenças, onde o professor deve gerir a progressão das aprendizagens respeitando os diferentes ritmos. Observou-se, contudo, que textos mais abstratos ainda geram resistência. As intervenções foram pensadas para atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito definido por Vygotsky (1991) como a distância entre o que a criança já domina e o que consegue realizar com auxílio.

ABORDAGENS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

As atividades matemáticas buscaram romper com a abstração descontextualizada, relacionando conceitos numéricos ao cotidiano dos alunos e a outras linguagens, como a música. A prática pedagógica baseou-se na resolução de problemas como eixo condutor, conforme sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e reforçado por autores como Dante (2009), para quem ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de enfrentar situações-problema.

O trabalho com o sistema de numeração decimal e as operações básicas utilizou recursos visuais e exemplos práticos no quadro, facilitando a visualização das classes e ordens numéricas. Smole e Diniz (2001) defendem que a comunicação em matemática, através de diferentes registros de representação, é crucial para a aprendizagem. A clareza nas instruções mostrou-se fundamental para o engajamento da turma, embora persistam desafios na interpretação de enunciados, evidenciando que a dificuldade em matemática muitas vezes reside na competência leitora.

Uma abordagem criativa envolveu a dissecação da canção '17.700', de Luiz Gonzaga, para desvendar noções de escalas numéricas e proporções. Essa abordagem interdisciplinar, ao integrar arte e matemática, buscou tornar o conteúdo mais atrativo e culturalmente relevante. D'Ambrosio (1996), ao discutir a Etnomatemática, valoriza a inserção da cultura no ensino da disciplina. Apesar do potencial criativo, observou-se que alunos com defasagens em leitura tiveram dificuldades na transposição da linguagem poética para a linguagem matemática, reforçando a necessidade de um trabalho integrado entre as áreas do conhecimento para superar a fragmentação curricular.

As dificuldades observadas, especialmente em problemas que exigiam maior elaboração lógica, apontam para a necessidade de estratégias diferenciadas e uso de materiais manipuláveis, essenciais nas séries iniciais do Ensino Fundamental para a consolidação do pensamento lógico-matemático.

ABORDAGENS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E TEMAS TRANSVERSAIS

No ensino de Ciências e temas transversais, a práxis pedagógica orientou-se pela construção do pensamento científico e pela formação cidadã. O estudo do corpo humano (células e sistemas) foi conduzido através de metodologias ativas, como a confecção de cartazes e apresentações, estimulando a pesquisa e a oralidade. Krasilchik (2004) destaca que o ensino de ciências deve ir além da transmissão de fatos, promovendo a investigação e a compreensão dos fenômenos naturais e sua relação com a saúde.

A assimilação de conceitos abstratos, como o funcionamento dos sistemas internos, mostrou-se desafiadora para parte da turma, sugerindo a necessidade, apontada por Bizzo (2009), de intensificar o uso de modelos didáticos tridimensionais e recursos visuais concretos para facilitar a modelização mental dos processos biológicos pelos alunos.

Um ponto alto das intervenções foi o trabalho com a transversalidade, especificamente nas atividades de conscientização sobre acessibilidade e na palestra sobre cultura colombiana. A atividade de mapeamento da acessibilidade escolar permitiu que os alunos desenvolvessem um olhar crítico sobre o próprio espaço de convivência, promovendo a empatia e a cidadania ativa. Segundo Freire (1996), a educação ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve a compreensão crítica da realidade social. Ao identificarem barreiras físicas na escola, os alunos vivenciaram na prática os conceitos de inclusão social e direitos humanos.

Da mesma forma, o contato com a cultura colombiana ampliou o repertório cultural dos estudantes, combatendo preconceitos e promovendo a valorização da diversidade latino-americana. Essas

experiências reafirmam que a escola é um espaço privilegiado para a formação de valores e atitudes, e não apenas para a instrução conteudista.

RESULTADOS

Essa vivência destacou o valor de um modelo pedagógico centrado no aluno, ancorado em técnicas interativas, elementos lúdicos e conexões entre disciplinas. Reforçou a ideia de que o planejamento deve ser flexível, responsivo e sensível à realidade dos estudantes. Os resultados alcançados durante o período de atuação no PIBID foram, em sua maioria, muito positivos e evidenciaram o impacto das metodologias adotadas e da atenção individualizada na aprendizagem dos alunos. Observou-se um significativo aumento na participação e no engajamento dos estudantes nas diversas atividades propostas, tanto nas aulas de conteúdo curricular quanto nas atividades transversais.

Apesar dos resultados positivos, foram identificadas áreas que demandam atenção contínua. As dificuldades pontuais em vocabulário mais complexo, na interpretação de textos abstratos e na resolução de problemas matemáticos mais desafiadores ressaltam a heterogeneidade da turma e a necessidade de estratégias de ensino que considerem os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem.

A vivência proporcionada pelo PIBID possibilitou não apenas a compreensão das necessidades e potencialidades da escola e dos alunos, mas também promoveu o diálogo entre os saberes teóricos adquiridos na universidade e a prática efetiva do cotidiano escolar. Essa integração foi fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva, crítica e comprometida com a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência como bolsista PIBID na EMI Alana Ludmila consolidou-se como o marco inicial da minha identidade profissional, permitindo o contato direto com a realidade educacional e a construção de saberes pedagógicos baseados na experiência, na reflexão e na teoria. Ao transpor os muros da UFMA e adentrar o cotidiano escolar, percebi que a prática pedagógica se revelou um processo que exige sensibilidade, escuta e adaptação constante às realidades dos alunos, indo além da aplicação mecânica dos referenciais teóricos. As atividades permitiram compreender os desafios do cotidiano escolar, bem como o papel transformador da educação na vida dos estudantes.

As atividades desenvolvidas, que variaram desde o reforço de conteúdos básicos até projetos de aprofundamento e discussões sobre temas sociais, demonstraram o quão essencial é a adaptação e diferenciação do ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Durante as intervenções, ficou evidente que o sucesso da aprendizagem está intrinsecamente ligado à mediação constante e ao incentivo aos estudantes. As dificuldades observadas em sala não foram apenas obstáculos, mas pontos de partida para uma reflexão crítica sobre como tornar o conhecimento acessível.

O PIBID configura-se, portanto, como uma política pública essencial à formação inicial de professores, por possibilitar uma vivência rica e significativa, que contribui para a construção de uma identidade profissional docente comprometida com a educação de qualidade, inclusiva e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papius, 1996.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 2009.

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

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO E MUDANÇA: relato de experiência no PIBID Pedagogia Ampla

Evelucia Nunes Cutrim

INTRODUÇÃO

Historicamente, o preparo de profissionais da educação no Brasil esbarra em um abismo difícil de ignorar, o distanciamento entre a teoria das universidades e o cotidiano real das escolas básicas. Por décadas, o que vimos foi a hegemonia de uma lógica puramente tecnicista, que trata o/a futuro/a professor/a quase como um executor de tarefas e métodos prontos, sem considerar as nuances e os imprevistos de uma sala de aula. Esse engessamento da profissão é o que Pimenta e Ghedin (2002, p.17) denunciam ao afirmar que “o modelo da racionalidade técnica reduz a docência a um conjunto de procedimentos instrumentais”, esvaziando a autonomia de quem está na linha de frente do ensino.

Em contraposição a essa perspectiva, autores como Schön (2000) e Nóvoa (1992) defendem uma concepção de formação docente centrada na prática reflexiva, entendendo que o desenvolvimento profissional ocorre quando o/a professor/a analisa criticamente sua própria ação e constrói saberes a partir das situações concretas vividas no cotidiano escolar. Nessa abordagem, a escola deixa de ser apenas um espaço de aplicação de teorias e passa a ser compreendida como um ambiente formativo privilegiado, no qual se produzem conhecimentos pedagógicos, identitários e profissionais.

É nesse contexto que se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, como uma política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial docente. Segundo o documento oficial, o programa tem como uma de suas metas fundamentais a “inserção sistemática de licenciandos no cotidiano das escolas públicas da rede básica, visando à integração entre educação superior e educação básica” (Brasil, 2010, p. 1).

Ao aproximar universidade e escola básica, o PIBID cria condições para que os/as futuros/as docentes vivenciem, desde os primeiros períodos do curso, situações reais de ensino, articulando teoria e prática de forma crítica e contextualizada.

Apesar do reconhecimento da relevância do PIBID no campo das políticas de formação docente, observa-se que ainda são necessários estudos que analisem, de maneira mais aprofundada, como as experiências vivenciadas no âmbito do programa contribuem para a constituição da identidade profissional docente e para a compreensão crítica do cotidiano escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitas produções se concentram na descrição das atividades desenvolvidas, mas nem

sempre exploram as aprendizagens formativas decorrentes das intervenções pedagógicas e da mediação docente em contextos marcados por desafios estruturais e organizacionais.

Diante dessa lacuna, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação inicial docente, a partir de um relato de experiência desenvolvido em uma escola pública de educação básica no município de São Luís – MA. Busca-se evidenciar de que modo a inserção no PIBID possibilitou a leitura crítica do contexto escolar, a construção de práticas pedagógicas mediadas e o desenvolvimento de uma postura reflexiva frente aos desafios da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao assumir o relato de experiência como modalidade de produção acadêmica, este relato se justifica por contribuir para o debate sobre a formação de professores/as comprometida com a escola pública, ao demonstrar que a vivência sistemática no espaço escolar, quando articulada à reflexão teórica, constitui-se como um elemento fundamental para a profissionalização docente e para a resignificação das práticas pedagógicas no contexto da educação básica.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia Ampla. A escolha dessa modalidade metodológica justifica-se por permitir a análise sistemática de experiências vivenciadas no contexto escolar, articulando descrição, reflexão crítica e fundamentação teórica. Na pesquisa em educação, essa perspectiva compreende o conhecimento como um processo construído a partir da relação entre teoria e prática, orientado para a compreensão e a transformação da realidade educacional (Tozoni-Reis, 2009).

O campo empírico da pesquisa compreende as atividades realizadas no PIBID em uma escola pública de educação básica de São Luís – MA, que serviu como escola-campo entre março e dezembro de 2025. Este estudo prioriza a singularidade da minha experiência formativa individual enquanto bolsista-pibidiana, mergulhada na realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa condição, em que pesquisadora e participante se fundem em um único sujeito, encontra sustentação em Tozoni-Reis (2009, p. 70), ao pontuar que: “a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta”. Tal perspectiva legitima a investigação da prática a partir de um lugar de fala reflexivo, crítico e contextualizado.

Os procedimentos metodológicos envolveram a observação participante e o registro sistemático, pautados em uma análise reflexiva que buscou transcender a mera descrição de tarefas. Minha atuação deu-se por meio da imersão no cotidiano escolar, no acompanhamento de aulas e na realização de intervenções planejadas, sempre mediadas pelo diálogo com a supervisora e a coordenação. Essa dinâmica de trabalho fundamentou-se na perspectiva de Schön (2000), pois permitiu transformar cada situação vivida em sala de aula em um objeto de análise, possibilitando que o conhecimento profissional fosse construído a partir da própria prática e da reflexão sobre os imprevistos do dia a dia.

Como instrumentos de produção de dados, utilizei diários de campo, relatórios de atividades e anotações reflexivas. Mais do que simples registros, esses instrumentos funcionaram como dispositivos de reflexão que permitiram captar percepções, desafios estruturais e decisões pedagógicas tomadas ao longo do percurso formativo. Tais registros não foram tratados como técnicas neutras, mas como uma práxis formativa, conforme defendido por Pimenta (2002). Esse exercício possibilitou um distanciamento crítico essencial para compreender não apenas a minha identidade profissional em construção, mas também como as condições concretas do trabalho pedagógico na escola pública impactam o ensino.

A análise dos registros foi realizada de forma qualitativa, buscando identificar sentidos, recorrências e aprendizagens formativas relacionadas à inserção no cotidiano escolar, à mediação pedagógica e à construção da identidade docente. Esse movimento analítico dialoga com a concepção de formação defendida por Nóvoa (2022), ao enfatizar que o desenvolvimento profissional ocorre no interior da própria profissão, por meio da análise sistemática do trabalho docente e da valorização dos saberes construídos na prática.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu compreender a experiência no PIBID não como uma simples execução de tarefas, mas como um processo formativo constante. Nesse contexto, assumem centralidade os conceitos de “reflexão-na-ação” e “reflexão-sobre-a-ação”, termos cunhados por Schön (2000). Enquanto a reflexão-na-ação diz respeito ao pensamento que acompanha a prática para permitir ajustes imediatos, a reflexão-sobre-a-ação consiste no olhar analítico realizado após a atividade. Conforme o autor, essa articulação possibilita ao/à docente transformar o cotidiano escolar em fonte de saber, sendo um elemento fundamental para a produção de conhecimento e para a consolidação da identidade de professores e professoras em formação.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DA U.E.B. PROF. RONALD DA SILVA CARVALHO

No primeiro semestre de atuação na escola-campo, entre março e julho de 2025, as atividades de iniciação à docência ocorreram na U.E.B. Prof. Ronald da Silva Carvalho (Anexo Terceiro Milênio). A instituição, pertencente à rede municipal de São Luís e situada no bairro Habitacional Turu, atende estudantes do Ensino Fundamental e tem como proposta a promoção de uma educação inclusiva voltada ao desenvolvimento integral de seus alunos/as.

Um aspecto relevante observado inicialmente diz respeito às condições físicas da unidade. Fundada em 2012, a escola passou por dificuldades de infraestrutura, o que resultou na sua transferência para um imóvel anteriormente utilizado como lar de idosos. O espaço, embora funcional, apresenta limitações significativas como a ausência de áreas livres para recreação, a inexistência de quadra ou *playground*, uma biblioteca subutilizada e com acervo reduzido. Esses dados revelam uma realidade comum na escola pública brasileira em que a precariedade física acaba por restringir o fazer pedagógico. Essa análise encontra respaldo em Paro (2010, p. 18) ao destacar que: “[...] as condições materiais de ensino não representam meros detalhes externos, mas constituem elementos que definem as possibilidades reais da ação de professores e professoras”.

Apesar dessas limitações, observou-se um esforço coletivo da equipe para garantir o funcionamento da instituição. A escola atendia 392 estudantes e contava com 32 docentes pós-graduados/as, mantendo uma relação próxima com a comunidade por meio de reuniões periódicas. Esse cenário indica que, mesmo em contextos estruturais desfavoráveis, a atuação na docência e o vínculo com as famílias funcionam como elementos de sustentação do trabalho pedagógico.

Entretanto, em reunião com a supervisora Danielle Coelho e a coordenadora Karla Cristina Sousa, identificou-se que uma das carências centrais da instituição residem na insuficiência de suporte para alunos e alunas com necessidades educacionais específicas e na dificuldade de aplicação do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Esse resultado corrobora a análise de Libâneo (2013, p. 104), ao pontuar que: “a organização escolar deve ser compreendida como um meio para assegurar condições pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a inclusão.

Quando tais condições não são plenamente garantidas, a qualidade social do ensino acaba por ser comprometida.

DIAGNÓSTICO DO INTERVALO E DOS ESPAÇOS DE LETRAMENTO

Outro resultado relevante refere-se à organização do intervalo escolar. Observou-se que, diariamente, estudantes de oito turmas ocupavam simultaneamente um pátio de pequenas dimensões, no horário das 9h45 às 10h. Esse arranjo resultava em dispersão, conflitos pontuais e aumento do risco de acidentes. O padrão identificado indica que o intervalo era concebido prioritariamente como um momento de vigilância, e não como um espaço educativo.

Esse dado confirma a compreensão de Libâneo (2013, p. 14) de que “a organização da escola funciona como prática educativa”, influenciando diretamente o comportamento e as atitudes dos/as estudantes. A ausência de atividades orientadas no recreio evidenciou uma visão que desconsidera o potencial pedagógico desse tempo escolar, reforçando uma separação rígida entre momentos de ensino e momentos de convivência.

A análise do espaço também revelou fragilidades nos ambientes de leitura. A biblioteca escolar funcionava, predominantemente, como depósito de livros didáticos, com acervo limitado e pouca organização. Esse resultado contradiz a perspectiva de Soares (2006), segundo a qual o letramento se desenvolve em ambientes que oferecem materiais diversificados e favorecem a interação com a cultura escrita. De modo semelhante, o Cantinho da Leitura, localizado no pátio, apresentava livros deteriorados e espaço restrito, o que dificultava o uso frequente pelos/as estudantes.

Esses achados confirmam as contribuições de Kleiman (1995), ao indicar que o letramento depende do uso social da leitura e da escrita em contextos significativos. Quando os espaços não favorecem essa vivência, a leitura tende a ser percebida apenas como uma atividade escolar obrigatória, e não como prática social.

Diante desse diagnóstico, tornou-se evidente a necessidade de intervenções que ressignificassem tanto o intervalo quanto os espaços de letramento, articulando-os à proposta pedagógica da escola. Essa compreensão dialoga com Freire (1982), ao defender a articulação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra como base para uma educação crítica e transformadora.

PRÁTICAS AVALIATIVAS E LIMITAÇÕES MATERIAIS NO 5º ANO A

No acompanhamento da turma ao qual fui designada, o 5º ano A, um registro recorrente observado foi a escassez de recursos didáticos, especialmente a ausência de livros de Ciências, História e Geografia. A dependência de cadernos de atividades e de materiais impressos, somada às falhas frequentes

na impressora da escola, exigia constantes adaptações no planejamento pedagógico. Esse cenário revelou uma tendência de reorganização das práticas das professoras em função das limitações materiais, o que impactava as estratégias de ensino e avaliação. Tal percepção encontra respaldo em Paro (2010) ao pontuar que as condições materiais não são meros detalhes, mas elementos que definem as possibilidades reais da ação docente.

Diante dessas condições, observou-se que as abordagens pedagógicas divergiam significativamente no cotidiano da turma. Enquanto a professora regente manteve aulas essencialmente teóricas, dependentes do material impresso e com avaliações pautadas em trabalhos escritos tradicionais, as iniciativas de avaliações práticas e diversificadas partiram exclusivamente da professora de complemento, responsável pelas disciplinas de Ciências e Arte. Sob sua condução, em Ciências, os conteúdos relacionados aos sistemas respiratório e digestório foram avaliados por meio da elaboração de cartazes com desenhos em tamanho real e identificação dos órgãos. No estudo sobre distúrbios alimentares, a culminância ocorreu com a realização de um lanche coletivo no qual os/as estudantes apresentaram os nutrientes dos alimentos saudáveis trazidos. Em Arte, as avaliações se deram por meio da encenação de peças teatrais organizadas pelos/as próprios/as estudantes, envolvendo obras da literatura infantil.

Os resultados dessas práticas evidenciaram maior engajamento, participação e cooperação entre os/as estudantes, com ênfase na inclusão do aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da aluna em observação para diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Verificou-se que as propostas diversificadas criaram um espaço de acolhimento no qual esses/as estudantes participaram de forma ativa e integrada ao grupo. Contudo, é necessário reconhecer que, apesar do entusiasmo gerado, as atividades mantinham um caráter superficial, visto que a carência de práticas investigativas sistemáticas impedia um domínio científico mais denso.

Essa realidade encontra respaldo nas reflexões de Pozo (2002), ao destacar o paradoxo de uma sociedade que exige aprender continuamente, mas que muitas vezes falha em converter a informação em conhecimento real. Conforme o autor, a construção de saberes profundos requer ir além da simples execução de tarefas, buscando um uso epistêmico dos conteúdos que permita aos/as alunos/as reconstruírem verdadeiramente os sistemas de representação.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: revitalização da biblioteca e projeto Recreio Lúdico

A partir dos dados levantados, foram realizadas intervenções voltadas à revitalização dos espaços de leitura e à resignificação do intervalo escolar. A biblioteca passou por limpeza e reorganização,

e o Cantinho da Leitura foi remanejado para um espaço mais arejado. Foram incorporados mais de 30 livros ao acervo, selecionados de acordo com a faixa etária dos/as estudantes, além da organização do espaço com tapete, mural, estantes, mesas e cadeiras.

Os resultados iniciais indicaram maior interesse dos/as alunos/as pelo espaço, confirmando a análise de Kishimoto (2017), segundo a qual a organização do ambiente atua como mediadora do desenvolvimento cognitivo e da curiosidade. No entanto, também foi identificado um padrão de uso inadequado dos livros e do espaço, o que evidenciou a necessidade de ações educativas voltadas à preservação do patrimônio escolar. Essa constatação dialoga com Brougère (2007), ao afirmar que a relação da criança com os objetos culturais é aprendida socialmente, e não inata.

Paralelamente, a implementação do projeto Recreio Lúdico introduziu atividades como basquete, pula-corda e jogos de tabuleiro no intervalo intermediados pelas pibidianas e pelo pibidiano da escola. Os resultados observados apontaram para redução da dispersão, diminuição de conflitos e melhora na convivência entre os/as estudantes. Esses achados confirmam a perspectiva de Luckesi (2000), ao destacar que a atividade lúdica mediada favorece experiências de integração e bem-estar, além de transformar o recreio em um espaço educativo potente, conforme também indicado por Brougère (2007).

RECONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL E IMPACTOS PEDAGÓGICOS NA U.E.B. GONÇALVES DIAS

Após o período de férias, no segundo semestre de 2025, as atividades do PIBID passaram por uma mudança significativa com a transferência integral da escola para uma nova sede, a U.E.B. Gonçalves Dias, localizada no bairro Chácara Brasil. Essa mudança foi viabilizada pelo programa municipal #EscolaNova, que tem como objetivo a reestruturação da rede pública de ensino por meio da modernização da infraestrutura, da climatização dos ambientes e da conclusão de obras anteriormente paralisadas.

Um primeiro aspecto observado refere-se à ampliação e à melhoria das condições físicas da escola. Inaugurada em julho de 2025, a nova unidade foi instalada em um espaço que se encontrava abandonado e passou a funcionar como um centro educacional de referência para a região do Polo Turu. Com capacidade para mais de 800 estudantes, a escola passou a atender alunos e alunas de diversos bairros do entorno, ampliando o alcance do atendimento educacional. A infraestrutura inclui 12 salas de aula amplas e climatizadas, laboratório de informática com recursos para robótica, Sala de Recursos Multifuncionais e espaços coletivos como auditório, refeitório e ginásio poliesportivo.

No entanto, foi apurado uma limitação relevante, que os materiais apresentados no laboratório de Ciências na inauguração eram temporários e não integravam o acervo permanente da escola.

Esse achado indica que, embora haja avanços significativos na estrutura física, ainda persistem desafios relacionados à consolidação dos recursos pedagógicos, especialmente aqueles voltados às práticas experimentais.

Além das mudanças físicas, identificou-se uma reorganização administrativa e pedagógica. A escola passou a contar com uma nova equipe gestora e com um coordenador pedagógico recém-designado, o que implicou alterações nos fluxos de trabalho, nas rotinas pedagógicas e nas formas de gestão. Essa transição exigiu um período de adequação por parte do corpo docente e das/o bolsistas do PIBID, que precisaram alinhar suas ações às novas demandas institucionais.

Para a equipe do PIBID, a mudança representou um desafio formativo ampliado. Por um lado, foi necessário reorganizar as intervenções pedagógicas em função da nova realidade estrutural; por outro, adequar-se a uma gestão escolar em processo de consolidação. Observou-se que práticas anteriormente essenciais, como o projeto Recreio Lúdico e as ações de revitalização dos espaços de leitura, tornaram-se menos prioritárias, uma vez que a nova escola já dispunha de ambientes adequados para o lazer, a convivência e o acesso à leitura.

Esse cenário confirma a análise de Libâneo (2013), ao indicar que a organização escolar e as condições materiais influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as possibilidades de intervenção docente. Ao mesmo tempo, evidencia que a melhoria da infraestrutura, embora fundamental, não elimina a necessidade de planejamento pedagógico, mediação docente e acompanhamento sistemático das práticas educativas. As implicações dessa análise apontam para a importância de compreender a escola como um espaço dinâmico, no qual mudanças estruturais exigem processos contínuos de adaptação, reflexão e formação profissional, especialmente no contexto da formação inicial docente.

INVESTIGAÇÃO, PRÁTICA E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO COTIDIANO ESCOLAR DO 5º ANO

Diante do novo cenário institucional, minha intervenção concentrou-se na regência do 5º ano A, no componente curricular de Ciências, considerando a possibilidade de desenvolver práticas experimentais em conteúdos que, tradicionalmente, são trabalhados de forma expositiva, como os sistemas do corpo humano. Essa escolha encontra respaldo no ensino de Ciências por investigação de Carvalho (2013), segundo o qual a aprendizagem ocorre quando o/a estudante atua sobre os fenômenos, levanta hipóteses e constrói explicações próprias. As experiências desenvolvidas ao longo da regência confirmaram essa perspectiva teórica, ao evidenciar maior envolvimento dos/as alunos/as quando o conteúdo foi apresentado por meio de situações investigativas e experimentais.

A aula sobre o sistema cardiovascular exemplifica esse movimento. Ao ser iniciada fora da sala de aula, na quadra escolar, rompeu-se com a organização tradicional do ensino, favorecendo uma postura mais ativa dos/as estudantes. Conforme Bachelard (1996), o conhecimento científico se constrói a partir da problematização, e o uso da caixa misteriosa confirmou essa afirmação ao estimular a curiosidade e a formulação de hipóteses. Observou-se o engajamento de forma mais significativa na atividade, o que confirma que a curiosidade é um elemento estruturante do processo de aprendizagem científica.

A utilização dos estetoscópios, permitindo a escuta dos próprios batimentos cardíacos, reforçou a articulação entre teoria e experiência concreta. Segundo Marandino (2005), recursos sensoriais atuam como mediadores do conhecimento científico ao reduzir o nível de abstração dos conteúdos. Esse princípio foi confirmado na prática, uma vez que os/as estudantes demonstraram maior compreensão do funcionamento do coração ao relacionar o conceito científico à percepção do próprio corpo. A implicação pedagógica desse resultado é a necessidade de incorporar, sempre que possível, experiências sensoriais ao ensino de Ciências, especialmente nos anos iniciais.

Na sequência, a articulação entre Ciências, Matemática e Educação Física, por meio da aferição da frequência cardíaca em repouso e após atividade física, consolidou a compreensão do sistema cardiovascular. De acordo com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade rompe com a fragmentação do saber escolar e favorece aprendizagens mais integradas. As observações realizadas confirmaram essa análise, pois os/as discentes conseguiram compreender a relação entre esforço físico, variação dos batimentos e funcionamento do coração a partir da comparação de valores numéricos. O uso de um modelo de coração construído com materiais simples reforçou visualmente esse entendimento, demonstrando que a ausência de recursos sofisticados não impede a realização de práticas pedagógicas significativas.

A abordagem do sistema urinário manteve a lógica investigativa e apresentou um padrão semelhante de participação. Conforme Pozo (2002), a aprendizagem torna-se significativa quando o/a aluno/a deixa de apenas receber informações e passa a interagir com objetos e situações concretas. A manipulação do busto anatômico confirmou essa perspectiva, ao favorecer uma compreensão integrada do organismo e estimular o diálogo sobre conteúdos previamente estudados. Observou-se que os/as estudantes retomaram conhecimentos anteriores de forma espontânea, indicando um processo de construção ativa do saber.

O uso do simulador de filtração renal, elaborado com materiais do cotidiano, aprofundou essa compreensão ao tornar visível um processo biológico normalmente tratado de forma abstrata. Segundo Pozo (2002), compreender o funcionamento de um sistema é mais eficaz para a aprendizagem do que memorizar informações isoladas. Essa análise foi confirmada pela facilidade com que foi identificada a

função dos rins e a importância da eliminação de toxinas após a atividade experimental. A principal implicação desse resultado é a valorização da experimentação como estratégia central no ensino de Ciências, mesmo em contextos com limitações estruturais.

A solicitação da professora de Ciências para que a mesma aula fosse aplicada também à turma do 5º ano B reforça a eficácia da abordagem investigativa e sua possibilidade de adaptação a diferentes contextos. Esse resultado encontra respaldo em Carvalho (2013), ao indicar que práticas fundamentadas na investigação promovem maior participação, diálogo e compreensão conceitual. Como contribuição central da intervenção, destaca-se a demonstração de que o ensino de Ciências, quando orientado pela investigação e pela experimentação, potencializa a aprendizagem, favorece a alfabetização científica e atribui sentido aos conteúdos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que fortalece a formação docente no âmbito do PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial docente, a partir da inserção sistemática no cotidiano de uma escola pública de São Luís – MA, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise das vivências possibilitou compreender que a participação no programa ultrapassa a dimensão operacional da prática pedagógica, configurando-se como um espaço formativo privilegiado para a construção da identidade profissional docente e para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva frente à realidade escolar.

As experiências vivenciadas no âmbito do PIBID evidenciaram que o contato direto e contínuo com o contexto escolar favorece a leitura crítica das condições materiais, organizacionais e pedagógicas que atravessam o trabalho docente. A observação das limitações estruturais, das fragilidades nos espaços de letramento, das práticas avaliativas tradicionais e das dificuldades relacionadas à inclusão permitiu compreender a escola como um espaço marcado por contradições, mas também por possibilidades de transformação. Nesse sentido, a aproximação entre universidade e escola básica mostrou-se fundamental para romper com concepções idealizadas da docência e para promover uma formação ancorada na realidade concreta do ensino público.

As intervenções pedagógicas desenvolvidas, como a revitalização da biblioteca, a ressignificação do intervalo por meio do projeto Recreio Lúdico e a implementação de práticas investigativas no ensino de Ciências, revelaram-se estratégias potentes tanto para a aprendizagem dos/as estudantes

quanto para a formação docente. Essas ações demonstraram que, mesmo em contextos de precariedade material, é possível construir práticas pedagógicas significativas, desde que sustentadas por planejamento, mediação docente e reflexão crítica. Além disso, os resultados observados, especialmente no engajamento e na participação de alunos com necessidades educacionais específicas, reforçam a importância de propostas pedagógicas diversificadas e inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere ao ensino de Ciências, as práticas fundamentadas na investigação e na experimentação contribuíram para a promoção da alfabetização científica, ao possibilitar que os estudantes atuassem de forma ativa na construção do conhecimento. A articulação entre teoria e prática, mediada por recursos concretos e situações investigativas, favoreceu a compreensão de conceitos científicos e atribuiu sentido aos conteúdos escolares. Paralelamente, esse processo fortaleceu a minha formação enquanto pibidiana, ao evidenciar o papel do professor como mediador do conhecimento e sujeito reflexivo de sua própria prática, conforme defendem Schön (2000) e Carvalho (2013).

Dessa forma, conclui-se que a inserção no PIBID se constitui como um elemento central para a formação inicial docente, ao promover a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de saberes profissionais e a construção de uma identidade docente comprometida com a escola pública. O programa possibilita que o/a licenciando/a compreenda a docência como uma prática complexa, situada e ética, exigindo constante reflexão, adaptação e diálogo com o contexto escolar. Assim, o PIBID reafirma-se como uma política pública essencial para o fortalecimento da formação de professores e para a ressignificação das práticas pedagógicas na educação básica.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: CAPES, 2022.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por investigação: condições para o ensino em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 2008.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARANDINO, M. **A pesquisa em ensino de ciências e a educação em museus**. Bauru: Abrapec, 2005.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **As escolas e os professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: EDUFBA, 2022.
- PARO, V. H. **Educação como exercício da liberdade**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Aline Priscila Inácio da Silva

INTRODUÇÃO

A política de formação educacional do curso de Licenciatura em Pedagogia está fundamentada em marcos legais que orientam a formação inicial de professores para a Educação Básica, com ênfase na docência, na gestão educacional e na produção do conhecimento pedagógico. Essa política visa assegurar uma formação crítica, ética e comprometida com a transformação social e a garantia do direito à educação. As políticas educacionais vigentes definem princípios como a articulação entre teoria e prática, a valorização da prática pedagógica desde o início do curso, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o compromisso com a diversidade cultural, social e étnico-racial. Assim, política de formação enfatiza a compreensão dos processos educativos, das políticas públicas educacionais e das relações sociais que permeiam a escola, estimulando uma postura reflexiva e crítica do futuro pedagogo.

Nesse sentido, o subprojeto de pedagogia ampla ligado ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, desenvolvido com o apoio da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior- CAPES em parceria com a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Bacanga, promove a participação e envolvimento do discente ao cotidiano escolar, partindo do pressuposto de que teoria e prática são indissociáveis, o que requer articulação das teorias vistas no contexto universitário as práticas vivenciadas no contexto da escola conveniada. Isso permite reflexões sobre o fazer docente, e uma formação de professor pesquisador, ou seja, aquele que assume a realidade escolar como objeto a ser analisado, podendo assim contribuir para a qualidade da educação, em especial a educação pública.

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) oportuniza conhecimentos e aprendizagens que contribuem para uma formação docente consistente, a partir das observações e práticas pedagógicas, que nos permite entender os desafios e possibilidades da educação escolar, bem como a complexidade do fazer pedagógico que visa promover o protagonismo dos alunos, com vista na inclusão da diversidade que se tem em sala de aula.

O objetivo principal do programa é introduzir o discente ao contexto escolar, a fim de articular o tripé da formação acadêmica que é ensino, pesquisa e extensão, fortalecer a parceria das universidades com a escola pública, destacar o papel da pesquisa na formação e prática de professores, e, como meio para melhoria da qualidade do ensino pública.

O aporte teórico que fundamentará as reflexões está pautado em autores que discorrem sobre formação de professores, da relação teoria e prática, educação dialógica e crítica. Entre eles, Farina e Benvenuto (2024), Freire (2022), Vygotsky (2007), Hooks (2022), Giroux (2023), Soares (2025).

Nesse artigo pretendo destacar a importância das experiências proporcionadas pelo PIBID para uma formação inicial de professores consistente, com potencial de pesquisadores e produtores intelectuais. Aos alunos participantes da pesquisa, o lugar de sujeito ativo do conhecimento, para que possa ressignificar saberes a partir da reflexão crítica da prática social de ensinar. Isso requer assumir a concepção que Freire aponta: “[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2022, p.95- 96).

É nessa perspectiva, de assumir alunos e professores como educandos e educadores mútuos, que norteio as observações desta pesquisa, bem como minhas intervenções ao longo deste primeiro ano de projeto, a fim de trazer à tona as contribuições do PIBID na formação inicial de pedagogos e pedagogas.

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID

As políticas de formação docente no Brasil são orientadas por um conjunto de marcos legais e normativos que visam garantir a qualidade da educação básica e a valorização dos profissionais da educação. A Constituição Federal de 1988 estabelece a valorização do magistério como princípio fundamental do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define a formação de professores em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, articulando teoria e prática pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, especialmente as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, que recentemente foram revogadas pela CNE/CP nº 4/2024 de 29 de maio de 2024, orientam a organização dos cursos de licenciatura e enfatizam o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a centralidade da prática docente. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece metas específicas para assegurar a formação adequada, a formação continuada e a valorização profissional dos docentes.

Nesse sentido, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentada pela portaria nº 83, de 27 de abril de 2002, tem como Subprojeto Institucional de Área Pedagogia Ampla, edital 10/2024 que compreende a edição 2024-2026, sob orientação da Profa. Dra. Karla Cristina Silva Sousa. A escola-campo

onde vivencio as experiências é o Colégio Militar 2 de Julho – unidade XLIII está localizada na Rua 05, Quadra 27, s/nº - Vila Eptácio Cafeteira.

Em 2024, na gestão do Prefeito Inaldo Pereira, com a aquiescência do Governador Carlos Brandão, o secretário de segurança pública do estado Maurício Ribeiro Martins e o Comandante geral do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão, Coronel Célio Roberto Pinto de Araújo, assinaram o termo de cooperação com a prefeitura municipal e está escola recebeu uma outra denominação: Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, unidade XLIII. Sendo o comandante em exercício o 1º tenente QOABM Sérgio Murilo Soares Mendes e o coronel BM R/R Marcos Sousa, na seção administrativa o subtenente Everaldo Silva Santos, comandante da cia de alunos e o 1º sargento BM 222/94 João Batista Pinto de Sousa.

Atualmente a estrutura física do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, unidade XLIII se apresenta com a seguinte disposição: 12 (doze) salas de aula, 1 (uma) sala de recursos multifuncional, 10 (dez) banheiros, 1 (uma) sala de professores, 1(uma) cantina, 1(uma) dispensa, 1(uma) secretária, 1(uma) sala de gestão, 1(uma) sala de leitura e 1(um) depósito.

No ano corrente (2025) a escola conta com 368 alunos no ensino fundamental I (1º ao 5º ano), 401 alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), 89 alunos na EJA, um corpo administrativo e pedagógico tendo como gestora pedagógica Isaderina Fonseca Campos e coordenadores, Fernando José Mendes Beleza e Audeciane Xavier Oliveira, além dos demais profissionais de sala de aula nos turnos matutino, vespertino e noturno. Cabe destacar também que a escola apresenta um conselho escolar, com representatividade de membros da comunidade escolar, o que caracteriza um elemento da gestão democrática, princípio fundamental para educação pública, conforme a LDB, mais especificamente em seu artigo 14.

Disto isto, nossas atividades, enquanto pibidianos, deram início em dezembro/2024 com reuniões de apresentação, oficinas, formações internas com temáticas relevantes do cotidiano escolar e com reuniões formativas a nível regional online. Em abril/2025 se deu a nossa entrada na escola campo, período que me propiciou a articulação teoria e prática, bem como reflexões sobre o fazer docente, gestão do trabalho docente, a importância do planejamento na construção das aprendizagens e dos múltiplos processos avaliativos como meio para repensar as práticas pedagógicas. Por meio das observações também destaco a grande relevância da articulação entre toda a comunidade escolar para o sucesso educacional dos alunos, ou pelo menos para traçar itinerários em busca dele.

Já situada da estrutura da escola campo, adentrei-a como observadora participante, que segundo Valladares, entende-se por uma observação que supõe interação pesquisador/pesquisado. Essa observação visava compreender o fazer docente, conhecer o cotidiano escolar, a rotina de sala de aula, os

alunos e as interações dos diferentes sujeitos na escola. Ademais retratarei os pontos relevantes que contribuíram para minhas reflexões teórico-prática, que embasam meu processo de construção de saberes.

No processo de ensino/aprendizagem, a professora prima pela escuta ativa dos alunos, por meio de problematizações, questionamentos, resolução de problemas, leituras em voz alta, correções de atividades coletivamente. A escolha dessa metodologia faz com os alunos se sintam parte do processo de construção da aprendizagem, possibilita o desenvolvimento cognitivo, por meio da oralidade e da resolução de problemas, e ajuda no desenvolvimento da autonomia dos alunos na busca por saberes. Nesse sentido,

a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (Vygotsky, 2007, p.13).

Quanto a autonomia, Bell Hooks (2020), também destaca que quem educa de forma exemplar como “professora que ajudasse os estudantes a serem aprendizes autônomos”. Assim como Freire (2022) também frisa que, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Ainda nestas perspectivas vale destacar a questão da inclusão em sala de aula, pois no decorrer das aulas senti falta dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem serem chamados a participar das discussões, da ausência de metodologias diferenciadas a fim de trazê-los para os debates, assim como aplicação das atividades diferenciadas, em muitos momentos, estavam fora do contexto das temáticas que estavam sendo abordadas em sala de aula. Nesse sentido,

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com quem devem de “aproximar” dos objetos cognoscíveis... Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (Freire, 2023, p.28, grifos do autor).

Na busca pela inclusão um ponto positivo e importante da escola é presença de tutor na sala de aula, o que caracteriza uma articulação do AEE com o ensino comum, e tem como objetivo auxiliar os alunos, público-alvo da educação especial, na realização das atividades propostas pela professora, promovendo maior desenvoltura e busca por mais autonomia no processo de ensino aprendizagem.

Quanto a gestão do trabalho docente, há uma hierarquização na utilização do tempo de ensino das disciplinas. Português geralmente toma maior parte do horário nas terças e quintas, que é constituído das disciplinas de Português, Matemática e Educação Física. Isso se dá pelas altas demandas dos inúmeros testes externos e das cobranças das secretárias, interna e externa, por resultados. Essas demandas têm gerado uma sobrecarga, física e emocional, na professora que precisa dar conta de várias apostilas voltadas para a preparação destes testes, aplicar testes, lançar resultados e de certa forma fazer com esses alunos

alcancem o máximo nas notas, o que vem dificultando um trabalho pedagógico que almeja aquilo que Henry Giroux (1997) aponta, o professor como intelectual transformador, alguém que, mesmo em meio a estruturas autoritárias, mantém viva a capacidade de pensar criticamente e inspirar a emancipação de seus alunos. Ainda nesse viés não existe dentro do planejamento das ações pedagógica uma preocupação com as atividades que envolvem os movimentos dos alunos, além disso há a limitação do espaço proposto para esses momentos, pois o local é um pátio na frente da escola, e para sua utilização é imposto muitas restrições, pela coordenação, apesar da BNCC do Ensino Fundamental prevê:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018, s/p).

Notei que os alunos apresentam dificuldade em silenciar nos momentos de escuta ao próximo, também não sabem esperar o seu momento de fala, o que provoca muitos ruídos no decorrer da aula, talvez pela ausência, por parte da professora, de combinados para manter a ordem e fluidez em sala, o que Gauthier (2013) apresenta na gestão de classe como “atividade de antecipação, pelos professores, da trajetória provável das atividades de sala de aula e no conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem”. No que concerne a realização das atividades, no geral eram realizadas de maneira individual, apesar da BNCC prevê a colaboração para o aprendizado e o trabalho em grupo.

As intervenções em sala de aula ocorreram a medida da necessidade dos alunos e da professora. Assim, eu me aproximei mais dos alunos que observei ter mais dificuldades, em leitura e escrita, que foi de encontro com as dicas que a professora já havia me passado, com intuito de ajuda-los, ao longo da minha permanência no projeto, a superar suas dificuldades, por meio de suporte mais personalizado, metodologias diferenciadas para mediar o conhecimento, com problematizações sobre seus entendimentos, buscando a medida das atividades aplicar técnicas de alfabetização, partindo das temáticas que eles tinham interesse.

