ISSN: 2358-8829

O EXEMPLO QUE EDUCA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NO PIBID

Anna Jullia Rodrigues Maciel [1]
Cinthia dos Santos Moreira [2]

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) aproxima estudantes de licenciatura das escolas públicas e do trabalho cotidiano dos professores. Nesse espaço, o licenciando pode observar como o planejamento, o domínio dos conteúdos e as decisões pedagógicas se articulam às necessidades dos estudantes. A presença de professores experientes, portanto, constitui uma dimensão importante dessa formação: suas práticas e orientações oferecem referências para compreender as responsabilidades e os desafios da docência.

Criado como iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID busca contribuir para a formação teórico-prática dos futuros docentes, fortalecer a relação entre instituições de ensino superior e educação básica e valorizar a escola pública como espaço de formação. Entre seus objetivos está também a construção da identidade profissional dos licenciandos, com participação de professores da rede pública na condição de supervisores e coformadores (CAPES, 2024). O programa oferece, assim, um contexto para refletir sobre como se aprende a ensinar em diálogo com a realidade escolar.

A influência do professor na formação do licenciando não se resume à transmissão de técnicas nem à reprodução de um modelo. Ela se manifesta na maneira como o docente organiza o ensino, estabelece relações com a turma, enfrenta situações imprevistas e avalia o próprio trabalho. Quando essas práticas são acompanhadas de orientação e reflexão, o licenciando pode

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – História da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, CCCO, anna.jullia@discente.ufma.br;

[2] Professora Orientadora: Mestre, Docente Universidade Federal do Maranhão- UFMA, CCCO, Cinthia.moreira@ufma.br;

ISSN: 2358-8829

relacionar os conhecimentos estudados na universidade às decisões concretas da sala de aula e construir, gradualmente, critérios para sua futura atuação profissional.

Diante disso, este artigo parte da seguinte questão: de que maneira a atuação e o exemplo do professor no contexto do PIBID contribuem para a formação e a construção da identidade docente dos licenciandos? O objetivo geral é discutir essa influência. Como objetivos específicos, busca-se apresentar a função formativa do PIBID; analisar a articulação entre teoria e prática no contato com a escola; refletir sobre o professor como referência e coformador; e identificar contribuições e desafios dessa experiência para a formação inicial.

A discussão fundamenta-se no tema e nas informações sintetizadas no material encaminhado pelas autoras, em documentos oficiais do PIBID e em estudos sobre formação e identidade docente. O artigo está organizado em metodologia, referencial teórico, resultados e discussão e considerações finais. Como o material-base não descreve episódios, período ou contexto escolar específicos, a análise não atribui às autoras situações particulares; concentra-se nas dimensões formativas indicadas e poderá ser complementada com registros concretos da experiência.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. A reflexão foi construída a partir da participação da autora como pibidiana e de sua inserção no cotidiano de uma escola pública vinculada às atividades do programa. A proximidade com a realidade escolar permitiu acompanhar a participação do professor nas práticas pedagógicas e reconhecer sua relevância para a formação de quem está iniciando a docência.

A escolha do tema nasceu da própria vivência no PIBID. Durante a participação na escola, a autora passou a atribuir especial importância à atuação do professor e a refletir sobre o modo como sua presença, suas orientações e suas práticas contribuem para a aprendizagem da profissão. Assim, a experiência no programa não aparece apenas como cenário do estudo: constitui o ponto de partida da questão investigada e da reflexão sobre a formação docente.

O procedimento adotado fundamenta-se na observação participante e na reflexão sobre as vivências desenvolvidas no contexto escolar. A autora, por estar inserida nas atividades do PIBID, observa o cotidiano a partir de sua posição de licencianda participante, considerando a atuação do professor e sua contribuição para a compreensão do trabalho docente. A análise articula essas vivências com documentos oficiais do programa e estudos acadêmicos sobre formação inicial, prática pedagógica e identidade profissional.

As reflexões foram organizadas em três eixos: a inserção da licencianda na realidade escolar; a participação e a influência do professor no processo de aprendizagem da docência; e

ISSN: 2358-8829

as contribuições dessa convivência para a formação profissional. Esses eixos orientam a discussão dos sentidos atribuídos à experiência e permitem relacioná-la aos objetivos formativos do PIBID e à literatura consultada.

Por se tratar de um relato reflexivo, o texto não pretende representar todas as experiências de participantes do PIBID nem avaliar o programa em sua totalidade. A análise refere-se à perspectiva da autora como licencianda inserida na escola. Para preservar a fidelidade ao que foi informado, não são acrescentados episódios, datas ou características específicas da instituição que não foram descritos no material-base.

