



CÉLULA-DOCÊNCIA: TRILHANDO UMA FORMAÇÃO INTEGRADA E COLABORATIVA ENTRE PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ivne Letice Galeno Cabral ¹
Francisco Carpegiani Medeiros Borges ²

RESUMO

Este trabalho traz um relato das minhas experiências durante a realização do primeiro estágio supervisionado de regência integrado às ações do subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar). No PIBID da UFDPar, os bolsistas de iniciação à docência são distribuídos em pequenos grupos, denominados de célula-docência, constituídos por licenciandos em fase de observação e regência nos estágios obrigatórios e por licenciandos em nível iniciante de formação no curso, onde todos são responsáveis de planejar e desenvolver atividades durante as aulas dos bolsistas regentes, com o acompanhamento do(a) professor(a) supervisor(a). Os bolsistas da minha célula-docência acompanharam as minhas atividades de regência, colaborando ativamente na mediação com os estudantes. Eles me auxiliavam com os alunos que tinham dificuldades com os conteúdos e realizavam correções de exercícios no quadro. Além disso, colaboravam na elaboração de atividades de revisão para a recomposição de aprendizagem e jogos didáticos. Dessa forma, criamos um espaço de formação coletiva e colaborativa, valorizando os diferentes níveis de formação e proporcionando o compartilhamento das experiências vivenciadas em sala de aula. A célula-docência foi uma estratégia fundamental, proporcionando um suporte no planejamento e realização das atividades da minha regência e, além disso, se tornou um espaço para o compartilhamento de saberes e desafios no processo formativo. Ademais, elevou minha autonomia durante minha atuação em sala e aumentou o interesse e engajamento dos estudantes. Ao comparar as vivências no meu primeiro estágio de regência com os meus dois estágios de observação, realizados de forma desvinculada do PIBID, percebo que a criação da célula docência proporcionou um ambiente de formação muito mais estruturado, reflexivo e seguro. Diante disso, destaco as células-docência como uma importante estratégia na formação de professores numa perspectiva coletiva e colaborativa.

Palavras-chave: PIBID, Célula-docência, Estágio supervisionado, Integração, Formação colaborativa.

INTRODUÇÃO

¹Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar) - PI, ivneletice@ufdpar.edu.br;

² Doutor pelo Curso de Doutorado em Matemática Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – SP, carpegiani@ufdpar.edu.br;

Segundo Nóvoa (1995), o trabalho docente é marcado pela incerteza e pela complexidade, já que cada situação educativa é única e exige do professor reflexão constante e capacidade de adaptação. No entanto, durante a graduação, são poucas as disciplinas que realmente incentivam uma reflexão mais profunda sobre o processo educativo. Na maioria dos cursos de licenciatura, apenas nos estágios — que geralmente iniciam a partir do quinto período — os estudantes têm um primeiro contato mais concreto com a realidade da docência. O problema é que, muitas vezes, as disciplinas pedagógicas, como Metodologia de Ensino, Legislação, Sociologia e Filosofia da Educação, além da História da Educação, são ofertadas nos primeiros períodos. Quando os estágios chegam, grande parte dos alunos já não lembra das discussões promovidas nessas disciplinas. Soma-se a isso o fato de que muitos licenciandos não reconhecem a relevância dessas disciplinas para sua formação, encarando-as apenas como um obstáculo a ser superado para avançar na integralização do currículo do curso. O foco acaba sendo direcionado, quase exclusivamente, às disciplinas específicas de Matemática, o que faz com que a licenciatura seja vivida de forma parcial. Diante disso, surge uma questão importante: como os estudantes estarão, verdadeiramente, preparados para aproveitar os estágios se não conseguem articular teoria e prática?

Nesse sentido, faz-se necessário que haja uma troca de conhecimentos e experiências para que aqueles que estão iniciando aprendam com aqueles que já têm alguma experiência. Segundo Tardif (2014, p. 145), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, sendo construídos a partir de diversas fontes, incluindo a experiência individual e, principalmente, a interação e a colaboração com os colegas do curso. Ele ressalta que essa partilha de saberes “permite que o professor se aproprie das estratégias e dos “macetes” da profissão, construindo um repertório de saberes práticos que não se encontram nos livros”. Essa troca é, portanto, fundamental para o desenvolvimento profissional, pois ajuda a preencher a lacuna entre a teoria acadêmica e a realidade complexa da sala de aula.

Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como um diferencial em relação aos estágios obrigatórios, pois possibilita a inserção dos licenciandos no ambiente escolar desde o início da graduação. A partir dele, temos a oportunidade de conviver com professores e alunos da escola, supervisores e outros pibidianos de diferentes períodos, o que favorece a troca de saberes e transforma o programa em um espaço rico de desenvolvimento e aprendizado. Tive o privilégio de ingressar no PIBID já no segundo período da graduação, o que me permitiu articular teoria e prática desde cedo e perceber, ainda no início da formação, que estava no caminho certo. A vivência em





sala de aula confirmou meu interesse pela docência e fortaleceu minha identidade profissional.

Atualmente, os bolsistas do programa PIBID da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar) são distribuídos nas escolas em pequenos grupos denominados *células-docência*, compostos por licenciandos em diferentes fases da formação: desde aqueles que estão nos estágios obrigatórios de observação e regência até os que estão iniciando a licenciatura. Nessa dinâmica, todos têm a responsabilidade de planejar e desenvolver atividades durante as aulas conduzidas pelos bolsistas regentes, sempre com o acompanhamento do(a) professor(a) supervisor(a).

Neste relato, pretendo compartilhar minhas experiências dentro da célula-docência, destacando como a convivência com seus integrantes e sua forma de organização contribuíram significativamente para minha formação, sobretudo durante o estágio de regência no ensino fundamental. Além disso, busco evidenciar as diferenças que percebi em relação aos estágios de observação (fundamental e médio), quando ainda não fazia parte do PIBID, bem como as dificuldades enfrentadas que poderiam ter sido minimizadas pela rede de apoio proporcionada por esse coletivo.

O objetivo central deste trabalho é relatar e analisar as vivências obtidas durante o estágio supervisionado de regência, destacando a influência do programa PIBID na articulação entre teoria e prática, bem como na construção da identidade docente. Pretendo refletir sobre a colaboração proporcionada pela célula-docência no meu processo de regência; evidenciar o suporte coletivo no planejamento das aulas e sua contribuição para o meu desenvolvimento profissional; analisar como a experiência no PIBID favoreceu o desenvolvimento da minha autonomia docente e comparar as experiências vividas nos estágios realizados com e sem a participação no programa, identificando diferenças e aprendizados.

A metodologia adotada é o relato de experiência, fundamentado na análise qualitativa das observações, registros e reflexões realizadas durante os estágios de regência e a participação no programa.

As discussões evidenciam que a célula-docência se constituiu como um espaço formativo estruturado e colaborativo, no qual a troca de saberes entre licenciandos de diferentes períodos, aliada ao acompanhamento do(a) professor(a) supervisor(a), proporcionou-me maior segurança e aprofundamento nas práticas de regência. Constatei que a participação no PIBID contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da minha autonomia docente, para a melhoria do planejamento das aulas, para o fortalecimento da



identidade profissional e para o aumento do engajamento dos estudantes durante as atividades propostas. Concluo, a partir das **experiências vivenciadas**, que a célula-docência representa uma estratégia fundamental na formação inicial de professores, por favorecer a articulação entre teoria e prática em uma perspectiva coletiva e colaborativa, fortalecendo a experiência dos estágios supervisionados e ampliando o aprendizado dos futuros docentes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo fundamenta-se no relato de experiência, de caráter descritivo e reflexivo, baseado nas minhas vivências durante os Estágios Supervisionados de Regência e a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O percurso metodológico consistiu na sistematização de observações realizadas em sala de aula, no registro de atividades desenvolvidas junto à célula-docência e na análise qualitativa das interações com colegas licenciandos, professores supervisores e estudantes das escolas parceiras do programa.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados os diários de campo e as anotações produzidas durante o planejamento coletivo, a observação das aulas e os momentos de regência. Esses registros serviram de base para a reflexão crítica sobre o processo de articulação entre teoria e prática, bem como sobre o impacto da célula-docência no desenvolvimento da identidade profissional docente.

