

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PARINTINS

Eliakin Repolho Almeida ¹
Gustavo Farias Silva ²
João Eraldo de Almeida Guerreiro ³
Samir Bacry Rodrigues ⁴
Isabel do Socorro Lobato Beltrão ⁵

RESUMO

Este relato de experiência apresenta as vivências dos licenciandos em Matemática no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em uma escola pública de Parintins, no Amazonas. A proposta foi acompanhar e intervir pedagogicamente em turmas do 7º e 8º anos do ensino fundamental, compostas em sua maioria por alunos em defasagem idade-série, especialmente em relação ao ensino da Matemática. O objetivo principal foi compreender as dificuldades enfrentadas por esses estudantes e desenvolver estratégias de ensino que atendessem às suas necessidades, contribuindo ao mesmo tempo para a formação docente dos bolsistas. O referencial teórico baseou-se em autores como Pimenta e Lima (2012), D'Ambrósio (1993), Costa (2012) e Oliveira e Mendes (2021), que destacam a importância da articulação entre teoria e prática, bem como de uma abordagem pedagógica humanizada e contextualizada. A metodologia adotada foi de caráter qualitativa na perspectiva de Stake (2011) e incluiu observações em sala, aplicação de atividades lúdicas, rodas de conversa e intervenções diretas, realizadas ao longo de oito meses de atuação (novembro de 2024 a junho de 2025). Os resultados demonstraram um progresso gradativo na participação e interesse dos alunos, além do fortalecimento da identidade docente dos licenciandos, que puderam vivenciar de forma concreta os desafios e possibilidades do ensino público. Conclui-se que o PIBID é uma política pública eficaz tanto para a qualificação da formação inicial quanto para o fortalecimento do ensino básico, ao promover uma aproximação significativa entre universidade e escola.

Palavras-chave: PIBID, Ensino de Matemática, Formação Docente, Defasagem Idade-Série.

INTRODUÇÃO

¹ Graduando do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Amazonas - UEA, autorprincipal@email.com;

² Graduando do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Amazonas - UEA, gfariassilva18@gmail.com;

³ Graduando do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Amazonas - UEA, jedag.mat23@uea.edu.br;

⁴ Professor Servidor do PIBID, Graduado em Matemática, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, samirbracy21405@gmail.com;

⁵ Professora orientadora: Dra. em Educação em Ciências e Matemática, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, iysabelobato@hotmail.com.



A formação inicial de professores demanda, cada vez mais, uma articulação entre teoria e prática, de modo que o licenciando compreenda a complexidade da realidade escolar antes de ingressar plenamente no exercício da docência. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se configura como uma importante política pública de valorização da formação docente, ao proporcionar a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas públicas desde os primeiros períodos da graduação. A vivência direta com o cotidiano escolar permite ao futuro professor refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, os desafios do sistema educacional e o papel do docente na formação dos sujeitos.

Este relato apresenta as experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Matemática do PIBID, vinculado ao Centro de Estudos Superiores de Parintins, Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA), em uma escola pública da cidade de Parintins, durante o período de novembro de 2024 a junho de 2025. O trabalho foi realizado junto as turmas do 7º e 8º anos do ensino fundamental, marcadas por um alto índice de defasagem idade-série, o que implica em desafios pedagógicos significativos, sobretudo no ensino de Matemática, disciplina que já carrega, por si só, um histórico de rejeição por parte dos estudantes.

A proposta do subprojeto visou, portanto, compreender essas dificuldades no processo de aprendizagem da Matemática e desenvolver intervenções pedagógicas que contribuíssem para melhorar o desempenho dos alunos e tornar o ensino mais atrativo e significativo. Ao mesmo tempo, essas ações permitiram o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e reflexivas essenciais à formação do licenciando. Fundamentado em autores como Pimenta e Lima (2012), D'Ambrósio (1993) e Oliveira e Mendes (2021), este trabalho busca mostrar como o PIBID contribui não apenas para a melhoria do ensino básico, mas também para a construção de uma identidade docente crítica, empática e comprometida com a realidade da escola pública.

METODOLOGIA

Com base na proposta apresentada o presente trabalho adota-se a metodologia qualitativa que se fundamenta na perspectiva de Stake (2011), que compreende esse tipo de pesquisa como uma forma de entender os fenômenos em profundidade, considerando o contexto em que ocorrem e as experiências dos participantes. Esse enfoque permitiu que a investigação se voltasse à compreensão do processo de aprendizagem e às interações estabelecidas no ambiente escolar. Com ênfase na observação participante, característica



comum nas vivências proporcionadas por programas de iniciação à docência como o PIBID. As atividades foram desenvolvidas em uma escola pública de Parintins, no Amazonas, vinculada ao subprojeto de Matemática do CESP/UEA, com foco principal em turmas do 7º e 8º anos do ensino fundamental, entre os meses de novembro de 2024 e junho de 2025.