REFERENCIAL TEÓRICO

PIBID e aproximação entre universidade e escola

O PIBID integra a política de formação de professores e tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação em nível superior e para a melhoria da educação básica pública. A CAPES destaca que o programa promove a inserção dos licenciandos nas escolas e prevê a participação de estudantes, professores da educação básica e docentes das instituições de ensino superior. Entre os objetivos estão a integração entre esses espaços, a valorização da escola pública e a construção da identidade profissional docente (CAPES, 2024).

A inserção na escola permite que o licenciando conheça a docência como trabalho situado. A sala de aula integra uma instituição com regras, tempos, relações, recursos disponíveis e trajetórias diversas de estudantes. Por isso, conhecer a realidade escolar demanda mais do que observar aulas isoladamente: requer compreender o planejamento, as formas de colaboração, os desafios de aprendizagem e as condições em que o ensino acontece. A experiência formativa precisa ser planejada para que a presença do bolsista contribua para a escola e, ao mesmo tempo, produza aprendizagens profissionais.

A aproximação entre universidade e escola também possibilita que os conhecimentos acadêmicos sejam interrogados à luz da prática e que as experiências escolares sejam analisadas com instrumentos conceituais. Não se trata de aplicar mecanicamente uma teoria a cada situação, mas de construir relações entre estudo, ação e reflexão. O PIBID pode favorecer essa articulação quando há objetivos compartilhados, acompanhamento regular e espaços de discussão entre licenciandos, supervisores e coordenadores.

O professor como referência e coformador

O professor que acompanha licenciandos participa da formação de futuros docentes ao explicitar decisões e compartilhar saberes construídos na prática. Sua contribuição não decorre apenas de demonstrar técnicas, mas também de tornar visíveis os motivos, os dilemas e as consequências das escolhas pedagógicas. Ao observar uma explicação, uma atividade ou uma intervenção, o licenciando pode compreender como o professor considera os conhecimentos prévios dos alunos, reorganiza o planejamento e busca manter um ambiente propício à aprendizagem.

ISSN: 2358-8829

A noção de coformação enfatiza que a aprendizagem da docência não é responsabilidade exclusiva da universidade. O professor da escola contribui com conhecimento situado sobre os estudantes e sobre a organização escolar; a instituição formadora oferece repertório teórico e condições para análise sistemática. Essa colaboração exige reconhecimento do trabalho do supervisor, tempo para planejamento e diálogo respeitoso. Sem essas condições, a supervisão pode se reduzir à presença formal do bolsista, enfraquecendo o potencial formativo do programa.

O exemplo docente também possui dimensão ética e relacional. A maneira como o professor escuta os estudantes, estabelece limites, lida com diferenças e assume responsabilidade pelas próprias decisões comunica concepções de educação. Isso não significa que o licenciando deva reproduzir integralmente um modelo. A observação pode inspirar, mas precisa ser acompanhada de reflexão crítica, considerando o contexto, os objetivos de aprendizagem e a diversidade das turmas.

Identidade docente, reflexão e prática

A identidade profissional docente é construída ao longo do tempo e envolve conhecimentos, valores, experiências e sentidos atribuídos ao trabalho de ensinar. No PIBID, a participação no cotidiano escolar pode ajudar o licenciando a revisar crenças sobre a profissão, reconhecer responsabilidades e compreender desafios que não se revelam apenas pela formação teórica. Silva e Lopes (2021), ao revisarem estudos sobre o tema, identificam contribuições relacionadas à aproximação entre teoria e prática, à postura reflexiva, à autonomia e à compreensão da realidade escolar.

A identidade não se forma pela simples exposição à sala de aula. Ela se desenvolve quando a experiência é analisada e quando o licenciando pode formular perguntas, planejar intervenções e avaliar seus efeitos. A reflexão transforma acontecimentos cotidianos em oportunidades de aprendizagem profissional. Nesse processo, reconhecer dificuldades não equivale a desvalorizar a escola ou o professor; permite compreender os limites existentes e imaginar respostas pedagógicas responsáveis.

Estudos recentes também apontam resultados favoráveis e desafios. Deimling, Silva e Favarin (2025) identificam que pesquisas sobre o PIBID destacam o fortalecimento da práxis, a aprendizagem profissional e o trabalho colaborativo, mas registram desafios na relação universidade-escola, nas condições de trabalho e na preparação dos supervisores. Essa leitura equilibrada é importante: o programa oferece possibilidades formativas, mas seus efeitos dependem da qualidade das relações e das condições concretas de implementação.

A parceria entre universidade e escola precisa ser construída com reciprocidade. A escola não deve ser vista apenas como campo de aplicação de teorias, assim como a universidade não deve ser considerada distante das questões da educação básica. O diálogo pode envolver definição conjunta de objetivos, análise de necessidades, planejamento de intervenções e compartilhamento dos resultados. Essa reciprocidade favorece a produção de conhecimentos relevantes tanto para a formação quanto para a melhoria das práticas escolares.

