

ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO: Contribuições do PIBID na formação inicial docente

CONCEIÇÃO, Dheyla¹

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia²

PEREIRA, Maria do Socorro Alexandre³

RESUMO: Este trabalho se origina das experiências de iniciação à docência vivenciadas em uma escola pública no desenvolvimento de atividades relacionadas à participação no Projeto PIBID-Pedagogia do Campus de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Polo Universitário de Acará. Trata-se da importância do contato do licenciando em Pedagogia com o ambiente escolar na relação teoria-prática. Utiliza-se a abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa, de cunho qualitativo, para refletir sobre as primeiras impressões e desafios cotidianos como bolsistas de iniciação à docência, em relação à teoria e à prática dentro do contexto escolar. Nesse contexto, observamos que as atividades desenvolvidas no PIBID, permitiram a construção de aprendizagens significativas na elaboração de uma prática pedagógica contextualizada. Nessa perspectiva, as vivências se deram para o aprimoramento da prática docente, nas quais podemos perceber as variantes do fazer e do ser pedagógico na formação educacional e humana. Os resultados do trabalho demonstram que Programas como o PIBID, cumprem com o intuito de inserir licenciandos no mundo da prática docente, contribuindo na formação integral, permitindo ao licenciando vivenciar as nuances, os contextos, as problemáticas e dimensões do trabalho pedagógico que futuramente ele vai enfrentar como professor.

PALAVRAS-CHAVE: Iniciação à Docência; Cotidiano Escolar; Articulação teoria e prática.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar a docência, a compreendemos como uma prática comprometida com o outro, que envolve responsabilidade ética, reflexão, intencionalidade e planejamento. Os saberes desenvolvidos e estudados na graduação, não são o “todo” do ser docente, mas o caminho para se construir como professor. A formação inicial nasce com o questionamento de que práticas futuras devem ser garantidas, porém, é necessário em primeiro momento abrir espaço para exercitar e escutar. No entanto,

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPEs, Projeto PIBID-Pedagogia, Email: dheylasilva533@gmail.com.

² Prof. Dr. do Curso de Pedagogia – Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba, Coordenador de Área do Projeto PIBID-Pedagogia. Email: jadsonfggoncalves@gmail.com.

³ Profa. Dra. do Curso de Pedagogia – Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba, Coordenadora de Área do Projeto PIBID-Pedagogia. Email: soclimma@gmail.com.

ao se instruir nas palavras daqueles que também trilharam o compromisso de entender os desafios e extensões do desenvolvimento da aprendizagem humana, na qual nos colocamos como aprendizes e construtores do saber, é que damos os primeiros passos para uma formação crítica e reflexiva. A pedagogia é interdisciplinar, pois perpassar por vários gêneros de saberes que conversam entre si, assim como a sala de aula, que é um espaço que apresenta saberes diversos que são construídos em conjunto e individualmente.

A possibilidade de ter contato e de experienciar de forma imersiva o ambiente escolar fortaleceu os conhecimentos adquiridos no ambiente universitário. Essa experiência envolveu o desenvolvimento e participação em atividades como: provas avaliativas, aplicação de atividades diagnósticas, aprendizagem de regência de classe, mediação de conflitos. Também, incluiu o acompanhamento de atividades diárias, assim como as vivências possibilitadas pela participação em eventos escolares, reuniões pedagógicas e planejamentos. Foi nesse processo que compreendemos que o docente também se constrói na prática.

Nessa trajetória, percebemos que a escola não se encontra na posição de um espaço neutro, mas carrega consigo um grande peso social, onde pessoas de diversas origens se encontram e trazem suas próprias experiências singulares carregadas de significações próprias. A escola se encontra como espaço de produção cultural e de construção de saberes que se articulam entre si, as relações estabelecidas no interior da escola são atravessadas pelas vivências dos sujeitos e pelo território que estão inseridas. Assim, o processo educativo não acontece de forma isolada, mas entrelaçado com as relações interpessoais, com os modos de vida e cultura de um povo, se desenvolve em uma dinâmica na qual diferentes saberes se encontram, se confrontam e se transformam.