Durante esse período, os bolsistas atuaram diretamente em sala de aula sob orientações da coordenadora de área do PIBID, subprojeto Matemática e do professor supervisor, observando as práticas docentes, auxiliando os alunos nas atividades e propondo intervenções pedagógicas. As ações foram organizadas de forma contínua e planejada, com base nas dificuldades observadas nos estudantes, especialmente no que se refere ao domínio das quatro operações básicas da Matemática, com ênfase em adição, subtração, multiplicação e divisão, conteúdos que apresentavam maior índice de defasagem.

Como estratégias metodológicas, foram utilizadas rodas de conversa, atividades em grupo, jogos didáticos simples como matix, roleta da multiplicação, tabuleiro das quatro operações básicas e uso de materiais concretos como geoplano, para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos. As intervenções priorizaram uma abordagem lúdica e contextualizada, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos e considerando o contexto de defasagem idade-série, bastante presente nas turmas acompanhadas.

Os jogos didáticos utilizados: Matix, Roleta da Multiplicação, Tabuleiro das Quatro Operações e Geoplano, desempenharam um papel central no desenvolvimento das atividades e mostraram-se ferramentas eficazes para tornar o ensino da Matemática mais dinâmico e acessível. O Matix estimulou o raciocínio lógico e o cálculo mental de forma competitiva e divertida, incentivando os alunos a elaborarem estratégias e a pensarem rapidamente para atingir melhores resultados. A Roleta da Multiplicação, adaptada com duas setas, possibilitou a exploração da propriedade comutativa e favoreceu o treino das tabuadas de maneira interativa, despertando entusiasmo e engajamento nas turmas. Já o Tabuleiro das Quatro Operações proporcionou momentos de descontração e aprendizado coletivo, nos quais os alunos, ao lançarem os dados e cumprirem os desafios, revisavam as operações básicas e fortaleciam a cooperação entre os colegas. Por sua vez, o Geoplano contribuiu para a compreensão concreta de conceitos ligados à multiplicação e à divisão, permitindo representar visualmente agrupamentos e partilhas, além de estimular a percepção espacial. Em conjunto, esses recursos lúdicos promoveram um ambiente de aprendizagem colaborativo, ativo e prazeroso, favorecendo o envolvimento dos estudantes e reforçando a importância do uso de metodologias diversificadas e criativas no ensino da Matemática.



Todo o trabalho foi desenvolvido em colaboração com os demais pibidianos, sob supervisão e acompanhamento constante do professor regente. Essa vivência colaborativa também foi parte fundamental do processo formativo, permitindo a troca de experiências, a construção coletiva do conhecimento e a consolidação da prática docente em formação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores demanda um processo articulado entre a construção teórica vivenciada na universidade e a prática efetiva em contextos escolares reais. Para Pimenta e Lima (2012), a prática pedagógica deve ser entendida como um espaço de produção de saberes docentes e de reflexão crítica, sendo a escola o campo privilegiado para a construção da identidade profissional do professor. Nesse sentido, o PIBID se destaca como uma ação formativa que aproxima o licenciando da realidade escolar desde os primeiros momentos de sua trajetória acadêmica, promovendo a construção de um olhar mais sensível, autônomo e comprometido com as demandas da educação pública.

Além disso, a formação docente não deve se limitar ao domínio de conteúdo ou à aplicação de metodologias, mas precisa envolver a compreensão das múltiplas realidades que compõem o ambiente escolar. Nesse contexto, Costa (2012, p. 52) enfatiza que “do processo de formação de professores espera-se que prepare o licenciando para desenvolver uma ação docente consciente da diversidade sociocultural que compõe o espaço escolar e o torne capaz de reconhecer as situações-problema e transformá-las em situações de ensino”. Essa perspectiva reforça a importância de formar educadores sensíveis às diferenças e comprometidos com a construção de práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. O PIBID, ao inserir o licenciando em contextos escolares diversos, possibilita essa vivência concreta da pluralidade e estimula a capacidade de transformar desafios cotidianos em oportunidades de aprendizagem significativa.

Ao inserir o licenciando no cotidiano escolar, o PIBID possibilita que ele experimente situações reais de ensino e aprenda a lidar com os desafios do processo educativo de forma consciente e reflexiva. O trabalho colaborativo com professores supervisores e colegas de subprojeto favorece uma formação docente coletiva e contextualizada, contribuindo para a superação da visão fragmentada entre teoria e prática. Além disso, o contato direto com os alunos permite o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas essenciais à docência, especialmente quando se trata de disciplinas tradicionalmente associadas à dificuldade, como a Matemática.



