

A OBSERVAÇÃO COMO ETAPA FORMATIVA NO PIBID: Relato de Experiência de Dois Discentes de Pedagogia em Escolas Públicas

Leandro da Silva e Silva ¹
Cristiane Pereira dos Santos ²
Luana Patrícia Costa Silva ³

O presente trabalho tem como objetivo analisar a etapa da observação, a partir do diagnóstico realizado em espaços escolares, os relatos de experiências dos bolsistas em escolas públicas foram elaborados por meio de vivência pessoal e da participação como observadores, em um primeiro momento, tendo como respaldo autores como Freire (1996), Brandão (2007), Oliveira (1996), entre outros. Este relato de experiência aborda a importância da observação como processo formativo no contexto do ⁴PIBID para graduandos da Licenciatura em Pedagogia. A observação permite aos participantes adquirir uma compreensão profunda do ambiente escolar, além de possibilitar o desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas e, sobretudo, o desenvolvimento do pensamento reflexivo acerca das teorias aprendidas na Universidade, correlacionando-as com as práticas presentes no ambiente escolar, este texto discute como a observação contribui para a formação inicial de futuros professores, destacando sua relevância no processo de aprendizagem e na construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Observação docente; Prática Pedagógica; Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

O programa institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituído no ano de 2007, sob o decreto nº 7.219/10, o PIBID emerge como um programa de preparação e capacitação de discentes de diversas licenciaturas. Este programa tem um papel significativo na educação dos graduandos em licenciatura, que exerce à docência na educação básica. O PIBID tem como objetivo promover a iniciação à docência, proporcionando aos graduandos a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e desenvolver novas práticas pedagógicas.

Diante disso, apresentaremos relatos de experiência de dois bolsistas do PIBID que são graduandos de Licenciatura em Pedagogia e tem atuação em escolas públicas distintas no

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, leos7343@aluno.ufrb.edu.br;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, cristiane0141@outlook.com;

³ Professora coordenadora de núcleo no Pibid-Alfabetização, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutora em Educação, luanacosta@ufrb.edu.br.

⁴ Esta pesquisa resulta de observações empíricas realizadas em escolas públicas do município de Amargosa (BA), vinculadas às atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).





município de Amargosa-Bahia, por intermédio do programa de iniciação à docência. O que se pretende é construir um debate teórico acerca da importância da observação docente proporcionada pelo PIBID aos graduandos de Licenciatura em Pedagogia. Entendemos que esse processo de observação constrói no aprendizado do(a) bolsista, novas perspectivas sobre a docência e a regência. Com base nos relatos, faremos análises e discussões sobre as possibilidades e dificuldades e, principalmente, os resultados das observações de cada um durante o tempo que corresponde a este relato de experiência. Sobre a observação participante, Brandão nos orienta:

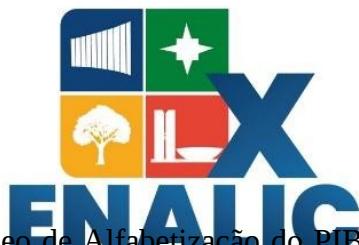
Dentro disso, o meu primeiro trabalho se concentra mais numa observação participante. Participante num duplo sentido. Em primeiro lugar, porque se faz estando pessoalmente no lugar e observando e compreendendo aquilo que está acontecendo, por participar da vida cotidiana das pessoas. (BRANDÃO, 2007, p. 14).

A observação apontada por Brandão é no sentido de uma observação participativa, ou seja, estando no ambiente, temos a condição de participar e interagir, a observação não é feita de forma neutra. O duplo sentido reside na perspectiva de que em primeiro lugar a observação se faz participativa, e em segundo lugar que devemos nos envolver no processo com os estudantes. A aproximação e vivência na escola, por parte dos bolsistas, contribui para uma formação crítica e construção de visão educacional sobre docência, materializando assim a importância do PIBID na graduação.

Este programa mais estendido com duração de vinte e quatro meses possibilita aos bolsistas uma integração maior ao convívio escolar que o estágio, por questão de tempo e carga horária, em tese, não tem condições de oferecer da mesma forma que o PIBID, assim, consideramos importante analisar a observação de dois bolsistas em escolas públicas distintas, para a partir da visão de cada um, fazer uma reflexão crítica com base nas realidades das escolas, vivenciadas pelos bolsistas por meio do programa.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar a etapa de observação participante realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID como etapa formativa na trajetória de dois discentes de Pedagogia em escolas públicas diferentes da rede municipal de Amargosa-BA. Enquanto nos objetivos específicos pretende-se Apresentar as experiências vivenciadas pelos bolsistas durante o período de observação nas escolas públicas participantes do PIBID e refletir sobre as vivências durante a observação e como ela contribui para os aspectos formativos da prática docente, considerando sua contribuição para o desenvolvimento profissional e inicial dos graduandos.