A colaboração também requer condições institucionais. O acompanhamento demanda tempo para conversar, observar, planejar e avaliar. Se as atividades forem organizadas sem considerar a carga de trabalho dos supervisores ou as necessidades da escola, há risco de sobrecarregar os participantes e reduzir a qualidade da orientação. Assim, valorizar o

ISSN: 2358-8829

professor coformador significa reconhecer sua contribuição e construir formas viáveis de participação, e não apenas atribuir-lhe formalmente uma tarefa adicional.

A qualidade da supervisão depende da clareza das responsabilidades e da existência de momentos de acompanhamento. O professor supervisor conhece o contexto da escola e pode orientar a leitura das situações; o coordenador de área contribui para articular o subprojeto aos objetivos da licenciatura; e o licenciando participa do planejamento e das atividades conforme as atribuições definidas. Quando essas funções se comunicam, a experiência ganha continuidade e deixa de depender apenas de iniciativas individuais.

Supervisão e colaboração entre os participantes

A dimensão ética inclui também a proteção dos estudantes e o cuidado com informações obtidas durante a participação na escola. Relatos e registros devem evitar a exposição de nomes, imagens ou situações identificáveis sem autorização apropriada. Para um trabalho acadêmico, é importante selecionar informações pertinentes ao objetivo, preservar a dignidade dos participantes e seguir as orientações da instituição e do curso. O compromisso com a reflexão não autoriza transformar experiências escolares em narrativas que possam constranger ou prejudicar alguém.

O exemplo, contudo, não deve ser convertido em idealização. Professores trabalham sob condições concretas e podem enfrentar limitações de tempo, recursos e apoio institucional. Uma análise formativa precisa reconhecer a experiência profissional sem ocultar essas condições. Ao discutir uma prática, supervisor e licenciando podem perguntar quais fatores a tornaram possível, quais estudantes foram beneficiados e quais ajustes poderiam ampliar a participação. Essa postura evita tanto a crítica descontextualizada quanto a reprodução acrítica.

A influência exercida pelo professor não se limita ao conteúdo que apresenta. Os estudantes observam a forma como o docente organiza o trabalho, escuta opiniões, lida com erros e constrói regras de convivência. Para o licenciando, essas situações podem mostrar que a ética profissional se manifesta em decisões cotidianas: tratar os alunos com respeito, evitar exposição desnecessária, manter coerência entre objetivos e procedimentos e reconhecer quando uma estratégia precisa ser revista.

O exemplo profissional e a dimensão ética

A experiência no programa pode ainda contribuir para que o licenciando avalie sua própria relação com a profissão. O contato com os desafios cotidianos pode confirmar o interesse pela docência, mas também pode gerar dúvidas legítimas sobre as condições de trabalho, a valorização profissional e as responsabilidades envolvidas. A formação crítica não deve ocultar essas questões. Deve oferecer instrumentos para compreendê-las, discutir políticas educacionais e reconhecer tanto a dimensão pública quanto a complexidade do trabalho docente.

A construção da identidade também depende de reconhecimento. Quando o estudante de licenciatura é acolhido como participante do processo formativo, recebe orientações claras e tem suas perguntas consideradas, pode desenvolver maior senso de pertencimento e responsabilidade. Esse acolhimento não significa dispensar exigência ou avaliação. Pelo contrário, implica oferecer devolutivas que ajudem o licenciando a compreender seus avanços, identificar aspectos a desenvolver e planejar novos passos.

ISSN: 2358-8829

A socialização profissional acontece quando o licenciando passa a participar de práticas, linguagens e responsabilidades próprias da escola. O contato com reuniões, rotinas pedagógicas e formas de colaboração ajuda a compreender que o ensino não se restringe ao momento da aula. Também envolve preparação, registro, avaliação e comunicação com outros integrantes da comunidade educativa. Essa compreensão pode prevenir expectativas simplificadas sobre a profissão e favorecer escolhas mais conscientes.

A identidade docente envolve a maneira como o futuro professor se reconhece na profissão e compreende as responsabilidades associadas ao ensino. Ela é influenciada por experiências anteriores como estudante, pelas concepções construídas na formação e pelas relações estabelecidas com professores e comunidades escolares. A identidade não é definitiva nem uniforme: pode mudar conforme novas experiências ampliam a compreensão do trabalho e das condições em que ele ocorre.

