

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A APRENDIZAGEM TEÓRICO-PRÁTICA DA PROFISSÃO DOCENTE

Sandra Regina Gomes da Silva Fagundes<sup>1</sup>

Adrian Cruz da Rosa<sup>2</sup>

Isadora Maria Nogueira da Silva<sup>3</sup>

Maria Eduarda Crisanto da Silva<sup>4</sup>

Thayná Viana Padilha<sup>5</sup>

Sandra Novais Sousa<sup>6</sup>

### Eixo 1 – Formação e desenvolvimento profissional Docente

**Resumo:** O artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a construção de saberes teórico-práticos sobre a docência. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa documental, para apresentação dos fundamentos que regem o Pibid, e a análise de narrativas formativas produzidas por estudantes participantes do programa. Os resultados apontam que o Pibid tem contribuído para que os estudantes compreendam as articulações entre a teoria e a prática e, portanto, para a superação de uma visão dicotômica desses saberes necessários ao profissional do magistério. Aponta-se, ainda, que esses resultados levam a uma reflexão sobre as fragilidades históricas da formação inicial de professores no Brasil, marcadas por uma distância muitas vezes significativa entre o currículo universitário e as realidades escolares.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Iniciação à Docência; Educação Pública; Prática Reflexiva; Pibid.

### Introdução

Ser professor no Brasil é, antes de tudo, um ato de resistência. Diante de desafios como a precarização do trabalho docente, a desvalorização da carreira e o distanciamento entre universidade e escola, a formação para a docência ultrapassa a mera aquisição de conteúdos: trata-se de um processo de construção identitária, ética e afetiva.

Nesse contexto, como é colocado no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2007, foi instituído como uma das respostas aos desafios históricos da formação inicial de professores no Brasil e emerge como uma política pública essencial, ao promover a inserção de estudantes de licenciatura nas escolas públicas desde os primeiros anos da graduação. Essa iniciativa representa um marco na formação inicial de professores ao possibilitar vivências concretas e significativas no cotidiano escolar, que visa a melhoria da formação de docentes em nível superior, além da maior qualidade da educação pública brasileira.

O artigo 3 deste decreto apresenta de forma direta seus objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;

<sup>1</sup> Pedagoga, professora da educação básica na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Pedagogia/Faed. Participante do Grupo de Pesquisa GEPSEX e bolsista do Pibid.

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Bolsista Pibid.

<sup>4</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Bolsista Pibid.

<sup>5</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS. Bolsista Pibid.

<sup>6</sup> Doutora em Educação, professora lotada na Faed/UFMS. Coordenadora de Área do Pibid.

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010, n. p.).

Diante disso, ao inserir o licenciando na realidade da escola pública, o Pibid favorece uma formação mais sensível, integrada e dialógica. Estar presente na escola desde o início da formação permite aos graduandos não apenas observar, mas experientiar a docência em sua complexidade — com seus planejamentos, imprevistos, silêncios, conflitos, descobertas e aprendizagens cotidianas. Como destaca Lucília Machado (2013), o programa rompe com a lógica fragmentada da formação docente e propõe uma articulação viva entre teoria e prática, em que o saber se constrói na experiência, na escuta e na reflexão.

Essa vivência impacta profundamente não apenas a percepção do licenciando sobre a escola, mas também sobre sua própria identidade profissional. Espera-se que todo o docente receba as mínimas condições, para que quando inserido no contexto escolar consiga ter suas próprias percepções quanto à metodologia que será adotada desde a importância da relação aluno-professor. Ou seja, espera-se que o docente compreenda a dinâmica escolar em sua totalidade, mesmo sem nunca ter vivenciado esse espaço de forma concreta ou nas raras experiências que o estágio proporciona.

Desta forma o Pibid atua como uma ferramenta de ruptura, oferecendo a oportunidade de uma experiência real aos pibidianos com a prática escolar desde o início da graduação, contribuindo para o fortalecimento do compromisso ético e político do futuro professor, reconhecendo seu papel como agente de transformação social e defensor da educação pública. Em muitos casos, é por meio dessa experiência que o estudante confirma sua escolha pela docência, compreendendo com maior clareza tanto os desafios estruturais da educação brasileira quanto suas potências formativas.

Este artigo propõe uma reflexão sobre as contribuições do Pibid para a formação docente, especificamente do Subprojeto Alfabetização, do curso de Pedagogia (Integral) da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a partir da análise de experiências vivenciadas em contextos escolares e das contribuições do programa para a construção de uma prática pedagógica crítica, comprometida e humanizada. Em um cenário de constantes ataques à educação e à profissão docente, pensar sobre políticas como o Pibid é, também, um gesto de resistência: afirmar que formar professores é cultivar esperanças, construir pontes e semear futuros.