METODOLOGIA



Participamos do Núcleo de Alfabetização do PIBID (2024–2026) e, por meio dessa vivência, estamos inseridos diretamente em atividades, propostas e formações que articulam teoria e prática no processo de alfabetização. O núcleo pretende principalmente fortalecer a formação docente inicial, promovendo a integração entre universidade e escola pública, e contribuindo para o aprimoramento da qualidade da alfabetização nas turmas dos anos iniciais. De forma inicial esse primeiro contato com a escola, na prática, se deu em formato de observação e acompanhamento com a turma, produção textual de resumos, textos orientados pela coordenadora do núcleo. Assim, de forma periódica, participamos de formações, rodas de leitura e estudos orientados, fundamentados em autores e autoras como Conceição Evaristo, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Essas leituras nos ajudam com nossas reflexões e produções textuais, no qual buscamos compreender a alfabetização de forma crítica, pois, entendemos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e isso só é possível com uma prática social, crítica e emancipadora (Paulo Freire, 1996, p. 13).

Entre as atividades realizadas, destaca-se o diagnóstico da realidade escolar, observações de práticas pedagógicas, planejamento e execução de intervenções didáticas, além da elaboração de sequências didáticas e oficinas voltadas ao fortalecimento da leitura e da escrita. Também participamos da produção de materiais pedagógicos, reuniões de planejamento coletivo, oficinas formativas e registros reflexivos de nossas experiências.

Essa inserção possibilita o desenvolvimento de uma postura investigativa e colaborativa, aproximando-nos do cotidiano escolar e fortalecendo nosso compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e significativa.

A observação é a parte fundamental deste trabalho, pois, é a partir do detalhamento da vivência de cada bolsista durante o período de observação nas escolas que construiremos o debate acerca das contribuições do PIBID para as licenciaturas.

As observações foram conduzidas em duas escolas públicas da cidade de Amargosa–BA, onde cada bolsista ficou nos primeiros 6 meses de PIBID. Durante este período foi realizado diagnósticos da escola e comunidade local por parte de todos os bolsistas que integram o quadro do Núcleo de Alfabetização, bem como, foram realizadas atividades de formação e leitura para embasar as observações. Durante este período foi realizado, junto à coordenadora do núcleo, sistematizações dos encontros contendo todo material a ser utilizado, os métodos e como estar presente na escola. Diante deste material, bem como das observações em sala, construiremos nosso relato de experiência.



A partir do diagnóstico geral das escolas, temos conhecimento de como elas estão inseridas no município e na comunidade de forma geral. Também, a partir destes diagnósticos, sabemos de forma detalhada a estrutura das escolas, desde o número total de estudantes até o quadro de funcionários. Realizar este diagnóstico foi uma etapa crucial na observação para conhecermos a unidade escolar ao qual estaríamos acompanhando. A partir deste conhecimento sobre a comunidade e onde ela está inserida, iremos detalhar como foi nossa observação, quais pontos considerados importantes destacar e o que nos marcou. A partir deste detalhamento, construiremos a análise e as discussões com base na percepção de cada estudante e com base na realidade de cada escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando falamos sobre observação, podemos ter a ideia de que, só observar é pouco ou não basta para ajudarmos a realidade de algum lugar. No entanto, precisamos ter também uma visão e uma leitura crítica da realidade ao qual estamos inseridos, e quando falamos em alfabetização, esta visão crítica precisa estar a todo momento atenta. A observação de bolsistas, especialmente no contexto formativo do PIBID, não é uma prática neutra, inseridos naquele ambiente todos precisam ter senso crítico sobre as práticas pedagógicas, o contexto escolar, a comunidade, o todo. Dessa forma estamos de acordo com Paulo Freire quando ele diz:

Em tempo algum pude ser um observador “acidentalmente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro, na verdade, não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-la e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 1996, p. 9).