Identidade profissional e socialização na escola

Nesse sentido, o PIBID pode aproximar a formação acadêmica das questões concretas da educação básica. A contribuição não consiste em eliminar tensões entre os espaços, mas em criar oportunidades de diálogo. A universidade pode oferecer referenciais e métodos de análise; a escola pode contribuir com conhecimento contextualizado sobre estudantes, currículo e organização do ensino. O aprendizado torna-se mais consistente quando nenhum desses saberes é considerado suficiente por si só.

A reflexão sobre a prática não é uma etapa posterior e isolada. Ela pode acompanhar o planejamento e a realização das atividades. Antes de uma intervenção, o licenciando pode explicitar o que espera que os estudantes aprendam; durante a ação, pode observar sinais de compreensão, dúvida ou participação; depois, pode avaliar o que funcionou e o que precisa ser revisto. Essa sequência não transforma a aula em experimento controlado, mas promove uma postura investigativa e responsável.

No cotidiano do PIBID, essa relação pode ocorrer por meio de observação orientada, planejamento, elaboração de materiais, participação em atividades e avaliação coletiva. Cada ação precisa ser ligada a uma intencionalidade pedagógica. Por exemplo, observar uma aula pode contribuir para a formação quando o licenciando registra aspectos relevantes, identifica os objetivos de aprendizagem e discute com o supervisor como as escolhas didáticas responderam às necessidades percebidas. Sem essa mediação, a observação corre o risco de permanecer descritiva e pouco reflexiva.

A relação entre teoria e prática é frequentemente tratada como se houvesse uma separação entre o conhecimento produzido na universidade e o trabalho realizado na escola. Essa oposição é limitada. A teoria oferece conceitos para interpretar a realidade e a prática produz questões que podem desafiar, ampliar ou reorganizar esses conceitos. A formação docente se fortalece quando ambos os movimentos são possíveis: levar conhecimentos para analisar a experiência e trazer as questões da escola para o estudo acadêmico.

Teoria e prática: uma relação de mão dupla

O desenvolvimento profissional não se reduz à aquisição de um conjunto fixo de técnicas. Ele inclui a construção de critérios para escolher, adaptar e avaliar estratégias. Na formação inicial, o licenciando pode começar a compreender que os conhecimentos pedagógicos orientam a ação, mas não eliminam a necessidade de interpretar cada situação. A

ISSN: 2358-8829

experiência escolar torna-se formativa quando há espaço para formular perguntas e relacionar acontecimentos observados com conceitos estudados.

A compreensão da docência como profissão também implica reconhecer que o professor toma decisões em contextos marcados por relações humanas e por condições institucionais. Uma mesma estratégia pode produzir resultados diferentes conforme as características da turma, os objetivos de aprendizagem e os recursos disponíveis. O futuro professor necessita, portanto, desenvolver capacidade de observação, planejamento, comunicação e avaliação. O acompanhamento de um docente experiente pode tornar essas decisões mais visíveis e oferecer oportunidades para que sejam discutidas.

A formação inicial constitui uma etapa decisiva, mas não encerra a aprendizagem da profissão. Ensinar envolve conhecimentos específicos, saberes pedagógicos e capacidade de interpretar situações concretas. Esses elementos são construídos ao longo da formação e continuam a ser reelaborados durante a atuação profissional. Por essa razão, programas de iniciação à docência têm valor quando articulam experiências escolares a estudos sistemáticos, em vez de tratar a prática como simples aplicação de conteúdos previamente aprendidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material permitiu organizar a discussão em três dimensões articuladas: o contato com a cultura escolar, a aprendizagem da prática pedagógica e a construção da identidade profissional. Em conjunto, elas ajudam a compreender por que o acompanhamento de um professor experiente pode influenciar a formação do licenciando sem transformar a docência em simples imitação de modelos.

Contato com a realidade escolar

A inserção no cotidiano da escola amplia a compreensão sobre o trabalho docente porque aproxima o licenciando de situações reais de ensino e aprendizagem. O resumo encaminhado pelas autoras destaca o contato direto com a escola como elemento relevante da formação. Essa ideia converge com os objetivos oficiais do PIBID, que prevê oportunidades de participação em experiências pedagógicas e reconhece a escola pública como espaço privilegiado para a formação inicial (CAPES, 2024).

A vivência escolar ajuda a perceber que ensinar envolve planejamento e também capacidade de responder ao inesperado. As turmas são diversas, os ritmos de aprendizagem variam e as condições materiais podem limitar ou favorecer determinadas atividades. O professor precisa tomar decisões continuamente e, muitas vezes, rever procedimentos. Ao acompanhar esse processo, o licenciando pode substituir visões idealizadas da docência por uma compreensão mais concreta, sem perder de vista a possibilidade de construir práticas significativas.