Em minha primeira regência tive o prazer de ministrar aula de matemática, na temática adição e subtração, onde elaborei uma proposta de trazer as ideias fundamentais do conteúdo, suas propriedades e raciocínio lógico, através da resolução de problemas. No decorrer da aula, trouxe situações cotidianas para facilitar o entendimento deles, bem como suas participações, e fazer com a aprendizagem fosse significativa para cada um. Eles me surpreenderam, deram exemplos, na resolução dos problemas

problematizaram a que ideias as questões se referiam, foram focados, e sempre que as atividades em sala se relacionam com o assunto, eles me procuram para tirar dúvidas, ou para apontar a que ideias o problema está relacionado, que vai de encontro com os teóricos sociointeracionistas quando afirmam que a aprendizagem é mais significativa quando aplicadas em contexto da realidade dos aprendizes.

No que diz respeito a formação continuada de professores, elas acontecem mensalmente, ofertadas pela Secretária Municipal de Educação de Paço do Lumiar, de acordo com a área de atuação na escola, quanto aos dados de professores atuantes com especializações, não obtive resposta. Nesse sentido, Farina e Benvenuti (2000, p.43) destacam que:

A formação continuada proporciona aos professores oportunidades de aprimoramento e atualização, enquanto a Educação ao longo da vida enfatiza a importância da aprendizagem contínua ao longo de toda a vida, destacando a necessidade de os professores estarem preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução. Ambos os aspectos são fundamentais para o aprimoramento da prática docente e para garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Os pibidianos não participam das formações continuada ofertadas pela escola, mas somos contemplados pela coordenadora do projeto, a Professora Doutora Karla Cristina, com formações à medida das necessidades que vão surgindo em campo, isso fortalece as nossas práticas, nos ajudam com as complexidades do cotidiano escolar, nos enriquecendo enquanto pedagogos e pedagogas em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências promovidas por minha participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) descortina reflexões importantes sobre o fazer docente e sua relação com as teorias vistas na universidade. Assim como caracteriza uma oportunidade para entendermos as complexidades do contexto educacional, ainda como graduandos, para junto da escola apontarmos alternativas para a melhoria da educação, em especial a pública, fazendo com os debates universitários sobre educação básica chegue ao seu destino, o que se considera um estreitamento da distância existente entre escola/universidade.

Destaco também a importância de formar professores pesquisadores, pois esse é um caminho para desenvolvermos professores com olhar sensível, reflexivo e de educadores-educando que estão sempre em movimento na busca por novos conhecimentos, novas metodologias, refletindo as práticas, e dispostos a lutar por uma educação justa e de qualidade, pois é um dos principais mecanismos de ascensão social das classes mais pobres.

Por fim destaco a importância da interação de toda a comunidade escolar na busca pelo sucesso educacional dos alunos, bem como um olhar mais sensível e humano aos professores e alunos, que

por vezes, tem que voltar seu trabalho pedagógico a preparar alunos para testes externos, o que compromete a qualidade do processo de ensino aprendizagem, bem como tem sobrecarregado o emocional dos alunos que constantemente tem as suas aprendizagens reduzidas aos números resultantes dos inúmeros testes a que são submetidos ao longo do ano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FARINA, I.; BENVENUTTI, D.B. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba-SP: Editora Unoesc, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 76º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

VALLADARES, Lícia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 22 Nº 63, p. 153-155, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2007.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DA GESTÃO ESCOLAR, DOS SABERES DOCENTES E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Maiara Glayce dos Prazeres Martins

INTRODUÇÃO

O início do processo formativo tem a função de apresentar ao futuro profissional docente os desafios que enfrentará e o contexto em que atuará. É nesse momento que ele começa a conhecer o campo educacional, os autores que fundamentam a área e as bases teóricas que sustentam sua prática. Através do PIBID, nós, estudantes de licenciatura, temos a oportunidade de ter uma preparação essencial, ao relacionar a teoria aprendida na universidade e inseri-la na prática do campo escolar, fornecendo os conhecimentos e competências necessários ao desenvolvimento da ação pedagógica.

O presente relato de experiência tem como ponto de partida a vivência na escola pública UI Alana Ludmila, com o 5º ano do ensino fundamental, localizada em Paço do Lumiar-MA, por meio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que se configura como um salto para o desenvolvimento da teoria e da prática dentro do contexto educacional. O PIBID nos permite pôr em prática, no mesmo período em que estudamos, com o apoio de professores formados. Na Portaria nº 83, de 22 de abril de 2022, artigo 2º, ele nos diz que:

O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil, 2022).

Respaldados através de um trecho da Portaria, temos o entendimento primordial do PIBID na formação em nível superior, evidenciando sua finalidade e seus direcionamentos. Por meio da vivência, busca-se evidenciar a importância desse programa para a formação de profissionais docentes, visando a um professor que esteja preparado para o campo de trabalho. Proporcionar a iniciação à docência é permitir conhecer, adentrar e construir a prática docente, é permitir identificar-se e buscar avanços que alcancem as crianças ali inseridas.

A fundamentação teórica que sustenta este trabalho apoia-se em autores que contribuem para a compreensão da educação como um todo, das práticas pedagógicas, do ensino-aprendizagem e dos saberes docentes, gestão, buscando conhecer, com Freire (1996), Libâneo (1994), Paro (2016) e Tardif (2014), suas contribuições para a área.

PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: experiência e reflexão

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regido pelo Edital nº 10/2024, edição 2024–2026, tem como orientadora a docente Karla Cristina Silva Sousa, responsável pela área da Pedagogia Ampla, e nos permitiu adentrar e conhecer a Escola EMI Alana Ludmila, que se localiza em uma zona residencial, na Rua 43, Quadra 43, Conjunto Maiobão, Paço do Lumiar-MA, com a orientação e o apoio do supervisor escolar Otávio Augusto de Moraes, que, além disso, era regente da sala do 5º ano B, na qual estive.

Adentrei ao campo de experiência no mês de agosto de 2025, diferente dos meus demais colegas, que já haviam iniciado anteriormente. Tive um conhecimento prévio da escola e de suas estruturas. Antes de se tornar a EMI Alana Ludmila, a instituição era de domínio estadual e tinha como nome “UEB Marly Sarney”. Em 2013, o prédio onde se localiza foi cedido ao município de Paço do Lumiar e, em 2018, passou a ser conhecido como EMI Alana Ludmila, em homenagem a uma ex-aluna que perdeu sua Ovida. Posteriormente, a escola passou a funcionar em regime de ensino integral, atendendo crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Dessa forma, a instituição contribui para o desenvolvimento integral das crianças por meio das disciplinas básicas e de outras, como Libras, possibilitando um desenvolvimento que vai além do que normalmente se encontra em uma escola pública.

A escola possui três pavimentos e mais de 40 salas disponíveis. Em funcionamento, no período atual, possui 16 turmas. Porém, com a criação de mais um pavimento, esse número deve aumentar no ano de 2026. Conta com um total de 358 alunos, tendo, em média, 27 alunos por turma. Ademais, o prédio dispõe de outros espaços, como áreas livres para recreação, Atendimento Educacional Especializado, laboratório, refeitório, direção, orientação educacional, biblioteca, coordenação pedagógica, sala dos professores, auditório, sala de vídeo, sala de descanso, banheiros, quadra poliesportiva e quadra de areia, entre outros.

A escola caracteriza-se com uma excelente estrutura, conseguindo atender às necessidades dos alunos de maneira geral. As salas são amplas, com ar-condicionado e ventiladores. Todas as turmas, além dos professores, contam com monitores responsáveis pelos alunos, bem como tutores que acompanham algumas crianças que apresentam maiores necessidades.

Ingressando na minha experiência de forma mais particular, iniciei tendo contato com todos os pibidianos em junho, na reunião de alinhamento; assim, tive acolhimento e direcionamento da professora Karla Souza. Diante disso, tive a apresentação do local onde iria ficar e de como funcionava o programa. Devido ao período de férias da instituição escolar, tive início apenas no mês de agosto, e assim se iniciou meu processo, no qual intensifiquei minha inserção no contexto educacional, tendo a oportunidade de

observar e conhecer de perto suas particularidades. Como a instituição é de tempo integral, a dinâmica torna-se ainda mais interessante.

No primeiro dia, tive o acolhimento tanto das crianças quanto da tutora e do professor Otávio; assim como determinado, comecei minha observação de forma mais atenta. Ao longo dos dias, fui tendo a oportunidade de observar e notar os saberes pedagógicos e as práticas docentes do professor regente, bem como a oportunidade de acompanhar algumas aulas da professora de concepção de literatura. Baseados nas contribuições de Tardif (2014, p. 234), que diz que:

O professor, no exercício de sua profissão, produz e transforma saberes que são próprios do seu trabalho. Esses saberes resultam da experiência, das interações com os alunos, das normas institucionais e das exigências sociais, configurando-se como saberes profissionais que orientam e dão sentido à prática docente.

E, no processo de observação, pude compreender melhor como a experiência fomenta a criação da prática docente. A forma pela qual o professor regente auxiliava os alunos tornava o processo de ensino e aprendizagem mais leve, permitindo que eles se sentissem à vontade para perguntar e querer entender mais, mostrando que aquilo não era algo monótono e que se buscava uma maneira mais eficiente de ensinar.

Aos poucos, além de observar, comecei a auxiliar o professor e, assim, a ter um contato mais direto com as crianças, iniciando o ato de ensinar, respaldando-me em toda a aprendizagem obtida ao longo do meu processo formativo. Com isso, entendi quando Freire dizia que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). É somar com o processo do aluno, sempre levando em consideração que ele é o centro de tudo, e nós somos apenas os criadores dessas possibilidades de aprender.

Ainda no mês de agosto, ministrei minha primeira aula, a qual se constituiu como um momento formativo desafiador, uma vez que me percebi, de fato, no papel de professora, e não apenas como auxiliar de turma, função à qual estava mais habituada em decorrência de experiências anteriores em outras instituições. Ao longo da aula, as próprias crianças me acalmaram por meio da interação. Senti-me à vontade para responder às perguntas e, assim, buscar a melhor forma de ensinar, sempre com o cuidado em relação à linguagem. Para a análise da aula aplicada, realizei uma minigincana ao final, com o objetivo de sondar o que as crianças conseguiram entender. Foi bastante satisfatório notar que elas conseguiram aprender o conteúdo que eu havia direcionado.

Ao longo dos meses, fui ministrando outras aulas, algumas juntamente com outro pibidiano, para um grupo de alfabetização. Nesse processo, ocorreu um momento que se constituiu como um marco no meu processo formativo, uma aula com a turma do 5º ano B. Nessa aula, adentramos no ensino de Ciências,

de maneira mais específica, no conteúdo de energia elétrica. Além do apoio e do interesse das crianças durante toda o horário, pude sempre contar com o incentivo e o acompanhamento do professor regente. Assim, fui conduzindo o processo de ensino e aprendizagem, apoiando-me nas fundamentações teóricas adquiridas ao longo da formação.

Durante esse processo, tornou-se notório o quanto o planejamento se faz necessário, mesmo quando o profissional docente busca, por meio de sua prática, diferentes maneiras de ensinar. Planejar é essencial. Nesse sentido, Libâneo (1994, p.22) contribui dizendo que:

A prática pedagógica constitui-se como uma ação consciente, planejada e intencional, orientada por objetivos educacionais definidos socialmente. Dessa forma, o trabalho docente não se reduz a atividades espontâneas ou improvisadas, mas requer a articulação entre teoria e prática, mediada pelo planejamento, pela organização dos conteúdos e pela avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, levando como base a contribuição de Libâneo (1994), entendemos que as práticas pedagógicas correspondem a um conjunto de ações intencionalmente planejadas pelos educadores. Ao acompanhar e vivenciar o trabalho dos professores da instituição, foi notório observar como planejam e desenvolvem suas ações, estando sempre voltados à mediação do conhecimento e ao estímulo da participação ativa dos estudantes.

Tais práticas configuram os métodos, estratégias e intervenções adotados pelos docentes dessa instituição, em especial pelos professores regentes das turmas do 5º ano, para favorecer a aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos e criando condições que promovam engajamento e desenvolvimento. Nesse sentido, percebe-se que as práticas pedagógicas ultrapassam o modelo tradicional de sala de aula, incorporando projetos, atividades colaborativas, recursos digitais e outras abordagens que qualificam e ampliam o processo de ensino- aprendizagem dentro dessa instituição de ensino.

Destaca-se também o compromisso dos professores na busca por aulas mais diversificadas, por meio de passeios escolares, como a visita à Feira do Livro, realizada na cidade de São Luís; o projeto Criança Engenheira, na Universidade Estadual do Maranhão; e outro passeio ocorrido em Paço do Lumiar, onde as crianças tiveram a oportunidade de conhecer, por meio de outras crianças, a COP30, evento mundial que acontecia em nosso país, na cidade de Belém.

Houve ainda palestras voltadas para a disciplina de Ensino Religioso, nas quais foram convidados representantes de diferentes religiões e até mesmo uma pessoa atea, permitindo que as crianças conhecessem diferentes crenças, tirassem dúvidas e aprendessem a respeitar as diferenças.

Vivemos em um país laico, e momentos como esses dentro da escola fazem toda a diferença, pois ampliam o campo de visão e o conhecimento dos alunos.

Mas, por maiores e melhores que sejam a desenvoltura dos docentes e a estrutura escolar, as dificuldades estão presentes no contexto dessa instituição, é notório o posicionamento da gestão, uma vez que, na maioria das vezes, observa-se a ausência de uma prática democrática. Dessa forma, por maior que seja a prática pedagógica dos professores, a falta de apoio da gestão, somada a centralização de decisões, à pouca escuta docente e à fragilidade no diálogo, acabam prejudicando esse processo. Baseando-se nas contribuições de Paro (2016, p. 25), que nos diz respeito a gestão democrática:

A gestão democrática da escola pública implica a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios, superando práticas autoritárias e centralizadoras. Nesse sentido, a administração escolar deve estar a serviço do processo educativo, criando condições para que o trabalho pedagógico se realize de forma coletiva, comprometida com a formação humana e com a função social da escola.

Dentro desse processo de observação e vivência no contexto escolar da EMI Alana Ludmila, a união da gestão com o corpo docente alavancaria a instituição, fazendo com que as crianças fossem atingidas de maneira positiva em todos os contextos. Saindo de um autoritarismo, como destaca Paro (2016), para um maior comprometimento com a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a contribuição do PIBID para a formação do profissional docente é de grande importância. Oportunizar a prática do exercício da docência ainda no período de formação nos traz possibilidades de conhecimento e de aprendizado constante. A troca de experiências com profissionais que atuam diretamente em sala de aula possibilita a ampliação do olhar sobre o ensino e contribui para a construção de uma prática pedagógica mais segura, reflexiva e comprometida. Nesse contexto, o professor pesquisador desenvolve um olhar que vai além do imediato, sendo capaz de identificar e problematizar desafios que, muitas vezes, passam despercebidos a outros profissionais.

Diante das dificuldades presentes no campo educacional, o programa também nos permite compreender e lidar com os cotidianos que iremos encontrar após a formação. Nem sempre estaremos inseridos em ambientes agradáveis, nos quais haja plena liberdade de troca e vivência democrática. Buscar ser a mudança em meio aos empecilhos evidenciou a força de vontade e o compromisso dos professores dessa instituição escolar.

Conclui-se que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência constitui-se como um marco significativo na formação de futuros professores, tornando-nos mais reflexivos, atentos e preparados para os desafios da docência. O programa nos permite vivenciar, de forma antecipada, o contexto escolar, fazendo com que essa experiência vá além de um simples estágio, configurando-se como um processo formativo que deixa marcas importantes em nosso desenvolvimento profissional e em nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacaobasica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf>. Acesso em: 02 dezembro. 2025.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional | PDF**. Acesso em: 26 dez. 2025.

TUDO QUE É SÓLIDO DESMANCHA NO AR: entre o velho e o novo modelo de gestão e de ensino

Rebeca Gomes Rodrigues

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil tem sido objeto de intensos debates e sucessivas mudanças, em razão do seu potencial transformador sobre a consciência, os valores e a visão de mundo de educadores, educandos e da sociedade. Diversos segmentos sociais têm proposto alternativas e políticas que buscam impulsionar o sistema educacional para responder às demandas contemporâneas, conferindo à formação de formadores um papel central nesse processo. Assim, torna-se necessária uma análise rigorosa, radical e de conjunto (Saviani, 2001) das políticas, programas e instrumentos voltados à formação docente no Brasil, contexto em que se insere o presente relato de experiência, dedicado à análise das contribuições do PIBID à formação inicial de professores.

Instituído pelo Decreto nº 7.219/2010 e regulado pela Portaria CAPES nº 90/2024, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), surge como instrumento essencial para inserir licenciandos no cotidiano escolar público, promovendo reflexão sobre o ensino e combatendo a evasão por meio de bolsas. Conforme estabelecido na Portaria nº 83/2022, o programa tem como objetivo impulsionar a formação docente e fortalecer o vínculo entre a escola pública e a universidade (Brasil, 2022).

Nesse sentido, o PIBID, além de seu caráter formativo e de incentivo ao trabalho docente, representa também uma importante medida de permanência estudantil. Isso porque, ao promover o contato real com o ambiente escolar aliado à reflexão teórica, o programa se contrapõe à realidade enfrentada por muitos estudantes, que precisam recorrer a estágios remunerados em instituições privadas, marcados pela precarização do trabalho como forma de garantir sua permanência na universidade. Como destacam Oliveira e Algebaile (2019, p. 627):

O suporte financeiro trazido pelo Pibid permitiu aos estudantes dos cursos de licenciatura, majoritariamente de baixa renda, terem dedicação exclusiva à sua formação, terem tempo para estudar, para repensar e recriar sua visão de educação e de prática educativo-pedagógica e, por conseguinte, para superar deficiências resultantes das determinações sociais que compõem a vida deles como filhos e filhas das classes trabalhadoras.

Estudantes vivenciam o estágio remunerado cotidianamente. No entanto, são poucos aqueles que são possibilitados de tempo e da reflexão necessária para que a práxis pedagógica aconteça. Se a formação docente não acontece unicamente nas cátedras, tampouco ocorre de forma dissociada da teoria, ainda que seja na prática que esses saberes se concretizam. É na articulação entre os fundamentos dos

saberes pedagógicos e a sua aplicação no trabalho pela produção do conhecimento que reside o principal eixo da formação docente.

À vista disso, o grande desafio de estágios surge quando não se dispõe de bases teóricas sólidas para orientar o trabalho pedagógico. Nesses casos, corre-se o risco de reproduzir formas de ensino baseadas apenas em vivências, adotando práticas que muitas vezes carecem de reflexão crítica. Assim, perpetua-se uma concepção de educação que é privada de questionamento sobre os motivos e os sentidos do ato de ensinar.

Deste modo, as experiências aqui apresentadas, fazem parte de um relato de experiência de uma bolsista do PIBID – Pedagogia Ampla/UFMA na EMI Alana Ludmila, localizada no município de Paço do Lumiar, no período de dezembro de 2024 a dezembro de 2025 e refletem um processo crítico formativo em desenvolvimento que só se tornou possível graças à oportunidade proporcionada pelo PIBID. O trabalho na turma de anos iniciais possibilitou observar, planejar e intervir em um contexto de educação integral, modalidade que pressupõe o desenvolvimento multidimensional dos estudantes. Essa imersão permitiu compreender a complexidade do trabalho docente para além dos conteúdos curriculares, abrangendo dimensões como gestão de sala de aula, a diversidade social e o papel da escola na formação cidadã.

Para analisar este processo em curso, utilizaremos uma apreciação qualitativa por meio de um relato de experiência apoiado em uma pesquisa bibliográfica, possibilitando um relato reflexivo da atuação profissional, priorizando a compreensão dos fenômenos educacionais a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar. Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, correspondendo a um espaço profundo das relações, do qual a educação se insere, em especial as relações vivenciadas em uma escola integral, com múltiplos e diversos acontecimentos em um espaço.

Deste modo, tomamos como base as contribuições de Libâneo (2013) no campo da didática, em especial no que se refere à sua intrínseca relação com o planejamento pedagógico, compreendido como parte do processo de ensino, dos métodos e da organização do trabalho docente. Além disso, utilizamos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, conforme propostos por Saviani (2001) e Paro (2023), para orientar os primeiros apontamentos em torno de uma reflexão crítica sobre a gestão escolar, especialmente no que tange à descontinuidade das políticas públicas provocada por mudanças na administração municipal.

Diante disso, o presente relato de experiência tem como objetivo analisar de que maneira a inserção no PIBID contribuiu para a formação docente, ao mesmo tempo em que evidenciou as contradições estruturais presentes no cotidiano da escola pública, especialmente aquelas relacionadas à gestão escolar e à descontinuidade das políticas educacionais decorrentes das mudanças administrativas no âmbito

municipal. Assim, o trabalho busca compreender como tais determinações interferem no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, sem perder de vista as possibilidades de resistência e construção coletiva que surgem da prática educativa.

