

VIVÊNCIA NO PIBID: A CONTRIBUIÇÃO DA REGÊNCIA DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Clara Jorge de Paula ¹
Antônia Kailane Pereira Cardoso ²
Antonio Jardson Silva Pereira ³
Milane do Nascimento Rodrigues ⁴
Daniel Aguiar e Silva ⁵

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada no módulo de regência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido no Instituto Federal do Ceará (IFCE) – câmpus Tianguá, durante o primeiro semestre de 2025. O primeiro ciclo foi realizado em uma escola profissionalizante de ensino médio localizada no interior do Ceará, na qual teoria e prática se articularam por meio da elaboração, execução e avaliação das aulas de Língua Portuguesa ministradas pelos bolsistas. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, exploratório e descritivo, tendo como fonte principal de dados os diários de bordo, produzidos por quatro bolsistas, ao longo de dois meses, cada participante registrou mensalmente suas experiências referentes ao módulo de regência do Programa, totalizando oito diários analisados. Com isso, esses registros, analisados de forma reflexiva e colaborativa, possibilitaram identificar aprendizagens e desafios enfrentados no cotidiano das regências. A análise fundamenta-se na ideia de que a formação docente deve articular teoria e prática, estimulando o professor em formação a assumir postura crítica, dinâmica e comprometida com o aprendizado contínuo. Desse modo, a vivência nas regências das aulas evidenciou a complexidade do fazer pedagógico, ao mesmo tempo que proporcionou amadurecimento profissional, fortalecimento da identidade docente e aprendizado sobre gestão de sala de aula, estratégias metodológicas e avaliação formativa. Além disso, foram enfrentados desafios como a gestão do tempo e a baixa participação discente, os quais foram superados com planejamento, flexibilidade e o apoio da professora supervisora e do coordenador de área. A experiência contribuiu significativamente para o amadurecimento profissional dos bolsistas, fortalecendo a identidade docente em construção e reafirmando a relevância de uma formação prática, crítica e reflexiva para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Formação docente, Pibid, Regência, Língua portuguesa.

¹Graduanda do Curso de Letras - Português e Inglês do Instituto Federal do Ceará- IFCE, annajorgeid19@gmail.com;

²Graduanda do Curso de Letras - Português e Inglês do Instituto Federal do Ceará - IFCE, kailane.pereira10@aluno.ifce.edu.br;

³Graduando do Curso de Letras - Português e Inglês do Instituto Federal do Ceará - IFCE, antoniojardsonferreira@gmail.com.

⁴Graduanda do Curso de Letras - Português e Inglês do Instituto Federal do Ceará - IFCE, milane.rodrigues13@gmail.com;

⁵ Professor orientador: mestre em Linguística Aplicada, Instituto Federal do Ceará - CE, daniel.aguiar@ifce.edu.br.



INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores exige que o licenciando vivencie, ainda durante a graduação, situações reais do ambiente escolar, de modo que possa compreender a complexidade do trabalho docente e a multiplicidade de saberes envolvidos no ato de ensinar. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), constitui-se como uma política pública essencial de valorização e incentivo à formação de professores, pois promove a inserção do estudante de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, articulando teoria e prática, ensino e pesquisa, reflexão e ação.

O subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid, executado no Instituto Federal do Ceará (IFCE) câmpus Tianguá, vem desenvolvendo, desde 2024, atividades voltadas à observação, intervenção e regência nas escolas-campo, permitindo que os bolsistas compreendam os desafios da prática pedagógica em diferentes contextos de ensino. Durante o módulo de regência, etapa mais intensa e significativa do ciclo formativo, os licenciandos assumem o papel de professores regentes, elaborando, aplicando e avaliando aulas sob acompanhamento da professora supervisora e do coordenador de área do Pibid.

Assim, a presente pesquisa surge da necessidade de refletir sobre essas experiências vivenciadas em uma escola-campo e compreender como elas contribuem para o fortalecimento da identidade docente. Refletir sobre a docência em formação é compreender que o aprender a ser professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve também o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e reflexivas que sustentam o exercício profissional. Portanto, a formação docente precisa ser concebida como um processo contínuo, em que a teoria acadêmica dialoga com as práticas cotidianas da sala de aula e se reconstrói à luz da experiência.