Nossa posição enquanto sujeito dessas relações interpessoais não se encontra como alguém que apenas observa, mas como agente ativo, o que dialoga com as palavras de Freire (2006), a não encarar nossas ações de forma passiva, mas como sujeitos que nele adentram de forma crítica “[...] minha presença no mundo é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (Freire, 2006, p.53).

A partir dessa compreensão, este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, configurando-se como um relato de experiência construído com base nas vivências proporcionadas pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID),

considerando o território como elemento de construção para uma prática pedagógica contextualizada, que perpassa por múltiplas relações e saberes. Usa-se as contribuições de autores como o Juarez Dayrell, para compreender a escola como espaço de diversas culturas e de produção de sentidos, bem como os aportes teóricos de Madalena Freire, ao enfatizar a importância de educar o olhar para a observação sensível e crítica. Dialoga-se também com Paulo Freire, ao reconhecer a prática docente como exercício ético, reflexivo e comprometido com a realidade dos sujeitos. Ademais, as concepções de território se escoram no autor Milton Santos, que concebe o espaço como vívido e socialmente produzido. Assim, a elaboração e realização deste relato se dá por meio das experiências particulares e coletivas vivenciadas no PIBID, no âmbito de uma escola pública do município de Acará, Pará.

2 METODOLOGIA

Devido a temática da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, interessada em analisar, a partir da ótica da interpretação dos fenômenos em seus contextos naturais, valorizando os significados, experiências e subjetividades, dentro do contexto do Projeto PIBID-Pedagogia da UFPA, Campus Abaetetuba, Polo Universitário de Acará, no encontro com a escola. Segundo Severino (2016), a pesquisa qualitativa se caracteriza por enfatizar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, não se restringindo a análise de dados, mas a interpretação crítica da realidade. Utiliza-se a pesquisa narrativa, pois ela adota a experiência como saber legítimo, e para Larrosa (2002) a experiência nos atravessa e transforma, tornando o ato de narrar não apenas uma descrição dos fatos, mas um ato de reflexão e atribuição de significados ao que fora vivenciado.

A observação constitui-se como instrumento fundamental, pois permite identificar necessidades, possibilidades, fundamentar decisões e compreender os processos educativos. Conforme destaca Madalena Freire Weffort: “O instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica” (Weffort, [s.d], p. 3).

Assim, a pesquisa busca articular narrativa, experiência e observação como caminhos metodológicos que possibilitam compreender a prática educativa e seus contextos em sua complexidade, valorizando a vivência como espaço de produção de conhecimento e formação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A Inserção no Cotidiano Escolar e a Construção da Identidade Docente

A seleção de bolsistas de Iniciação à Docência foi feita por meio do Edital CAPES nº 10/2024, documento que rege o Projeto PIBID-Pedagogia nos anos de 2024 e 2026, complementado por uma entrevista, etapa que possibilitou avaliar o perfil, interesse e comprometimento com os objetivos do projeto, foram ofertadas no total de 16 vagas divididas entre o polo de Acará e Tomé-Açu. As atividades iniciaram-se no dia 19 de dezembro de 2024, onde ocorreu o encontro de núcleos PIBID e o Projeto PIBID-Pedagogia no Campus de Abaetetuba, seguido de uma reunião com a presença do Professor/ Coordenador, com a presença dos bolsistas e dos professores supervisores, com o intuito de apresentar orientações gerais sobre a regulamentação do PIBID, as atribuições de cada participante e como se daria o desenvolvimento do projeto no contexto escolar.

No período de 24 de fevereiro de 2025, ocorreu o primeiro contato com o ambiente escolar, que se desenvolveu com a atividade de apresentar o projeto e as bolsistas ao corpo docente da escola municipal 13 de maio, localizada na cidade de Acará, destacando a importância do projeto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola.