O PLANEJAMENTO DO TRABALHO

As primeiras atividades desenvolvidas no subprojeto do PIBID - Pedagogia Ampla, tiveram como objetivo integrar e ambientar os estudantes tanto à proposta do subprojeto quanto à realidade das escolas-campo. Dessa forma, buscava-se garantir que a entrada nas escolas ocorresse com maior clareza sobre nossa tarefa social e pedagógica dentro desse espaço.

Com esse intuito, participamos de diferentes atividades voltadas ao planejamento e à investigação. Antes mesmo de adentrarmos nas escolas, participamos da live de abertura do programa, de reuniões para apresentação do PIBID e suas normas, do debate sobre o planejamento anual, além de uma oficina de Introdução à Libras. Realizamos também uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar (SEMED), o estudo do Projeto Político-Pedagógico e uma visita prévia à escola-campo (Ver anexo 1, 2 e 3).

Essas atividades, pautadas por decisões sistematizadas e racionalmente organizadas (Larchet, 2010), nos orientaram para as ações pedagógicas dentro e fora das escolas. Assim, quando tive o primeiro contato com a escola em funcionamento, no dia 1 de abril, ainda que eu não tivesse como prever o perfil daquelas crianças com as quais trabalharia, tinha em mãos um ponto de partida, pretendendo um ponto de chegada.

A ESCOLA-CAMPO: sua estrutura

O início da trajetória ocorreu na Rua 43 do Conjunto Maiobão, no município de Paço do Lumiar/MA, em uma ampla escola cedida pelo Governo do Estado ao município. Nesse contexto, a instituição teve seu nome alterado de UEB Marly Sarney para Unidade Básica de Ensino Integral Alana Ludmila, em homenagem a uma ex-aluna, vítima de feminicídio.

Em relação à estrutura física, o prédio conta com 18 salas, sendo 16 destinadas ao uso regular em sala de aula e 2 para atividades de alfabetização. Além disso, dispõe de uma sala de recursos, uma sala de regulação, um laboratório de ciências (atualmente sem funcionamento), uma sala de soneca, uma biblioteca em desuso, uma quadra poliesportiva descoberta e um auditório (Ver anexo 1 e 2).

Apesar de possuir mobiliário suficiente, o potencial da escola encontra-se subutilizado em razão da insuficiência de recursos destinados à aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos, o que compromete o aproveitamento integral dos espaços disponíveis. Considerando-se tratar de uma escola de educação integral, tal limitação evidencia o descompasso entre a ampliação da jornada escolar e as condições objetivas necessárias para a efetivação da formação integral dos estudantes, conforme apontam Vilas Boas e Abbiati (2020).

A ausência ou o débil desenvolvimento de atividades multidimensionais que promovam a formação integral do aluno não se deve à má formação dos profissionais da unidade. Todo o corpo docente possui formação em curso superior e especialização em suas respectivas áreas de atuação, estando ciente de que a concepção de educação defendida e almejada pela rede municipal é a educação integral. Nessa perspectiva, o ser em formação é compreendido como multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades e sonhos (UEBI Alana Ludmila, 2024, p. 60).

Aos poucos, mudanças vêm sendo implementadas. Recentemente, a unidade passou por uma reforma, o que, infelizmente, acarretou atraso no calendário letivo. No entanto, os espaços destinados às atividades multidimensionais seguem em processo de ajustes para serem devidamente inaugurados, o que demonstra que a estrutura necessária à formação integral ainda está em construção, tanto no plano físico quanto no pedagógico.

O INÍCIO DO ESTÁGIO: ambientação, planejamento e intervenção

O primeiro mês vivenciado na escola foi dedicado à observação, à ambientação e ao conhecimento da realidade das crianças, além do constante diálogo com a professora regente. Reservar um tempo para conhecer os alunos, sua dinâmica com a escola e com o próprio processo de aprendizagem não significa inércia ou paralisia. Pelo contrário, esse momento é fundamental para a construção de um planejamento capaz de, de fato, atender às necessidades reais das crianças. Segundo Libâneo (2013, p.72), o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um mediador do processo educativo, que deve articular os conteúdos escolares com a realidade social dos alunos. Por isso, tal momento me permitiu ter elementos tangíveis para planejar as atividades que comecei a realizar em sala.

O 4º ano B, turma na qual atuo, é composto por 24 crianças com histórias e processos de aprendizagem desiguais. Algumas enfrentam desafios decorrentes de condições físicas e neurológicas que impõem obstáculos adicionais ao aprendizado. Outras, vivenciam dificuldades financeiras para permanecer na escola, enfrentam relações familiares conflituosas ou lidam com a falta de estímulo social. O fato é que,

no 4º ano – etapa em que a BNCC já exige autonomia na leitura e na produção textual, bem como domínio da escrita e da leitura fluente, sete crianças ainda não sabem ler.

Diante desse cenário, o que cabe ao educador é entender que o seu papel é garantir que o conhecimento seja adquirido, ainda que, espontaneamente, a criança não manifeste interesse imediato, visto que não tem condições de garantir a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (Saviani, 2001).

Assim, começo a pensar em diferentes metodologias que possam impulsionar o aprendizado das crianças, percebendo seus desenvolvimentos desiguais. Observo que a minha professora regente também reflete sobre maneiras de trabalhar os conteúdos da série sem isolar as crianças não alfabetizadas e promove atividades e trabalhos em grupo para que eles possam se ajudar mutuamente.

Em uma dessas ações, vejo que um aluno leitor, ao fazer uma atividade com uma aluna com baixa visão, não apenas dita as questões, mas busca explicar a ela tudo que estava acontecendo. E foi essa interação a principal motivadora da metodologia aplicada nas minhas atividades realizadas. Através de dinâmicas, busco combinar o trabalho em equipe e o trabalho em dupla, visto que mescla o debate coletivo e a interação, com a reflexão minuciosa.

Conforme o diagnóstico da professora regente sobre os resultados das primeiras avaliações, fiz a minha primeira intervenção em sala com um jogo de palavras que buscava a classificação das palavras de acordo com sua sílaba tônica. A turma foi dividida em dois e as crianças deveriam enviar um representante de cada vez, escolher um envelope do quadro e classificá-las em oxítônica, paroxítônica ou proparoxítônica. O entusiasmo com a brincadeira causou um grande esforço para que respondessem certo, retomando a explicação a cada palavra sorteada.

Durante o período de planejamento de atividades com a professora regente, propus uma ação referente ao dia 18 de maio, data que marca o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Sugerimos a realização de uma palestra que foi conseguida através de um contato que fiz com a professora Carla Serrão, da UFMA. Na ocasião, ela exibiu um desenho animado apropriado ao tema e conduziu a atividade de forma interativa, promovendo grande envolvimento por parte das crianças. A atividade contribuiu não apenas para o debate do tema, mas também para o fortalecimento do vínculo entre escola e universidade, reafirmando o papel social da escola na proteção e formação integral das crianças.

GESTÃO EDUCACIONAL: uma breve análise

Ao longo dos dias, enquanto o cotidiano escolar se desenrolava, algo fora da sala de aula chamava minha atenção: a forma como determinadas decisões eram tomadas dentro da escola. Isso se explica pelo fato de que todo processo dentro da escola é, por natureza, pedagógico. Em uma concepção de educação integral, a formação do indivíduo vai além do que acontece entre quatro paredes, envolve também a organização, os valores e os sentidos atribuídos a cada espaço e as relações que compõem o ambiente escolar.

A instabilidade com que certas decisões administrativas eram tomadas, desde questões salariais até orientações sobre vestuário, como o uso de brincos ou relógios, evidenciava como a gestão interfere diretamente não apenas no clima institucional, mas no ânimo e desempenho de professores e alunos. Como afirma Paro (2023, p. 33), a gestão escolar não pode ser confundida com uma mera função administrativa; ela é, antes de tudo, uma ação essencialmente pedagógica, pois toda decisão tomada em uma escola “repercute sobre o processo educativo dos alunos” e, portanto, deve estar comprometida com sua formação integral.

Para compreender esse cenário, é necessário esclarecer a concepção de gestão pública que rege o cotidiano das escolas e que, muitas vezes, passa despercebida em meio às rotinas institucionais. No contexto brasileiro, a gestão da educação pública se insere na estrutura mais ampla do Estado, o qual, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, tende a reproduzir práticas centralizadoras. Conforme analisa Saviani (2008), as políticas educacionais não podem ser compreendidas de forma isolada, pois expressam interesses e disputas próprias da organização social vigente. Dessa forma, ainda que o marco legal afirme a gestão democrática como princípio, o funcionamento concreto das instituições escolares continua a ser atingido por formas de condução administrativa que concentram as decisões em instâncias superiores, limitando a autonomia da escola e a participação efetiva da comunidade escolar.

Paro (2023) também reforça que a gestão democrática da escola pública é uma condição indispensável para garantir a qualidade do ensino, e que tal qualidade só será alcançada quando houver participação real dos diversos sujeitos escolares, especialmente da comunidade. Ele observa que a escola precisa “agir de acordo com os interesses da população que a mantém e a quem deve servir” (Paro, 2023, p. 33), e para isso, é necessário romper com práticas autoritárias ou personalistas de gestão, que muito pouco tem a ver com a figura pessoal do diretor da escola, mas com outras instâncias hierárquicas, haja vista que ele também segue uma rede de outros gestores.

As recentes mudanças na gestão municipal devido às eleições para prefeito no ano de 2024, impactaram inevitavelmente na rotina escolar, no processo administrativo e de recursos humanos, afetando a continuidade das políticas e dos planos educacionais, especialmente no que se refere ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. Tal forma de gerir, ainda que anuncie excelentes propostas de mudanças, ao retirar da comunidade a possibilidade de participar das decisões e não oportunizar o esclarecimento acerca das alterações implementadas, não faz nada além de reafirmar o velho e consolidado modelo centralizador de gestão pública, que não garante transparência sobre as mudanças implementadas.

A exemplo, durante o período da experiência relatada, sete professores solicitaram transferência ao fim do primeiro semestre devido principalmente a questões salariais, afetando a turma aqui relatada. Além da substituição frequente de monitores sem um processo de transição claro, o que causou uma desarticulação das ações previamente desenvolvidas, tornando a instabilidade perceptível no cotidiano da escola e impactando diretamente a qualidade e a continuidade das práticas pedagógicas.

Esses indícios apontam para possíveis efeitos da ausência de uma política educacional contínua e articulada. Como alerta Saviani (2008, p. 186), o risco está na descontinuidade da educação, como se todos os projetos educacionais comessem, mas não continuassem parando sempre no meio. Isso desfavorece a continuidade da teoria e de sua relação com a prática para que, enfim, tenha seus objetivos alcançados.

Os alunos, os pais e a comunidade ao redor, por não terem participado das mudanças em curso, são pegos desprevenidos e passam a enxergar apenas seus efeitos imediatos. O que lhes cabe é enfrentar as consequências das decisões tomadas e iniciar uma nova relação, agora com uma nova professora e uma nova metodologia. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem, ao ser interrompido em seu curso e retomado sob uma nova condução, fragiliza-se.

Em meio às instabilidades, o compromisso do pedagogo com a sociedade e com os filhos do povo permanece vivo. Foi nesse contexto que o segundo semestre se desenvolveu. Como tudo aquilo que é novo, os primeiros dias foram marcados por incertezas, mas também por muita curiosidade. Ao longo das semanas, a rotina vai se estabilizando e, dentro da sala de aula, mesmo em meio às dificuldades, cria-se a oportunidade de construir algo novo. Diante do elevado número de alunos não alfabetizados, a professora regente instituiu uma rotina diária de leitura; como forma de manejar a intensa euforia das crianças de 11 anos de idade, foi desenvolvida uma liderança de sala rotativa.

Este processo instável de descontinuidade, que me causava indignação, confusão e um certo tipo de angústia, com a perseverança e a confiança da nova regente, já não produzia o mesmo efeito. Com

ânimo e vigor, me firmei na fortaleza que é o processo de desenvolvimento da aprendizagem: na ânsia daqueles que teimam em alcançar os céus, mesmo diante de uma realidade que ousa negá-los; na curiosidade do aluno que começou a silabar; na aluna com baixa visão que aprendeu a multiplicar com o auxílio dos dedos da mão; e no desabrochar da aluna que apresentava dificuldades de adaptação escolar. Essas experiências concretas reafirmam que, mesmo em contextos de instabilidade institucional, o trabalho pedagógico mantém sua potência.

Os problemas de gestão observados não se manifestam de maneira particular na EMI Alana Ludmila, mas integram um modelo que, apesar do marco legal da gestão democrática, persiste como um problema social em nosso país. Nesse sentido, torna-se fundamental aprofundar a análise sobre como as mudanças de gestão têm interferido no cotidiano das escolas e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Mas, além de uma análise rigorosa e de conjunto (Saviani, 2001), é preciso ter a coragem de, diante de tal realidade, não permitir que o autoritarismo do modelo tradicional de gestão pública paralise a prática do pedagogo, para que, assim, seja possível transformar a realidade escolar. A consolidação de uma gestão verdadeiramente pedagógica e democrática requer planejamento de longo prazo, valorização da escuta, participação efetiva da comunidade escolar e compromisso com a formação permanente das equipes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada até então por meio do PIBID durante o primeiro ano, revelou-se fundamental para a consolidação de uma formação docente articulada entre teoria e prática. O estágio realizado na Unidade de Ensino Básico Integral Alana Ludmila permitiu o aprofundamento de reflexões sobre os desafios cotidianos da escola pública, especialmente no contexto de uma turma com grandes desigualdades no processo de aprendizagem.

A atuação em sala de aula exigiu sensibilidade para reafirmar a minha firme decisão como professora e a responsabilidade de tamanha escolha. Necessitei de planejamento e adaptação metodológica, levando em conta as necessidades concretas dos alunos. Assim, as atividades interativas e colaborativas demonstraram potencial para estimular a aprendizagem e reduzir os processos desiguais da turma em questão.

Apesar do grande desafio imposto pelos reflexos de uma democracia fragilizada e pela ausência de participação efetiva da comunidade nos processos de decisão sobre os rumos da escola,

resultado da forte consolidação de uma concepção centralizadora de gestão pública, é necessário compreender que tais estruturas não são imutáveis. Conforme afirmam Marx e Engels (1848), “tudo que é sólido desmancha no ar”, expressão que remete ao caráter histórico e transitório das formas sociais. Nesse sentido, por mais consolidado que se apresente o modelo de gestão pública centralizadora, ele não é eterno. A prática pedagógica comprometida com um novo modo de ensinar, ancorada na participação, na mediação e na construção coletiva do conhecimento, rompe com a cadeia hierárquica autoritária e passa a desafiar, no cotidiano escolar, as bases do autoritarismo.

Além disso, a observação do funcionamento da escola evidenciou a importância da atuação da gestão como prática educativa, tanto da Secretaria do Município quanto da escola, visto que as mudanças administrativas no município tendem a impactar em uma descontinuidade de políticas educacionais, refletindo diretamente no cotidiano escolar, afetando desde os processos organizacionais até a segurança das equipes. Conforme apontam Saviani (2008) e Paro (2023), uma gestão democrática, comprometida com a escuta, a participação e a permanência de projetos estruturantes, é essencial para a consolidação de uma educação pública de qualidade. As reflexões aqui apresentadas, embora não esgotem o tema, indicam a necessidade de aprofundar o debate sobre a gestão educacional como uma dimensão constitutiva do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120, p. 4–5, 25 jun. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

LARCHERT, Jeanes Martins. O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente. In: **Docência e fundamentos da educação – Pedagogia: didática e tecnologia I – EAD**, módulo 2, volume 5. Ilhéus, BA: UAB/UESC, [2010]. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/DIDATICA.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C. (2013). **Didática**. São Paulo: Cortez.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9–29.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBBAILE, Eveline Bertino. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612–632, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4165>. Acesso em: 29 de maio 2025

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2023. DOI: 10.11606/9786587047485. ISBN 978-65-87047-48-5

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2001.

UEBI ALANA LUDMILA. **Projeto Político Pedagógico 2024: um novo olhar no currículo escolar**. Paço do Lumiar/MA: Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar, 2024.

VILAS BOAS, M. L.; ABBATI, A. S. A educação (em tempo) integral no brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI:<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13545>

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões e práticas do PIBID

Ariadna Costa Pacheco

INTRODUÇÃO

O artigo Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos, escrito por Elba Siqueira de Sá Barretto (2015), apresenta o seguinte panorama acerca do cenário educacional brasileiro:

[...] Para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público. Não surpreende, portanto, que, para prover a qualificação de uma categoria profissional tão numerosa, os próprios processos da formação de docentes venham exercendo um forte papel impulsionador do crescimento do ensino superior no Brasil (Barretto, 2015, p. 681).

Em outras palavras, há uma crescente demanda de profissionais da educação nas escolas públicas do país e para que este haja o suprimento desta exigência, há um aumento de vagas em cursos de licenciatura. Segundo a mesma publicação:

Do total de cursos registrados pelo Censo da Educação Superior de 2011, 26% deles eram de formação de professores para a educação básica. Além disso, a oferta de cursos de pedagogia – os mais numerosos entre as licenciaturas – foi a segunda maior do país (1.801) [...] (Barretto, 2015, p. 682).

Esta ocorrência se deu pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que passa a determinar que a formação docente deve ocorrer no ensino superior, que podemos observar no Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Gerando como consequência um aumento gradual da oferta de cursos de licenciatura em nível superior do Brasil.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Os incisos 1º e 5º deste mesmo artigo, preveem que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, mediante um regime colaborativo, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. além disso, prevê o incentivo à formação docente, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado na edição atual, pela Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, constituindo-se como uma política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores para a educação básica e pública no Brasil, promovida pelo MEC.

Instituído em 2007, o PIBID passou por várias reformulações, tendo gradativamente ampliado seu escopo e abrangência, tal a boa aceitação das diferentes instâncias envolvidas (ver a propósito, Brasil, 2010). A emenda da LDB, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), ao dispor que todos os entes federados incentivem a formação de docentes mediante programa dessa natureza, sugere que ele seja tomado como parte integrante da própria concepção dos cursos (artigo 62, §5º) (Barretto, 2015, p. 688).

Este programa é uma iniciativa que promove a aproximação entre universidades e escolas públicas, envolvendo licenciandos em atividades práticas de iniciação à docência, sob a supervisão de professores da educação básica e orientação de docentes das Instituições de Ensino Superior (Capes, 2024).

[...] O programa visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica por meio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência oferecidos por IES em parceria com as escolas públicas municipais e estaduais. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas desde o início de sua formação em nível superior, com o fito de que eles desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e um professor da educação básica (Barretto, 2015, p. 688).

O objetivo central do PIBID é, portanto, proporcionar aos estudantes de licenciatura uma vivência orientada e supervisionada em situações reais de ensino, permitindo que esses futuros professores desenvolvam competências e habilidades indispensáveis para sua atuação profissional. Além disso, o programa busca contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país, promovendo a troca de saberes entre universidade e escola e valorizando o papel social do professor (CAPES, 2024).

Segundo Lima (2023), a iniciação à docência no contexto escolar oportuniza ao licenciando um espaço de reflexão e experimentação pedagógica que dificilmente seria alcançado apenas pela formação teórica. Assim, o PIBID funciona como um elo entre teoria e prática, permitindo ao estudante compreender as demandas reais da escola pública e construir uma identidade docente de forma crítica e participativa.

A experiência precoce de inserção no ambiente escolar, proporcionada pelo PIBID, assume papel fundamental na formação do professor, uma vez que possibilita ao licenciando enfrentar desafios concretos da sala de aula desde os primeiros anos de curso. Como destacam Paniago et. al. (2018), essa vivência inicial contribui para o amadurecimento profissional e para o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva, indispensável à prática docente contemporânea.

Para analisar os processos formativos vivenciados no âmbito do PIBID, este relatório utilizará como fundamentação teórica os conceitos de Lev Vygotsky (1991), especialmente no que se refere à importância da interação social e da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A prática pedagógica, nesse sentido, é compreendida como um espaço dialógico e mediado, na qual o professor exerce papel ativo na promoção de aprendizagens significativas.

Outro autor fundamental para esta análise é Paulo Freire (1987), que enfatiza a educação como prática de liberdade e defende a centralidade do diálogo e da consciência crítica no processo educativo. Para Freire (1987), o professor não deve apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que os estudantes possam compreender criticamente a realidade e transformá-la. Essa perspectiva é essencial para refletirmos sobre o papel do licenciando no contexto do PIBID.

Por fim, a fundamentação teórica inclui Maurice Tardif (2014), cujos estudos sobre os saberes docentes evidenciam que o conhecimento do professor é construído na articulação entre saberes provenientes da formação acadêmica, da prática e das interações no contexto escolar. Segundo Tardif (2014), é no cotidiano da sala de aula que o futuro docente aprende a manejar saberes e competências indispensáveis à sua profissão, o que reforça a relevância do PIBID como espaço de construção e ressignificação desses saberes.