Esse contato também favorece a compreensão de que a escola é uma comunidade educativa. O trabalho pedagógico se relaciona com a gestão, com as famílias, com outros profissionais e com as normas que orientam a instituição. Quando o PIBID promove diálogo

ISSN: 2358-8829

entre os participantes, as experiências deixam de ser observações isoladas e passam a contribuir para uma leitura mais abrangente da educação básica.

O exemplo do professor e a aprendizagem profissional

O professor supervisor pode influenciar a formação ao compartilhar modos de organizar o ensino e ao acolher perguntas dos licenciandos. A influência torna-se especialmente produtiva quando não se limita a apresentar uma prática como fórmula pronta. Explicar por que determinada estratégia foi escolhida, quais dificuldades surgiram e como a atividade poderia ser ajustada permite que o futuro professor desenvolva critérios próprios para a tomada de decisões.

A literatura analisada por Silva e Lopes (2021) relaciona a participação no PIBID a mudanças nas percepções sobre a docência, ao desenvolvimento de autonomia e à construção de uma postura reflexiva. Esses resultados ajudam a interpretar a ideia de que o professor pode ser referência e inspiração. A referência não é uma receita a ser copiada; é uma experiência concreta que provoca perguntas sobre compromisso, relações pedagógicas e responsabilidade com a aprendizagem.

Também se destaca a dimensão humana da relação educativa. O modo como o docente reconhece os estudantes, estabelece diálogo e enfrenta situações difíceis pode ampliar a sensibilidade profissional do licenciando. Essa aprendizagem relacional não substitui o domínio dos conteúdos e dos conhecimentos pedagógicos. Ela os complementa, pois ensinar exige articular o que se ensina, como se ensina e a quem se ensina, respeitando os sujeitos e as condições da escola.

Contribuições e desafios do PIBID

Entre as contribuições discutidas estão a aproximação entre formação universitária e educação básica, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a construção gradual da identidade docente. A presença de licenciandos em atividades planejadas pode favorecer ainda a troca entre diferentes saberes profissionais e a produção de reflexões sobre o ensino. Esses benefícios, porém, dependem de acompanhamento efetivo e de condições para que bolsistas, supervisores e coordenadores planejem e avaliem as ações em conjunto.

Os desafios identificados pela literatura incluem a necessidade de fortalecer a parceria entre universidade e escola e de oferecer apoio adequado aos professores supervisores. Deimling, Silva e Favarin (2025) mostram que a potencialidade do programa convive com questões relativas às condições de trabalho e à formação dos envolvidos. Se a escola for tratada apenas como local de execução de atividades, perde-se a possibilidade de colaboração; se o licenciando não tiver orientação, a experiência pode se tornar fragmentada.

Portanto, o potencial formativo do PIBID não reside apenas na concessão de bolsas ou na entrada do estudante na sala de aula. Ele depende de objetivos pedagógicos claros, supervisão dialogada, valorização dos profissionais da escola e momentos de reflexão sobre as experiências. A avaliação das atividades deve considerar tanto os aprendizados dos licenciandos quanto a contribuição para a comunidade escolar, respeitando as necessidades e prioridades da instituição parceira.

A experiência também pode fortalecer a valorização da escola pública como espaço de produção de conhecimento e de formação profissional. Reconhecer os professores da

ISSN: 2358-8829

educação básica como coformadores amplia a compreensão sobre quem participa da construção dos saberes docentes. Essa valorização precisa aparecer na organização do programa, na escuta das escolas e no reconhecimento das condições necessárias ao trabalho conjunto. Assim, a colaboração deixa de ser apenas princípio declarado e se torna prática institucional.

O PIBID pode ampliar esse processo ao criar oportunidades de participação anterior à conclusão da licenciatura. A vivência antecipada favorece a compreensão das responsabilidades docentes e permite que os estudantes formulem perguntas mais concretas durante a formação acadêmica. Para produzir esse efeito, porém, é essencial que a inserção não substitua a formação universitária nem seja entendida como trabalho docente autônomo do bolsista. A participação deve permanecer orientada, supervisionada e coerente com os objetivos formativos.

Essas dimensões se apoiam mutuamente. Uma experiência pedagógica pode levar o licenciando a refletir sobre a relação com os estudantes; essa reflexão pode modificar suas concepções sobre o papel do professor; e as novas concepções podem orientar escolhas futuras de planejamento. Por isso, a formação não é uma sequência linear. Ela envolve retomadas e ajustes, especialmente quando o licenciando encontra situações que desafiam o que imaginava sobre ensinar.

A reflexão desenvolvida permite compreender que a influência do professor na formação do licenciando se expressa em diferentes níveis. No nível pedagógico, contribui para a compreensão de planejamento, mediação e avaliação. No nível profissional, oferece referências sobre responsabilidades, organização do trabalho e colaboração. No nível identitário, ajuda o estudante a imaginar-se na profissão, revisar concepções e reconhecer os conhecimentos necessários à docência.