No campo da Educação Matemática, autores como D'Ambrósio (1993) ressaltam a necessidade de uma abordagem que vá além da técnica, promovendo uma aprendizagem significativa, ligada à realidade sociocultural dos estudantes. Para o autor, ensinar matemática implica considerar o contexto dos alunos, suas experiências prévias e suas formas de ver o mundo, tornando o ensino mais humano, acessível e transformador. Essa perspectiva dialoga diretamente com o perfil das turmas acompanhadas no subprojeto, compostas majoritariamente por alunos em situação de defasagem idade-série, que exigem estratégias de ensino mais empáticas, lúdicas e adaptadas às suas necessidades.

Por fim, é importante considerar ainda a questão da defasagem idade-série, uma realidade recorrente nas escolas públicas brasileiras. Segundo Oliveira e Mendes (2021), esse fenômeno impacta diretamente a autoestima dos alunos e pode comprometer sua motivação para aprender, especialmente em disciplinas que já são vistas como difíceis, como a Matemática. Assim, torna-se indispensável que o professor em formação desenvolva práticas pedagógicas que, além de promover o ensino do conteúdo, acolham as necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes, contribuindo para um processo educativo mais justo e equitativo.

Dessa forma, o referencial teórico que fundamenta este relato reforça a importância de uma formação docente que ocorra em diálogo com a prática escolar, que valorize a escuta ativa e o contexto dos alunos e permita ao futuro professor construir sua identidade profissional reflexiva por meio da experiência, da ação pedagógica intencional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

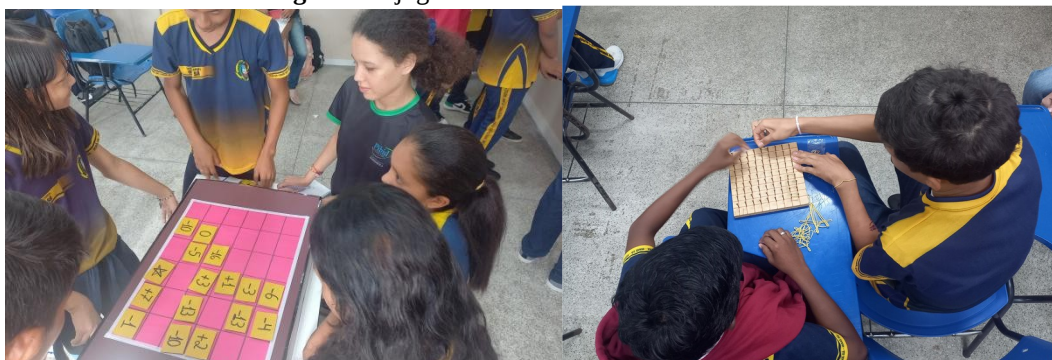
A atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ao longo desse período de realização na escola parceira, proporcionou uma vivência significativa tanto no aspecto formativo do licenciando quanto no desenvolvimento pedagógico dos alunos atendidos. Ao ingressar em turmas do 7º e 8º anos com histórico de dificuldades em matemática e alto índice de distorção idade-série, tornou-se evidente que as barreiras de aprendizagem iam além do domínio técnico da disciplina, estavam também associadas a fatores emocionais, baixa autoestima e desmotivação, como ressaltam Oliveira e Mendes (2021).

Nesse cenário, as primeiras ações do grupo de pibidianos consistiram em observar atentamente o comportamento dos alunos, seus níveis de participação, as lacunas de conhecimento e suas principais dificuldades em relação a disciplina. Em colaboração com o



professor regente, foram organizadas estratégias de reforço focadas nas quatro operações básicas, com ênfase inicial em adição e subtração. O uso de recursos lúdicos, atividades em grupo e jogos matemáticos simples contribuiu para tornar as aulas mais atrativas e acessíveis, conforme mostra a (**figura 01**). A presença constante dos bolsistas em sala de aula também favoreceu a criação de vínculos com os estudantes, fator determinante para melhorar o engajamento nas atividades.

Figura 01: jogos matemáticos e recursos lúdicos.



Fonte 1: Farias, 2025.

Ao longo dos meses, foi possível observar uma melhora gradual na participação e na segurança dos alunos diante da matemática. Ainda que o avanço nos conteúdos tenha sido modesto em termos quantitativos, o impacto qualitativo foi expressivo, especialmente no aspecto motivacional e na relação dos alunos com a aprendizagem. As atividades em grupo, as rodas de conversa sobre dificuldades e o acompanhamento individualizado ajudaram a criar um ambiente de escuta e acolhimento, fundamental para alunos que historicamente vivenciam o fracasso escolar.

No que diz respeito à formação docente, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências como planejamento, escuta ativa, adaptação metodológica e trabalho em equipe. Segundo Pimenta e Lima (2012), a prática pedagógica só adquire sentido quando mediada pela reflexão e contextualizada na realidade escolar, elementos constantemente exercitados ao longo do subprojeto. Já a abordagem defendida por D'Ambrósio (1993), reforçou a importância de construir uma Educação Matemática humanizada, sensível às realidades dos alunos, o que guiou nossas intervenções do início ao fim.