Por se tratar de um relato de experiência, não houve a necessidade de submissão a comitê de ética em pesquisa, uma vez que não foram coletados dados pessoais ou identificáveis de alunos e professores. As situações descritas referem-se, exclusivamente, às minhas experiências como licencianda e bolsista, respeitando os princípios éticos da confidencialidade e da preservação da identidade dos sujeitos envolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O fazer docente é complexo e cheio de nuances, vai muito além de simplesmente transmitir conhecimento. A prática docente sofre influência de diversos fatores e nos ensina a lidar com o imprevisível. Percebi, na minha experiência, que nem sempre a aula acontece exatamente como planejada, pois imprevistos podem surgir tanto em relação aos materiais disponíveis — visto que estamos à mercê da estrutura da escola — quanto em relação aos





próprios alunos, já que cada estudante tem sua realidade, marcada por diferentes desafios e dificuldades dentro e fora da escola, que impactam diretamente no seu desempenho.

Além disso, comprehendi que ser professor significa também estar disposto a intervir na formação de valores e na mediação das relações sociais, uma vez que influenciamos a forma de pensar e agir da próxima geração. Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 31) afirma que: “A atividade docente é uma prática social complexa que envolve, ao mesmo tempo, a transmissão de conhecimentos, a formação de valores e atitudes e a mediação das relações sociais no espaço escolar.”.

Para enfrentar tais situações, percebo a importância de articular a teoria aprendida na universidade com a prática vivida no contexto escolar. Não se trata de esferas separadas, mas de dimensões que devem caminhar juntas, fortalecendo nossa identidade docente e preparando-nos para os desafios da sala de aula.

Assim que ingressamos no curso, muito se fala sobre as diferentes áreas que podemos seguir: além da licenciatura, há a pesquisa científica e diversas outras possibilidades que dependem diretamente da matemática. Lembro que, já no início, alguns professores perguntavam quem realmente pretendia seguir como docente na educação básica e, para mim, foi um choque perceber que, em uma turma relativamente grande, com cerca de cinquenta alunos, apenas uns dez manifestavam esse interesse — e mesmo entre esses, alguns ainda não tinham plena certeza da escolha. Os professores costumavam dizer que somente por meio dos estágios seria possível tomar uma decisão mais segura sobre essa trajetória.

É também nos primeiros períodos da graduação que entramos em contato com disciplinas que abordam como se dá o aprendizado da matemática, como Psicologia da Educação. No entanto, sem a vivência prática, tais conteúdos acabam se tornando apenas uma teoria muito bonita, mas distante da realidade. Foi ao ingressar no PIBID que tive a oportunidade e o privilégio de unir teoria e prática: ver de perto se a docência na educação básica era, de fato, a área que eu gostaria de seguir, observar a aplicação do que aprendíamos na universidade e compreender como os próprios professores da escola percebiam aquele conhecimento.

Estar nesse ambiente proporcionado pelo programa nos ajuda a discutir, problematizar e refletir coletivamente com colegas e supervisores sobre a realidade da profissão docente e sobre como transformar nossa futura prática. Como afirma Pimenta (1999, p. 21): “A prática



pedagógica é o espaço por excelência de articulação entre a teoria e a prática, na medida em que possibilita ao futuro professor compreender, problematizar e transformar sua ação docente.”.

Pesquisas nacionais têm apontado a relevância do PIBID na formação inicial de professores. A professora e pesquisadora brasileira André (2012) destaca que o programa se constitui em um espaço privilegiado de formação, justamente por inserir o futuro professor no cotidiano escolar e favorecer a articulação entre teoria e prática, possibilitando a construção de práticas docentes fundamentadas na reflexão crítica. Essa análise dialoga diretamente com minha experiência no programa, pois foi a partir dele que pude vivenciar a escola ainda no início da graduação, refletir sobre a prática em conjunto com colegas e professores supervisores e, assim, fortalecer minha escolha pela docência e minha identidade como futura professora de matemática.

