



VIVÊNCIAS E DESAFIOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM RELATO DA OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PIBID 2025

Julia Mecate Fagotti¹
Luana Fabris Casarin²
Ingrid de Cassia Selegrin Campos³
Mariana Vaitiekunas Pizarro⁴

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possui um papel fundamental na formação de futuros docentes, pois visa à articulação entre instituição e escola, além das experiências vivenciadas e adquiridas nas unidades escolares públicas durante a trajetória no programa. Nesse sentido, esta produção tem como objetivo relatar a maneira como se deu a produção de uma maquete representativa do ciclo hidrológico, realizada em uma turma do 5º ano de uma escola pública da rede municipal de Londrina-PR, e quais os benefícios que a experiência pibidiana trás para a formação de futuros pedagogos e professores. A metodologia adotada para a produção deste trabalho, de cunho qualitativo, consiste em leitura e análise das experiências relatadas durante a observação e intervenção por meio das anotações feitas no Diário de Campo das pibidianas vinculadas ao Subprojeto Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, bem como da leitura e análise do Planejamento Escolar realizado pela professora regente da turma, também supervisora do Programa. Com base nesta análise, concluímos destacando as contribuições do Programa para a formação de novos professores tais como: os conhecimentos proporcionados pelas experiências de convívio em sala de aula (especialmente aquelas que dizem respeito às interações aluno-professor e aluno-aluno); a produção de maquetes como estratégia pedagógica que adapta o conteúdo para diferentes níveis de aprendizagem e permite a participação de todos; o convívio com a professora supervisora como rotina formativa; e o PIBID como Programa de formação que oferece aos professores iniciantes a oportunidade de imersão na realidade escolar.

Palavras-chave: PIBID, Relato de Experiência,

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência, a partir da observação e intervenção pedagógica que aconteceu durante o desenvolvimento das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) 2025, edital nº 10/2024. Com ações realizadas em uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina - PR - julia.fagotti17@uel.br

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina - PR - luana.fabris.casarin@uel.br

3 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, Docente da rede municipal de Educação de Londrina-PR; professora supervisora do PIBID - Subprojeto Pedagogia - PR ingridselegrin2014@gmail.com

4 Doutora em Educação para a Ciência (Unesp/Bauru); Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação UEL (PPEdu); Coordenadora de Área - Subprojeto Pedagogia - PIBID/UEL - PR marianavpz@uel.br





Fundamental, este relato foi baseado nos Diários de Campo e em um planejamento escolar que está relacionado ao conteúdo de Ciências, e tem como unidade temática na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) o tema “Matéria e Energia” e objeto do conhecimento escolhido foi o Ciclo Hidrológico.

Segundo o site do Governo Federal brasileiro o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

“é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (Brasil, 2024).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa importante para a formação de professores, pois promove a conexão entre teoria e prática desde os primeiros anos da graduação, fortalecendo o vínculo entre a Universidade e a escola e promovendo uma intersecção entre teoria e prática, em que ambas as partes se beneficiam, seja por agregar uma nova perspectiva de prática docente ao professor supervisor, seja por trazer a vivência de sala de aula aos estudantes universitários e um novo para os estudantes da turma acompanhada. A experiência prática dos estudantes universitários é registrada em diários de campo, que estimulam a observação, reflexão coletiva e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Este trabalho também apresenta uma intervenção com uma turma do 5º ano, envolvendo atividades de leitura, ilustrações, dramatizações e a elaboração de regras de convivência, sempre com a participação ativa dos estudantes e apoio da professora supervisora, que também é bolsista do Programa.

Além disso, o Programa busca possibilitar o envolvimento de bolsistas nas escolas públicas de Educação Básica, bem como, valorizar as escolas e instituições que recebem o projeto. Deste modo, o enriquecimento cultural, social e teórico-prático é significativo, tanto para professores em formação inicial quanto para os professores experientes envolvidos com as ações do Programa. O modo como ele une a prática e a teoria, cria um ambiente formativo que permite aos estudantes produzirem conhecimento e reflexão crítica sobre o planejamento e a prática docente. Isso acontece pela associação entre os saberes teóricos adquiridos na graduação e a experiência prática de estar presente na rotina das instituições, interagindo e fazendo parte da escola.