### **Observação de práticas pedagógicas formativas em sala de aula**

Na formação docente, os estágios obrigatórios representam uma etapa fundamental para que o licenciando vivencie a prática profissional em um ambiente escolar supervisionado (Pimenta, 2006). Essa experiência permite articular com a prática os conhecimentos teóricos

adquiridos ao longo da graduação, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à atuação pedagógica (Tardif, 2002).

No entanto, a vivência proporcionada pelos estágios obrigatórios possui características distintas da experiência formativa promovida por programas como o Pibid. Ainda que ambos aconteçam em contextos escolares e tenham atividades práticas, o estágio obrigatório segue um formato mais delimitado, com foco na regência e na execução de atividades previamente planejadas, visando o cumprimento de uma carga horária curricular. Em contrapartida, experiências formativas vinculadas à observação crítica, à intervenção reflexiva e ao trabalho colaborativo — como as realizadas em programas de iniciação à docência — ampliam o olhar do futuro professor para as múltiplas dimensões do cotidiano escolar.

Em análise sobre esses aspectos, Sousa (2018), ao apresentar os resultados de sua pesquisa de doutorado, que objetivou investigar as contribuições do Pibid para a formação de professores iniciantes egressos de um curso de Pedagogia, aponta:

Entendemos que o Pibid está inserido no curso de Pedagogia e dele faz parte. O programa em si, sem o respaldo da formação advinda das disciplinas realizadas durante o curso, não poderia ser viabilizado. No entanto, sem pretender separar o que é próprio da Pedagogia e o que é próprio do Pibid, insistimos que os acadêmicos que vivenciaram a participação no programa tiveram um diferencial em sua formação, ou seja, **o Pibid foi um elemento potencializador das aprendizagens no curso**, o que pode levar à reflexão sobre quais lacunas no currículo de Pedagogia levaram à necessidade de se elaborar e implantar uma política dessa natureza. Isso significa que é preciso estudar, do ponto de vista da pesquisa, quais características do Pibid promoveram essa diferenciação na formação de quem cursou a Pedagogia sem participar do Pibid em relação aos ex píbidianos (Sousa, 2018, p. 231, grifo nosso).

Nessa perspectiva, sem “separar o que é próprio do Pibid e o que é próprio da Pedagogia”, esta seção apresenta registros e reflexões decorrentes da observação de práticas pedagógicas em sala de aula, realizadas em contextos reais de ensino, na escola parceira, Escola Municipal Abel Freire Aragão, localizada na zona urbana de Campo Grande, MS. A escola atende alunas e alunos da educação infantil até os anos finais da educação básica, com infraestrutura adequada a cada fase do ensino.

Na escola, os/as acadêmicos/as bolsistas são acompanhados pela supervisora do Pibid, pedagoga e especialista em alfabetização pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - Uniderp, atualmente professora efetiva da Rede Municipal de Ensino pela Secretaria Municipal de Educação – Semed, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental e em um projeto de recomposição da aprendizagem de crianças do 4º ano que iniciaram o ensino fundamental no período da pandemia de covid-19 e estão em processo inicial de alfabetização.

No Pibid, por meio das observações participativas, os/as acadêmicos vivenciam o cotidiano de uma professora alfabetizadora, compreendendo a importância do conhecimento teórico para o desempenho de um trabalho significativo com as crianças, mas, também, da escuta, da mediação e do diálogo, aspectos que nem sempre são plenamente observados durante o estágio obrigatório, devido às limitações da carga horária em que permanecem nas escolas.

Além disso, no Pibid a observação da prática pedagógica não é passiva. A supervisora orienta os/as bolsistas a, mais do que apenas fazer anotações, participarem ativamente de todas as atividades que fazem parte da rotina de um professor, incluindo a mediação da aprendizagem das crianças, o conhecimento do referencial curricular e a pesquisa de atividades lúdicas e obras

literárias que podem enriquecer o planejamento, entre outras. Trata-se de um exercício que exige do futuro docente uma capacidade de analisar criticamente os processos de ensino e como eles se desenvolvem, propondo novas formas de intervenções.

Ao acompanhar de perto a rotina do primeiro ano do ensino fundamental e as atividades voltadas ao processo de alfabetização, os/as pibidianos podem compreender como as crianças constroem significados sobre a escrita de maneira ativa e singular, articulando o que observam na prática com as teorias que conhecem (ou irão conhecer) no curso de Pedagogia, como a teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que nos mostra que as crianças não são receptoras passivas de um saber pronto, elas formulam hipóteses, arriscam combinações, interpretam o mundo das letras com criatividade e lógica próprias, em um processo dinâmico, inventivo e profundamente subjetivo.