Assim, este capítulo é guiado pelos referenciais teóricos de Lev Vygotsky (1991), Paulo Freire (1987) e Maurice Tardif (2014) para analisar as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, pelos bolsistas da Universidade Federal do Maranhão – Campus Bacanga. Destacando como essas práticas contribuem para a formação docente inicial. Tal trabalho relata atividades realizadas durante estes primeiros meses de programa, através do subprojeto Pedagogia Ampla. Serão abordadas as aprendizagens construídas e reflexões, buscando compreender de que forma a iniciação à docência impacta na constituição da identidade e do saber profissional do futuro professor.

PIBID E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: histórico e estrutura do ambiente escolar

Tais experiências ocorreram na instituição que atualmente recebe o nome de Colégio Militar do Corpo de Bombeiros 2 de Julho – Unidade LXIII, anteriormente conhecida como Unidade Educação Básica Vereador José Carlos Pereira. Está localizada na Rua Cinco, quadra 27, bairro Epitácio Cafeteira, no município de Paço do Lumiar – MA, trata-se de uma instituição que oferece a formação nos níveis: 1º ao 9º do ensino fundamental, atende atualmente cerca de 768 alunos, nos turnos matutino e vespertino. No período noturno, há 89 matriculados no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e idosos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2024 da instituição, a mesma foi inaugurada em 1990, durante a gestão do então prefeito Alfredo Silva. Inicialmente, a escola funcionava em um prédio no mesmo bairro, sob o nome de Conceição Ramos Martins, em homenagem pelas suas ações em prol de uma melhoria no fornecimento de ensino da escola.

Em 1991, a escola foi oficialmente inaugurada após a prefeitura adquirir um terreno para que a escola pudesse funcionar adequadamente. Recebeu o nome citado, em homenagem a um vereador do município. Mediante a uma atualização na política educacional de Paço do Lumiar, recebeu o título de U. E. B. Vereador José Carlos Costa Pereira, sucessivas reformas configuram o que a escola é atualmente.

Em 2024, durante gestão do Prefeito Inaldo Pereira, com assentimento do Governador Carlos Brandão, o Secretário de Segurança Pública do Estado, Maurício Ribeiro Martins e o Comandante-geral do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão, Coronel Célio Roberto Pinto de Araújo, assinaram o termo de cooperação com a prefeitura municipal e a escola passa a receber uma outra denominação: Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, unidade XLIII. Sendo o comandante em exercício o 1º tenente QOABM Sérgio Murilo Soares Mendes e o coronel BM R/R Marcos Sousa, seção administrativa o subtenente Everaldo Silva Santos, comandante da cia de alunos o 1º sargento BM 222/94 João Batista Pinto de Sousa.

A escola possui uma estrutura que garante o atendimento adequado às demandas dos alunos e familiares, contendo 12 salas de aulas bem iluminadas e climatizadas. A escola dispõe de 1 sala de recurso destinado ao atendimento (AEE), 1 sala de professores, 1 sala de cantina com dispensa, 1 sala de secretaria e gestão, 1 biblioteca que atualmente está em reforma, além de 1 pátio interno. Como está em transição organizacional, cada turma dos anos iniciais tem em média 30 alunos, nas salas dos anos finais 34 e no (EJA), 22 alunos por turma.

Algo que me chamou atenção ao longo dos dias de imersão no contexto escolar, foi a falta de um espaço adequado para realização de atividades que extraclasse, uma vez que a instituição não possui quadra. Os banheiros são adaptados aos alunos e com bebedouros higienizados frequentemente, suprimindo a demanda do alunado, além de monitoramento das dependências externas.

A escola tem acesso a diversos serviços públicos, está localizado próximo a um ponto de ônibus e transporte alternativo, que se encontra na lateral do prédio, acesso a serviços de saúde, uma vez que se encontra próxima a uma UPA 24h Paço do Lumiar e uma Unidade Básica de Saúde da Vila Cafeteira, delegacia, pontos comerciais, templos religiosos e serviços de lazer.

A instituição conta com um corpo profissional diverso e garante uma melhor oferta de ensino através de formações continuadas, oferecidas pela SEMED do referido município ou oferecidas pela gestão. A equipe de gestão é composta de 1 diretora geral e adjunta, ambas comissionadas, 3 coordenadores e 2

apoios pedagógicos, o corpo docente é constituído por 50 professores, sendo 43 deles efetivos e 7 seletivados, todos graduados, sobre o AEE -- Atendimento Educacional Especializado: a escola dispõe de 2 docentes, 3 tutores efetivos e 1 seletivado. Já o corpo administrativo é constituído por 4 secretários, 4 zeladores, 2 vigias e 3 porteiros, 7 merendeiras que são distribuídas de acordo com a demanda de cada turno e um conselho de classe, formado por 1 tesoureiro e auxiliar, 1 secretário e 1 fiscal.

Com relação a formação contínua, como já descrito, são ofertados em sua maioria pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Paço do Lumiar, ocorrem uma vez por mês, porém, levando em consideração ao cenário atual, é urgente a necessidade formativa regular, que proporcione um ensino atento a realidade e muitos contextos sociais, principalmente para a prática da alfabetização e letramento matemático. “Desse modo, compreendemos que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para o bom exercício da profissão, são saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais [...] (Rodrigues; Lima; Viana, 2017, p. 32).

A formação continuada permite ao docente uma constante construção e reformulação de conhecimento e metodologias, ou seja, buscar aquilo que a profissão exige para desempenhá-la com competência, se tornando um profissional hábil na questão de formação do educando crítico e reflexivo (Paz; Silveira; Silva; Almeida; Carvalho, 2019, p. 134).

As experiências relatadas neste trabalho referem-se a atividades realizadas entre os meses de dezembro de 2024 e dezembro de 2025. A partir deste ponto, apresentarei, de forma geral, as atividades desenvolvidas durante o primeiro ano da edição atual do PIBID.

O período de dezembro de 2024 a abril de 2025 correspondeu à implantação e consolidação da edição vigente do PIBID (subprojeto Pedagogia Ampla). Nesse momento, os pibidianos tiveram contato com as diretrizes que regem a edição atual do programa (Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024), bem como com as atribuições, os instrumentos de avaliação e a análise da realidade escolar. Houve também a imersão em escolas-campo, com estudo de documentos pedagógicos e práticas docentes, objetivando a produção e socialização de diagnósticos escolares, elaborados a partir de um olhar crítico dos bolsistas acerca do contexto escolar.

Para Souza e Dias (2020, p. 95), “as experiências dos licenciandos no ambiente escolar, ainda na formação inicial, contribuem com a construção da sua identidade docente”. Portanto, colocar o estudante dentro do contexto para o qual está se formando contribui na construção de sua identidade profissional e superação de desafios no futuro exercício da profissão, pois ainda na formação inicial, o estudante pode ter uma “compreensão global e dimensional da educação e da profissão docente” (Deimling; Reali, 2020, p. 3).

Tal momento é necessário, pois representa o primeiro contato, como futuros docentes, com a escola pública. Trata-se de uma experiência que subverte o olhar sobre o solo frutífero de sonhos e expectativas, revelando a “verdadeira realidade” que rege a escola pública. A formação docente exige, portanto, uma aproximação entre teoria e prática, envolvendo saberes e fatos muitas vezes ocultos. Isso significa estimular a curiosidade necessária à formação para a docência,

[...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindilo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (Freire, 1996, p. 44).

A partir dessa análise, podemos perceber que as principais demandas do Colégio Militar eram a quantidade expressiva de alunos não alfabetizados e a inutilização pedagógica do espaço da biblioteca, que, naquele momento, era utilizada como depósito de livros e materiais. Os alunos que necessitavam de acompanhamento acabavam sendo prejudicados, pois as intervenções ocorriam em sala de aula, durante as explicações dos conteúdos programáticos.

A ausência ou a pouca atuação da biblioteca na unidade escolar é forte indicativo de que a formação do educando se dá, quase que exclusivamente, por meio de conhecimentos repassados pelo professor, que, aliado ao livro didático, funcionam, segundo Antunes, W. A. (1987, p. 60), como “verdadeiras pílulas anticultural e antibiblioteca” (Garcez, 2006, p. 27).

Diante desse cenário, juntamente com os pibidianos do Colégio Militar, elaboramos o projeto intitulado “Descobrimos o mundo através dos livros” – Revitalização da biblioteca enquanto espaço de alfabetização e letramento no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros 2 de Julho – Unidade XLIII. O projeto tinha como objetivo redescobrir a biblioteca escolar como um espaço vivo e democrático, promovendo alfabetização e letramento de forma crítica, lúdica e contextualizada. Essa proposta articula a teoria freiriana com práticas pedagógicas inovadoras, valorizando a leitura como ato de prazer, conhecimento e transformação social.

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe ou de raça sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética nem tampouco em esperança. Num mundo a que faltasse a liberdade e tudo se achasse preestabelecido não seria possível falar em esperança (Freire, 2000, p. 51).

Em outras palavras, estar no mundo significa que o ser humano precisa ter consciência e responsabilidade sobre suas ações. Também implica reconhecer que essas ações podem contribuir para a construção de uma realidade e que não estamos isentos dela, na qual nos inserimos. Estar na escola pública, portanto, significa agir e intervir eticamente na realidade escolar, despertando a esperança de um futuro com melhores condições de existência para os alunos. Ou seja, os conceitos de consciência social, responsabilidade, ética e esperança devem ocupar lugar central na formação docente. Elaborar e implementar este projeto interventivo, juntamente com meus colegas, contribuiu para que eu pudesse realizar essa reflexão.

Ao longo do período de maio a dezembro de 2025, houve o aprofundamento das vivências na escola, concomitantemente ao início da implantação do projeto, que apresentou resultados significativos. Observamos o desenvolvimento de crianças que apresentavam grandes dificuldades na leitura e na escrita, como, por exemplo, um aluno do 5º ano B, que no início do ano registrava índices baixos nas avaliações, além de dificuldades para acompanhar as aulas.

Diante dessa situação, passei a acompanhá-lo juntamente com a professora regente, obtendo, assim, um avanço significativo em seu desenvolvimento. Nos últimos meses, tornou-se um aluno participativo e com melhor desempenho nas provas. Essa relação construída permitiu que ele se sentisse pertencente à escola, com expectativas de um futuro melhor e, acima de tudo, com possibilidades reais de desenvolvimento.

O professor, ao criar vínculos afetivos, proporciona um ambiente acolhedor. Em contrapartida uma escola pautada na disciplina excessiva ocasiona desgastes e desinteresse em suas práticas pedagógicas. Por isso Vygotsky afirma que é necessário que o professor não faça apenas com que o aluno aprenda e assimile o conteúdo, mas que, além de tudo, seja capaz de sentir o conteúdo, relacionando-o as emoções, caso contrário o saber torna-se perdido ou insuficiente (Sousa et., 2019, p. 03).

Este período também foi marcado por reuniões periódicas e produção de resumos científicos, os quais foram apresentados no evento realizado nos dias 26, 27 e 28 de novembro, com o tema - PIBID Conecta: Saberes em movimento entre telas e espaços. O evento ampliou significativamente nossa compreensão acerca da relevância desse programa, ao possibilitar o contato com as experiências de outros subprojetos. Foi um momento de grande significado, pois foi a primeira vez que apresentei um artigo científico.

São inúmeras as contribuições do artigo científico para o ensino superior. Por intermédio desse tipo de produção, promove-se o ensino pela pesquisa, possibilitando a que o estudante universitário colabore com a construção do conhecimento, buscando os porquês e a soluções fundamentadas em teorias

e observações, utilizando procedimentos metodológicos, técnicos e científicos. Esse fazer pedagógico possibilita uma ação participativa, crítica e criativa que desperta no aluno a busca de novos saberes (Gonçalves, 2014, p. 07).

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: impactos na formação pedagógica

Neste momento, busco apresentar alguns momentos que marcaram significativamente minha jornada formativa ao longo do desenvolvimento do programa, na instituição escolar citada. A primeira experiência que gostaria de apresentar, foi a aula que ocorreu no dia 13 de maio de 2025, data comemorativa que celebra a abolição da escravidão no Brasil, chego em sala e encontro ela com a presença dos 34 alunos matriculados em sala, após minha chegada, a professora regente pede que eu trabalhe com a turma sobre a temática em questão, concordando, busco em um drive pessoal de livros paradidáticos para me auxiliar e encontro uma revista de histórias em quadrinhos da coleção: “Você sabia?”, da Turma da Mônica, escolhi este material por entender que se tratava de um recurso lúdico que poderia utilizar para trabalhar este tema e que atrairia a atenção dos alunos durante a abordagem, uma vez que:

[...] O seu uso pode ajudar na prática da leitura e da produção textual, bem como na reflexão sobre o funcionamento da língua em suas mais diversas situações comunicativas, além de servirem para a aprendizagem dos recursos que a língua oferece na construção do sentido da Arte, do senso crítico e da História (Sousa; Vieira, 2022, p. 02).

Com o uso deste material, iniciei falando sobre a história que marcou a chegada dos povos negros escravizados neste país e suas vivências durante o trajeto e chegada em solo brasileiro, além de eventos que influenciaram diretamente a derrogação do uso de mão de obra forçada destes povos, ao longo do período colonial no Brasil. Tive como objetivo, apresentar as consequências físicas e emocionais trazidas pela escravização e seus reflexos na sociedade atual, visando ampliar suas compreensões sobre a história social brasileira, para promover um diálogo sobre diversidade étnica e respeito à cultura negra no território nacional.

Como reflexo de tais atos, apresentei a questão do racismo e injúria racial que se faz presente em nossa sociedade, como resultado dos primeiros 300 anos de exploração e desumanização dos povos africanos. Apresentei também as penalidades da Lei de nº 14.532 de 11 de novembro de 2023, sancionada pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, que altera a Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989 e agora passa a prever penalidades e equipara o racismo à injúria racial.

Tal prática, teve como embasamento, as concepções freirianas que considera o ato educativo como um modo dialético de transformação de toda a sociedade, e que defende que o indivíduo precisa se

portar ativamente contra os movimentos contraditórios da sociedade. Estar no mundo, implica compreendê-lo e não o aceitar de forma passiva, é lutar pela sua mudança.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Freire, 1987, p. 44).

O Professor assume um papel primordial neste aspecto, segundo Freire deve ir além das práticas pedagógicas, precisa plantar diariamente a semente da mudança por meio do diálogo com seus alunos. Precisa promover uma educação que conscientize os alunos para a realidade social, a fim de transformá-la. Baseada nas concepções freirianas, o artigo: “Pedagogia do oprimido e a conscientização do ser humano” define:

É tarefa do professor educar e através da educação desenvolver conhecimentos variados sobre os fatos, problemas que estão postos em nossa realidade. O nosso papel social é de ser conscientizador, é buscar mudança, melhoria, ela, a conscientização, existe para transformar nossa realidade (Nascimento; Silva, 2021, p. 04).

No dia 29 de abril, realizei uma sequência didática relacionada a disciplina de matemática, no qual os alunos responderam questões utilizando ábaco reciclados. Na primeira etapa, expressei alguns números e pedia que cada aluno o representasse utilizando o material construído. Em sequência, propus situações-problemas envolvendo adição e subtração:

- a) Em uma caixa de supermercado há 126 maçãs e 269 limões. Quantas frutas há na caixa?
- b) Numa piscina de um condomínio, há 35 750 litros de água. Se acrescentarmos mais 12250 litros, ela ficará cheia. Quantos litros de água essa piscina suporta?

Ao concluir esta parte da dinâmica, chamei alguns alunos para representarem alguns números, solicitando que a turma identificasse o valor de determinados algarismos seguindo a sua ordem no quadro de ordens e classes. Ao identificar situações em que demonstrassem dificuldades, realizei uma revisão prática dos conteúdos trabalhados na dinâmica e os auxiliei em casos que estas dificuldades persistiram. Apresento a definição de mediação entre professor-aluno, segundo o artigo intitulado: “A mediação de Vygotsky exercida pelo professor de apoio de estudantes autistas”, papel do professor é fundamental, pois ele irá auxiliar seu aluno com aprendizagens que ele não poderia aprender sozinho, sendo um mediador da situação o estudante poderá aprender e se desenvolver, quanto mais aprende, mais capaz ele se torna (Harder, Grachek; Pieczarka, 2020, p. 267). Em outras palavras,

É o professor quem realiza o papel de criar as condições de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas planejadas intencionalmente, isto é, da organização do trabalho educativo, para que seus alunos possam se apropriar dos conhecimentos e conceitos científicos

sistematizados nos conteúdos curriculares, apropriando-se objetivando-os, isto é, realizando mediações cognitivas (Farias; Bortolanza, 2013, p. 105).

Durante o momento de inserção no contexto escolar, pude observar que grande parte da turma possui dificuldades de leitura e escrita, o que impactava negativamente o desempenho e desenvolvimento escolar dos alunos, embora houvesse diversos recursos e estratégias aplicadas pela regente a situação persiste, ciente desta situação, realizei pesquisas e formações complementares na área da alfabetização e planejando atividades, visando a amenização deste quadro.

Em 19 de agosto de 2025, ministrei uma aula referente a disciplina de ciências com o tema sistema cardiovascular. Na ocasião, estavam presentes 32 alunos. Iniciei utilizando recursos visuais para apresentar o funcionamento e partes constituintes desse sistema. A aula foi solicitada pela professora regente, que pediu uma atividade que poderia ser utilizada como notas referentes ao 3º bimestre.

Após apresentação, fortaleci a aprendizagem por meio de uma atividade escrita e da produção de estetoscópios confeccionados pelos próprios alunos, utilizando materiais recicláveis. Ao final, trabalhei os movimentos cardíacos (sístole e diástole). Trata-se de uma prática de grande relevância, pois, de acordo com Julieta Beserra da Silva (2019), atividades práticas fortalecem o pensamento científico e estabelecem diálogo entre teoria e prática, permitindo que os alunos transformem o conhecimento adquirido em experiências concretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas experiências ao longo deste primeiro ano (edição 2024-2026) do PIBID foram muito positivas. Observações e conversas com a professora titular contribuíram para que buscasse por qualificações complementares para auxiliar frente as demandas da escola, contribuindo concomitantemente com minha formação profissional.

Estar inserida nestas experiências ampliaram minha visão de mundo, compreender o funcionamento do ambiente escolar, associar a teoria-prática, tais vivências foram primordiais para meu desenvolvimento humano e profissional. Permitiram que pudesse identificar, pontos em relação a prática pedagógica que preciso melhorar, e consolidou pontos já existentes.

Sobre o papel social docente, acredito em sua inerência no exercício profissional, pois os professores, cotidianamente estão diante de situações desafiadoras e como Paulo Freire coloca, é preciso agir e ser um profissional que não se cala frente as injustiças sociais. Com relação a problemática dos problemas que a alfabetização tardia carrega, é necessária uma formação contínua, pois como Tardif (2014),

tais situações são variáveis que cobram do professor, a habilidade de enfrentá-las, para que a dinâmica escola ocorra com fluidez. Durante o cotidiano escolar, percebi a importância da afetividade entre os professor-aluno, pois como Vygotsky (1991) coloca em seus preceitos teóricos, trata-se de um grande propulsor da aprendizagem, esta relação durante os dias letivos não precisa ser um embate, onde a figura de autoridade determina o que os alunos devem e como aprender, da forma que o ensino tradicionalista coloca. É preciso empatia no processo de ensino-aprendizagem, pois cada criança carrega consigo uma bagagem cultural, especificidade e o professor como mediador do conhecimento, precisa também ser um “facilitador” da aprendizagem. Neste sentido, defendo o uso de métodos e recursos que tornem o percurso escolar mais lúdicos e que despertem mais interesse dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Estabelece o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-capes-n-90-de-25-de-marco-de-2024-550293251>. Acesso em: 25 maio 2025.

ESTADO DO MARANHÃO. PREFEITURA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. Plano de Ação 2024 JCCP. Paço do Lumiar, 2024.

ESTADO DO MARANHÃO. PREFEITURA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. Projeto Político Pedagógico (PPP) – 2024 JCCP. Paço do Lumiar, 2024.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. *Revista Profissão Docente*, [S. l.], v. 13, n. 29, p. 94-109, 2013. DOI: 10.31496/rpd.v13i29.626. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/626>. Acesso em: 29 maio 2025.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, E. F. O bibliotecário nas escolas: uma necessidade. *Revista ACB, Florianópolis*, v. 12, n. 1, p. 27-41, 2007. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/492>. Acesso em: 25 dez. 2025.

GONÇALVES, Hortência de Abreu; WANDERLEY, Lílían de Lins; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. Artigo científico: contribuições à construção do conhecimento no ensino superior. In: CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA, 4.; ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE, 4., 2014, Aracaju. Anais... Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, 2014.