Repercussões para a formação dos licenciandos

Por fim, a avaliação dos resultados precisa evitar afirmações abrangentes baseadas em evidências limitadas. Este artigo toma como ponto de partida o resumo fornecido e a literatura disponível; não apresenta dados de um núcleo específico. Assim, as conclusões dizem respeito ao potencial formativo e às condições apontadas nas fontes, não a uma comprovação causal de que toda participação no programa produz os mesmos efeitos. Estudos situados podem aprofundar essas questões ao registrar experiências concretas e explicitar seus métodos.

Outro aspecto é a necessidade de continuidade. Atividades episódicas podem despertar interesse, mas dificilmente oferecem, sozinhas, condições para acompanhar processos de aprendizagem ao longo do tempo. A participação organizada permite observar a evolução de uma proposta, identificar efeitos e rever decisões. A continuidade também depende de registros pedagógicos adequados, como planos, diários reflexivos e produções de alunos analisadas de modo ético e contextualizado.

A literatura aponta que a relação universidade-escola pode apresentar dificuldades quando há comunicação insuficiente, expectativas distintas ou falta de tempo para planejamento conjunto. A formação dos supervisores também merece atenção, pois orientar licenciandos exige conhecimentos e disponibilidade específicos. Deimling, Silva e Favarin (2025) registram que os estudos examinados reconhecem benefícios do PIBID, mas

ISSN: 2358-8829

identificam desafios justamente nesses aspectos. Isso reforça a importância de tratar os problemas como questões institucionais, não como falhas individuais isoladas.

As contribuições atribuídas ao PIBID devem ser compreendidas em relação às condições de implementação. A presença do licenciando na escola, por si só, não garante formação de qualidade. São necessários projetos coerentes, acompanhamento pedagógico, articulação curricular e condições adequadas para a participação de todos. A avaliação do programa deve considerar a continuidade das ações, a clareza dos papéis e a capacidade de responder às necessidades da escola parceira.

Limites e condições para que o programa produza efeitos

A inclusão não deve ser reduzida a uma atividade ocasional ou a um discurso abstrato. Ela envolve decisões cotidianas sobre organização da sala, escolha de materiais, comunicação e avaliação. No âmbito do PIBID, propostas elaboradas pelos licenciandos podem ser discutidas para identificar quem consegue participar, quais barreiras podem surgir e que adaptações são possíveis. Esse exame contribui para desenvolver compromisso com a equidade sem presumir que uma única solução atenda a todos os contextos.

A dimensão relacional da docência é relevante nesse processo. Escutar os estudantes, construir combinados e estabelecer limites de modo consistente pode criar condições para a participação e a aprendizagem. O professor supervisor, ao demonstrar essas práticas e conversar sobre os motivos que as orientam, oferece ao licenciando oportunidades de analisar como autoridade pedagógica e respeito podem coexistir. Trata-se de uma aprendizagem profissional que requer observação, estudo e prática acompanhada.

O contato com a diversidade escolar pode contribuir para que o licenciando questione expectativas generalizadas sobre desempenho e comportamento. Em vez de atribuir dificuldades exclusivamente ao estudante, é necessário examinar a relação entre a proposta pedagógica, os recursos disponíveis, o contexto social e as formas de apoio oferecidas. Essa leitura não elimina as responsabilidades individuais, mas evita explicações simplistas e favorece a busca de estratégias mais adequadas.

A escola reúne estudantes com trajetórias, conhecimentos, interesses e condições de participação diversos. Uma formação inicial comprometida com a educação pública precisa preparar o futuro professor para reconhecer essa diversidade e planejar práticas que ampliem o acesso à aprendizagem. Isso inclui linguagem acessível, diferentes formas de participação e atenção às barreiras que possam impedir determinados estudantes de se envolverem nas atividades.

Inclusão, diversidade e relações pedagógicas

O professor supervisor pode apoiar essa aprendizagem explicando como seleciona evidências, interpreta respostas e decide retomar conteúdos. O diálogo sobre avaliação contribui para que o licenciando compreenda a importância de critérios transparentes e coerentes com os objetivos. Além disso, permite refletir sobre os limites de avaliações isoladas e sobre o papel de instrumentos variados, como produções escritas, atividades orais, projetos e observações do processo.

A avaliação, por sua vez, não se limita à atribuição de notas. Ela pode fornecer informações sobre o que os estudantes compreenderam, quais dúvidas permanecem e quais

ISSN: 2358-8829

intervenções podem ser necessárias. Para o pibidiano, aprender a observar evidências de aprendizagem é parte essencial da formação. Uma devolutiva bem construída informa ao estudante o que avançou e como pode prosseguir, em vez de funcionar apenas como julgamento final.

