



## REFLEXÕES DA VIVÊNCIA DE EX-BOLSISTAS DO PIBID NO CONTEXTO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Gabrielle de Freitas Francisco<sup>1</sup>  
Matheus Souza de Paula<sup>2</sup>  
Ernesto de Oliveira Canedo Júnior<sup>3</sup>  
Renata Christian de Oliveira Pamplin<sup>4</sup>

### RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados na primeira metade dos cursos de Licenciatura em instituições de nível superior, públicas e particulares, do Brasil. O PIBID é uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, prevista na Lei nº 11.502, de julho de 2007, que designa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) responsabilidade na formação de professores do ensino básico visando assegurar uma formação de qualidade tanto para aqueles que se encontram em cursos de formação inicial quanto para aqueles que já estão atuando. Visando investigar as reflexões de dois ex-bolsistas do Subprojeto Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade de Poços de Caldas, este trabalho contempla um relato de experiência que buscou descrever como ambos vivenciaram e realizaram as atividades, enquanto bolsistas, durante o ensino remoto. Conclui-se que, mesmo com as limitações de contato físico e adequações na estrutura e dinâmica das atividades, impostas pela pandemia, a participação no Subprojeto contribuiu para a formação inicial docente ao possibilitar que vivenciassem o cotidiano dos professores e das escolas de maneira mais próxima, além de se inteirarem do planejamento e das práticas pedagógicas, contribuindo com a elaboração de materiais didáticos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** PIBID; Docência; Ensino Remoto; Formação inicial. Relato de experiência.

### INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência busca discutir as vivências de dois bolsistas, licenciandos no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Poços de Caldas- MG, no Subprojeto Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante a pandemia. As atividades foram realizadas em uma

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - MG, [bruna.0893255@discente.uemg.br](mailto:bruna.0893255@discente.uemg.br);

<sup>2</sup> Graduando do Curso de do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, [matheus.0893257@discente.uemg.br](mailto:matheus.0893257@discente.uemg.br);

<sup>3</sup> Doutor pelo Curso de Agronomia da Universidade Federal de Lavras - UFLA, [ernesto.canedo@uemg.br](mailto:ernesto.canedo@uemg.br)

<sup>4</sup> Doutora pelo Curso de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, [renata.pamplin@uemg.br](mailto:renata.pamplin@uemg.br);



escola estadual do município de Poços de Caldas, Estado de Minas Gerais, e supervisionadas por uma professora supervisora e duas professoras acompanhantes, entre o período de agosto de 2021 a março de 2022.

Durante o subprojeto Pedagogia, vinculado ao Edital CAPES 02/2020, as atividades foram realizadas integralmente na modalidade remota, em função da pandemia, o que impactou as dinâmicas interacionais resultando na necessidade de se pensar estratégias e adequar o planejamento e a efetivação das ações.

O desenvolvimento do subprojeto envolveu diferentes reuniões de supervisão e estudo, com caráter formativo e de socialização, além da elaboração de atividades para dar suporte ao ensino remoto conduzido pelas professoras acompanhantes junto a suas turmas. Os bolsistas tiveram acesso aos planejamentos, que foram adequados às diretrizes do Regime Especial de Atividades não presenciais (REANP) e aos Planos de Ensino Tutorados. Aliado a isso havia a supervisão direta dos coordenadores de área do Subprojeto e da professora supervisora.

Nesse sentido, a partir das considerações aqui pontuadas, defendemos a relevância e a necessidade de desenvolver pesquisas acerca do PIBID enquanto um programa de iniciação à docência que contribui para as ações formativas nos cursos de formação inicial potencializando a formação docente dos bolsistas. Aliado a isso, propiciar o compartilhamento da vivência de ex-bolsistas do PIBID pode contribuir para produzir e compartilhar conhecimentos produzidos pelos mesmos a partir da reflexão sobre a ação em contexto escolar e de como projetos de iniciação à docência influenciam (ou não) em sua formação inicial. Ademais, tais dados possibilitam pensar em estratégias que contribuam para ampliação ou melhoria das propostas já existentes.