A escola é atravessada por valores, percepções e compromissos éticos, e também seres humanos, de forma nenhuma podemos ter uma visão "cinza" ou imparcial. Assim, como Freire (1996) rejeita a imparcialidade, o estudante que experimenta e que observa a sala de aula deve reconhecer que sua presença é significativa, carregada de sentidos e afetada pelas realidades sociais ali presente e cada situação deve ser anotada, pois de acordo com Brandão:

Observar direto e anotar. Isso tudo que vai sendo anotado no momento tem uma dupla função. Em primeiro lugar, é material que depois vou usar na pesquisa. Isso, muitas vezes, não é uma coisa tão importante numa pesquisa de prática econômica, mas, numa pesquisa de processo pedagógico, pode ser muito importante: **a observação das relações entre professor e aluno, a observação das relações entre diretora da escola, professores, alunos e pais de alunos numa reunião é de uma grande importância.** (BRANDÃO, 2007, p. 15, grifo nosso).



A escola tem várias realidades que só uma observação crítica e uma leitura profunda pode evidenciar. Diante disto, o ~~diagnóstico realizado~~ durante este período de observação tornou-se um documento precioso para os bolsistas.

Observar não é somente ver e deixar como está, é também se envolver, refletir e tomar posição diante das situações e desafios. É construir pensamento científico a partir dessas observações, e a partir dessa ideia que surge o escrever o que se observa, assim como aponta Oliveira;

Se o Olhar etnográfico, tanto quanto o Ouvir, cumpre sua função básica na pesquisa empírica, é o Escrever, particularmente no gabinete, que surge como momento mais fecundo da interpretação; e é por meio dele - quando se textualiza a realidade sociocultural - que o pensamento se revela em sua plena criatividade. (OLIVEIRA, 1996, p. 1).

Mas ao escrever a realidade, tal como Oliveira (1996), descreveu, é preciso considerar que o olhar do observador é moldado por sua história, por sua subjetividade, seus princípios e sua formação ética. Não existe erro em observar quando ela é feita de forma crítica e considerando as realidade e subjetividades do observador para quem é observado, sem deixar em nenhum momento de considerar a humanidade nesse processo. O erro não está em ter um ponto de vista, mas em negar a complexidade do outro e da realidade observada. Diante disto, não podemos, na observação, desconsiderar o outro de forma nenhuma, mas aprender com ele para poder ensinar. Assim, defendemos que é observando que aprenderemos, e é aprendendo que teremos melhores condições de trabalhar na docência. A observação, quando crítica e comprometida, pode se tornar uma poderosa via de construção da identidade docente e de transformação da prática pedagógica no momento do ensino-aprendizagem. A observação é um aspecto crucial na alfabetização.

É a partir desta observação e anotação que vamos ter consciência das relações de uma escola e comunidade, que são muito mais profundas do que dados quantitativos catalogados, como, por exemplo, quantidade de estudantes em cada turma, notas nas cadernetas, presença, etc. apontamos que isto não é uma prática neutra ou técnica, mas um processo de construção dos sentidos do observador para com a realidade observada. Brandão (2007), reforça que, cada interação, gesto, dinâmica, pode revelar materiais e elementos profundos da prática educativa. E que cada situação, por simples que possa parecer, carrega em si elementos fundamentais da alfabetização. Dessa forma, o processo de observação das interações entre professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade permite compreender a escola como um espaço vivo, complexo e atravessado por dimensões afetivas, culturais e políticas e é necessário considerar cada uma dessas partes como únicas, pois elas a partir do nosso próprio

modo de observar, pode acabar alterando a realidade observada também. De acordo com Oliveira:

“Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo (ou no campo), esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo.” (OLIVEIRA, 1996, p. 15)

. Esse olhar atento, sensível, crítico e comprometido é também parte da formação crítica do docente, sobretudo no contexto do PIBID, no qual o bolsista aprende a ver além do conteúdo, ele aprende a ver o humano na educação, por isso, consideramos a observação parte essencial da formação inicial docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O olhar discente a partir de uma sala de uma escola do campo no Pibid.