Em oposição à concepção tradicional de alfabetização - aquela que vê o ensino da escrita como a mera decodificação de sons e letras – Ferreiro e Teberosky (1999) nos desafiam a olhar para a criança como sujeito epistêmico, compreendendo que o ato de escrever não começa quando o aluno aprende a grafar convencionalmente uma palavra, mas muito antes disso, quando ele busca sentido na relação entre a linguagem oral e o sistema alfabetico de escrita. As hipóteses<sup>7</sup> que as crianças criam revelam muito mais do que “erros”: revelam pensamento, tentativas, lógica interna e desejo de compreender.

A participação no Subprojeto Alfabetização tem possibilitado aos/às licenciandos/as de Pedagogia identificar as principais dificuldades enfrentadas pela professora alfabetizadora, gradualmente aprendendo a refletir sobre estratégias pedagógicas para a melhoria dos processos de ensino inicial da leitura e da escrita.

Nas reuniões formativas, conduzidas pela coordenadora de área, juntamente com os professores supervisores, são realizados estudos teórico-práticos, a partir de autores que discutem a alfabetização inicial, bem como análises reflexivas e colaborativas das práticas observadas nas salas dos três supervisores que compõem o subprojeto. Por meio do diálogo, os/as bolsistas têm a oportunidade de compartilhar vivências, identificar práticas bem-sucedidas e refletir sobre aspectos que podem ser aprimorados. O contato com diferentes contextos escolares, envolvendo variadas faixas etárias, comportamentos e realidades, amplia o seu repertório e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e significativas.

Para a bolsista Thayná, os aprendizados que tem adquirido ao longo da participação no Pibid são fundamentais para sua formação, sobretudo no que se refere à gestão da sala de aula. Ela comprehende que essa experiência tem proporcionado não apenas o desenvolvimento de suas competências técnicas, mas também de habilidades humanas essenciais para o futuro exercício da docência. Em seu primeiro relatório, a pibidiana traz a seguinte narrativa:

Pequenas observações realizadas nesse primeiro dia na escola já possibilitaram o enriquecimento de novas abordagens para com os(as) alunos(as). É possível ministrar uma aula produtiva e dinâmica com as crianças sentadas em duplas, com a liberdade de participação ativa e flexibilidade de combinados - hora da atividade / hora de brincar, ações que raramente ou nunca foram trabalhadas com a Thayná de 6 anos, mas hoje aos 20 vejo a oportunidade de guiar o ensino de forma lúdica, criativa e humanizada (Thayná, relatório, 2025).

A bolsista percebeu, nesse sentido, que a sala de aula pode se transformar em um espaço de trocas, onde cada fala, gesto e estratégia pedagógica carrega intencionalidades formativas.

<sup>7</sup> Ferreiro e Teberosky (1999) denominam essas hipóteses de escrita como pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

O pibidiano Adrian, por sua vez, observou que as interações entre a professora e as crianças, e entre ele e a professora supervisora, tem sido um exercício essencial para sua formação como futuro educador, pois permitiu a ele compreender que o ato educativo é um processo complexo, atravessado por fatores cognitivos, emocionais, sociais e afetivos que nem sempre são plenamente visíveis nos discursos teóricos abordados nos cursos de licenciatura. Reflete, assim, que o cotidiano escolar ensina que cada escolha do professor - seja ela metodológica, organizacional ou relacional - reflete uma concepção de ensino e impacta diretamente o desenvolvimento dos estudantes.

Em um relatório, após descrever os aspectos que mais chamaram a sua atenção em uma aula de matemática na turma do 1º ano, Adrian traz algumas reflexões sobre outras aprendizagens, além do conhecimento dos números, que aquela aula propiciava às crianças.

A aula começa com duas cantigas e o questionamento sobre o dia da semana, para auxiliar os alunos a se situar tanto na rotina do dia como no presente. [...] a professora propôs uma atividade que eu amei, o bingo dos números. Cada aluno recebeu uma cartela com alguns números e ganharia um prêmio o aluno que completasse a sua cartela primeiro. Além de ajudá-los a compreender os números, também os ensina que nem todos podem ganhar, aprender a lidar com a frustração é muito importante e algo que até para nós é complexo às vezes (Adrian, relatório, 2025).

Essa observação crítica das práticas pedagógicas possibilita ao licenciando refletir sobre as intencionalidades presentes nas ações dos professores. Cada organização do espaço, cada uso de materiais didáticos, cada forma de lidar com as dificuldades de aprendizagem revela modos distintos de entender a educação e de se posicionar frente aos desafios do ensino.