A elaboração de atividades no âmbito do PIBID oferece oportunidades para que licenciandos experimentem a organização de propostas com apoio do supervisor. O planejamento compartilhado pode incluir a formulação de objetivos, a seleção de materiais, a previsão de dificuldades e a definição de critérios para observar a participação dos alunos. Essa etapa também ensina que planos são orientadores e podem ser ajustados diante de respostas diferentes das esperadas. Adaptar uma atividade não significa fracassar; pode demonstrar atenção ao processo de aprendizagem.

O planejamento pedagógico é uma das dimensões em que o licenciando pode perceber a relação entre intenção e ação. Definir um objetivo de aprendizagem exige considerar o currículo, os conhecimentos prévios dos estudantes, o tempo disponível e os recursos existentes. A escolha de uma atividade não deve se basear somente em seu caráter atrativo; precisa estar vinculada ao que se pretende ensinar e a formas de acompanhar se a aprendizagem está ocorrendo.

Planejamento, intervenção e avaliação das aprendizagens

Por fim, o diálogo sobre resultados pode contribuir para a continuidade das ações e para a circulação de conhecimentos entre escola e universidade. Apresentar materiais e reflexões produzidos no subprojeto à comunidade escolar permite que os participantes comentem, corrijam e aproveitem o trabalho desenvolvido. Dessa forma, o conhecimento não fica restrito ao discente ou à instituição formadora e pode retornar ao espaço que tornou possível a experiência.

A avaliação do subprojeto pode considerar indicadores formativos, como a participação dos licenciandos, a qualidade do planejamento conjunto, a regularidade da orientação e a percepção dos envolvidos sobre a colaboração. Esses elementos não substituem avaliações de aprendizagem dos estudantes, mas ajudam a analisar se as condições do programa favorecem seus objetivos. A avaliação precisa ser interpretativa e contextualizada, reconhecendo que escolas e grupos participantes possuem realidades diferentes.

Outro aspecto importante é documentar os processos de maneira útil e ética. Planos de atividade, relatórios, materiais didáticos e avaliações podem registrar o percurso do subprojeto, apoiar sua continuidade e subsidiar reflexões sobre os resultados. A documentação deve evitar excesso de dados pessoais e ser produzida em conformidade com regras institucionais. Seu propósito é contribuir para a aprendizagem e para a melhoria do trabalho, não expor indivíduos ou produzir comparações descontextualizadas.

A organização pode prever momentos regulares de estudo e reflexão, além das atividades realizadas na escola. Esses encontros favorecem a articulação entre observação, prática e referenciais teóricos. A continuidade dos encontros permite acompanhar as dúvidas que emergem, discutir registros e rever ações. Quando as reuniões têm objetivos definidos e incluem a voz dos professores supervisores, tornam-se espaço de colaboração e não apenas de prestação de contas.

ISSN: 2358-8829

As considerações desenvolvidas sugerem que os subprojetos do PIBID podem explicitar desde o início os objetivos de aprendizagem dos licenciandos e as contribuições esperadas para a escola. Um planejamento compartilhado ajuda a alinhar atividades, distribuir responsabilidades e prever formas de acompanhamento. Também permite que a escola indique suas prioridades e que a instituição de ensino superior compreenda melhor o contexto em que as ações ocorrerão.

Implicações para a organização dos subprojetos

A autonomia também se relaciona à avaliação crítica dos modelos observados. O licenciando pode reconhecer aspectos valiosos de uma prática e, ao mesmo tempo, perguntar como ela se adequaria a outra turma ou objetivo. Essa análise distingue aprendizagem profissional de reprodução automática. Formar-se para ensinar implica construir repertório, compreender fundamentos e desenvolver capacidade de escolha. O exemplo do professor torna-se mais potente quando abre espaço para diálogo, argumentação e criação.

Ao participar de atividades, o bolsista pode aprender a comunicar propósitos e limites de sua atuação. Explicar aos estudantes o objetivo de uma proposta, solicitar apoio quando necessário e acolher orientações do supervisor são atitudes que expressam responsabilidade. A capacidade de reconhecer o que ainda precisa aprender é parte importante do desenvolvimento profissional. Ela favorece decisões prudentes e contribui para construir confiança entre licenciandos, professores e comunidade escolar.

A autonomia pedagógica não significa agir sem colaboração. Professores experientes também consultam colegas, consideram orientações curriculares e avaliam as respostas dos estudantes. Para o licenciando, compreender esse caráter relacional da profissão ajuda a evitar a ideia de que um bom professor precisa resolver sozinho todos os desafios. O trabalho coletivo permite compartilhar conhecimentos, coordenar ações e construir respostas mais adequadas a situações complexas.