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho foi elaborado a partir de um Relato de Experiência de dois ex-bolsistas do Subprojeto Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – unidade de Poços de Caldas. A opção pelo delineamento de Relato de Experiência ocorreu em função do objetivo que previa dar voz às percepções de bolsistas sobre como foi participar do Subprojeto, como perceberam as demandas docentes em um contexto específico de ensino remoto e, acima de tudo, como ser Pibidiano auxiliou (ou não) em suas concepções sobre a docência e a dinâmica do contexto escolar.

O relato de experiência possibilita a “[...] criação de narrativa científica, especialmente no campo das pesquisas capazes de englobar processos e produções subjetivas, como é o caso



da psicologia e das ciências humanas aplicadas, entre outras” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 2). Ademais, o relato de experiência, no âmbito educacional, possibilita vincular o saber ao que foi experienciado, possibilitando pensamentos reflexivos mais sensíveis, conscientes e abertos sobre a realidade (CONTRERAS, 2016).

Para além disso, o método permite uma reflexão mais concreta aos ex-bolsistas sobre o real impacto do PIBID em seu processo formativo, ao mesmo tempo que possibilita produzir, sistematizar e analisar dados que possam dar indicativos das potencialidades do PIBID, em especial do Subprojeto envolvido, e os pontos que precisam ser readequados ou fortalecidos visando potencializar ainda mais as contribuições à formação dos alunos participantes e à própria instituição.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados na primeira metade dos cursos de Licenciatura em instituições de nível superior, públicas e particulares, do Brasil. O PIBID é uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, prevista na Lei nº 11.502, de julho de 2007, que designa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) responsabilidade na formação de professores do ensino básico visando assegurar uma formação de qualidade tanto para aqueles que se encontram em cursos de formação inicial quanto para aqueles que já estão atuando.

Na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Poços de Caldas, o PIBID foi implantado no ano de 2012 e a estruturação do Subprojeto prevê em sua composição a participação:

- a) Coordenação institucional que concatena todas as informações, demandas e registros dos diferentes subprojetos desenvolvidos nas diferentes unidades da Instituição, dá suporte às atividades desenvolvidas pelo Subprojeto e gerencia o desligamento e substituição de bolsistas, além de zelar pela elaboração dos Relatórios finais e realização do Seminário PIBID.
- b) Coordenação de área, exercida pelos profissionais de cada unidade que possui Subprojeto, é responsável pela elaboração do projeto, planejamento, implementação e monitoramento das ações, que se dá por meio de reuniões com os bolsistas e professoras supervisoras, registros, seleção dos bolsistas e elaboração do relatório final de atividades;

- c) Bolsistas que correspondem aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia (que na unidade de Poços de Caldas é ofertada no período noturno) matriculados na primeira metade do curso e que tenham participado do processo seletivo mediante inscrição.
- d) Professora supervisora: obrigatoriamente deve ser uma professora regente em uma das escolas participantes, e é responsável por supervisionar semanalmente os bolsistas, promover e viabilizar as interações entre esses e as professoras acompanhantes, garantir que as ações previstas no Subprojeto estejam sendo colocadas trabalhando em constante parceria e comunicação com a coordenação de área.
- e) Professoras acompanhantes que estejam atuando na sala de aula das escolas participantes e que não sejam iniciantes, sendo co-formadoras dos bolsistas durante o processo formativo dos mesmos ao possibilitar que participem ativamente do planejamento didático, execução, avaliação e demais atividades constituintes da docência.

O Programa parte do pressuposto de que vivenciar a sala de aula é premissa básica no processo de formação docente e que ao oportunizar este acesso o bolsista torna-se ativo em seu próprio processo formativo, a partir das relações estabelecidas no contexto escolar, mediadas por profissionais experientes e torna-se partícipe de culturas colaborativas docentes (AVILA, 2003). Aliado a isso, o PIBID possibilita estreitar a relação entre as instituições formadoras e as escolas, conforme aponta Gatti et al. (2019), ao discutir dados advindos de um levantamento nacional acerca da formação de professores, que reforçam a multidimensionalidade e complexidade do contexto de formação docente, sendo essa necessidade corroborada por Nóvoa (2019).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nosso relato tem como pano de fundo nossa vivência enquanto bolsistas PIBID do Subprojeto PIBID da unidade de Poços de Caldas de agosto de 2021 a março de 2022, que foi quando a vigência do mesmo foi encerrada, conforme previsto no Edital PIBID/CAPES 02/2020.