A relação entre prática e teoria promovida pelo PIBID recebe o nome de Práxis, e nessa interação entre os aspectos práticos e teóricos, um se deixa afetar pelo outro, sendo então evidenciada a impossibilidade de separação dessas duas características, que estão estritamente interligadas. Ainda com relação à essa interdependência teórico-prática, Weffort reitera que “Não existe prática sem teoria; como também, não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria” (Weffort, 1997, p. 41).

No entanto, precisamos entender que a prática pedagógica do professor é frequentemente construída pela observação e, muitas vezes, reprodução de modelos considerados eficazes, especialmente aqueles modelos que ele vivenciou enquanto aluno (Tardif, 2014, p. 68-69). Contudo, essa prática, apoiada em modelos tradicionais, não leva em conta que cada sala de aula, escola e até mesmo cada criança é única, reflexo do seu tempo, especialmente as novas gerações, que possuem modos de pensar e agir muito diferentes. Esse modelo tradicional de prática pedagógica gera um caráter conservador na formação docente, negligenciando seu desenvolvimento e envolvimento com questões sociais e contemporâneas. Dessa forma, o professor não desenvolve seu pensamento crítico a respeito de sua atuação em sala de aula, reproduzindo o que observou, sem realmente pensar no que está sendo realizando.

Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (Pimenta; Lima, 2006, p.8)

Assim, a ação de ensinar e educar transcende a simples aplicação de materiais didáticos, o manejo de turmas ou a replicação de técnicas predefinidas. A perspectiva que valoriza apenas técnicas prontas e desprovidas de reflexão transforma a experiência em um mero treinamento de habilidades, desvinculado de uma análise profunda sobre os fenômenos sociais e suas implicações na Educação. Isso perpetua a equivocada noção de uma "forma ideal de ensinar". Para superar essa lacuna, necessita-se da interrelação constante entre teoria, prática e reflexão crítica e, a nosso ver, o PIBID tem papel importante nesse processo.

A principal ferramenta utilizada pelo bolsista durante sua atuação no PIBID e que valoriza o caráter intelectual e crítico vinculado à práxis, dentre outras, é o Diário de Campo que, de acordo com Falkembach (1987), é uma ferramenta essencial para a iniciação do





estudante na pesquisa e é um elemento fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades de observação e reflexão desse sujeito. Consiste em um instrumento de anotações no qual se registram fatos, experiências, reflexões e quaisquer outras informações consideradas relevantes para o estudo, favorecendo a ordem cronológica dos fatos.

O Diário é considerado o ponto de partida da prática investigativa, em razão de seu caráter informal, simples e amplo. Dada essa simplicidade, deve ser complementado com o uso de outras técnicas, métodos e demais ferramentas de maior refinamento e que sejam coerentes com o objeto de pesquisa. A partir dos registros contínuos, reflete-se a evolução das capacidades investigativas e descritivas do pesquisador, juntamente com sua experiência e compromisso. Deste modo, o Diário de Campo “[...] possui uma potencialidade reflexiva e reconstrutiva [...] se tornam recursos de reflexão sobre a profissão e, portanto, instrumento de desenvolvimento e avanço da própria pessoa e da prática profissional que desempenha.” (Khaoule; Carvalho, 2013, p. 275)

Entretanto, uma outra ferramenta crucial para o desenvolvimento, não apenas no PIBID, mas na formação deste docente é o Planejamento Escolar, visto sua condição imprescindível no meio escolar.

A respeito do meio escolar, a prática docente é beneficiada pelo desenvolvimento das habilidades dos professores em formação, uma vez que, a partir das observações, da escrita, da formulação de hipóteses e da atuação supervisionada por professores de maior experiência, o repertório de conhecimentos do pibidianos se amplia, juntamente com a qualidade e a eficiência de sua prática em sala de aula.

Sendo assim, pretendemos apresentar a seguir um pouco das experiências vividas como professores bolsistas em formação inicial, durante o desenvolvimento das atividades do PIBID.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se a partir da pesquisa qualitativa (Ludke; André, 2022), do tipo relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021). A observação e intervenção deste relato de experiência foi realizada em uma escola municipal parceira do PIBID, localizada na região sul da cidade de Londrina no Paraná, em uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise foi desenvolvida a partir da ferramenta Diário de Campo das pibidianas, onde contém as anotações semanais, especificamente às



quintas-feiras, sobre os acontecimentos que ocorrem na turma que estão inseridas. Além disso, utilizamos do planejamento escolar, um documento obrigatório utilizado em toda instituição escolar por pedagogos para estruturar, prever e programar o que será realizado naquele dia.