A discussão sobre o papel da reflexão crítica na formação de professores é amplamente abordada por autores que compreendem o docente como um profissional reflexivo, que aprende com a própria prática. Tal perspectiva reconhece a docência como um processo dinâmico e contínuo de autoconhecimento, problematização e reconstrução/reformulação de didáticas. Nesse contexto, “[...] a prática profissional é, então, um elemento importantíssimo da profissão que vai se constituindo na medida em que os





professores entram em ação” (Príncipe; André, 2019, p. 62), o que evidencia a importância de proporcionar ao futuro professor experiências concretas de atuação ainda durante a formação inicial. Dessa forma, o Pibid se insere como uma iniciativa formativa que busca promover o desenvolvimento de novos professores críticos e com autonomia, sendo capazes de analisar, questionar e reestruturar suas atividades em sala de aula com base nas experiências já vivenciadas no contexto escolar.

Assim, esse artigo configura-se como um relato de experiência analisando os diários de bordo produzidos por quatro bolsistas ao longo de dois meses, totalizando oito registros analisados. Esses documentos foram examinados de maneira reflexiva e colaborativa, buscando compreender os sentidos atribuídos às experiências docentes e os aprendizados construídos durante o ciclo de regências.

A escolha metodológica baseia-se na natureza do objeto de estudo: a vivência de bolsistas do Pibid durante o módulo de regência na área de Língua Portuguesa, realizado no primeiro semestre de 2025. Desse modo, o recorte temporal abrange os meses de maio e junho de 2025, período em que os licenciandos do curso de Letras do IFC câmpus Tianguá atuaram em sala de aula como regentes em uma escola profissionalizante de ensino médio da rede pública estadual, localizada no município de Ubajara, no interior do Ceará, uma das três escolas-campo parceiras do subprojeto.

Como instrumento principal de coleta e sistematização dos dados, foram utilizados os diários de bordo elaborados por quatro bolsistas ao longo das regências. Nessa perspectiva, esses registros permitiram acompanhar, com profundidade, as etapas de planejamento, execução e avaliação das aulas ministradas, bem como os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os aprendizados construídos no decorrer da experiência. Dessa forma, o relato foi construído com base na escuta coletiva entre os quatro bolsistas, incorporando percepções compartilhadas que contribuem para uma compreensão mais abrangente da experiência formativa.

A EXPERIÊNCIA DE REGÊNCIA EM ANÁLISE

O processo de ensino transcende o mero domínio do conteúdo. Ser professor implica compreender a complexidade do ato de ensinar, exigindo planejamento intencional, sensibilidade às necessidades da turma, capacidade de adaptação e, sobretudo, reflexão





constante sobre a própria prática. Diante disso, em relação à formação inicial docente, García (1999, p. 19) destaca que é “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”. Nesse contexto, o processo de formação docente deve articular indissociavelmente a teoria à vivência pedagógica, capacitando o licenciando a desenvolver as competências técnicas e humanas necessárias para intervir de forma crítica e transformadora na realidade escolar.

Diante dessa realidade, o módulo de regência representou o ápice desse processo formativo vivenciado no Pibid. Nesse sentido, após as etapas de observação e intervenção, os bolsistas assumiram, de forma autônoma, a condução de aulas planejadas com intencionalidade pedagógica, fundamentadas nas demandas reais da escola e no diálogo constante com a professora supervisora.

O primeiro passo desse processo foi a organização das duplas e a escolha dos conteúdos, realizada com base em reuniões de planejamento coletivo. As primeiras aulas foram pensadas como momentos de revisão, abordando conteúdos como regras de acentuação gráfica e trovadorismo, já trabalhadas previamente pelos professores titulares. Nesse contexto, essa estratégia buscava oferecer um espaço seguro para os bolsistas iniciarem sua atuação docente, garantindo continuidade ao planejamento escolar.

Sob esse viés, o início das regências foi marcado por um misto de ansiedade e entusiasmo. Assim, o planejamento detalhado e o apoio da supervisora foram fundamentais para dar segurança à dupla responsável. Durante a aula, os estudantes demonstraram receptividade, contribuindo com participações ativas e interações significativas. Contudo, a gestão do tempo apresentou-se como desafio inicial, exigindo ajustes nas regências seguintes. Ainda assim, os bolsistas usaram os recursos didáticos ao seu favor, como músicas para exemplificar o conteúdo de Trovadorismo.