As atividades cotidianas realizadas no âmbito escolar foram iniciadas a partir do dia 10 de março de 2025. Os bolsistas foram divididos por turno, sendo 4 no período da manhã e 4 no período da tarde. O esquema de organização foi realizado através de rodízios a cada dois meses, para que os licenciandos pudessem perpassar por variadas turmas durante o período de efetivação do projeto, sendo dispostas salas do 1º ao 5º Anos do Ensino Fundamental.

Ao longo do período de atividades e vivências na escola, acompanhamos de forma contínua as práticas pedagógicas e participando ativamente das atividades conduzidas pelos professores, nas seguintes turmas do fundamental: 3º, 4º, 5º, 1º e 2º Ano respectivamente. No ano de 2026 a escola passou a adotar a Educação Integral, no ano anterior a escola ofertava horários semanais para o ensino integral, sendo composto por algumas matérias complementares como: Educação Física, Música e Informática. A gestão escolar, juntamente com a coordenação e corpo docente da escola são profissionais que demonstram compromisso com a prática

educativa e com a formação integral dos alunos, construindo uma prática reflexiva e transformadora.

No acompanhamento das turmas, observamos as diferentes estratégias pedagógicas, percebendo diferentes dinâmicas de ensino e aprendizagem. Nas turmas do 1º e 2º Anos destacou-se o foco no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, com ênfase no processo de alfabetização e no desenvolvimento da leitura escrita e noções básicas de números e operações por meio de estratégias diversificadas que respeitavam o ritmo das crianças. Já no 3º e 4º anos evidenciou-se certo desnível de aprendizagem principalmente na leitura, escrita e interpretação, o que levava os professores a adotarem metodologias específicas e articuladas para atender as necessidades dos estudantes. Por fim, no 5º ano destacou-se o maior engajamento e participação dos alunos, com desenvolvimento de atividades e práticas voltadas à autonomia e a interação na sala de aula.

As ações desenvolvidas no subprojeto PIBID-Pedagogia na Escola 13 de Maio, se construíram com experiências significativas e proveitosas, tanto para as bolsistas, como para a comunidade escolar. Esta, por sua vez, não se restringe apenas ao segmento interno (alunos, professores, gestores e outros funcionários), mas vai além dos muros da escola se encontrando no social e seus contextos. Foi por meio do trabalho em conjunto que se tornou possível serem realizadas essas atividades. Nesse sentido, compreende-se que “Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (Dayrell, 2001, p. 136).

Nossa busca por uma formação de qualidade na carreira docente, se debruçou sob a integração no âmbito escolar. Sendo assim, as observações e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos se colocaram como instrumentos essenciais para tal objetivo. Ao fazermos o acompanhamento das diferentes turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos, que se tornou possível transformar o olhar mais aprofundado sobre as dimensões e fazeres pedagógicos, como, por exemplo, enfrentar o desafio da defasagem nos níveis de aprendizagem entre os alunos, especialmente em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita, exigindo do professor a esquematização de estratégias diversificadas e inclusivas para o desenvolvimento das crianças. Dentro desse contexto, a participação em sala de aula contribuiu para o entendimento da docência, a qual exige constante adaptação, sensibilidade e intencionalidade.

A partir da participação em momentos avaliativos, como aplicação de atividades diagnósticas, acompanhamento de provas bimestrais e atividades diárias, assim como as vivências possibilitadas pela participação em eventos escolares, reuniões pedagógicas e planejamentos, foi possível compreender as múltiplas facetas do fazer pedagógico, que envolve planejamento, avaliação, organização, esquematização, reflexão, interação e um trabalho comprometido e coletivo. Nesse sentido, o trabalho pedagógico precisa ser intencional e contextualizado com as diferentes realidades. Ele não se restringe somente a sala de aula, mas se constitui também em uma rede de relações que envolvem toda a comunidade escolar.

Há notáveis momentos ocorridos no ambiente escolar que marcaram essa trajetória e que se fazem necessários mencionar, como: a palestra sobre o Dia Mundial de Conscientização do Autismo; as ações voltadas à valorização dos povos indígenas e a história local de Acará; atividades desenvolvidas na sala de aula sobre o Dia da Abolição da Escravidão. Destaca-se, também, a organização por parte das bolsistas de uma quadrilha junina como elemento da cultura regional, bem como, a idealização do projeto realizado pelas bolsistas e pelo supervisor na Semana da criança intitulado “Pequenos Artistas”, com intuito de celebrar a infância e fortalecer a identidade cultural local por meio de atividades lúdicas, e a participação em projetos municipais que fortalecem a leitura como o projeto “Alfa soletrando”.

