DO INACABAMENTO À EXPERIÊNCIA: Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores

LIMA, Lucas de Cássio Costa[1]
GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia[2]

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores, a partir das experiências vivenciadas na Escola Municipal Mariuadir Santos, município de Abaetetuba-PA, durante aproximadamente dois anos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentada na observação do cotidiano escolar e na vivência no âmbito do programa. A pesquisa fundamenta-se nos referenciais de Freire (1996), Tardif (2014), Carvalho (2005) e Pimenta (1996), que destacam a centralidade dos saberes experienciais na constituição da identidade docente. Os resultados evidenciam diferenças significativas nas práticas pedagógicas entre turmas dos Anos Iniciais, relacionadas às condições de atuação e às trajetórias profissionais dos professores. Conclui-se que o PIBID promove a articulação entre teoria e prática, possibilitando a construção de saberes experienciais ainda na formação inicial e reafirmando a importância da inserção precoce na realidade escolar para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; formação docente; saberes experienciais; prática pedagógica; identidade profissional.

1 INTRODUÇÃO

No campo da formação docente, o futuro professor é submetido a conflitos de descobertas, onde o é convidado a construir seus saberes que vão além da transmissão de conteúdo. O licenciando, ainda sem domínio de técnicas ou metodologias, enfrenta uma questão fundamental sobre sua própria condição: o inacabamento. Como nos aconselha Freire (1996, p. 22), "aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano". Essa percepção da incompletude não representa uma fragilidade, mas constitui o ponto de partida para a reflexão sobre o que implica tornar-se professor. Conforme o autor, o exercício da docência sempre se constituiu "como prática de gente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la" (Freire, 1996, p. 54).

[1] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, Projeto PIBID-Pedagogia, Email: cassiocosta998@gmail.com
[2] Prof. Dr. do Curso de Pedagogia – Universidade Federal do Pará (UFPA), Coordenador de Área do Projeto PIBID-Pedagogia, Campus Abaetetuba. Email: jadsonfggoncalves@gmail.com

Ao reconhecer-se como sujeito inacabado e em constante construção, a formação inicial revela seu significado mais profundo. Contudo, a universidade isoladamente, não é capaz de abarcar todos os conhecimentos necessários à prática docente. Existe um conhecimento que apenas se apreende no ambiente escolar, no convívio diário com os estudantes, na imprevisibilidade da sala de aula. Como observa Carvalho (2005, p. 115), "[...] o ato de estar numa sala de aula, o ato de ensinar, você não pode aprender isso em lugar nenhum, a não ser na própria sala de aula". Tal constatação aponta para a centralidade da experiência prática na constituição do conhecimento docente.

> O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Ora, nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência (Tardif, 2014, p. 48).

Tardif reconhecia que os saberes que emergem dessa vivência cotidiana são reconhecidos como fundamentais para a competência profissional, tornando a prática como validação do saber, na consolidação do saber docente diante dos desafios cotidianos da sala de aula. Mais do que isso, é no cotidiano do trabalho que se desenvolve o sentimento de competência e se constitui a base do saber-ensinar (Tardif, 2014, p. 24). O professor vai se sentindo competente à medida que enfrenta situações complexas e aprende a lidar com elas, construindo repertórios que se tornam parte de seu saber-fazer.

É nesse contexto que programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) assumem relevância singular. Fornecendo essa oportunidade logo no início de sua graduação, o PIBID torna essa experiência não seja adiada, mas sim integrada no processo de formação docente. Configura-se uma oportunidade singular para que o futuro docente não se limite a observar, mas atue de forma participativa no dia a dia escolar, cotejando sua base teórica com as exigências concretas da sala de aula.

Esse contato antecipado com o ambiente profissional possibilita que os conhecimentos práticos comecem a ser elaborados já na fase inicial da formação, contribuindo para o que Tardif (2014, p. 195) denomina "a construção gradual de uma identidade profissional", processo que se dá pela "tomada de consciência dos

diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho".