LIMA, Tarcísio Silva de. **O uso da experimentação como estratégia didática na construção dos saberes docentes no contexto do PIBID-UFAM. 2023.**

NASCIMENTO, Damião Cavalcante do; SILVA, Luandson Luis da. Pedagogia do oprimido e a conscientização do ser humano. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. 2021.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. *Educação em Revista*, v. 34, p. e190935, 2018.

PAZ, Francisca Edna de S. M. da; SILVEIRA, Nara Niceia C. B. G.; SILVA, Suzana Manoel da; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de; CARVALHO, Valter Domingos Rezende. Formação continuada do docente do ensino superior. *Revista Multidebates*, Palmas-TO, v. 3, n. 1, p. 131-146, mar. 2019. ISSN 2594-4568.

RAMOS, Wallytha Santos; LEÃO, Marcelo Franco. Importância e contribuições dos programas institucionais de formação de professores na percepção dos licenciandos do IFMT. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 21, 6 de junho de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/21/importancia-e-contribuicoes-dos-programas-institucionais-de-formacao-de-professores-na-percepcao-dos-licenciandos-do-ifmt>.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano.** Maceió: Prefeitura Municipal de Maceió, [s.d.]. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>.

SILVA, Julieta Beserra da. A importância das atividades práticas no ensino-aprendizagem de ciências. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58453>>. Acesso em: 25/12/2025 10:29.

SOUSA, Antônio Nádila Angelo de et al. Contribuições da teoria de Vygotsky para a educação e suas implicações na prática afetiva. *Anais VI CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59687>>. Acesso em: 25/12/2025 09:04.

SOUSA, Luciano Dias de; VIEIRA, Abel Gomes. Histórias em quadrinhos na escola: uma experiência metodológica de ensino. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 46, 13 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/46/historias-em-quadrinhos-na-escola-uma-experiencia-metodologica-de-ensino>.

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

INTRODUÇÃO

Inseridas de maneira estratégica no contexto educacional brasileiro as políticas de formação docente são instrumentos para articular de maneira intencional todo o processo de formação inicial e prática pedagógica situada no país. Esse movimento é historicamente orientado pela LDB, de 1996, que estabelece a formação docente em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, pelo PNE e por diretrizes do CNE. Diante disso o conceito de docência passa a ser construído continuamente após a academia, a partir de vivências formativas no espaço escolar. O PIBID é uma iniciativa vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse projeto surgiu em um contexto de desenvolvimento de diversas políticas voltadas à formação de professores, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O foco do programa é a formação integral do estudante de licenciatura, unindo teoria e prática. Os licenciandos são inseridos no cotidiano da rede pública de educação básica, com o intuito de vivenciar e participar da experiência de ser professor. As experiências de aprendizagem da docência abrangem desde o conhecimento das questões administrativas e a compreensão dos aspectos socioculturais dos alunos, até as relações interpessoais, a prática de ensino em sala de aula e a inserção na pesquisa acadêmica.

O programa envolve três eixos fundamentais: ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo uma ponte entre as universidades federais e os sistemas escolares municipais e estaduais. No caso deste relato, a parceria ocorre entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o estado do Maranhão e o município de Paço do Lumiar. Os integrantes do PIBID são compostos pelos professores da Instituição de Ensino Superior (IES), professores supervisores, professores regentes, alunos da educação básica e os pibidianos (licenciandos bolsistas do programa.) Em consonância com as ideias de Tardif (2000), os cursos de formação docente, sobretudo os da área educacional, são "idealizados segundo o modelo aplicacionista do conhecimento", ou seja, priorizam a teoria nos primeiros anos e deixam as ações práticas para o final da formação. Essa desproporção gera um impacto negativo na atuação profissional dos recém-formados, que muitas vezes saem da graduação sem a devida preparação para lidar com os desafios da realidade escolar.

Diante desse cenário, o PIBID amplia horizontes ao valorizar a docência desde o início da formação, buscando equilibrar essa lacuna entre teoria e prática. Ele oferece vivências significativas nas escolas ao mesmo tempo em que consolida a base teórica nas universidades. Assim, este trabalho busca

apresentar minhas primeiras impressões como pibidiana, por meio de um relato de experiência enquanto graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, a partir das vivências e dos estudos realizados no PIBID e na realidade escolar da Escola Militar 2 de Julho – Unidade XLIII, localizada no município de Paço do Lumiar, no estado do Maranhão.

VIVÊNCIAS NO PIBID E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Meu ingresso no PIBID se deu por meio do Edital nº 10/2024, que compõe a edição 2024-2026. A seleção ocorreu com base no índice acadêmico. À frente do programa, como coordenadora de área e orientadora, está a professora doutora Karla Cristina Silva Souza, representante do curso de Pedagogia e responsável pela área de Pedagogia Ampla. Ao observar a atuação da professora Karla enquanto coordenadora de área, é inevitável lembrar a concepção de Henri Giroux no livro *escola crítica e política cultural* sobre o papel docente como uma prática política, ele defende que os professores e professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades críticas e questionamentos a serviço do processo emancipatório e libertação. Essa perspectiva encontra eco na postura desta professora, cuja prática vai muito além da simples aplicação de conteúdo. Ela se posiciona como uma educadora comprometida com a formação crítica dos futuros docentes, promovendo espaços de diálogo, reflexão e valorização das experiências dos alunos, o que reforça seu papel como agente de transformação social. O PIBID é uma extensão prática da teoria que desenvolvemos na universidade. Ele proporciona vivências, observações, participações e reflexões sobre o cotidiano da escola real, com todos os seus desafios e particularidades.

Por meio dessa política pública, o licenciando tem a possibilidade de se reconhecer como parte fundamental da engrenagem educacional. O programa está previsto na LDB, no Plano Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução nº 02/2015-CNE), com destaque para a valorização da iniciação à docência, por meio da experiência adquirida no percurso. Vale ressaltar que toda experiência é única, mas não isolada. Pesquisas anteriores (Gatti et al., 2014), expressas em dissertações, livros e artigos, apontam que o programa promove mais avanços do que limitações no que tange à formação docente.

Durante os encontros do PIBID (reuniões que acontecem toda última sexta-feira do mês), somos instruídos e guiados por estudos diversos. Nos últimos três meses, vivenciando o ambiente escolar, ficou evidente o quanto o professor precisa estar preparado e como o PIBID contribui significativamente para a formação inicial docente. Esse contato reafirmou em mim a percepção de que o professor é alguém que

reflete, planeja, se reinventa e concretiza os fundamentos pedagógicos e as heranças intelectuais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Acompanhar o trabalho de uma professora mais experiente e observar suas estratégias diante das inúmeras dificuldades como: uma sala superlotada (no meu caso, 33 alunos, sendo 5 atípicos), apoio limitado de tutores, pais ausentes, uma Secretaria de Educação que não valoriza seus educadores e a falta de recursos revela a complexidade e os desafios da docência.

E diante de tudo isso, o que fazer? A educação pública sobrevive, resiste e se reinventa.

O PIBID é uma extensão prática da teoria que desenvolvemos na universidade. Ele proporciona vivências, observações, participações e reflexões sobre o cotidiano da escola real, com todos os seus desafios e particularidades. Por meio dessa política pública, o licenciando tem a possibilidade de se reconhecer como parte fundamental da engrenagem educacional. O programa está previsto na LDB, no Plano Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução nº 02/2015-CNE), com destaque para a valorização da iniciação à docência, por meio da experiência adquirida no percurso. Vale ressaltar que toda experiência é única, mas não isolada. Pesquisas anteriores (Gatti et al., 2014), expressas em dissertações, livros e artigos, apontam que o programa promove mais avanços do que limitações no que tange à formação docente.

Durante os encontros do PIBID (reuniões que acontecem toda última sexta-feira do mês), somos instruídos e guiados por estudos diversos. Nos últimos três meses, vivenciando o ambiente escolar, ficou evidente o quanto o professor precisa estar preparado e como o PIBID contribui significativamente para a formação inicial docente. Esse contato reafirmou em mim a percepção de que o professor é alguém que reflete, planeja, se reinventa e concretiza os fundamentos pedagógicos e as heranças intelectuais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Acompanhar o trabalho de uma professora mais experiente e observar suas estratégias diante das inúmeras dificuldades como: uma sala superlotada (no meu caso, 33 alunos, sendo 5 atípicos), apoio limitado de tutores, pais ausentes, uma Secretaria de Educação que não valoriza seus educadores e a falta de recursos revela a complexidade e os desafios da docência.

SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA

Sempre que volto meu pensamento à Unidade de Educação Básica Vereador José Carlos Costa Pereira, não penso apenas em uma construção de tijolos e tinta. Penso em uma memória coletiva, quase um relicário afetivo. A escola, antes de tudo, nasceu de um desejo um desejo que brotou no coração de gente

simples, mas determinada. Pessoas que sonhavam com a possibilidade de um futuro mais justo por meio da educação pública. Gente que entendia que ensinar e aprender também é um ato de resistência.

Dentre essas pessoas, um nome se mantém presente em minha lembrança: Conceição Ramos Martins. Uma mulher que não se contentava com o mínimo, embora lutasse diariamente por ele. Foi ela quem costurou os primeiros pedidos, os primeiros gestos de cuidado: merenda, cadeiras, estrutura. Sabia que dignidade se constrói nos detalhes.

Em 1991, o terreno na Rua 05, Quadra 27, na Vila Epitácio Cafeteira, foi adquirido pela prefeitura. E ali, no que antes era só chão batido, ergueu-se a esperança em forma de escola. Recebeu o nome de um vereador da época, foi ganhando paredes, depois salas, um pequeno laboratório de informática, até um muro que, embora modesto, simbolizava proteção. Tudo era fruto de um esforço conjunto, quase artesanal. Nada era simples, mas tudo era possível. A comunidade acreditava. A escola pulsava junto.

O tempo passou. Novos gestores, diferentes professores, políticas que vinham e iam. E a escola seguia firme. Mudava, sim, mas permanecia com a mesma essência: a de um espaço vivo, em constante construção coletiva. Em 2024, no entanto, uma mudança mais incisiva atravessou esse percurso. Uma parceria entre o município e o Corpo de Bombeiros trouxe um novo projeto: o Colégio Militar do Corpo de Bombeiros – Unidade XLIII. Um novo nome. Uma nova proposta. Uma outra roupagem.

Tudo parecia estar envolto em promessas de organização, disciplina, rendimento. Uma nova lógica se impunha. Mas transições, eu aprendi, não são apenas administrativas. Elas são afetivas, culturais, humanas. E nem sempre chegam com suavidade. Observo, com o cuidado de quem vive por dentro, que algumas tensões começaram a surgir. O espaço físico, que nunca foi amplo, agora parece ainda mais comprimido diante das exigências do novo modelo. Faltam áreas comuns, falta estrutura para o ideal que se deseja implementar. Às vezes, falta até o silêncio elemento essencial para quem preza pela ordem rígida. A realidade, por vezes, não acompanha o projeto. Temos professores experientes, que conhecem os caminhos da sala de aula como poucos. Gente que dedicou anos à educação pública, mas que agora se vê um pouco deslocada, como se não houvesse mais lugar para suas vozes. Para Apple (2001), as tensões escolares são resultado direto de políticas educacionais que intensificam o trabalho docente sem oferecer condições materiais e simbólicas adequadas.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1968) e em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire traz para o centro da discussão aquilo que denomina educação bancária, caracterizada por relações verticalizadas e pela retirada da autonomia do educando por meio da autoridade do professor ou da própria instituição. A partir dessa crítica, o autor problematiza a imposição da ordem, da disciplina e do controle, compreendendo tais práticas não como formação, mas como adaptação, uma vez que adaptar significa condicionar o aluno

a apenas reproduzir, e não a produzir. É nesse ponto que se evidencia o choque entre concepções distintas de educação, pois, quando diferentes bagagens e olhares não se escutam, estabelece-se um silêncio entre as partes, um ruído que impede a construção conjunta. No cotidiano escolar, esse descompasso torna-se visível entre discursos pedagógicos que defendem protagonismo, afetividade e projeto de vida e uma estrutura que prioriza hierarquia, silêncio e cumprimento rígido de regras.

São linhas que raramente se encontram e, entre elas, estão os alunos, alguns conseguindo se adaptar, outros se perdendo, e muitos apenas seguindo, sem compreender com clareza para onde estão sendo conduzidos. Tornaram-se espectadores de uma peça que já não reconhecem. Não escrevo isso com amargura. Escrevo com esperança. Com o olhar de quem acredita, profundamente, na potência da escola pública. A intenção pode ter sido nobre e eu reconheço isso. Mas toda mudança precisa ser construída com escuta, com sensibilidade e com a participação de quem faz a escola acontecer no cotidiano.

Porque toda escola tem história. Tem memória. E tem raízes. Não basta mudar o nome ou trocar o uniforme. É preciso cuidar da alma da escola. E a aprendizagem, essa sim, exige escuta.

APRENDER A ENSINAR: a potência da horizontalidade

O PIBID possibilita a aprendizagem da docência e o entendimento da dinamicidade que a realidade escolar exige. Estou experimentando a inserção no cotidiano da escola, participando de eventos, ações intervencionistas, planejamento pedagógico, elaboração de materiais didáticos e projetos de pesquisa. Ao entrar no programa, eu não conhecia suas propostas. Não imaginava que teria um contato tão direto e tão frequente com os alunos e isso logo no início do curso. A oportunidade de vivenciar a tão debatida práxis me mostrou que não existe linearidade ou fórmula mágica.

Conhecer mais profundamente a profissão docente me fez entender que ela não se limita aos conhecimentos teóricos ou filosóficos, mas também envolve afetividade, histórias de vida, emoções e sentimentos. Ser professor não é somente cultivar habilidades técnicas, pois, na prática cotidiana da escola, acaba ficando evidente que sensibilidade, criatividade e compromisso civil com o ato de educar precisam, necessariamente, falar mais alto.

Diante dessa realidade, a prática utilizada exigia, desde o início, uma postura mais sensível e criativa, diretamente relacionada às limitações estruturais e materiais que, infelizmente, estão presentes no contexto escolar. Nesse cenário, o PIBID passa a se apresentar, de forma concreta, como uma alternativa capaz de desenvolver, nos formandos, a essência que a educação exige para existir, uma vez que se afasta de uma formação puramente técnica e aproxima o acadêmico da realidade viva da escola.

Entre as estratégias adotadas, destacou-se o planejamento de aula individual de alfabetização, o qual foi sendo construído de maneira adaptada para os alunos que apresentavam maiores dificuldades no processo de leitura e escrita. Dentro dessa adaptação, ainda se fazia necessária uma subadaptação, pensada a partir daquilo que fazia sentido para cada aluno, muito próxima das estratégias defendidas por Paulo Freire. Nesse processo, eram destinados cerca de vinte minutos para cada aluno, ainda em sala de aula, prática que começou a ser desenvolvida em meados de setembro e outubro. Assim, quando o aluno demonstrava interesse pelo futebol, todo aquele momento era direcionado para palavras relacionadas a esse universo, como nomes de jogadores e objetos do futebol, e, a partir dessas palavras, iam sendo formadas sílabas, com treino constante da casa silábica.

Posteriormente, o complemento desse estudo acabava sendo realizado em casa, quando o aluno levava algum material para revisar, prática que eu realizava duas vezes por semana. Além disso, houve também o desenvolvimento de um projeto na biblioteca, espaço em que havia uma quantidade maior de alunos e no qual minha participação ocorreu em apenas duas aulas. Nessas ocasiões, foi utilizada a estratégia de contação de histórias e, a partir dessa contação, iam sendo destacadas palavras com as quais os alunos ainda não tinham tido contato. Em seguida, essas palavras eram estudadas juntamente com suas respectivas famílias silábicas, ampliando o repertório e fortalecendo o processo de alfabetização.

Como resultado desse conjunto de práticas, alunos que se encontravam no nível silábico passaram a avançar mais rapidamente, alunos que não conseguiam ler palavras simples começaram a apresentar progresso na leitura, e alguns alunos que estavam praticamente destinados à reprovação conseguiram, ao final do processo, ser aprovados. O PIBID, ao possibilitar esse contato direto com a escola, acaba facilitando, de maneira significativa, o desenvolvimento de habilidades básicas para a condução de uma sala de aula, especialmente em acadêmicos ainda inexperientes.

O programa aproxima o futuro professor da realidade que ele enfrentará ao longo da sua trajetória profissional, inclusive no que diz respeito à escolha da lotação, que nem sempre direciona para escolas com estrutura física adequada para o desenvolvimento de projetos, atividades lúdicas ou práticas de educação física, realidade recorrente nos municípios do Maranhão. Diante disso, esse professor em formação passa a enxergar, de forma mais clara, as ausências e os limites de recursos existentes, aprendendo, a partir dessas vivências, a desenvolver competências que dificilmente seriam construídas apenas por meio do recebimento de conteúdos teóricos na universidade.

Por fim, o PIBID não me ensinou somente a frequentar a escola dois dias por semana, mas contribuiu diretamente para a transformação da minha forma de enxergar o mundo, de me relacionar com os alunos, de planejar e ministrar aulas e de adaptar práticas pedagógicas para alunos com necessidades

específicas. Nesse percurso, fui me tornando outra pessoa e outra profissional, reconhecendo que essa construção só foi possível graças às experiências proporcionadas pelo PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar no programa tem sido, para mim, uma experiência revolucionária, pois me permite palpar as teorias através da realidade escolar. Desenvolvi um olhar mais sensível, crítico e paciente, e compreendi que a transformação da escola vai muito além da vontade de querer transformar.

A qualidade do ensino não se dá apenas pelo domínio dos conteúdos, mas pelo desenvolvimento de uma postura ética, comprometida com a formação humana dos estudantes. Ao longo dessa trajetória, enfrentei desafios, emocionei-me com pequenas conquistas e percebi o quanto a docência exige de nós e, ao mesmo tempo, desperta nosso lado mais humano. Este programa tem me permitido crescer como estudante e como futura profissional. Estou, enfim, compreendendo aquilo que é tão falado na faculdade: ensinar é um ato político que requer escuta, trocas, diálogos e reflexão. Por isso, afirmo com convicção que esta vivência tem sido essencial para o meu processo formativo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Espaços alternativos de formação docente. In: JUNIOR, C. A. S. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 97-118.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-ces-2-2015.htm>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/pibid>. Acesso em: 11 maio 2025.

CARDOSO, Nilson. Ninguém atira pedras em árvore que não dá frutos: um diálogo com o artigo Estágios supervisionados e o PIBID. **Revista ANPEd**, 02 maio 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/ninguem-atira-pedras-em-arvore-que-nao-da-frutos-um-dialogo-com-o-artigo-estagios-supervisionados>. Acesso em: 11 maio 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 681-701, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/txvxp88WsRwfsWKK66MTRVr/?lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

**PIBID COMO LABORATÓRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE:
supervisão, ludicidade e educação inclusiva
em uma escola de tempo integral**

Otávio Augusto de Moraes

Karla Cristina Silva Sousa

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um dos temas mais debatidos no campo das políticas educacionais brasileiras. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresenta-se como uma política pública estratégica de articulação entre as universidades e a educação básica, permitindo que licenciandos vivenciem, ainda durante a graduação, os desafios e as complexidades da prática docente (Brasil, 2010).

No âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o subprojeto PIBID vinculado ao curso de Pedagogia encontrou na Escola Municipal Integral (EMI) Alana Ludmila, localizada no município de Paço do Lumiar/MA, um campo fértil para a experimentação pedagógica. Como apontam Pimenta e Lima (2019), programas como o PIBID, não devem se configurar como mera observação passiva da realidade escolar, mas como um espaço de intervenção intencional e reflexiva, capaz de mobilizar os saberes teóricos em diálogo com as demandas concretas da prática. “É cabe indagar até que ponto a escola tem sido um espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos decorrentes da reflexão sobre a sua realidade, sobre si mesma e sobre o ensino que nela se realiza?” (Pimenta e Lima, 2019, p. 10).

O começo já começou, nunca surge do nada. Quando olhamos para programas como o PIBID, e a forma como foi concretizado em muitas instituições de todo o Brasil, facilmente identificamos proximidades com a proposta apresentada neste texto. São ideias diferentes, mas que se baseiam num mesmo movimento de transformação da formação de professores (Nóvoa, 2019, p. 12).

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de supervisão desenvolvido junto a oito bolsistas do PIBID/UFMA durante o ano letivo de 2025, identificando as contribuições do programa para a construção da identidade profissional docente, a efetividade das intervenções pedagógicas em alfabetização e letramento, e os desafios éticos e institucionais enfrentados no contexto de uma escola de tempo integral. A questão central que orienta este trabalho é: de que modo a supervisão mediadora no PIBID potencializa o desenvolvimento de competências docentes e a formação da identidade profissional dos licenciandos?

A relevância desta investigação reside na necessidade de produzir registros sistemáticos e teoricamente fundamentados das experiências do PIBID, contribuindo para a literatura sobre formação docente inicial e para a construção de referenciais de supervisão que superem a perspectiva burocrática em direção a uma prática co-formativa, reflexiva e humanizadora.

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O PAPEL DO PIBID

A formação de professores tem sido objeto de intensa produção acadêmica nas últimas décadas. Nóvoa (2019, p.9) defende que:

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. A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida.