Todos esses momentos citados, levam a compreensão da escola como espaço de formação integral, no qual o conhecimento se constrói em diálogo com a realidade social, cultural e histórica dos estudantes e dos educandos. Pois, como afirma Freire: “Não há docência sem discência. As duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conota, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2002, p. 21).

3.2 Território, cultura e educação: A escola como espaço de produção de saberes

De acordo com Dayrell (2001), as datas comemorativas no contexto pedagógico se organizam por uma grande mobilização da comunidade escolar, contribuindo para a construção e fortalecimento dos vínculos afetivos que reafirmam valores sociais e culturais, construindo assim uma identidade cultural compartilhada por pessoas de um determinado eixo cultural. Isto é, as atividades de participação e ação conjuntiva desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID, como a “quadrilha

junina” se estabeleceu como um momento de compartilhamento de saberes e relações, que foi constituído através da singularidade cultural de um povo. O território se revela como elemento fundamental nesse processo, pois tem o importante papel de ser palco para que essas manifestações e relações culturais ganhem sentido próprio.

Na perspectiva de Milton Santos (2006), o território deve ser compreendido para além de suas estruturas físicas, sendo constituído por sistemas de objetos (coisas materiais) e por sistemas de ações (práticas humanas), o que nos levar a refletir sobre as práticas realizadas no contexto escolar, que não são apenas manifestações culturais isoladas, mas práticas que se articulam entre os sujeitos (alunos, professores, bolsistas, supervisor e comunidade), bem como entre seus saberes e experiências, no interior do território.

A cultura local de uma comunidade está profundamente enraizada nas memórias, ações e modos de vida de seu povo, manifestando-se em aspectos como alimentação, vestimenta, músicas, festas, formas de agir e pensar. Por conseguinte, não há separação entre cultura e cotidiano, uma vez que ambos se entrelaçam na construção das identidades sociais. As diretrizes curriculares brasileiras orientam que o currículo seja pensado de modo a contemplar essas dimensões, valorizando os saberes e as experiências dos sujeitos. Desse modo, a escola não deve sobrepor um conhecimento ao outro na formação humana, e sim dialogar entre os diferentes conhecimentos, garantindo um processo de ensino-aprendizado significativo, eficaz, contextualizado e comprometido com a realidade “[...] assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2002, p. 25).

Essa afirmação nos leva a pensar sobre a dinâmica vivenciada pelos licenciandos inseridos na escola pelo programa PIBID, os que se encontram simultaneamente na posição de professores em formação e de aprendizes, sendo ponte na mediação e construção de conhecimentos juntos aos alunos, assim também por se encontrarem num processo de aprendizagem constante através das experiências vividas no cotidiano escolar. Ao adentrar nessa dinâmica, podemos perceber que o aprender se desdobra na articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e na prática. Dessa forma, teoria e prática se conectam

no “ser” e “fazer” docente, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica com uma formação sólida.

3.3 Contribuições do PIBID para a formação inicial docente

As ações do professor no ambiente escolar não devem ser reduzidas a práticas técnicas e mecânicas, mas necessitam ser compreendidas como um fazer reflexivo, intencional e situado, que irá se construir na relação consigo mesmo, com outro e com a realidade. É necessário analisar criticamente as dimensões, possibilidades e limitações do seu agir, pois sua intenção teórica se materializa na prática. Dialogando com essa perspectiva:

A ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram. (Sacristán, 1999 apud Pimenta; Lima, 2012, p.139).