Gauthier (2006) fala que o professor deve aprender ao longo do contexto real da prática e por meio da experiência, o mesmo diz que aprender através de suas próprias experiências significa vivenciar um momento em particular diferente de tudo o que se encontra habitualmente, que aprender ao longo das experiências, com a associação entre os conceitos das ciências da educação e o que o professor vivência em sala de aula tem grande significado no repertório de conhecimentos específicos ao ensino. Dessa forma, essa perspectiva é



especialmente relevante para compreender a importância do Pibid, que proporciona ao licenciando a vivência do ambiente escolar desde o início da formação, tornando a prática uma fonte legítima e significativa de aprendizado.

As regências seguintes contemplaram conteúdos mais complexos, como as orações subordinadas adverbiais. Nessas ocasiões, os bolsistas puderam explorar diferentes estratégias didáticas, aliando recursos visuais (como slides, mapas mentais e esquemas) a atividades práticas e interativas. Em uma das aulas, por exemplo, foi proposto um jogo gramatical com foco em orações subordinadas, o que promoveu maior engajamento da turma do 3º ano e permitiu observar a eficácia do uso de metodologias ativas no ensino da gramática normativa. Em razão disso, esses momentos reforçaram a importância da escuta ativa e da capacidade de adaptação por parte dos professores em formação. Algumas turmas demonstraram cansaço ou resistência, o que exigiu a reformulação das estratégias e uma atenção maior ao ritmo coletivo. Assim, a prática evidenciou que a flexibilidade docente, apontada por Pimenta (2002), é essencial para o sucesso das atividades pedagógicas, uma vez que o professor precisa “refletir na ação” e adequar sua prática ao contexto em tempo real.

Conforme Libâneo (1994), o planejamento caracteriza-se como uma tarefa inerente ao trabalho docente; cabe ao professor prever as atividades didáticas a serem desenvolvidas, levando em consideração os objetivos propostos e revisando constantemente se estas estão adequadas ao desenvolvimento do ensino. Assim, o planejamento docente não se limita à organização de conteúdos, mas envolve a intencionalidade pedagógica e o compromisso com a aprendizagem significativa.

Ainda sobre o planejamento, Padilha (2001, p. 63) elucida:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Em função disso, durante a regência, esse entendimento se concretizou no cotidiano das aulas: planejar não era apenas prever atividades, mas pensar criticamente o que e como ensinar, levando em consideração o perfil da turma e as metas de aprendizagem.



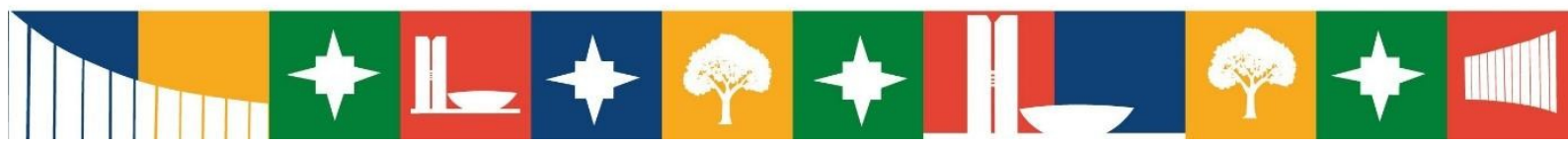
Outro conceito fundamental para a formação de professores é o da prática reflexiva, amplamente discutido nos estudos sobre o desenvolvimento do profissional docente. Essa concepção foi vivenciada de forma significativa ao longo do módulo de regência, momento em que os bolsistas foram levados a refletir criticamente sobre suas práticas, rever estratégias e reconhecer a importância do diálogo e da autocrítica na construção da identidade docente. Nessa perspectiva, Leite e Ramos (2010, p. 29) ressaltam que “[...] a prática, por si só, pode não garantir aprendizagem. Ou seja, para que gere aprendizagem, esta prática precisa de ser acompanhada de uma reflexão na e sobre a ação.”

Em complemento a isso, a atuação da professora supervisora foi decisiva nesse processo, pois, presente em todas as regências, ela ofereceu orientações antes, durante e após as aulas, destacando pontos positivos e sugerindo aprimoramentos. Nessa direção, essa mediação pedagógica demonstrou-se fundamental para consolidar uma postura autônoma e ética nos licenciandos. Como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185), o conhecimento do professor

é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais.