Além disso, os saberes construídos nessa experiência não se limitam ao acúmulo individual de estratégias. Eles são também produzidos coletivamente, na interação com outros professores e com os pares. Como destaca Pimenta (1996, p. 77), "os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem — seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores". O PIBID, ao reunir bolsistas, professores supervisores e coordenadores, constitui-se como um espaço fértil para essa produção coletiva de saberes.

2 METODOLOGIA

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID para a formação docente, a partir das experiências vivenciadas na Escola Municipal Mariuadir Santos, durante aproximadamente dois anos de atuação. A partir das observações realizadas em turmas do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, busca-se compreender como a inserção na realidade escolar permite ao licenciando desenvolver uma percepção mais crítica sobre as práticas pedagógicas, os desafios da alfabetização, a importância do replanejamento, as estratégias de gestão de sala de aula.

Para tanto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentada na observação do cotidiano escolar e na vivência no âmbito do PIBID, tendo como lócus a referida instituição de ensino. A análise das experiências foi orientada pelos referenciais teóricos que sustentam o estudo, permitindo interpretar as situações observadas à luz das discussões sobre formação docente e saberes experienciais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Diferenças nas práticas pedagógicas entre os anos iniciais do ensino fundamental

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilitou acompanhar o cotidiano de diferentes turmas do 1.º ao 5.º ano do

ensino fundamental na Escola Municipal Mariuadir Santos durante aproximadamente dois anos. Essa vivência permitiu observar que a sala de aula constitui um espaço privilegiado de aprendizagem não apenas para os alunos, mas também para os licenciandos, que passam a interpretar a dinâmica escolar de forma mais crítica e reflexiva.

Partindo da compreensão de que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas” (Nóvoa, 1992, p. 25), tornou-se possível perceber, ao longo da vivência no PIBID, distintas formas de organização pedagógica entre os anos iniciais do ensino fundamental. Nas turmas do 1.º ao 3.º ano, observou-se um ambiente mais dinâmico, com maior participação das crianças e utilização de estratégias lúdicas, mais organizadas e mais próximas da linguagem infantil. Essas práticas favoreciam o engajamento dos estudantes e contribuíam para que acompanhassem os conteúdos com maior facilidade.

Por outro lado, nas turmas do 4.º e 5.º ano, foi possível perceber maior desgaste docente e dificuldades mais acentuadas para garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Em vários momentos, os professores relataram desafios para manter a atenção da turma, lidar com conteúdos curriculares mais complexos e assegurar que todos acompanhassem o ritmo esperado para a série. Essa diferença não deve ser interpretada como falha individual dos professores, mas como expressão da complexidade da prática docente, que varia conforme o contexto, a etapa de ensino e as condições de trabalho disponíveis.

Essa observação também permite compreender que as práticas pedagógicas não se desenvolvem de forma homogênea, pois são atravessadas por diferentes experiências, saberes e condições concretas de atuação. Nesse sentido, a carreira docente e as posturas assumidas pelos professores podem ser entendidas à luz das fases descritas por Huberman (1992), nas quais o exercício profissional pode oscilar entre estabilidade, exploração, questionamento e desgaste. Essa articulação ajuda a compreender que os diferentes contextos observados entre as turmas iniciais e finais do ensino fundamental podem estar relacionados também às trajetórias profissionais dos docentes. Assim, a experiência no PIBID contribuiu para ampliar a compreensão sobre as múltiplas dimensões que constituem o trabalho do professor nos anos iniciais.

3.2 Lacunas no processo de alfabetização e desafios da aprendizagem

Durante o período de atuação no programa, diversas situações observadas evidenciaram dificuldades significativas no processo de aprendizagem de determinados alunos, revelando lacunas persistentes no percurso escolar. Um exemplo marcante ocorreu durante a observação de uma turma do 4.º ano, quando foi identificado que uma estudante apresentava dificuldade para escrever o próprio nome. Tal situação demonstra que etapas fundamentais do processo de alfabetização não haviam sido devidamente consolidadas nos anos anteriores.