A formação docente não se reduz à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas implica um processo contínuo de construção identitária, no qual o professor aprende a ser professor em interação com seus pares, com os estudantes e com a cultura da escola. Nessa perspectiva, os espaços de imersão na prática, como o PIBID, são fundamentais por oferecerem ao licenciando um contato com a complexidade da docência.

Tardif (2014, p. 18) relata que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”, provindo também das relações com os seus pares. Para o autor, a profissionalização docente exige que os professores em formação sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento, e não apenas receptores de conteúdos acadêmicos. O PIBID, ao inserir o licenciando na dinâmica real da escola, cria condições para a mobilização e a ressignificação desses saberes.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE

A alfabetização e o letramento constituíram eixo estruturante das ações desenvolvidas pelos bolsistas na EMI Alana Ludmila. Soares (2009, p. 18) distingue os dois conceitos: enquanto a alfabetização diz respeito ao processo de aquisição do código escrito, o letramento “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

consequência de ter-se apropriado da escrita". A autora defende que ambos os processos devem ocorrer de forma simultânea e articulada, o que implica práticas pedagógicas que transcendam a mera decodificação.

Nesse contexto, a ludicidade emerge como estratégia pedagógica relevante, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Kishimoto (2011) argumenta que o jogo educativo, quando planejado intencionalmente, não apenas engaja as crianças afetivamente, mas favorece o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor. As intervenções lúdicas realizadas pelos bolsistas no período analisado alinham-se a essa perspectiva, evidenciando que a brincadeira e o jogo não são opostos à seriedade pedagógica, mas instrumentos dela.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A educação inclusiva, enquanto princípio orientador das políticas educacionais brasileiras, sustentada pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), demanda profissionais capazes de reconhecer e responder à diversidade dos estudantes. A formação inicial tem papel fundamental nesse processo, pois é durante a graduação que futuros professores precisam desenvolver sensibilidade pedagógica para a inclusão. Mantoan (2015, p. 16) afirma que "a perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto de exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós."

O contato dos bolsistas com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o PIBID representa, nesse sentido, uma oportunidade insubstituível de formação, permitindo que os licenciandos vivenciem, in loco, as especificidades do trabalho com estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, configurando-se como um relato de experiência fundamentado, modalidade que Minayo (2014) caracteriza pela ênfase na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, em detrimento da generalização estatística. A base empírica é constituída pelos registros sistemáticos da supervisão realizada ao longo do ano letivo de 2025, compreendendo anotações de campo, diálogos formativos com os bolsistas e as avaliações qualitativas dos professores regentes.

O campo de pesquisa é a EMI Alana Ludmila, escola pública municipal de tempo integral localizada em Paço do Lumiar/MA, que recebeu oito bolsistas do subprojeto PIBID/UFMA Pedagogia Ampla, distribuídos em turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ano letivo de 2025. Os nomes utilizados para identificar os participantes são fictícios, adotados com o objetivo de preservar o anonimato e a identidade dos bolsistas, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos (Resolução CNS nº 510/2016).

A análise das trajetórias foi organizada em três categorias emergentes: (1) a construção da autonomia pedagógica na transição da observação para a regência; (2) o uso da ludicidade e das intervenções de alfabetização como práticas intencionais; e (3) os desafios éticos e institucionais enfrentados no contexto da supervisão.

O PROJETO UNIFICADO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: planejamento como formação

Um dos eixos centrais das atividades no período foi a construção coletiva de um Projeto de Alfabetização e Letramento, que emergiu simultaneamente como resposta a uma diretriz da Coordenação de Área e como necessidade imediata identificada pela própria escola. A iniciativa voltou-se, inicialmente, para as turmas de 3º a 5º anos atendidas pelo PIBID, mas rapidamente revelou uma dimensão mais ampla: a urgência de enfrentar, de forma sistemática e colaborativa, os elevados índices de alunos chegando aos 4º e 5º anos sem plena consolidação do processo de alfabetização.

Esse cenário não era desconhecido pelos professores dos quintos anos. Ainda no início do ano letivo de 2025, os três docentes responsáveis por essas turmas, cada um acompanhado por um bolsista do PIBID, já desenvolviam, de forma cooperativa, um projeto interno de intervenção em alfabetização, mobilizados pela constatação diária de estudantes com déficits severos de leitura e escrita em turmas que estavam concluindo o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A chegada crescente de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados aos quartos e quintos anos evidenciava uma ruptura no fluxo esperado de aprendizagem, impondo aos professores e ao PIBID uma postura de resposta ativa, intencional e coordenada.

A EMI Alana Ludmila conta com uma sala de alfabetização, espaço especializado voltado ao atendimento de estudantes em defasagem no processo de aquisição da leitura e da escrita. Contudo, no ano letivo de 2025, o funcionamento desse espaço foi sistematicamente comprometido por uma prática recorrente: a professora responsável pela sala era convocada para substituir docentes ausentes em outras turmas, deixando de realizar o atendimento planejado. A educação deve ser intencional, possuir

regularidade, sistematização e progressividade nas intervenções; condições que a descontinuidade impede estruturalmente seu sucesso. A mobilização da professora da sala de alfabetização para cobrir ausências de outros professores revela uma hierarquia escolar implícita de prioridades que subestima a especificidade e a relevância desse trabalho, penalizando exatamente os estudantes que mais precisam de atenção sistemática.

Foi nesse contexto de demanda urgente e estrutura fragilizada que o processo de elaboração do projeto unificado de alfabetização e letramento ganhou sentido. Para que bolsistas e supervisor pudessem escrever o projeto e planejar intervenções, foi necessário aprofundar os estudos sobre alfabetização fonética e consciência fonológica. Esse movimento de estudo coletivo-individual é precisamente o que o PIBID deve provocar: não a aplicação mecânica de receitas pedagógicas, mas a produção de conhecimento situado, articulado entre teoria e demanda real (Pimenta; Lima, 2019).

Alfabetização fonética refere-se ao ensino sistemático das relações entre fonemas (sons da língua) e grafemas (letras e combinações de letras), reconhecida pela pesquisa como uma das bases mais sólidas para a consolidação da leitura e da escrita.

[...] vários estudos experimentais têm mostrado que grupos de alunos submetidos a procedimentos de treino em consciência fonológica, durante o processo de alfabetização, apresentam ganhos significativos em leitura e escrita quando comparados a grupos de alunos com características semelhantes e que não participaram da intervenção (Justino; Barrera, 2012, p. 400).

A necessidade de dominar os referenciais para atuar com os alunos em defasagem transformou o planejamento do projeto em uma oportunidade de formação teórica. O PIBID cumpriu, assim, uma de suas funções mais essenciais: a de criar condições para que o licenciando aprenda o que a formação inicial, por sua natureza generalista, muitas vezes não alcança.

Pimenta e Lima (2019) destacam que o planejamento é uma dimensão constitutiva da profissionalidade docente, e que aprender a planejar é tão importante quanto aprender a executar. Os desafios logísticos enfrentados (a dificuldade de articular horários entre professores regentes e professores horistas, a necessidade de conciliar as intervenções com o calendário de avaliações diagnósticas) não impediram o planejamento do projeto, mas tornaram o processo ainda mais formativo, exigindo persistência, adaptação e colaboração entre todos os envolvidos.

O documento foi concluído, aprovado pela gestão da EMI Alana Ludmila e optou-se por não iniciar sua execução de forma apressada ao final do ano letivo de 2025, reservando-o como eixo norteador para o ciclo de 2026.

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: da observação à regência com intencionalidade

A análise das trajetórias individuais dos oito bolsistas revela um padrão comum: a transição progressiva de uma postura observadora e assistencial para uma atuação docente com crescente autonomia e intencionalidade pedagógica. Esse movimento confirma o que Tardif (2000, p.13) denomina de epistemologia da prática, é "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas".

Edna (3º Ano B) exemplifica esse percurso ao demonstrar, sob a supervisão, uma postura reflexiva e investigativa, transformando os momentos de observação em diagnósticos sobre as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. A estudante apresentou, para a supervisão, a necessidade do diálogo sobre a abertura de oportunidade para uma postura mais ativa em sala de aula, junto a sua regente; reforçando a ideia de transformação da observação para uma atuação mais efetiva em sala de aula. A atuação corrobora com a ideia de que a supervisão ativa é condição para o aproveitamento formativo do PIBID.

Ruthi (4º Ano B) destacou-se pela transdisciplinaridade: assumiu a regência em Geografia, História e Língua Portuguesa e conduziu, junto à sua turma, o projeto da Consciência Negra com engajamento político e rigor pedagógico. Seu perfil, já evidenciado pelos movimentos estudantis que ela participa, se converte na escola em prática e na formação da identidade docente. O estágio e o PIBID "além de contribuir para a construção da identidade docente, amplia e aprofunda o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente, especialmente quando se vincula às escolas públicas" (Pimenta; Lima, 2019, p. 10).

Joel (4º Ano C) ressignificou o conceito de aula ao estruturar jogos matemáticos e atividades lúdicas com objetivos pedagógicos explícitos, fundamentados na BNCC. Sua atuação dialoga diretamente com Kishimoto (2011): a ludicidade não como entretenimento, mas como mediação pedagógica planejada para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Joel trabalhou a ludicidade tanto para o desenvolvimento de conceitos quanto para o desenvolvimento motor de alguns estudantes, demonstrando a flexibilidade em sua prática pedagógica e reforçando a construção da sua identidade docente.

Wesley, Maria e Heitor, alocados respectivamente nas três turmas de 5º ano, em articulação direta com os três professores regentes dessas turmas, os bolsistas constituíram uma rede colaborativa de intervenção em alfabetização. A intervenção foi estruturada a partir do diagnóstico dos níveis de leitura e escrita dos estudantes, com a formação de grupos organizados por nível de alfabetização. Essa organização permitiu que as atividades fossem planejadas com precisão para cada grupo.

A presença simultânea de três bolsistas e três regentes nas três turmas criou condições que raramente estão disponíveis na escola pública: a possibilidade de atender, de forma sistemática e

personalizada, os alunos que chegaram ao 5º ano sem domínio pleno do sistema de escrita alfabética, sendo que a interação entre os pibidianos e os professores se assemelha a uma corregência.

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 2019).

Foi nesse sentido que o projeto foi sendo desenvolvido em sala de aula, para que os seus regentes pudessem apoiar e ambos apreender. Como complementa a autora, alfabetizar não é um ato isolado, mas um processo que demanda continuidade e articulação entre os diferentes atores que cercam o aprendiz (Soares, 2009).

Mais do que um resultado em si mesmo, esse projeto interno dos quintos anos foi o embrião do Projeto de Alfabetização e Letramento que a coordenação pedagógica adotou como diretriz institucional para 2026. O PIBID cumpriu, assim, uma função que ultrapassa a formação dos licenciandos: contribuiu concretamente para a produção de conhecimento pedagógico situado e para o fortalecimento da capacidade de resposta da escola a um de seus desafios mais urgentes.

REMANEJAMENTOS: desafios éticos e ressignificação formativa

O período analisado foi marcado por dois remanejamentos de bolsistas, situações que, longe de representarem simples ajustes administrativos, tornaram-se episódios formativos de natureza distinta: um marcado pela vontade de autoconhecimento, outro por uma grave violação ética que exige registro cuidadoso e análise rigorosa.

O remanejamento de da bolsista Juliana para o AEE atendeu a um desejo legítimo de experimentação em educação especial. A estudante identificou-se plenamente com o novo ambiente e desenvolveu competências de mediação com estudantes com deficiência, confirmando o que França, Santos e Freitas (2019, p.89) propõe que “a inserção no espaço real de atuação possibilitou ao pedagogo em formação vislumbrar suas capacidades de forma a implementá-las ao mercado de trabalho e às situações nas quais estava inserido.” A pluralidade de professores com os quais interagiu no AEE, as diferentes concepções de autonomia e o modo de trabalho que cada um expressava ajudaram a ampliar seu repertório pedagógico de forma singular.

O caso de Laudilina exige análise pormenorizada, tanto pelo caráter grave do episódio quanto pela não-resposta institucional que o sucedeu. A situação desenvolveu-se de forma gradual: a professora

regente do 4º Ano A vinha demonstrando sinais crescentes de insatisfação com a presença da bolsista na sala, expressos por meio de insinuações de deboche, postura de superioridade e clima de desconforto que tornavam o ambiente de formação progressivamente inviável. Diante desse quadro, a bolsista solicitou ao supervisor o remanejamento para outra turma, sendo assim o pedido que foi acolhido, formalizado e comunicado à coordenação escolar.

O episódio culminante ocorreu no momento da despedida. Ao se dirigir à professora regente com a intenção de agradecer o período em que esteve na sala (gesto de cortesia e maturidade relacional que revela a postura ética da bolsista), Laudilina foi surpreendida por uma reação de extrema desproporção e violência: a professora regente gritou e a ameaçou com uma ferramenta. O que deveria ser uma transição respeitosa converteu-se em um episódio de intimidação e ameaça física, praticado por uma profissional em posição de autoridade contra uma licencianda em formação.

É necessário registrar que a professora regente alega ser portadora de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essa informação não pode, contudo, ser mobilizada como justificativa ou atenuante para condutas de injúria verbal e ameaça física. O TDAH é uma condição neurológica reconhecida e passível de suporte, mas não compromete a capacidade de discernimento ético nem exime o sujeito de responsabilidade por atos que violam a dignidade de outra pessoa. Conforme estabelece a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) quanto ao respeito nos ambientes educativos, nenhuma condição de saúde autoriza comportamentos de ameaça ou humilhação no espaço escolar.

A ética na formação de professores não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma condição a ser vivida nas relações institucionais. Quando um espaço formativo reproduz violência, ele contradiz, em sua essência, os princípios que declara ensinar (Rios, 2010, p. 87).

O aspecto mais preocupante do episódio, entretanto, não é apenas a violência em si mas a resposta da instituição escolar diante dela. Até o maio de 2026, nenhuma providência formal foi adotada pela gestão da EMI Alana Ludmila: não houve advertência, não houve instauração de processo administrativo, não houve sequer um pedido formal de desculpas à bolsista. A gestão optou por uma postura de omissão que, ao não nomear e sancionar a violência, acaba por normalizá-la.

Essa inércia institucional é, ela própria, uma forma de violência secundária. Ao silenciar diante do ocorrido, a escola envia uma mensagem inequívoca aos atores envolvidos: que a hierarquia profissional protege o agressor e abandona a vítima. Para uma licencianda em formação, experienciar não apenas a violência direta, mas também a indiferença da instituição que deveria protegê-la, pode produzir marcas profundas na construção da identidade profissional docente, gerando desconfiança nas estruturas de gestão e no próprio sentido da profissão.

A despeito de todo esse contexto adverso, Laudilina demonstrou resiliência notável. Remanejada para o 3º Ano D, encontrou na nova turma e na nova professora regente o acolhimento e a parceria pedagógica que lhe haviam sido negados anteriormente, e concluiu o período com desenvolvimento formativo consistente. Sua trajetória é, ao mesmo tempo, um testemunho da capacidade humana de ressignificar experiências traumáticas e uma crítica silenciosa ao despreparo ético das instituições que deveriam garantir condições dignas de formação.

Este relato reafirma a necessidade de que o PIBID e as instituições parceiras desenvolvam protocolos claros de proteção aos bolsistas, mecanismos de escuta ativa e canais de responsabilização efetiva para situações de violência na escola-campo.

A SUPERVISÃO COMO PRÁTICA COFORMATIVA

A supervisão exercida ao longo do ano letivo de 2025 foi orientada por uma concepção deliberada: a de que o ambiente formativo importa tanto quanto o conteúdo da formação. Antes de qualquer planejamento de intervenção pedagógica, buscou-se garantir que os bolsistas se sentissem acolhidos, conforme Nóvoa (2019, p. 14):

Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente [...]. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes.

Reconhecemos que o ambiente é indispensável para que o processo de construção da identidade docente possa se desenvolver com autenticidade. Um licenciando que não se sente seguro no espaço de formação dificilmente arrisca, experimenta ou reflete sobre sua prática.

A transição da postura observadora para a regência foi compreendida, desde o início, como um processo não-linear e individual. Cada bolsista carrega consigo uma trajetória, um ritmo e uma forma singular de se apropriar da docência. Tardif (2002) afirma que os saberes profissionais são construídos no tempo e na experiência, o que implica reconhecer que forçar etapas ou impor uma progressão uniforme contradiz a própria natureza da formação. A supervisão procurou, portanto, respeitar esses tempos, oferecendo desafios graduais e suporte diferenciado conforme as necessidades de cada bolsista.

Além da dimensão pedagógica, a supervisão assumiu o papel de apresentar aos licenciandos a complexidade real da instituição escolar, sendo que a escola não é apenas o espaço da sala de aula: é um campo de relações entre professores, entre docentes e coordenação pedagógica, entre professores e gestão,

entre profissionais e famílias. Essas relações são atravessadas por disputas, afetos, hierarquias e negociações que condicionam, de forma determinante, o que é possível fazer pedagogicamente.

A supervisão precisa se configurar como um espaço de escuta ativa, de intervenção junto aos professores regentes, de diálogo formativo nos intervalos e, quando necessário, de defesa institucional dos bolsistas diante de situações que colocavam em risco sua integridade ou seu desenvolvimento. O supervisor, nessa perspectiva, não é um fiscal, mas sim um parceiro na construção da identidade docente, alguém que caminha junto, que vê o que o bolsista ainda não consegue ver em si mesmo e que cria as condições para que ele avance no seu próprio tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ciclo do PIBID/UFMA desenvolvido na EMI Alana Ludmila em 2025 demonstrou, de forma consistente, que o programa cumpre seu papel de articulador entre a formação acadêmica e as demandas reais da escola básica. A evolução dos oito bolsistas, da observação passiva para a regência com intencionalidade pedagógica, ratifica a eficácia do PIBID em antecipar a realidade da sala de aula e fomentar a identidade do professor-pesquisador.

As intervenções de alfabetização nos quintos anos, a atuação lúdica e transdisciplinar nos terceiros e quartos anos, e a consolidação do AEE como campo de excelência para a prática da inclusão demonstram que a presença qualificada de bolsistas do PIBID representa um diferencial significativo para a qualidade do ensino ofertado pela escola-campo.

Ao mesmo tempo, os desafios éticos e institucionais enfrentados no período, especialmente o grave episódio de violência contra uma bolsista, revelam que a qualidade da formação depende não apenas das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, mas das condições institucionais que garantem ambientes seguros, respeitosos e eticamente orientados. A construção de protocolos claros de proteção aos bolsistas e de responsabilização das instâncias envolvidas é uma agenda necessária para o fortalecimento do PIBID.

Para o ciclo de 2026, a implementação do Projeto Unificado de Alfabetização e Letramento (já aprovado pela coordenação de área e pela coordenação escolar) representa um ponto de partida sólido para intervenções de maior impacto. A continuidade do trabalho no AEE, com aprofundamento dos vínculos entre bolsistas e preceptores, e o fortalecimento das redes de colaboração entre universidade e escola-campo apontam perspectivas promissoras para a formação docente inicial neste contexto.

Espera-se que este artigo contribua para a sistematização das experiências do PIBID como objeto de pesquisa e reflexão acadêmica, alimentando o debate sobre políticas de formação docente que

reconheçam a escola como espaço de produção de conhecimento e os supervisores como intelectuais orgânicos da prática educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 24 mai. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

FRANÇA, Carla Cristie de; SANTOS, Camille Anjos de Oliveira; FREITAS, Lêda Gonçalves de. O estágio supervisionado em ambientes não escolares: contribuições para formação de pedagogos. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (org.). **Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 109-126.

JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino; BARRERA, Sylvia Domingos. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 4, p. 399-407, out./dez. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240001, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

ENTRE AFETO E APRENDIZAGEM:

experiências de ensinar, cuidar e dialogar no PIBID

Juan Luis Azevedo Da Silva

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como um espaço de aproximação entre a universidade e a escola, permitindo que futuros professores vivenciem, de forma concreta, o cotidiano escolar. Mais do que observar, o PIBID oferece a oportunidade de participar, colaborar e refletir sobre as práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens que vão além dos livros e das teorias. É um programa que valoriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento, conectando a formação acadêmica com a realidade das salas de aula e dos estudantes

A importância do programa vai além do fortalecimento da formação docente: ele atua como um espaço de inovação pedagógica, de humanização das práticas e de construção coletiva de saberes, permitindo que bolsistas compreendam as complexidades do ensino e desenvolvam competências essenciais para a docência. Ao inserir o futuro professor no contexto real da escola, o programa promove a reflexão sobre as condições de ensino e aprendizagem, o reconhecimento da diversidade estudantil e a valorização da educação enquanto processo social, político e humano.