A experiência vivida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal Deolinda Maia Sales revelou aspectos fundamentais sobre a construção da identidade docente em contextos rurais. Minha inserção inicial na escola como graduando em Pedagogia, foi marcada inicialmente por um forte acolhimento por parte das crianças e do professor supervisor. Esse primeiro contato acabou se tornando muito significativo porque imediatamente me chamaram de "professor". Esse reconhecimento não foi visto por mim como um mero apelido, mas imaginei que isso constitui um processo de legitimação do que é ser professor na Educação, onde a relação professor-comunidade se constrói a partir dessas interações. Isso me marcou profundamente, pois até então eu havia estado em ambientes escolares sem essa nomenclatura. Ser chamado de professor me trouxe uma nova dimensão de responsabilidade com o ensino, mesmo ainda não sendo oficialmente docente. Essa sensação de compromisso ao está na sala de aula e ser notado pelos estudantes enquanto docente é o que Paulo Freire destaca:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. (FREIRE, 1996, p.34).

O hábito do professor supervisor de se referir aos graduandos como professores contribuiu para que internalizássemos essa identidade docente, evidenciando nossa responsabilidade quando estamos na escola, mesmo que, a princípio, como observadores as crianças já nos enxergam como docentes e isto cria uma responsabilidade para com a educação e que tipo de professor queremos ser.





A Contextualização Cultural e Territorial da Escola Municipal Deolinda Maia Sales, se configura como uma escola do campo. Está localizada na comunidade de Mata das Covas, no município de Amargosa, Bahia. A escola oferece os níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atualmente, a escola possui 61 estudantes no turno matutino, 29 no vespertino e 43 no noturno. O horário de funcionamento é das 7h30 às 21h30, com as aulas distribuídas da seguinte forma: das 7h30 às 11h30, das 13h às 17h e das 18h30 às 21h30. Os estudantes da turma do 5º ano, na qual foi realizada a observação, são, em sua maioria, moradores da própria comunidade de Mata das Covas e das proximidades, sendo filhos de trabalhadores locais. A faixa etária desses estudantes varia entre 10 e 16 anos. Os professores e profissionais de apoio são, em sua maioria, residentes da comunidade ou de municípios vizinhos. A escola conta com funcionários nas funções de porteiro, copa, limpeza e coordenação escolar.

Para além desses dados quantitativos, a observação revelou que os estudantes possuem uma energia intensa e constante, necessitando de atividades que envolvam movimento e sejam realizadas tanto no pátio quanto na sala de aula. Essa característica não deve ser vista como problema disciplinar, mas como expressão de uma cultura de vida ligada à vida no campo. Percebi que a escola, portanto, precisa ser pensada como espaço de afirmação da identidade camponesa, não como instituição que nega ou subestima a realidade dos estudantes. A turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 16 estudantes, sendo 4 meninas e 12 meninos. Trata-se de uma turma bastante agitada, com grande necessidade de movimento e de atividades práticas que envolvam também o espaço fora da sala de aula. (DIAGNÓSTICO DO PIBID, 2025). Acompanhei essa turma às segundas-feiras à tarde, durante as aulas de Língua Portuguesa, Ciências e Educação do Campo, que compõem a grade curricular desse dia. As aulas, em geral, seguiam uma rotina estruturada, com avaliações esporádicas. Sempre que ocorria alguma avaliação, eu procurava interagir com os estudantes, auxiliando-os a responder da melhor forma possível.

Percebi que os estudantes buscavam em mim um tipo de apoio, especialmente para tirar dúvidas, já que, em uma turma com 16 estudantes, o professor, por vezes, não consegue atender a todos individualmente. A presença de dois ou três profissionais na sala de aula contribui significativamente para a mediação pedagógica, controle da turma e apoio às dúvidas dos estudantes.

Em algumas situações que considero relevantes, observei o cuidado que o professor deve ter com cada estudante, respeitando as particularidades de aprendizagem de cada um.



Mesmo quando o ensino é aplicado de forma padronizada, percebi que cada estudante responde de forma única. Alguns estudantes, por exemplo, têm formas muito específicas de se envolver com o processo de aprendizagem, e isso está diretamente relacionado com os saberes que esses estudantes já têm, e que pode vir a ser diretamente correlacionado com a maneira como o professor media o conteúdo. Nesse sentido, Freire (2002), destaca que “ensinar exige respeito aos saberes do educando”;

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p.17).

Percebi também que, quando há eventos na escola, os alunos se envolvem e assumem responsabilidades, como ocorreu nos ensaios da quadrilha junina, dos quais participei. Esse tipo de experiência fortalece o vínculo escola-aluno e favorece o aprendizado de forma significativa, respeitando aquilo que o educando já tem como conhecimento e considerando suas experiências.