Essa vivência foi de grande ajuda, especialmente porque me deu base para enfrentar os dois primeiros estágios que realizei praticamente sozinha. Quando ingressei no primeiro estágio de observação, a vigência do edital do PIBID em que eu participava já havia encerrado e, como poucos colegas da UFDPAR optaram por estagiari na minha cidade, acabei sem dupla. Nessa etapa, precisei elaborar o projeto de intervenção e os textos teóricos sobre minhas vivências contando apenas com o apoio do meu orientador de estágio e da professora supervisora. No entanto, por já ter sido estimulada no PIBID a refletir criticamente sobre minhas práticas, esse processo, embora exigente, tornou-se mais leve e formativo. Isso corrobora os estudos de Gatti (2014), que afirma que o programa contribui de maneira significativa para a valorização da docência e para a construção da identidade profissional dos licenciandos, na medida em que promove a aproximação com a realidade da escola básica desde os primeiros anos da graduação.

Já meus estágios de regência têm se mostrado bastante diferentes, pois retornei ao PIBID e, desta vez, tivemos a oportunidade de desenvolver as atividades do programa em conjunto com os estágios obrigatórios. Foi nesse contexto que surgiu a célula-docência, compreendida como um ambiente privilegiado de articulação entre teoria e prática e como uma rede de apoio que sustenta o licenciando em suas primeiras experiências de regência. Nela, interagem licenciandos em seus primeiros períodos, colegas em estágio de observação e outros em fase de regência, possibilitando uma troca constante de saberes que enriquece o ambiente formativo e contribui para o crescimento de todos os envolvidos. Além disso, essa



organização colaborativa beneficia também a escola em que somos inseridos, em especial os alunos, aspecto que aprofundarei na seção de resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Minha experiência nos estágios de observação foi boa, tive excelentes supervisoras, mas foi solitária, já que não tinha uma dupla para debater ideias e questionamentos comigo. Já os estágios de regência, que estou vivenciando agora, estão sendo completamente diferentes, devido a todo apoio que recebo através da *célula-docência*.

A célula-docência pode ser compreendida como um espaço formativo coletivo e colaborativo, no qual licenciandos de diferentes períodos interagem, compartilham saberes e constroem juntos alternativas para os desafios da prática docente. Ela funciona como uma rede de apoio que sustenta o licenciando em suas primeiras experiências de regência, permitindo a troca entre aqueles que estão iniciando o curso, em fase de observação, e os que já se encontram em estágio de regência. Essa organização favorece a articulação entre teoria e prática, fortalece a identidade docente e contribui não apenas para a formação dos futuros professores, mas também para o enriquecimento das escolas e dos alunos envolvidos.

Assim que se iniciaram as atividades do PIBID atualmente em vigor, fomos orientados em uma reunião com nosso coordenador de área e a professora supervisora sobre como deveríamos organizar o trabalho. Como éramos oito pibidianos atuando no mesmo turno da escola e três estagiários de regência, ficou acordado que eu e minha dupla de regência ficaríamos responsáveis por uma turma de 9º ano, acompanhados por mais dois pibidianos que nos auxiliariam nas atividades. Já o outro regente atuaria em outra turma de 9º ano, também com o apoio de três pibidianos.

Devido aos horários intercalados, a dinâmica funcionava de forma bastante colaborativa: a primeira célula-docência tinha dois horários semanais com a turma do 9º ano A no turno da tarde, enquanto a segunda célula-docência realizava monitoria para um grupo de alunos das turmas do 9º ano do turno da manhã. Quando essa segunda estava em aula com a turma do 9º ano B, a primeira assumia as atividades de monitoria, garantindo, assim, a continuidade do acompanhamento dos estudantes. Essa organização favoreceu muito nossa formação, pois nos permitiu ter contato com diferentes turmas e, consequentemente, com





diversas realidades de alunos. A cada grupo atendido, precisávamos refletir sobre como adaptar nossas aulas às dificuldades específicas, o que exigia planejamento diferenciado e flexibilidade na prática pedagógica. Além disso, pelo menos uma vez por semana realizávamos reuniões com a professora supervisora para discutir o andamento das turmas e pensar em novas metodologias. Essas reuniões eram momentos muito ricos, pois a professora sempre valorizava nossa opinião e se mostrava aberta a novas ideias, o que fortalecia nosso sentimento de pertencimento e autonomia no processo de ensino.

Antes das minhas regências, a professora supervisora nos repassava os conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula. A partir disso, eu e minha dupla compartilhávamos com o grupo, pedíamos sugestões e elaborávamos o plano de aula coletivamente. Depois, apresentávamos nossa proposta ao grupo para que todos pudessem se preparar e contribuir durante a execução, auxiliando os alunos quando necessário.