Esse tipo de dificuldade evidencia que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser compreendida apenas como aquisição mecânica de códigos, mas como um processo contínuo, que exige acompanhamento pedagógico sistemático e intervenções adequadas ao ritmo de cada estudante. Quando habilidades básicas não são consolidadas nos primeiros anos, as dificuldades tendem a se acumular e a comprometer o avanço acadêmico posterior. Assim, a situação observada no PIBID não se apresenta como um caso isolado, mas como indicativo de um problema mais amplo no processo alfabetizador.

Essa complexidade é sintetizada por Carvalho (2005, p. 112) ao perguntar:

> Como agir, como intervir para que a criança lenta, ou em situação de atraso escolar, aprenda a ler... Como lidar com a indisciplina e desinteresse das crianças difíceis? Como garantir o auto-respeito, o respeito dos pais e das colegas se não conseguirem alfabetizar a maioria dos alunos? (Carvalho, 2005, p. 112).

A reflexão de Carvalho (2005, p. 112) ajuda a compreender a complexidade desse cenário. Essa questão não deve ser lida apenas como uma dúvida individual do professor, mas como expressão das tensões que atravessam o trabalho docente diante da heterogeneidade da sala de aula. No contexto observado durante o PIBID, essas dificuldades se materializam em situações concretas, como alunos que avançam de ano sem domínio de habilidades essenciais, exigindo do professor constantes estratégias de adaptação e replanejamento. Além disso, a citação de Carvalho explicita não apenas desafios pedagógicos, mas também dimensões emocionais e sociais da docência, como a pressão por resultados e o medo do fracasso profissional. Dessa forma, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem depende não apenas do domínio de conteúdo, mas também de

condições estruturais, apoio institucional e formação continuada que possibilitem ao professor intervir de forma mais efetiva e inclusiva.

A presença de *déficits* básicos em séries mais avançadas sinaliza, portanto, uma problemática estrutural do processo alfabetizador ao longo da escolarização. Isso implica reconhecer que as dificuldades de aprendizagem observadas são resultado de múltiplos fatores, como a ausência de acompanhamento individualizado, a carência de recursos pedagógicos adequados e a insuficiência de políticas que garantam a consolidação da aprendizagem nos primeiros anos. Assim, em vez de responsabilizar exclusivamente o professor que atua naquele momento, torna-se necessário compreender a trajetória escolar do estudante como um todo, o que exige uma abordagem mais ampla e sistêmica da educação.

3.3 Replanejamento pedagógico e intervenções na prática docente

A vivência no PIBID também permitiu observar como o planejamento pedagógico pode ser ajustado a partir da observação da prática em sala de aula. Em diversas situações, atividades inicialmente planejadas foram reformuladas após a identificação de dificuldades apresentadas pelos alunos durante sua execução. Essa constatação revela que o ato de planejar não se esgota no momento anterior à aula, mas se estende ao longo de todo o processo de ensino, exigindo do professor uma postura de atenção constante e disponibilidade para reorganizar seu percurso.

Essa dinâmica encontra respaldo na reflexão de Tardif (2014, p. 264), ao afirmar que, para respeitar os programas escolares, "os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos". A citação reforça a ideia de que o planejamento não pode ser um ato engessado; ao contrário, ele ganha sentido justamente quando se flexibiliza diante das necessidades que emergem no cotidiano da sala de aula. O professor, nessa perspectiva, deixa de ser visto como mero executor de um plano previamente estabelecido e passa a ser compreendido como um profissional que toma decisões em tempo real, ajustando suas ações conforme as respostas dos alunos.