Neste relato, apresento experiências vividas no âmbito do PIBID que se revelaram, ao mesmo tempo, desafiadoras e profundamente transformadoras. A partir da observação, da participação e da intervenção em atividades pedagógicas, foi possível perceber como pequenas ações podem gerar impactos significativos no cotidiano escolar, no aprendizado dos alunos e na própria formação docente. O trabalho aqui relatado está organizado em três eixos principais: o primeiro aborda o contato inicial com a escola e a compreensão de seu contexto histórico e institucional; o segundo trata das vivências em sala de aula, destacando relações de afeto, diálogo e cuidado; e o terceiro apresenta as intervenções pedagógicas, como projetos de alfabetização e a revitalização de espaços de aprendizagem, evidenciando a capacidade de transformação que o PIBID proporciona.

As experiências relatadas apoiam-se em referenciais teóricos que iluminam a reflexão sobre a prática docente. Paulo Freire (1996) destaca a educação como ato político e humanizador, Miguel Arroyo (2014) reforça a compreensão da escola como espaço histórico e social, Michel Foucault (1975) permite analisar os mecanismos de disciplina e poder que moldam o cotidiano escolar, e Henri Wallon (2007) evidencia a relevância da afetividade para o desenvolvimento integral do aluno. Juntos, esses autores

orientam a construção de práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e transformadoras, fundamentando a atuação do bolsista do PIBID na articulação entre teoria e vivência escola

Ao longo deste texto, será possível acompanhar a construção de experiências que revelam a essência do programa: aprender fazendo, refletindo, humanizando e reinventando a prática educativa, sempre com atenção às necessidades dos alunos e ao desenvolvimento integral de todos os envolvidos. Cada relato aqui apresentado busca mostrar que o PIBID é, sobretudo, um espaço de descobertas, de crescimento pessoal e profissional, e de criação de memórias educativas que carregam significado e transformação.

O ENCONTRO COM A ESCOLA-CAMPO: história, organização e os primeiros desafios vivenciados

O primeiro contato com a escola-campo despertou em mim a necessidade de compreendê-la para além de sua materialidade física. Mais do que paredes, salas e corredores, havia ali uma história viva, marcada por sujeitos, disputas de sentidos e diferentes concepções de educação que se transformaram ao longo do tempo. Atualmente denominada Colégio Militar do Corpo de Bombeiros – Unidade XLIII, a instituição carrega em sua trajetória marcas profundas de mudanças políticas e educacionais que ajudaram a constituir sua identidade atual.

Criada em 1990, durante a gestão do prefeito Alfredo Silva, a escola iniciou suas atividades em um prédio localizado no próprio bairro, recebendo o nome Conceição Ramos Martins, em homenagem a uma personalidade local reconhecida por sua atuação em defesa da educação pública. No ano seguinte, em 1991, com a aquisição de um terreno próprio, a instituição foi oficialmente inaugurada em um novo espaço e passou a se chamar Vereador José Carlos Costa Pereira. Ao longo dos anos, reformas, reorganizações e novas demandas foram moldando a escola, fortalecendo seu vínculo com a comunidade e redefinindo continuamente seu papel social.

Com as transformações na política educacional do município de Paço do Lumiar, a escola passou a integrar a rede de Unidades de Ensino Básico, reafirmando sua função como espaço de formação, acolhimento e construção coletiva de saberes. Em 2024, vivenciou mais uma reconfiguração significativa ao integrar o modelo de ensino militar, assumindo sua denominação atual e inaugurando um novo modo de organização do cotidiano escolar, marcado pela disciplina, pela hierarquia e por novas dinâmicas institucionais.

Essa trajetória evidenciou, desde o início, que a escola não é um espaço neutro. Ela é um território atravessado por memórias, relações de poder e disputas simbólicas. Como aponta Miguel Arroyo

(2014), a escola é constituída por histórias de vida e tempos humanos que moldam as práticas educativas. Compreender esse percurso foi fundamental para minha inserção enquanto pibidiano, pois me permitiu desenvolver um olhar mais sensível e crítico sobre a instituição, entendendo que cada mudança carrega marcas do contexto histórico e das concepções de educação que atravessam o cotidiano escolar.

Foi nesse cenário de transformações que se deu a chegada do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) à escola. A inserção do programa representou mais do que a presença de acadêmicos em formação: significou a abertura de um espaço de escuta, observação e reflexão sobre a prática educativa. O primeiro olhar lançado sobre a escola foi atento às suas condições estruturais e às circunstâncias concretas em que o processo de ensino e aprendizagem acontece diariamente.

Paralelo a isso, a instituição dispõe de salas de aula amplas, bem iluminadas e climatizadas, além de uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado e espaços administrativos como secretaria, gestão e cantina. No entanto, a observação do cotidiano revelou fragilidades importantes. A ausência de uma quadra poliesportiva limita práticas corporais e recreativas fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nos momentos de intervalo, a falta de mesas ou espaços adequados para as refeições compromete o conforto e a dignidade dos alunos. Outro ponto sensível é a sala de professores, que não oferece condições adequadas para descanso, planejamento coletivo ou troca de experiências. A biblioteca, por sua vez, durante muito tempo funcionou apenas como depósito de materiais, distante da rotina pedagógica da escola. Essas limitações não anulam o trabalho desenvolvido, mas evidenciam a necessidade de investimentos que ultrapassem a lógica da manutenção básica e alcancem uma perspectiva de cuidado, valorização e humanização dos espaços escolares.

A vivência inicial reforçou em mim a compreensão de que formar-se professor vai além da sala de aula. Envolve aprender a ler a escola em sua totalidade, reconhecer suas potencialidades e fragilidades e desenvolver um olhar sensível para as condições reais em que se ensina e se aprende. Nesse sentido, o PIBID se apresentou como um espaço fundamental de aproximação entre teoria e prática.

QUANDO A ESCUTA RESISTE À RIGIDEZ: vivências pibidianas na escola militarizada

A inserção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros – Unidade XLIII foi marcada, desde o primeiro contato, por sentimentos ambíguos de estranhamento, curiosidade e inquietação. O primeiro olhar lançado sobre a escola militarizada revelou um espaço profundamente organizado pela lógica da disciplina, da hierarquia e do controle dos

corpos e dos tempos. Uniformes padronizados, formações rigorosas, comandos verbais constantes e uma rotina rigidamente cronometrada evidenciavam uma concepção de educação fortemente vinculada à ordem e à obediência.

O cenário inicial provocou reflexões imediatas acerca do lugar do pibidiano nesse contexto. Como desenvolver uma prática pedagógica humanizada em um ambiente cuja estrutura parece, à primeira vista, pouco aberta ao diálogo e à escuta? A rotina escolar, organizada por normas claras e por uma autoridade verticalizada, atravessa diretamente as relações pedagógicas, influenciando não apenas o comportamento dos estudantes, mas também suas formas de participação, expressão e interação em sala de aula.

Nesse contexto, o papel do pibidiano exigiu uma postura atenta, sensível e, sobretudo, reflexiva. Mais do que adaptar-se às regras institucionais, foi necessário compreender criticamente esse espaço, reconhecendo seus limites, mas também suas brechas. Inspirados pela pedagogia de Paulo Freire, compreendemos que a educação não pode se restringir à mera transmissão de conteúdo ou ao cumprimento acrítico de normas. Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção, o que pressupõe diálogo, escuta e reconhecimento do educando como sujeito histórico e social.

Essa perspectiva teórica orientou nossas intervenções pedagógicas, mesmo diante das restrições impostas pelo modelo militarizado. Buscou-se valorizar a participação dos alunos, incentivar questionamentos e criar momentos de troca que rompessem, ainda que pontualmente, com a lógica unilateral da ordem e da obediência. Ao apostar no diálogo, reconhecíamos que a formação humana não se dá apenas pela disciplina, mas também pelo exercício da autonomia, da reflexão crítica e do respeito às múltiplas vivências presentes no espaço escolar.

A experiência no colégio militar também possibilitou uma leitura crítica das práticas disciplinares à luz das contribuições de Michel Foucault. Em *Vigiar e Punir* (1975), o autor analisa como as instituições modernas — entre elas a escola — operam mecanismos de controle que produzem corpos dóceis, úteis e obedientes. No cotidiano escolar observado, essa lógica se materializava em estudantes que, muitas vezes, priorizavam o cumprimento rigoroso das ordens em detrimento da expressão de dúvidas, sentimentos ou posicionamentos críticos. O silêncio, nesse sentido, não era apenas ausência de fala, mas resultado de uma estrutura que regula comportamentos e limita subjetividades.

Humanizar a prática pedagógica nesse contexto significou resistir, cotidianamente, à naturalização desse silenciamento. A aposta foi em gestos simples, porém profundamente políticos: um olhar atento, uma escuta respeitosa, a mediação de conflitos por meio do diálogo e a proposição de

atividades que permitissem ao aluno se reconhecer como parte ativa do processo educativo. Esses gestos, ainda que pequenos, tensionavam a rigidez institucional e afirmavam uma concepção de educação comprometida com a formação integral do sujeito.

Como enfatiza Freire (1996), não há saberes superiores ou inferiores, mas saberes diferentes. Reconhecer essa diversidade, sobretudo em um espaço marcado pela padronização, constituiu-se como um ato pedagógico de resistência. Assim, a vivência pibidiana na escola militarizada não apenas contribuiu para nossa formação docente, mas também nos desafiou a repensar, na prática, os sentidos da educação, da disciplina e da humanização no cotidiano escolar.

VIVÊNCIAS NO 3º ANO B: diálogo, afeto e cuidado como práticas de humanização

Meu laboratório vivo foi a sala do 3º ano B, ministrada pela professora referência Ana Clan Mendes. A princípio, a observação desse espaço educativo foi acompanhada por dúvidas e inquietações quanto à natureza das relações que se estabeleciam entre professor e alunos, sobretudo por se tratar de um contexto institucional militarizado. Surgia, então, a preocupação sobre como se daria o contato pedagógico nesse ambiente: haveria espaço para o diálogo? O afeto e o cuidado teriam lugar em uma estrutura marcada pela rigidez normativa e pela disciplina hierarquizada?

Essas inquietações iniciais, no entanto, foram gradualmente ressignificadas a partir das experiências vivenciadas na turma. Contrariando expectativas prévias, o 3º ano B se revelou como um espaço de relações humanas sensíveis, no qual o diálogo, o respeito e a escuta se faziam presentes no cotidiano pedagógico. Tal experiência evidenciou que a humanização da educação não está condicionada exclusivamente ao modelo institucional, mas, sobretudo, às práticas e às relações construídas no interior da sala de aula.

A atuação da professora AnaClan Mendes demonstrava uma postura pedagógica marcada pela acolhida, pela sensibilidade e pelo compromisso ético com seus alunos. Suas orientações eram firmes quando necessário, mas sempre mediadas pelo respeito e pela escuta atenta, evidenciando que autoridade e sensibilidade não se opõem, mas se complementam. Essa prática encontra respaldo na perspectiva de Paulo Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige amorosidade, coragem e responsabilidade, uma vez que o ato educativo se constitui como um encontro humano, dialógico e transformador.

O diálogo se configurava como elemento central da prática docente, manifestando-se tanto na condução dos conteúdos quanto na mediação de conflitos e no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem. Os alunos eram incentivados a falar, questionar, compartilhar vivências e expor dúvidas,

sendo reconhecidos como sujeitos ativos do processo educativo. Essa dinâmica aproxima-se da concepção freireana de educação problematizadora, que rompe com a lógica bancária e valoriza a construção coletiva do conhecimento, baseada na troca de saberes e na escuta mútua (Freire, 1996).

O afeto e o cuidado se expressavam em gestos cotidianos que, à primeira vista, poderiam parecer simples, mas que assumiam profundo significado pedagógico: palavras de incentivo diante das dificuldades, atenção às emoções dos alunos e valorização das pequenas conquistas. Conforme aponta Wallon (2007), o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente relacionado à dimensão afetiva, sendo esta fundamental para a aprendizagem e para a formação integral do sujeito. Nesse sentido, a prática docente observada ia além da transmissão de conteúdos, reconhecendo o aluno em sua totalidade.

A vivência no 3º ano B permitiu compreender que a humanização da educação acontece no chão da sala de aula, nas relações construídas diariamente entre professor e aluno. Mesmo inserida em um modelo institucional rígido, a prática pedagógica da professora Ana Clan Mendes evidenciava que é possível tensionar estruturas normativas e construir um ambiente educativo pautado no respeito, no diálogo e no cuidado. Assim, as experiências vividas nessa turma não apenas superaram as dúvidas iniciais, como também reafirmaram que a humanização é uma escolha pedagógica, sustentada pela intencionalidade do educador em equilibrar regra e afeto, disciplina e sensibilidade.

NAS BRECHAS DA DISCIPLINA: o PIBID e as reinvenções possíveis

Ao adentrar a sala de aula, fui surpreendido positivamente pelo ambiente pedagógico criado pela professora Anaclan Mendes. Mesmo em um contexto disciplinar tradicional, suas práticas eram profundamente humanizadas, pautadas no diálogo, no cuidado e no afeto. Essa experiência despertou em mim uma inquietação central: como podemos desenvolver ações na escola de forma verdadeiramente humanizada, que respeitem os tempos e as singularidades de cada estudante?

Foi nesse contexto de reflexão que observei um déficit significativo de leitura e escrita entre os alunos. Muitas crianças ainda não estavam alfabetizadas, o que evidenciava a necessidade de intervenções pedagógicas que fossem sensíveis às suas reais dificuldades. Diante desse desafio, surgiu uma iniciativa colaborativa entre os oito bolsistas do PIBID: a criação de um projeto de alfabetização.

O projeto foi estruturado de forma cuidadosa e estratégica. Primeiramente, apresentamos a proposta ao coordenador da escola, e, posteriormente, à coordenadora de campo, que aprovou a iniciativa. Em seguida, transformamos um espaço anteriormente utilizado apenas como depósito em um ambiente propício para práticas inclusivas e humanizadas. Essa transformação não foi meramente física, mas

simbólica: ressignificou o espaço como um campo de aprendizagem, encontro e desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

A concepção do projeto foi inspirada por Paulo Freire (1996), que enfatiza que alfabetizar é um ato político e humano, que envolve a leitura do mundo antes da leitura da palavra. Nesse sentido, nossas ações priorizaram a escuta ativa, a construção de vínculos e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Cada atividade buscou criar condições para que os alunos se sentissem acolhidos, valorizados e protagonistas de seu próprio processo de alfabetização.

Outra dimensão importante da reinvenção pedagógica foi a revitalização da biblioteca escolar. O espaço, antes reduzido a um depósito de materiais, passou a ser pensado como um ambiente de leitura e convívio. A organização do acervo e a valorização do local representaram não apenas uma intervenção estrutural, mas também um gesto simbólico de cuidado com o conhecimento e a cultura escrita, alinhando-se à perspectiva de que educar é também transformar relações e espaços (Vygotsky, 1998).

As experiências vividas no interior da escola reforçaram, de forma inequívoca, que é possível atuar de maneira humanizada mesmo em contextos rígidos e desafiadores. Cada intervenção, cada diálogo e cada cuidado com os alunos demonstraram que pequenas ações, quando planejadas coletivamente e com sensibilidade, podem transformar a realidade escolar. O PIBID, ao possibilitar a criação do projeto de alfabetização e a revitalização da biblioteca, mostrou que educar é, antes de tudo, um ato político e humano, conforme lembra Freire (1996), e que transformar espaços e relações é parte essencial desse processo.

Mesmo diante de limitações estruturais e desafios disciplinares, podemos contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo práticas inclusivas, afetivas e respeitadas. A experiência reafirmou que educar é sempre também cuidar, dialogar e abrir caminhos para que cada criança se reconheça protagonista de seu aprendizado. O PIBID, assim, se consolidou não apenas como um programa de iniciação à docência, mas como um espaço de reinvenção pedagógica, identidade profissional e humanização da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, como podemos compreender a verdadeira dimensão do atuar docente em um contexto escolar marcado pela disciplina, hierarquia e rigidez institucional? A resposta se revela nas experiências vividas e relatadas ao longo deste percurso: é reconhecer que a escola vai muito além de paredes e salas, que cada espaço — da sala de aula do 3º ano B à biblioteca revitalizada, do antigo depósito transformado em ambiente de alfabetização aos gestos cotidianos de cuidado e escuta — carrega histórias,

desafios e possibilidades. É perceber que o diálogo com os alunos, o afeto, a mediação de conflitos e a atenção às dificuldades de aprendizagem não são apenas estratégias pedagógicas, mas atos de resistência e humanização em um ambiente inicialmente dominado pela lógica da obediência e do controle.

É também possível perceber que, mesmo diante de limitações estruturais, é possível transformar espaços e relações, construindo oportunidades de protagonismo estudantil, valorizando a cultura escrita e promovendo experiências significativas de aprendizagem. Cada intervenção do PIBID, cada atividade de alfabetização, cada momento de escuta e de incentivo aos alunos, reafirmou que educar é, acima de tudo, criar condições para que cada estudante se reconheça como sujeito ativo do processo educativo, capaz de pensar, questionar e participar.

Essas vivências, refletidas e experienciadas de forma intensa, vêm me moldando como futuro professor. Aprendi que ser docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve sensibilidade para perceber as sutilezas do cotidiano escolar, coragem para propor transformações e a capacidade de construir vínculos que humanizem a educação. Sinto que cada desafio enfrentado, cada gesto de cuidado e cada espaço transformado me prepara para emergir como alguém mais atento, mais reflexivo e mais capaz de enxergar a complexidade e a riqueza da experiência educativa.

Assim, como a borboleta que rompe o casulo e descobre novas cores e formas, sinto que minhas asas se fortalecem a cada vivência: cada ação, cada diálogo e cada intervenção pedagógica se tornam parte da minha metamorfose. O PIBID me mostrou que educar é um ato de criação, delicado e poderoso, e que, mesmo em contextos desafiadores, a magia da aprendizagem e da humanização se revela nas pequenas conquistas, nos vínculos construídos e na coragem de transformar o que parecia rígido em espaço de possibilidades infinitas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A escola: organização e práticas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOBRE OS AUTORES

Aline Priscila Inácio da Silva: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: aline.priscila@discente.ufma.br

Antonio Bruno Silva Ferreira: Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: abs.ferreira@discente.ufma.br

Ariadna Costa Pacheco: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: ariadna.costa@discente.ufma.br

Camila Nayane Freire Trindade: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ex-bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: camila.nayane@discente.ufma.br

Carla Ribeiro de Souza: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: carla.souza@discente.ufma.br

Daliana Lima Ferreira: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ex-bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: daliana.lima@discente.ufma.br

Edilene de Fátima Silva do Nascimento: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: edilene.fatima@discente.ufma.br

Emanuelle Cristina Paixão Cardoso: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: emanuelle.cpc@discente.ufma.br

Emilly Layanne Silva Lobato: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: els.lobato@discente.ufma.br

Evelucia Nunes Cutrim: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: evelucia.cutrim@discente.ufma.br

Glenda Ferreira Viana: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: gferreira.ufma@gmail.com

Hugo Felipe dos Santos Rocha: Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: hugo.felipe@discente.ufma.br

Islenice Carvalho Silva: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ex-bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: islenice.silva@discente.ufma.br

Jaciara Cristine Luz Cavalcante Costa: Graduada em Administração pela Faculdade Pitágoras. Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: jcl.cavalcante@discente.ufma.br

Jeziel Barbosa Santos: Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: jeziel.barbosa@discente.ufma.br

Juan Luis Azevedo Da Silva: Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: juan.azevedo@discente.ufma.br

Karla Cristina Silva Sousa: Doutora em Educação. Licenciada em Pedagogia. Licenciada em Letras Libras. Neuropsicopedagoga. Especialista em Libras. Especialista em Supervisão Escolar. Coordenadora de Área do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEGFOPEB. Professora associada da Universidade Federal do Maranhão pelo Curso de Pedagogia. E-mail: sousa.karla@ufma.br

Laudilina Setúbal Asceno: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: laudilina.setubal@discente.ufma.br

Lívia Gabriella Novais Lopes: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ex-bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: livia.gnl@discente.ufma.br

Maiara Glayce dos Prazeres Martins: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: maiara.martins@discente.ufma.br

Maylone Moreira Martins: Licenciado em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA e licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA e Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI. Docente do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros - Unidade XLIII. Supervisor escolar do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: maylonemartins1@gmail.com

Míriam Costa Rabêlo: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: miriam.rabelo@discente.ufma.br

Rebeca Gomes Rodrigues: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: rebeca.gomes@discente.ufma.br

Otávio Augusto de Moraes: Licenciado em Pedagogia. Supervisor do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. Professor da EMI Alana Ludmila, em Paço do Lumiar/MA. E-mail: otavioaugustodemoraes@gmail.com

Wellington Carlos Soares Ribeiro Júnior: Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ex-bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: ribeiro.wellington@discente.ufma.br

Yara Raquel Diniz Goveia: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Pibid de Pedagogia SLZ-Ampla. E-mail: yara.raquel@discente.ufma.br

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO Entre vozes e silêncios

ORGANIZADORES Karla Cristina Silva Sousa
(Org)

SUPORTE Digital

PROJETO GRÁFICO E CAPA Design

PÁGINAS 234

TIPOGRAFIA Bahnschrift Condensed| CORPO
Bahnschrift Condensed | TÍTULOS