Os acadêmicos vão desenvolvendo, assim, um olhar investigativo e atento, voltado ao reconhecimento de práticas que favorecem a aprendizagem, bem como à problematização dos aspectos que precisam ser aprimorados, como vemos no relato da bolsista Isadora Maria:

[...] infelizmente eu senti que o primeiro encontro não foi muito positivo. Não consegui me concentrar direito por causa do calor e refleti em como o processo educacional começa pela estrutura que os alunos estão inseridos ou melhor, pela qualidade da estrutura. Em uma sala quente e com muitos alunos, como eles não ficariam inquietos? Ou como a aula teria a qualidade que, tenho certeza, foi planejada para ter? [...] No mais, consegui visualizar a intencionalidade da professora nos planejamentos e principalmente nos jogos, que sempre tem nos planejamentos da professora e sempre tem uma boa adesão pelos alunos, apesar de ficar imaginando que quando a professora está sozinha o aproveitamento dos jogos deve cair porque são muitas crianças para auxiliar [...] (Isadora Maria, relatório, 2025).

A bolsista Maria Eduarda, por sua vez, traz reflexões sobre outro aspecto central observado nas práticas de alfabetização que acompanhou: a importância do vínculo afetivo entre professor e aluno. A escuta sensível, o reconhecimento das individualidades e o acolhimento das emoções tornam a escola um espaço mais seguro e acolhedor, onde o processo de aprender deixa de ser apenas uma obrigação e passa a ser também uma experiência de pertencimento. A afetividade, portanto, não é um elemento secundário, mas uma dimensão constitutiva do trabalho pedagógico que potencializa a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral do estudante.

Em seu relatório, encontramos a seguinte narrativa, que aborda sua percepção das relações interpessoais que vão se estabelecendo entre as crianças do 1º ano e os pibidianos:

[...] o que realmente me surpreendeu foi a receptividade das crianças à nossa chegada, desde o início, elas demonstraram uma abertura genuína e um carinho que tornava os momentos ali ainda mais especiais. Não demorou para que percebessem que podíamos ser mais do que simples observadores no ambiente escolar [...] essas interações espontâneas tornaram cada dia mais envolvente e aos poucos, percebi que não era apenas eu que aprendia ali. [...] A maneira como fomos integrados e incentivados a participar reforçou a importância dessa proximidade com a docência, que, com essas experiências práticas nos orienta para atuar juntamente às crianças (Maria Eduarda, relatório, 2025).

Por isso, a observação de práticas pedagógicas, quando realizada de forma intencional e reflexiva, revela-se uma etapa privilegiada da formação docente. Ela permite que o futuro professor não apenas conheça a realidade escolar, mas também desenvolva uma escuta ativa e uma análise crítica frente aos desafios do ensino. É nesse exercício de olhar, escutar, registrar e pensar coletivamente que se fortalecem competências fundamentais à docência, como o planejamento consciente, a intervenção ética, o diálogo constante e a capacidade de inovar com base nas reais necessidades dos alunos.

### Considerações Finais

A vivência propiciada pelo Pibid oferece ao licenciando a oportunidade de compreender a complexidade da docência para além da sala de aula. Os desafios da gestão do tempo, da escuta dos alunos, do planejamento de atividades significativas e do enfrentamento das desigualdades educacionais tornam-se parte concreta de sua formação. Com isso, o estudante deixa de ser apenas observador para se tornar participante ativo no processo pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e transformadoras.

A observação de práticas pedagógicas formativas pode ser compreendida como uma investigação silenciosa e comprometida do cotidiano escolar. Ao se posicionar como pesquisador da experiência, o licenciando começo a perceber a sala de aula como um espaço de múltiplos sentidos, onde cada interação revela pistas sobre as estratégias de ensino, os processos de aprendizagem e os afetos que circulam entre os sujeitos. Mais do que escutar, é preciso interpretar os contextos, reconhecer as subjetividades envolvidas e refletir sobre os desafios pedagógicos que emergem no improviso, no erro e na tentativa.

O impacto do Pibid vai além da aquisição de habilidades técnicas. O programa promove o amadurecimento profissional, fortalece a identidade docente em construção e desperta uma consciência ética e política sobre o papel do professor na sociedade. Ao vivenciar os desafios da educação pública desde os primeiros semestres, o futuro educador desenvolve uma postura mais engajada, compreendendo que ensinar é também um ato de resistência, cuidado e compromisso com a transformação social.

Por fim, vale destacar que o Pibid atua também como uma resposta às fragilidades históricas da formação inicial de professores no Brasil, marcadas por uma dicotomia entre teoria e prática, e por uma distância muitas vezes significativa entre o currículo universitário e as realidades escolares. Nesse sentido, o programa contribui não apenas para o desenvolvimento de competências docentes, mas para a construção de uma visão mais integrada, humana e crítica sobre o que significa formar-se professor em contextos marcados pela desigualdade, mas também pela potência.

## Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. Congresso Nacional. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

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.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** 18. ed. São Paulo: Artmed, 1999.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação do professor da educação básica: desafios e perspectivas. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza (org.). **Formação docente: políticas, saberes e práticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento.** 2018. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.