Um exemplo concreto dessa dinâmica ocorreu durante a realização de uma oficina de produção textual. A atividade foi inicialmente organizada com base em estímulos orais e registros coletivos, com o objetivo de incentivar os estudantes a

produzir pequenos textos. Entretanto, durante o desenvolvimento da atividade, os bolsistas observaram que alguns alunos apresentavam dificuldades na organização e na coesão das frases. Foi justamente essa observação atenta que permitiu identificar o momento em que o planejamento inicial já não atendia plenamente às necessidades da turma.

Diante dessa situação, o planejamento da atividade foi reorganizado, incorporando exercícios de sequenciação de ideias e momentos de revisão coletiva dos textos produzidos. Essa adaptação encontra eco nas orientações de Carvalho (2005), para quem:

> [...] a intervenção inteligente do professor no processo de formação de leitores passaria por diversos pontos, incluindo a adaptação do modo de ler (leitura oral ou silenciosa, leitura intensiva e detalhada ou leitura superficial, rápida etc.) aos objetivos do leitor em determinada ocasião (Carvalho, 2005, p. 81).

Embora o autor se refira especificamente à leitura, sua proposta de adaptação metodológica conforme as necessidades e os objetivos do momento aplica-se perfeitamente ao contexto da produção textual vivenciado na oficina. Assim como na leitura, a produção escrita exige que o professor saiba identificar as dificuldades emergentes e oferecer os suportes adequados para que os alunos avancem em seu processo de aprendizagem.

Como resultado desses ajustes, observou-se melhora na coerência das produções escritas dos estudantes, evidenciando a importância da observação da prática como elemento orientador do planejamento pedagógico. Essa experiência demonstrou que o planejamento flexível não significa ausência de organização, mas sim a capacidade de manter os objetivos pedagógicos enquanto se ajustam os meios para alcançá-los. Mais do que isso, evidenciou que o professor que observa, escuta e responde às necessidades dos alunos está em constante processo de aprendizagem, construindo novos saberes a partir da própria prática.

3.4 Estratégias de ensino e gestão da sala de aula

Em muitos momentos, foram observadas o quão difícil pode ser para os professores conduzir o processo de ensino, já que o número de crianças em comparação com os anos iniciais é um pouco maior no quarto e quinto ano. Na maioria das salas acompanhadas, os professores desenvolviam estratégias para manter a atenção de mais de vinte estudantes ao mesmo tempo. Nesse contexto, se destaca a

necessidade de competências de gestão de classe, exigindo a implantação de sistemas normativos eficientes e habilidades de moldar estratégias pedagógicas de acordo com cotidiano escolar (Tardif, 2014).

Diante disso, foi possível perceber que cada professor lidava de uma forma diferente, por meio de atividades em grupo, dinâmicas lúdicas, exercícios coletivos e momentos de leitura compartilhada. Essas estratégias contribuíam bastante e tornavam as aulas mais participativas e ajudavam o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Conforme ressalta Tardif (2014), tais competências de gestão, liderança e motivação não se reduzem à formação teórica inicial, sendo desenvolvidas especialmente com o tempo e a experiência prática no cotidiano da sala de aula:

> Eles mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação. Não se deve estar sempre empurrando as pessoas e dizendo: 'Vamos, façam isso.' Deve-se ir na frente, puxando as pessoas e dizendo: 'Façam como eu, sigam-me.' Essa é a minha maneira de ver as coisas. Tais competências são adquiridas com o tempo e com a experiência de trabalho: Recebo estagiários com frequência na minha classe e, para eles, é sempre uma descoberta quando colocam o pé na minha sala de aula. Eles cursaram muitas disciplinas, mas eles mesmos dizem: quando você coloca o pé numa sala de aula com 30 crianças, as disciplinas que você cursou ficam longe demais (Tardif, 2014, p. 89).