Essa vivência também possibilitou uma reflexão mais crítica sobre a formação docente e o papel do professor como agente de transformação dentro do espaço escolar. Ao longo das ações do subprojeto, foi possível perceber que a construção das competências pedagógicas,



como planejamento, escuta ativa e adaptação metodológica, não ocorre de forma isolada, mas se consolida na prática e na interação com os alunos e com a equipe escolar. Nesse sentido, as ideias de Pimenta e Lima (2012), ao defenderem que a prática pedagógica só ganha sentido quando mediada pela reflexão e contextualizada na realidade da escola, se articulam à perspectiva de Costa (2012), para quem o processo formativo deve preparar o licenciando para atuar de forma consciente diante da diversidade sociocultural e ser capaz de transformar situações-problema em situações de ensino. Essa integração entre teoria e prática evidenciou-se nas experiências vividas pelos pibidianos, que, diante das dificuldades dos alunos, buscaram constantemente ressignificar suas estratégias, transformando cada desafio em oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional.

A convivência com os desafios da escola pública, em especial com alunos em defasagem idade-série, não apenas reforçou a necessidade de formação crítica e sensível, como também nos colocou frente a um processo constante de reconstrução da prática, aprendizado coletivo e reafirmação do compromisso com uma educação transformadora. Conforme destacam Oliveira e Mendes (2021), a defasagem idade-série afeta diretamente a motivação e a autoestima dos estudantes, o que exige do professor em formação estratégias pedagógicas que considerem essas fragilidades e valorizem as potencialidades de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID representou uma experiência profundamente formativa e transformadora na construção da identidade docente. Estar inserido na realidade de uma escola pública, atuando diretamente com turmas marcadas pela defasagem idade-série e dificuldades em Matemática, possibilitou não apenas a aplicação de conhecimentos adquiridos na universidade, mas, principalmente, a aprendizagem a partir da prática, da escuta e da convivência com o cotidiano escolar. A experiência no PIBID evidenciou que a formação docente precisa ir além do domínio de conteúdos, contemplando também uma postura sensível diante das condições sociais e emocionais dos estudantes. Como ressaltam Oliveira e Mendes (2021), compreender os efeitos da defasagem idade-série sobre a autoestima dos alunos é fundamental para que o professor desenvolva práticas inclusivas e promotoras de uma aprendizagem significativa.

O subprojeto de Matemática nos colocou diante de desafios reais que exigiram sensibilidade, adaptação e planejamento constante. A experiência de intervir em sala de aula, ao lado do professor regente e dos colegas pibidianos, nos ensinou que o ensino da



Matemática precisa considerar as especificidades de cada grupo, respeitando ritmos de aprendizagem, contextos sociais e trajetórias escolares marcadas, muitas vezes, por fracassos anteriores. A formação docente, nesse sentido, mostrou-se como um processo contínuo e coletivo, que se constrói no diálogo entre teoria e prática, conforme apontam Pimenta e Lima (2012).

Além disso, a experiência reforçou o papel do professor como agente de transformação, capaz de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes não apenas no aspecto cognitivo, mas também na formação de sua autoestima e autonomia. Como defendido por D'Ambrósio (1993), a Educação Matemática deve ser humanizada, significativa e acessível, princípios que buscamos incorporar em cada intervenção realizada.

Conclui-se, portanto, que o PIBID é uma política pública fundamental para o fortalecimento da formação inicial de professores, pois promove a aproximação entre universidade e escola, favorece o amadurecimento profissional dos licenciandos e contribui, ainda que de forma pontual, para a melhoria do ensino na educação básica. A experiência vivenciada na escola pública deixará marcas duradouras em nossa trajetória acadêmica e profissional, reafirmando o compromisso com uma docência comprometida, crítica e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade do Estado do Amazonas (UEA), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento ao PIBID, à Escola Estadual Irmã Sá pela acolhida, e aos professores coordenadora e supervisor, assim como aos colegas de subprojeto pelo apoio, diálogo e aprendizado coletivo ao longo dessa trajetória.

REFERÊNCIAS

COSTA, L. F. M. da, **A etnomatemática na educação do campo, em contextos indígena e ribeirinho, seus processos cognitivos e implicações à formação de professores**. 2012. Pós-graduação e pesquisa Mestrado em educação em ciências na Amazônia (Mestrado) - Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1993.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: as dimensões formativas do estágio supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011





OLIVEIRA, J.; MENDES A. L. **Distorção idade-série e o impacto na autoestima dos alunos.**
Revista Brasileira de Educação Básica, v. 6, n. 12, p. 45–58, 2021.