Este tempo de experiência que o PIBID tem me proporcionado, me fez refletir sobre a indissociabilidade entre teoria e prática que se apresenta em níveis distintos, especialmente nos aspectos culturais e sociais, mais do que apenas nos métodos de ensino. O que pude observar é que o contexto social do estudante influência diretamente na forma como ele aprende. Em uma escola do campo, por exemplo, a cultura local molda o olhar do estudante sobre o mundo, o que difere da realidade dos estudantes da área urbana. Conforme os autores;

“A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 16).

A teoria ensina métodos e caminhos, mas é necessário considerar a cultura, a origem e o percurso de cada um educando da escola do campo. Eu entendo que a prática docente precisa dialogar com esses elementos.

Dessa forma, ao observar uma escola do campo compreendi que o papel docente envolve múltiplas responsabilidades. Foi observando que me dei conta que o professor não se limita ao trabalho em sala de aula apenas. Que ele precisa seguir um planejamento, estar alinhado à estrutura pedagógica da escola, participar de formações continuadas e acompanhar as atualizações educacionais propostas pela rede municipal de ensino, sobretudo, pois se trata de uma escola do campo com uma diversidade de saberes.



Assim, percebo que a docência exige comprometimento, atualização constante e um olhar atento às necessidades dos estudantes, às práticas pedagógicas e ao contexto escolar na sua totalidade.

O olhar discente a partir de uma sala de uma escola da cidade no PIBID

Atualmente, o processo de observação é considerado como um procedimento em que o sujeito iniciante aprende mais observando aquele que é experiente. Contudo, é importante destacarmos que, o procedimento de observação está muito além do olhar, da experiência de passar horas observando determinado objeto ou relação. De acordo com Ferreira (1993, p. 388), o significado de *observação* é: examinar miudamente, estudar, espiar, advertir, admoestar, examinar atentamente pessoas ou ambientes ao redor, vigiar as próprias ações.

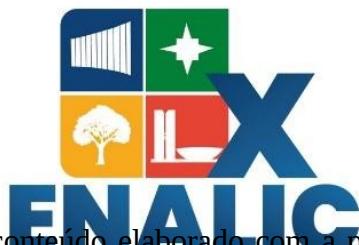
Na área educacional, o processo de observação, principalmente em sala de aula, pode configurar-se como uma atividade complexa, pois, em uma classe heterogênea, podem surgir situações que fogem ao conhecimento tanto do regente da turma quanto do pibidiano. Nesse sentido, o PIBID nos incumbe também o papel de participante-pesquisador, pois, como futuros docentes, temos o dever de estar constantemente pesquisando. Sobre isso, Freire já dizia:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...) pesquiso porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, eduko e me eduko. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 16)

O PIBID proporciona ao discente uma vivência ímpar, colocando-o em contato direto com a realidade da educação. Percebo, assim, a diferença entre a teoria que me é ensinada dentro da Universidade e a prática vivida na sala de aula da educação básica. Em 18 de dezembro de 2024, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Por meio dele, fui inserida na Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira, localizada na Rua Tenente Miguel, nº 271, bairro Santa Rita, no município de Amargosa–BA.

A escola supracitada atende aos níveis de ensino da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e também à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi fundada em 1972, inicialmente com materiais pré-moldados, mas passou por reformas e hoje funciona no mesmo local, com uma estrutura mais moderna e em boas condições. Atende atualmente a 583 estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino. Para essa demanda, a escola conta com 54 servidores, dos quais 21 são regentes de classe com nível superior e 11 são professores de apoio. A escola possui um Projeto Político-Pedagógico, disponibilizado à discente para a realização de uma atividade de diagnóstico. Além disso, segue um calendário





escolar e um cronograma de conteúdo elaborado com a participação da SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

O diagnóstico na escola foi realizado às terças-feiras, durante o turno vespertino, das 13h às 16h45. Estive em contato direto com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, composta por 28 alunos, entre os quais não há estudantes com necessidades especiais. Também tive contato com o professor da turma, que atua como meu supervisor. Apesar de estar há apenas seis meses na escola como participante do programa, pude realizar diversas observações, que passo a relatar a seguir:

A observação revela que o nível de leitura e escrita da turma encontra-se insatisfatório, pois os alunos já deveriam estar lendo fluentemente, mas continuam soletrando. Todos apresentam dificuldades na escrita, o que demonstra que o maior desafio do professor é alfabetizar a turma. A observação também mostra que a metodologia e a avaliação ainda são realizadas de forma tradicional, com o uso de provas e testes, o que indica a predominância de uma pedagogia tecnicista na sala de aula. A observação nos faz refletir que um educador tem que ter muita sensibilidade para perceber além das dificuldades de leitura e escrita e que o processo de aprendizagem pode se tornar longo, porque cada criança é única.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23).