Esse processo colaborativo fez toda a diferença, pois quando eu entrava em sala para assumir a regência me sentia segura, sabendo que não estava sozinha. Havia toda uma equipe que havia participado da preparação e que permanecia presente para me apoiar no decorrer da aula. Essa segurança, que nasce do trabalho coletivo, refletia diretamente na minha postura diante da turma: os alunos percebiam quando estávamos preparados, o que aumentava a confiança deles e facilitava a compreensão do conteúdo.

Além disso, o apoio dos colegas pibidianos beneficiava diretamente os estudantes, sobretudo nos momentos em que eu propunha atividades logo após a explicação. Como havia outros monitores disponíveis, as dúvidas individuais eram sanadas com mais rapidez e eficiência, algo que, sozinha, eu dificilmente conseguiria garantir. O mesmo acontecia quando planejavamos jogos ou dinâmicas diferenciadas: com o auxílio do grupo, era possível aplicá-los de forma mais organizada e produtiva, proporcionando um aprendizado mais significativo para os alunos.

Trazendo agora para o meu atual estágio de regência no ensino médio, como estamos nos aproximando da aplicação da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que será no mês de outubro de 2025, a escola tem direcionado as aulas quase que exclusivamente para a resolução de questões e simulados relacionados a essa avaliação. Muitas vezes, somos surpreendidos com mudanças de planejamento em cima da hora. Já aconteceu, por exemplo, de termos elaborado uma aula completa, com dinâmica pensada para



IX Seminário Nacional do PIBID

IX Seminário Nacional do PIBID

a turma, e ao chegarmos à escola sermos informados pela supervisora de que os alunos haviam recebido uma apostila enviada pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC – PI) e que seria necessário alterar toda a aula para trabalhar exclusivamente com aquele material recém-chegado. Nessas situações, a segurança de ter um planejamento previamente estruturado se perde, o que é bastante frustrante.

Nesses momentos, a célula-docência tem sido essencial. Nossa grupo se reúne rapidamente, divide as questões entre nós de acordo com a afinidade de cada integrante com o conteúdo e seguimos assim: cada um explica aquilo que domina melhor, garantindo que os alunos recebam explicações claras e fundamentadas. Isso é fundamental, porque, embora já tenhamos estudado esses conteúdos em teoria, não é possível dominar todos os detalhes de imediato. Eu, particularmente, me sinto mais segura quando tenho tempo de preparação prévia, pois gosto de revisar os conceitos, buscar exemplos adicionais e pensar em estratégias que se adaptem ao perfil da turma.

No entanto, esse estágio atual tem me desafiado a lidar com os imprevistos de forma mais ágil, aprendendo a dar a volta por cima sem perder o ritmo da aula, já que o tempo em sala é curto e os alunos precisam revisar o máximo de conteúdos possível antes da prova. Nesse processo, percebo como a célula-docência me ajuda a enfrentar essas mudanças repentinas de maneira mais leve, pois, em vez de carregar sozinha a responsabilidade de improvisar, conto com o apoio coletivo para sustentar a prática docente.

Ao longo da graduação, com as experiências do PIBID e dos estágios, já tive a oportunidade de atuar em seis escolas. Essa trajetória tem sido extremamente rica, pois me permitiu observar de perto o funcionamento escolar e compreender como as decisões da gestão impactam diretamente nos professores e alunos. Aprendi muito com cada professor que me acompanhou como supervisor, absorvendo o melhor de cada um e, assim, construindo minha própria identidade profissional. Hoje consigo perceber o quanto amadureci nesse processo, ainda que tenha consciência de que há muito a evoluir.

Outro aspecto fundamental foi perceber a diferença entre realizar o estágio de forma solitária, como ocorreu nos dois primeiros, e vivenciar a experiência coletiva nos dois últimos, por meio da célula-docência. Essa troca de experiências e saberes com meus colegas tornou o processo mais leve, enriquecedor e formativo, algo que só foi possível graças ao PIBID.