A formação inicial exige equilíbrio entre oferecer oportunidades de participação e manter supervisão adequada. O aluno precisa experimentar responsabilidades compatíveis com seu percurso, mas não deve ser colocado em situação de substituir o professor ou assumir funções para as quais ainda não foi preparado. A autonomia se desenvolve progressivamente, por meio de tarefas planejadas, devolutivas claras e possibilidade de rever decisões. Esse acompanhamento protege os estudantes da escola e favorece uma aprendizagem profissional mais segura.

Autonomia progressiva e responsabilidade

A reflexão coletiva sobre os registros pode enriquecer a supervisão. Quando licenciandos e professores analisam uma situação a partir de perspectivas distintas, podem perceber aspectos que passariam despercebidos individualmente. A conversa precisa, contudo, manter foco pedagógico e respeito pelos sujeitos envolvidos. Em vez de procurar culpados para uma dificuldade, pode-se discutir fatores contextuais, clareza dos objetivos, adequação dos recursos e possíveis caminhos para apoiar a aprendizagem.

Um registro consistente articula descrição e interpretação. A descrição informa o que ocorreu de modo suficiente para que a situação seja compreendida; a interpretação apresenta questões e hipóteses, evitando atribuir intenções sem evidências. Em seguida, o licenciando pode relacionar a situação a conceitos estudados e formular alternativas possíveis. Essa

ISSN: 2358-8829

prática favorece uma postura investigativa e amplia a capacidade de justificar escolhas pedagógicas com argumentos, em vez de depender somente de preferências pessoais.

O diário ou caderno de campo também pode evidenciar mudanças nas concepções do licenciando. Ao reler anotações feitas em momentos diferentes, o estudante pode identificar expectativas que foram revistas, aprendizagens que se consolidaram e dúvidas que permanecem. Essa comparação não serve para classificar a experiência como sucesso ou fracasso, mas para compreender o desenvolvimento profissional como processo. A reflexão escrita pode ainda apoiar a elaboração de relatórios e trabalhos acadêmicos, desde que os registros respeitem a privacidade dos participantes e as orientações institucionais.

O registro reflexivo pode apoiar o licenciando a organizar as observações e acompanhar a própria aprendizagem. Em vez de reunir apenas descrições cronológicas, pode incluir perguntas sobre os objetivos da atividade, as formas de participação dos estudantes e as decisões tomadas pelo professor. A escrita ajuda a transformar impressões imediatas em questões que podem ser retomadas em reuniões de orientação e relacionadas aos estudos da licenciatura. Para cumprir essa função, o registro precisa ser produzido com regularidade e discutido com orientação, sem se tornar um mecanismo meramente burocrático

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a influência do professor na formação inicial de licenciandos no contexto do PIBID, tomando como referência o resumo enviado pelas autoras, documentos oficiais e estudos acadêmicos sobre o tema. A análise aponta que o contato com a realidade escolar e o acompanhamento de docentes experientes podem aproximar os conhecimentos teóricos das situações concretas de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a construção da identidade profissional.

O professor exerce papel formativo quando compartilha saberes, explicita decisões e oferece condições para que o licenciando observe, participe e reflita. Seu exemplo pode inspirar compromisso, responsabilidade e sensibilidade, mas não deve ser entendido como modelo a ser reproduzido sem questionamento. A formação se fortalece quando a experiência é problematizada e quando o futuro professor desenvolve autonomia para tomar decisões adequadas aos diferentes contextos.

Conclui-se que o PIBID se configura como espaço relevante de iniciação à docência, especialmente por reconhecer a escola pública e seus professores como participantes da formação. Para que essa possibilidade se concretize, são necessários planejamento conjunto, acompanhamento contínuo, valorização dos supervisores e articulação consistente com os cursos de licenciatura. Como o material-base não detalha situações específicas vividas pelas autoras, a versão final poderá ganhar caráter mais efetivo de relato de experiência com a inclusão de episódios observados, atividades realizadas e reflexões pessoais, mantendo a proteção dos envolvidos.

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

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 29 out. 2026.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; SILVA, Maria Eduarda da Cruz; FAVARIN, Geovanna Bezerra. Os impactos do Pibid na formação de estudantes dos cursos de licenciatura: estado do conhecimento. Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, e15317, 2025. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15317.

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

SILVA, Oriel de Oliveira e; LOPES, Mario Marcos. Impacto do PIBID na formação dos bolsistas: que identidade docente o programa favorece. Revista Brasileira Multidisciplinar, v. 24, n. 1, p. 210-224, 2021. DOI: https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2021.v24i1.688.