Um dos momentos que mais me chamou a atenção nesses seis meses foi a realização de uma palestra promovida por um psicólogo e uma estagiária, no dia 13 de maio de 2025. A palestra foi direcionada aos alunos e tratou sobre o abuso sexual contra crianças e adolescentes. Achei a iniciativa muito importante, pois demonstra que a escola se preocupa com a integridade dos estudantes.

A partir dessas observações, comprehendo que ser educador é uma grande responsabilidade. É necessário estar atento ao que falo, à forma como falo, aos meus gestos, ao comportamento em sala de aula e à maneira como me posiciono diante das situações, pois tudo isso também será observado pelos alunos. Visto que, estes pertencem a diferentes realidades sociais, e especificamente, tratando-se da escola em questão, a qual está inserida em um bairro periférico e os alunos em sua grande maioria residem no mesmo bairro, essas crianças estão envoltas a influências inversas ao ensino escolar. Assim, o diagnóstico é uma ferramenta de grande potencialidade para compreendermos o espaço escolar, os sujeitos e os desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a experiência de dois bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), comparando as vivências em uma escola do campo e em uma escola na cidade, com foco na construção da identidade docente. A pesquisa buscou compreender como o contexto escolar influencia na formação inicial de professores. Um dos objetivos foi trazer à tona duas discussões para refletirmos sobre a nossa vivência, para então, a partir dos resultados, perceber como esse olhar pode impactar na formação de professores. São duas realidades diferentes, a primeira observação aconteceu em uma escola do campo e a outra na cidade, e mesmo assim com características distintas e contextos diferentes, o PIBID constitui-se como espaço fundamental para construção da identidade docente.

A discussão a partir da observação da escola do campo evidenciou que os estudantes apresentam necessidades pedagógicas distintas, especialmente no que se refere à necessidade de atividades que envolvam movimento e contextualização com a realidade do campo. É evidente que o trabalho docente na escola do campo exige trabalho direto com a realidade local das crianças. Assim, reforçando a ideia e a necessidade de metodologias que respeitem os saberes prévios dos educandos, conforme defendido por Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*.

Quanto à escola na cidade, a discussão revelou que o processo de observação no PIBID configura-se como uma atividade complexa que vai além do simples olhar, exigindo do futuro professor uma postura de participante-pesquisador, como apontado por Paulo Freire (1996). Neste contexto, a heterogeneidade das salas de aula urbanas demanda uma formação docente que articule teoria e prática de forma mais flexível e adaptável, sempre com um olhar sensível para perceber mais do que as dificuldades de cada educando.

Consideramos que o objetivo de compreender como a observação do bolsista no PIBID contribui para a formação docente em diferentes contextos, foi alcançado com êxito. Pois foi possível identificar as particularidades da construção da identidade docente na Educação do Campo e na educação da cidade também. Como contribuição principal, este relato de experiência reforça a importância de programas educacionais, como o PIBID, que insira o estudante de Licenciatura em diferentes contextos da educação básica. Como limitação, reconhecemos que a análise e discussão se deu em apenas uma escola do campo e uma da cidade, mas que, esse tipo de pesquisa pode ser trabalhado com um núcleo inteiro do PIBID Alfabetização, aumentando o poder de analisar e discutir os dados.



Para futuras pesquisas, fica como sugestão ampliar o estudo para incluir mais escolas do campo e da cidade em diferentes regiões e até cidades, para então investigar o impacto a longo prazo do PIBID na trajetória dos bolsistas enquanto discentes da graduação, durante todo o período de 24 meses de participação no programa e desenvolver estudos comparativos mais detalhados e respaldados entre as práticas pedagógicas em contextos rurais e urbanos. Tais investigações poderão contribuir significativamente para o aprimoramento das políticas de formação docente e para o fortalecimento do PIBID.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo.** Sociedade e Cultura , Goiânia v.10,n.1, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.* Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, n. 120, p. 4, 25 jun. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa.* 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999.102p v.2.

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

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas.* Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever.* *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 13–31, 1996.