Devido ao isolamento social, decorrente da pandemia gerada pela Covid-19, houve a transição do ensino presencial para o ensino remoto. Dessa forma, foi nos apresentado uma nova realidade que diversificou a vivência no PIBID e impactou a atuação dos bolsistas,

principalmente no que diz respeito à criação de vínculos, tanto com as professoras-acompanhantes, quanto com os alunos. Neste sentido cabe pontuar a relevância da interação professor-aluno nas práticas educativas e na relação que o aluno estabelece com o objeto de conhecimento (LEITE, 2012), além do distanciamento que limita as possibilidades de se reconhecer os parâmetros institucionais, organizacionais, metodológicos, e condições materiais e estruturais dos professores no exercício da profissão que são determinantes à prática docente (ZABALA, 1998).

Essa realidade nos desapontou a princípio já que, em um primeiro momento, ansiosos com a possibilidade de estarmos em maior contato com a vivência da sala de aula, nossa ajuda era pouco explorada e não nos sentíamos tão participativos quanto gostaríamos de ser. A falta de requisição, porém, não era proposital. Entendemos, com o tempo e o estreitamento das relações, que as demandas pessoais e profissionais das professoras acompanhantes (que já não eram poucas antes da pandemia), tinham sido largamente ampliadas com o ensino remoto e as demandas inerentes a esta modalidade (SANTOS et al., 2020; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Além disso, sempre nos era reforçado o quanto nossa presença e ajuda eram significativas, o que contribuiu para nosso engajamento durante o processo.

Nossa participação no contexto escolar ocorreu auxiliando as professoras na produção de atividades e materiais que pudessem ser apresentados de maneira virtual, principalmente vídeos que trabalhassem os conteúdos dos Plano de Estudos Tutorados (material didático disponibilizado pelo Estado de Minas Gerais durante a pandemia). Produzir esses conteúdos, no entanto, se mostrou uma tarefa desafiadora, já que, neste contexto, surgiram outros problemas relacionados ao distanciamento social, como: desconhecimento das realidades dos alunos e de suas famílias; não saber se tinham domínio da escrita e leitura, ou suporte para desenvolver as atividades propostas; acesso à internet, aos Plano de Estudos Tutorados e ao material que era produzido.

Somado a isso, nossa falta de experiência e vivência física em sala de aula, dificultava o entendimento ainda sobre essas e outras questões relacionadas, como, por exemplo, a disparidade dos alunos em relação ao domínio dos conhecimentos escolares. Essa questão se mostrou distante para nós bolsistas, já que não tivemos a oportunidade de atuar presencialmente em sala de aula. Sabemos que essa discrepância entre os estudantes, na prática, é mais complexa e será constatada com a volta do ensino presencial. Como consequência, essa realidade afetou a construção do entendimento sobre o que é adequado para cada faixa etária e como desenvolver determinadas atividades com crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, mas colocadas em um mesmo nível escolar.



A fim de discutir sobre os trabalhos realizados pelos bolsistas, a professora-supervisora, por meio de reuniões *on-line*, nos deixava a par dos acontecimentos recorrentes na prática docente. Em muitos relatos narrava experiências pessoais enfrentadas no ambiente de trabalho durante o ensino presencial, antes do isolamento social e, também, com o advento das aulas remotas. A partir dessas trocas ficávamos cientes da realidade vivenciada nas escolas e, com isso, passamos a desenvolver o sentimento de estarmos, realmente, incluídos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, de maneira a contribuir para a efetivação desse, mesmo que de forma nunca antes experimentada (NÓVOA; ALVIM, 2022).