Essa passagem traduz algo que qualquer professor já sentiu: a distância entre o que se aprende nos bancos da universidade e o que se vive diante de trinta crianças. Habilidades essenciais, como liderança e gerenciamento, são desenvolvidas e aprimoradas, principalmente, por meio da experiência prática no ambiente de ensino. Muitas professoras, apesar de adquirirem conhecimentos teóricos, enfrentam dificuldades para lidar com os desafios reais do cotidiano escolar.

Habilidades essenciais, como liderança e gerenciamento, são desenvolvidas e aprimoradas, principalmente, por meio da experiência prática no ambiente de ensino. No entanto, tais práticas, embora criativas e engajadoras, frequentemente encontram limites impostos por concepções tradicionais de ensino e pela resistência à adoção de posturas mais reflexivas ou inovadoras, como demonstram pesquisas sobre o conservadorismo espontâneo entre futuros professores e a necessidade contínua de formação prática e teórica para aprimorar a gestão de sala de aula (Tardif, 2014).

3.5 Contribuições do PIBID para a formação docente

A experiência no PIBID contribuiu significativamente para a formação dos licenciandos, possibilitando a aproximação entre os conhecimentos discutidos na universidade e a realidade concreta da escola. Ao acompanhar o cotidiano escolar, os bolsistas tiveram a oportunidade de observar diferentes práticas pedagógicas, compreender os desafios enfrentados pelos professores e refletir sobre o papel da educação na formação dos estudantes. Pimenta (1996) ressalta a importância de integrar a prática docente como ponto de partida e de chegada na formação, o que o PIBID parece realizar com sucesso, ao contrário dos programas criticados pela autora.

> Esses programas [cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos] têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, consequentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocá-las como o ponto de partida e o de chegada da formação acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Pimenta, 1996, p. 74).

Essa reflexão ajuda a compreender a relevância do PIBID, uma vez que o programa justamente insere o licenciando em contextos reais de ensino. Ao acompanhar momentos importantes do desenvolvimento dos alunos — como suas primeiras produções escritas, apresentações de trabalhos e atividades coletivas realizadas em sala de aula —, os bolsistas puderam ampliar sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao longo de aproximadamente dois anos estagiando na Escola Municipal Mariuadir Santos, foi possível compreender da melhor forma a complexidade do trabalho docente e a importância do programa logo no início dessa jornada acadêmica. A vivência no programa evidenciou que a docência não se constrói apenas por meio de referenciais teóricos, mas se concretiza no contato direto com as situações da sala de aula, nas quais os saberes experienciais são mobilizados, reelaborados e validados.

Entre os principais achados deste estudo, se destaca a percepção de que as práticas pedagógicas variam significativamente conforme o ano escolar, as condições de trabalho e as trajetórias profissionais dos docentes, o que confirma a natureza

heterogênea da atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Em segundo lugar, observou-se que as lacunas no processo de alfabetização revelam a necessidade de acompanhamento sistemático e contínuo, especialmente nos primeiros anos de escolarização, a fim de evitar que dificuldades básicas se acumulem e comprometam a aprendizagem futura. Em terceiro lugar, constatou-se que o planejamento pedagógico e a gestão da sala de aula exigem flexibilidade, observação atenta e capacidade de replanejamento, competências que se desenvolvem com maior consistência na prática cotidiana.

Dessa forma, a pesquisa confirma que o PIBID contribui significativamente para a formação docente ao promover a articulação entre teoria e prática e ao favorecer a construção de saberes experienciais ainda no processo de formação. Nesse processo, o licenciando passa a compreender que a docência é marcada por movimento, reflexão e inacabamento, no sentido freireano, o que a torna uma prática permanentemente aberta ao aprendizado. Assim, o estudo afirma a relevância de políticas formativas que aproximem o futuro professor da escola desde o início de sua trajetória acadêmica, reconhecendo a experiência como elemento central na constituição da identidade profissional.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

LIMA, Emilia Freitas de. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. Revista do Centro de Educação, v. 9, n. 2, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1996.

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