O Programa PIBID permite ao licenciando a construção da sua ação como práxis; o espaço escolar permite ao aluno sistematizar ideias, investigar seu campo de atuação, refletir, compreender os espaços e as relações que ali se estabelecem. O graduando que tem a oportunidade diferentemente daquele que não experiencia essas situações, não terá uma formação tão completa e consistente quanto aquele que vivencia o chão da escola, pois é nesse contexto concreto que se evidenciam as diferentes determinações do trabalho docente.

Os conhecimentos incorporados pelos graduandos também se mostram significativos nesse processo formativo, uma vez que não se chega na escola desprovido de conhecimentos prévios. Ao contrário, o estudante já traz consigo referenciais teóricos, experiências e concepções construídas ao longo de sua trajetória acadêmica. No entanto, é no contato com a realidade concreta da escola que saberes são ampliados e ressignificados, possibilitando uma compreensão mais abrangente e crítica da docência. Da mesma forma, os conhecimentos adquiridos no contexto escolar não permanecem restritos a experiência prática, mas retornam ao espaço universitário, onde são problematizados à luz dos referenciais teóricos. Essa união entre universidade e escola básica evidencia um nexo de relações que favorece m o aprendizado, contribuindo para uma formação totalizante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões neste trabalho feitas acerca da participação no Projeto PIBID-Pedagogia, possibilitaram compreender mais profundamente as práticas docentes, por se tornarem acessíveis por meio da imersão no ambiente escolar. Evidenciou-se que o processo de formação inicial se fortalece na articulação entre os conhecimentos teóricos e nas vivências concretas. Conhecendo, explorando e acompanhando o exercício pedagógico e suas extensões, tornou-se possível olhar à docência de uma perspectiva investigativa e reflexiva diante das múltiplas dimensões que a compõe e que se fazem necessária à sua existência. Além disso, essa aproximação com a comunidade escolar foi indispensável para compreensão da prática como espaço de produção de saberes, no qual o licenciando não se encontra como observador passivo, mas é produtor e busca interpretar, problematizar e ressignificar as experiências vividas, contribuindo de forma ativa.

Quando se fala em escola e fazer docente, percebe-se que a prática docente se configura como uma atividade dinâmica que precisa ser relacionada com o outro. Ela necessita ser situada e reflexiva, em certos momentos é atravessada por questões e desafios que, às vezes, vão além do fazer docente, mas que requerem a capacidade de intervir. Outro ponto a ser lembrado são as bagagens socioculturais que os alunos trazem para dentro da escola e que fazem parte do seu cotidiano, principalmente quando discutem território e educação, o professor precisa se colocar como ouvinte ativo e integrante desse meio. Afinal, a formação docente ocorre de forma continuada, inclusive no exercício da profissão.

A experiência nas diferentes turmas do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, serviu como ponte para compreender que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de forma homogênea, sendo influenciada por ritmos, experiências e condições distintas. Essa constatação evidencia que a educação deve ser inclusiva e de qualidade.

Ao encarar desafios como as desigualdades nos níveis de aprendizagem, a diversidade sociocultural dos estudantes e as limitações presentes no sistema público de ensino, percebo a figura do professor como mediador da aprendizagem com capacidade de fazer leitura do mundo, de planejar intencionalmente e construir estratégias de ensino que dialoguem com as necessidades e realidade dos alunos,

atuando como de maneira reflexiva e intencional diante das demandas do ambiente escolar.

A execução de atividades que perpassam por ambientes fora de sala de aula, como reuniões pedagógicas e eventos escolares, foram significativas para ampliar a percepção da complexidade do exercício docente, entendido como coletivo, relacional, crítico e comprometido eticamente com a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, o Programa Institucional de Iniciação à Docência se estabelece como uma política pública fundamental para superar a dicotomia entre teoria e prática, e realizar a integração de forma inicial de licenciandos na docência, além de contribuir para o desenvolvimento de uma atitude analítica e investigativa. É essencial reconhecer essa experiência como marco significativo no processo de constituição de um ser docente.

REFERÊNCIAS

DAYRELL, JUAREZ (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

FREIRE, MADALENA WEFFORT. **Instrumentos metodológicos**: educando o olhar da observação. [S.l.: s.n.], [s.d.].

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LARROSA Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152>

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.