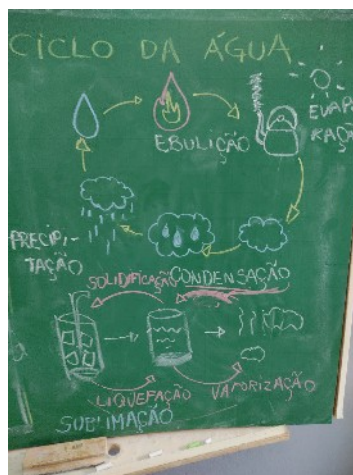
Portanto, a atividade escolhida como objeto de estudo e foco deste relato é a produção de maquetes retratando o ciclo hidrológico, temática trabalhada pela professora regente durante as aulas de ciências em que estivemos presentes anteriormente, essa atividade foi também o método escolhido para a constatação e avaliação da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Santos, o ciclo da água consiste em:

Um ciclo biogeoquímico que garante que a água circule pelo meio físico e pelos seres vivos. Esse processo depende da luz solar, que garante que a água evapore, dando início ao ciclo. O vapor de água sobe para camadas mais altas da atmosfera e condensa-se, formando nuvens, que são pequenas gotículas de água no estado líquido. Quando essas nuvens ficam carregadas, ocorre a precipitação (chuva), que pode ocorrer na forma líquida ou nas formas de granizo e neve. A água da chuva, então, retorna para a Terra, podendo seguir diferentes caminhos, como voltar para lagos e rios ou infiltrar-se no solo (Santos, 2025).

Sabendo disso, as crianças deveriam produzir uma maquete em que todas as etapas e elementos e processos envolvidos nesse ciclo fossem retratados, tendo como exemplo uma maquete feita pela professora de artes da escola, além das referências oferecidas por meio da internet, a pedido da professora regente, foi realizado um desenho no quadro sobre o esquema do ciclo da água, o qual ela complementou com outro esquema sobre os estados da matéria (foto 1), e então orientou à turma para que se organizassem em grupos.

Figura 1 – Representação Gráfica do Ciclo da Água



Fonte: De autoria própria



Com os grupos já formados e os materiais distribuídos, as produções tiveram início e ficou evidente que todas as maquetes tiveram o mesmo ponto de partida: A pintura de um rio cercado de vegetação. As diferenças entre os trabalhos derivam dos detalhes, enquanto alguns lembravam dos elementos exigidos para a representação do ciclo, como morros, o sol e as nuvens, outros focaram em fazer decorações, a exemplo dos peixes, árvores, pedras ou estradas.

À medida que o tempo passava e as maquetes eram desenvolvidas, começaram também os desentendimentos entre os integrantes dos grupos, muitos deles originados de divergências criativas e exclusão de membros dos grupos.

Apesar de tudo isso, as montagens aconteciam rapidamente e, ao final do dia, as maquetes já estavam pintadas (figura 2) e com alguns dos elementos encaminhados, ainda a serem finalizados durante nossa próxima visita.

Figura 2 – Maquetes em execução



Fonte: De autoria própria

A finalização das maquetes ocorreu durante nossa 3ª visita à escola e as fabricações foram feitas de forma mais organizada e pacífica em comparação com a semana anterior, pois foi com base nos obstáculos e dificuldades que refletimos os meios de diminuir as brigas e a sujeira apesar de ainda haver conflitos entre as crianças. A professora se mostrou satisfeita com os resultados da atividade, retratados na figura 3.



Figura 3 – Maquetes finalizadas



Fonte: De autoria própria

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme o planejamento de aula elaborado pela professora, o principal objetivo da atividade de fabricação de maquetes era avaliar a compreensão dos alunos sobre o ciclo hidrológico, seu funcionamento, sua importância e os elementos que o compõem, como rios, lagos, aquíferos e processos de evaporação, precipitação e infiltração, promovendo, assim, uma aprendizagem mais concreta e significativa.