Nesse programa, somos constantemente estimulados a desenvolver um senso crítico, questionando e refletindo sobre **nossa prática à luz da teoria**. Também somos incentivados a pesquisar novas metodologias e a nos esforçar para aplicá-las em diferentes contextos, evitando o óbvio e buscando alternativas inovadoras. Em uma das reuniões recentes com o coordenador de área do nosso núcleo, por exemplo, compartilhamos nosso cansaço diante da repetição de atividades voltadas ao SAEB. Ele nos desafiou a pensar em outras formas de trabalhar esse mesmo conteúdo, explorando abordagens diferenciadas e criativas. Esse tipo de incentivo nos leva a enfrentar os desafios da docência de maneira reflexiva e propositiva, contribuindo significativamente para o nosso crescimento como futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, busquei refletir sobre a formação inicial docente a partir das minhas experiências vividas no PIBID e nos estágios obrigatórios, com ênfase nos impactos da célula-docência na construção da identidade profissional e na articulação entre teoria e prática. A análise das vivências evidenciou que a inserção precoce na escola, proporcionada pelo PIBID, favorece a reflexão crítica, a troca de saberes entre pares e a valorização da docência, em consonância com estudos de André (2012) e Gatti (2014).

No Estágio de Regência, realizado em conjunto com o PIBID, identifiquei quatro categorias principais que sintetizam os impactos da célula-docência na minha formação: (i) *segurança e confiança na regência*, possibilitadas pelo trabalho coletivo de planejamento e execução das aulas; (ii) *colaboração e aprendizagem entre pares*, marcada pela troca constante de saberes entre pibidianos de diferentes períodos; (iii) *apoio direto ao estudante*, já que a presença de outros pibidianos em sala viabilizou o atendimento mais individualizado das demandas dos alunos; (iv) *inovação metodológica*, uma vez que o trabalho em equipe permitiu a implementação de estratégias diferenciadas, como jogos e dinâmicas, de difícil execução individual.

Assim, os resultados reforçam que a formação inicial de professores se fortalece quando há espaços de colaboração, partilha e reflexão coletiva, elementos fundamentais para lidar com a complexidade do fazer docente. Além disso, apontam para a necessidade de políticas públicas que assegurem e ampliem programas como o PIBID, dada sua contribuição direta para a qualidade da educação básica e para a consolidação da identidade docente.





Por fim, reconheço que ainda há muito a aprender e desenvolver no percurso formativo. Entretanto, a trajetória construída até aqui — permeada por desafios, aprendizagens e parcerias — permite afirmar que experiências como o PIBID e a célula-docência foram decisivas para minha escolha profissional e para o fortalecimento da minha identidade como futura professora de Matemática, oferecendo bases sólidas para a continuidade do meu processo formativo e da minha prática docente.

Além disso, considero que as vivências aqui discutidas contribuem para a compreensão dos processos formativos de professores em início de carreira, oferecendo subsídios que podem interessar não apenas a outros licenciandos, mas também a pesquisadores e formadores de professores. Ressalto, contudo, a necessidade de novas pesquisas que aprofundem os impactos da célula-docência em diferentes contextos e licenciaturas, de modo a ampliar a compreensão de seu potencial formativo. Nesse sentido, este trabalho se soma aos esforços da comunidade científica em defesa da valorização da docência e de políticas públicas que assegurem experiências formativas de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por instituir, regular e financiar o programa PIBID, garantindo que ele cumpra seu papel de estimular a formação inicial de professores em todo o país. Agradeço também à Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDP), por proporcionar experiências tão enriquecedoras que estão sendo fundamentais para minha formação inicial.

Sou especialmente grata ao meu coordenador de área do PIBID, professor Francisco Carpegiani Medeiros Borges, e aos(as) professores (as) supervisores(as) das escolas em que atuei, pelo acompanhamento, paciência e incentivo constante. Cada ensinamento de vocês contribuiu para meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço também aos colegas da célula-docência, pela troca de saberes, apoio nos momentos desafiadores e por tornarem a prática docente mais colaborativa e significativa.

Por fim, agradeço à minha família e amigos, pelo apoio incondicional, incentivo e compreensão durante toda a graduação, sem os quais seria muito mais difícil enfrentar os desafios da formação docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 385-404, 2012. Disponível em:<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 01 out. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>>. Acesso em: 01 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.