Além disso, ao inserir a iniciação à docência ainda durante a formação inicial, busca-se evitar uma desconexão entre o período formativo e o ingresso na vida profissional, prevenindo “[...] o distanciamento de educação e de docência orientados para o futuro e as vivências concretas da condição e do trabalho docente no presente” (Arroyo, 2007, p. 195). Nesse contexto, a continuidade da devolutiva e a constância do diálogo revelaram-se pilares essenciais para que as bolsistas convertessem os desafios vivenciados em oportunidades de crescimento. Jardimino, Sampaio e Oliveri (2021), destacam que o desenvolvimento profissional do professor, a longo prazo, contribui para o aprimoramento de sua prática pedagógica, inserindo-se em um processo contínuo de aprendizagem.

A experiência de regência também possibilitou aos bolsistas vivenciar a complexidade da sala de aula em sua totalidade: lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, improvisar frente a imprevistos, negociar regras de convivência e, sobretudo, estabelecer vínculos com os alunos. Ao assumir o papel de regente, o licenciando passa a se perceber como professor em formação, responsável pelo planejamento e pela mediação da aprendizagem.





Essa mudança de lugar promove uma virada na percepção sobre o ensino, que deixa de ser uma abstração teórica e passa a ser compreendido como um ato concreto, ético e situado historicamente. Como afirma Freire (1996), ensinar exige disponibilidade para o diálogo e compromisso com o aprendizado do outro, numa relação horizontal e humanizadora, em que o conhecimento é construído coletivamente a partir da interação entre educador e educando.

Desse modo, a articulação entre o referencial teórico e as experiências de regência evidencia que o Pibid se configura como um espaço privilegiado de formação integral, no qual teoria e prática se complementam, e o professor em formação aprende a aprender com a própria experiência. Assim, a identidade docente, conforme salienta Pimenta (2002), se constrói na intersecção entre a experiência, a reflexão e o compromisso ético com a transformação da realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos revelam que o módulo de regência representou um marco importante no desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, permitindo-lhes aprimorar o planejamento didático, a gestão de sala de aula e a postura docente. Dessa maneira, as devolutivas formativas realizadas com a supervisora e o coordenador de área do Pibid fortaleceram a autoconfiança das bolsistas e ampliaram sua compreensão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento. Com isso, todos os processos vividos pelos bolsistas foram de extrema importância visto que “aprender a ser professor envolve um processo de formação e de aprendizagem profissional” (Gomes, 2015, p. 204).

Sob esse viés, as análises dos diários de bordo evidenciaram que o processo formativo foi marcado tanto por conquistas quanto por desafios. Diante disso, entre os principais aprendizados, destacam-se o aprimoramento do planejamento didático, o desenvolvimento da autonomia, a ampliação da capacidade reflexiva e o fortalecimento da identidade docente. Por outro lado, aspectos como a gestão do tempo, o engajamento dos alunos e o controle das emoções diante de situações imprevistas mostraram-se desafios significativos, mas que, ao serem enfrentados coletivamente, contribuíram para o amadurecimento profissional dos bolsistas.

Desse modo, o acompanhamento da professora supervisora e do coordenador de área foi fundamental nesse percurso, ao promover um espaço constante de escuta, diálogo e





feedback formativo. Diante do exposto, essa mediação favoreceu o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa, permitindo que as práticas pedagógicas fossem constantemente (re)pensadas e aprimoradas.

Em síntese, este trabalho demonstra que o Pibid é um espaço amplo para a construção de saberes pedagógicos e o desenvolvimento de uma identidade docente crítica e reflexiva. Em vista disso, a vivência das regências, marcada pela gestão de sala de aula, pelo planejamento e pelo diálogo constante com a supervisão e coordenação, possibilitou aos bolsistas transformar desafios em aprendizagens e, conseqüentemente, reafirmou a importância de políticas públicas que valorizam a formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir de (orgs.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.
- GOMES, Maria Oliveira. Residência educacional. *In*: GATTI, Bernadete Angelina (orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- JARDILINO, José Ribeiro de Lira; SAMPAIO, Ana Maria Monteiro; OLIVERI, Ana Maria Rudge. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 318-337, abr./jun. 2021.
- LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. *In*: LEITE, Carlinda (orgs.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis Editora, 2010. p. 29-43.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. O docente do ensino superior. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 177-200.
- PRÍNCIPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