Além da socialização com a professora supervisora, as reuniões formativas realizadas pela Coordenação de área com todos os bolsistas e a escrita do caderno de campo, eram formas de constatarmos que, apesar das dificuldades enfrentadas, estávamos fazendo diferença no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. As reuniões propiciavam a troca de vivências entre os bolsistas e o estudo de textos acadêmicos e científicos que aprofundavam nosso conhecimento e subsidiavam a prática, uma vez que os artigos propostos eram discutidos e explicados para nosso melhor entendimento. Éramos incentivados a participar, abrir a câmera e explanar nossas considerações cientificamente fundamentadas, contribuindo para a formação de nossa linguagem formal-oral e nossa postura diante de posições antagônicas. A realidade vivida no Programa nos permitiu acessar diferentes metodologias para trabalhar o conteúdo proposto, já que nos conectamos à heterogeneidade existente em sala de aula. Percebemos que não era possível somente utilizar teorias e práticas tradicionais e que o contexto pedia novos recursos amparados pela tecnologia.

Além disso, a produção dos cadernos de campo foi de extrema importância, pois escrevendo semanalmente sobre nossas vivências era possível refletir e nos deparar com nossas dificuldades e inseguranças, propiciando reflexões que subsidiavam repensar a prática. As narrativas e os pontos discutidos no decorrer do relato servem como indicativos de nossos progressos que, inclusive, eram percebidos ao longo das aulas na graduação e contribuíram de forma significativa com nosso processo formativo acadêmico e pessoal. A importância dos registros enquanto prática reflexiva na docência é defendida por Zabalza (1994).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As ideias e experiências aqui discutidas buscaram trazer elementos para se pensar acerca da formação inicial docente e da necessidade de propiciar espaços, em contexto escolar, para



que licenciandos possam vivenciar a realidade profissional que experienciarão no futuro, incluindo as demandas, desafios e realizações da profissão.

A iniciação à docência é marcada por dificuldades podem implicar na ocorrência de uma evasão significativa ainda nos cursos de formação inicial e na desistência da carreira nos anos iniciais da docência, aumentando a intensidade do “choque de realidade” (VEENMAN, 1984), que personifica o distanciamento entre as idealizações formadas durante o processo formativo e a realidade diária da docência. As múltiplas realidades escolares e as demandas diárias da sala de aula podem promover uma ambiguidade da função docente ao exigir uma multiplicidade de papéis de profissionais ainda na transição “aluno-professor” podendo resultar em inseguranças e frustrações.

Assim, defende-se a necessidade de que investimentos governamentais em programas de iniciação à docência sejam ampliados, visando possibilitar que mais licenciandos possam usufruir dessa experiência efetiva no contexto escolar, ainda enquanto alunos, minimizando as possibilidades de abandono da carreira e solidificando ainda mais a formação docente.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a toda a equipe que participou do Subprojeto – Pedagogia (Edital 02/2020), às Escolas Estaduais participantes, à Coordenação Institucional do PIBID/UEMG, especialmente à Profa. Dra. Andréa Silva Gino e Soraya Fátima de Souza

## **REFERÊNCIAS**

- AVILA, Jorge. **Culturas colaborativas na escola**. Portugal: Porto Editora, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm). Acesso em 17 de janeiro de 2020.
- DOMINGOS, José Contreras. Relatos de experiência, en busca de un saber pedagógico. **Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica**, 2016, 1.1: 14-30.
- GATTI, Bernardete Angelina Gatti et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. UNESCO: Edições UNESCO, 2019.
- DALTRO, Mônica Ramos; DE FARIA, Anna Amélia. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, 2019, 19.1: 223-237.



DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, 2012, 20.2: 355-368.

MINAS GERAIS. **Documento orientador** – Regime Especial de Atividades não presenciais. Versão 2, 2020. Disponível em [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/DOCUMENTO\\_ORIENTADOR\\_REGIME\\_ESPECIAL\\_DE\\_ATIVIDADES\\_N%C3%83O\\_PRESENCIAIS\\_Vers%C3%A3o\\_2.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf). Acesso em 10 de novembro de 2021.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, 2019, 44.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores** – proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SANTOS, Elzanir, et al. “Da noite para o dia” o ensino remoto:(re) invenções de professores durante a pandemia. **Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica**, 2020, 5.16: 1632-1648.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24, 2020.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, 1984, p. 143-178.

ZABALZA, Mário Antônio. O diário como instrumento de análise do pensamento do professor. In: \_\_\_\_\_. **Diários de aula** - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994: 91-101.