A maquete⁵ foi um recurso didático e avaliativo que despertou o interesse da turma devido ao seu caráter prático, manual e dinâmico. Este recurso proporcionou uma maneira lúdica de expressão e facilitou a internalização de conhecimentos teóricos expostos em aula, visto que a ludicidade é a melhor forma de estimular o interesse, engajar os alunos e favorecer a aprendizagem significativa.

Kishimoto (1996) reforça essa ideia da ludicidade e de aprendizagem significativa, onde salienta que, através do lúdico, o aluno desperta a curiosidade pelo conhecimento, a

5 A maquete caracteriza-se em uma representação de um objeto com escala reduzida, permitindo experimentar e especular a natureza da concepção espacial do processo de elaboração de um projeto, da experiência de se expressar, estabelecer metas, utilizar para aprender um determinado assunto proporcionando a visualização concreta dos acontecimentos históricos, acidentes geográficos, fenômenos climáticos e ambientais, tipologias arquitetônicas, entre outros (Lopes, 2024, p.6)





disposição para se envolver nas atividades e a alegria ao alcançar resultados. Autores como Ferreira, Silva, Reschke (2017), destacam também, que o lúdico permite ao professor relacionar as experiências da criança com o mundo externo, possibilitando, assim, a integração de estudos que evidenciam a importância do lúdico na formação da personalidade. Ademais, essas atividades práticas contribuem também no desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional das crianças.

Como as produções foram realizadas ainda nas primeiras semanas do início das atividades do programa, a experiência contribuiu para a análise das interações infantis, especialmente no que se refere às relações de amizade e aos possíveis conflitos entre as crianças. Além disso, pode-se observar como o trabalho em equipe é organizado e elaborado, mostrando quais crianças são mais agitadas e quais demonstraram comportamentos mais introspectivos, bem como outros aspectos relacionados às interações sociais e às características individuais de cada uma.

Além disso, as produções contribuíram para a avaliação formativa dos alunos, permitindo à professora observar tanto o nível de compreensão individual de cada estudante quanto o desempenho da turma como um todo, possibilitando, assim, identificar a necessidade de reaplicação do conteúdo, se necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos refletindo o quanto o Programa de Iniciação à Docência é fundamental para ampliar a formação dos futuros professores, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos desafios da educação, estimulando a reflexão crítica e fortalecendo a relação entre teoria e prática, contribuindo para uma educação pública de melhor qualidade.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento por meio da bolsa PIBID e pela oportunidade de estar inserido neste ambiente, realizando práticas pedagógicas e aprimorando continuamente os conhecimentos sobre a docência.





REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia A. O estágio na educação infantil no curso de pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos assim. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 50-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p50/31489>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: CAPES, 1 jan. 2014. Atualizado em: 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 06 out. 2025.

DRUMOND, Viviane. Estágio e docência na Educação Infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de Professor**, v. 22, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13856>. Acesso em: 06 out. 2025.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, n. 7, Juí: Unijuí, 1987.

FERREIRA, Juliana de Freitas ; SILVA Juliana Aguirre da ; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A importância do lúdico no processo de aprendizagem. **Portal Faculdades Integradas de Taquara**. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf> Acesso em: 06 out. 2025.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; CARVALHO, Euzebio Fernandes de. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. **Anais [...]**. III Simpósio Nacional de História da UEG. Iporá - GO, 2013. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/simpesionacionaldehistoria/article/view/2184>. Acesso em: 06 out. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances - Estudos sobre a Educação**, v. 22, n. 23, p. 148-166, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1767>. Acesso em: 06 out. 2025.

LOPES, Yann Cavalcante. **Metodologias ativas**: a construção de maquetes como recurso didático para o ensino de ciências. 2024. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências - Anos Finais do Ensino Fundamental "Ciência é 10!"), Instituto de Educação a Distância - EAD, Universidade da Integração Internacional da





Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-Ceará, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/7176>. Acesso em: 06 out. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. reimpr., Rio de Janeiro: EPU, 2022

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83–104, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 06 out. 2025.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext. Acesso em: 06 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/formacao-do-pedagogo_e-book.pdf. Acesso em: 06 out. 2025.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. "Ciclo da água"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/ciclo-agua.htm>. Acesso em: 06 out. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WEFFORT, Madalena Freire. Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, Madalena Freire (org.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos pedagógicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

