

FORMAÇÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE: VIVÊNCIAS NA SUPERVISÃO DO PIBID-PEDAGOGIA/UFT

Samara Moreira de Sousa ¹
Kethlen Leite de Moura-Berto ²

RESUMO

Este relato de experiência apresenta a atuação na supervisão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo de Pedagogia, subprojeto *Práticas de Docência e Gestão Pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Miracema, em parceria com escolas da Rede Municipal de Ensino. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1998) e na formação docente crítica e reflexiva (Freire, 1996), a experiência evidencia o papel do supervisor como agente formador, articulando teoria e prática no contexto escolar. As atividades desenvolvidas contemplam acolhimento e orientação aos bolsistas na escola-campo, mediação de estudos, elaboração do diário de campo, planejamento e execução de projetos interdisciplinares, bem como participação em palestras, seminários e ações institucionais do programa. Essa dinâmica favorece a troca de saberes entre coordenadores, supervisores e licenciando, promovendo um processo formativo mútuo e contínuo. Durante a supervisão, observou-se que a interação constante entre universidade e escola fortalece vínculos institucionais e contribui para a melhoria da qualidade da educação básica. O programa proporciona ao supervisor oportunidades de atualização pedagógica, renovação de práticas e reflexão crítica sobre os processos educativos, reforçando a importância de propostas alinhadas às necessidades do contexto escolar. Os principais resultados indicam que o PIBID potencializa a formação inicial e continuada, favorecendo a construção de competências docentes, o aperfeiçoamento do planejamento pedagógico e a ampliação da compreensão sobre a realidade escolar. Para a supervisora, estar no programa representa mais do que orientar: é vivenciar um espaço de transformação, onde a prática docente é constantemente ressignificação, fortalecendo a missão formativa e social da educação pública.

Palavras-chave: Formação Docente, Supervisão, PIBID, Escola–Universidade.

¹ Professora da Educação Básica do sistema municipal de ensino de Miracema do Tocantins/TO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Supervisora no PIBID-Núcleo Pedagogia. Endereço eletrônico: samara.pedromiguel17@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Magistério Superior Federal na Universidade Federal do Tocantins – UFT. Docente Orientado no PIBID – Núcleo Pedagogia. Endereço eletrônico: klmoura@uft.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo compartilhar as vivências, reflexões e aprendizados decorrentes da experiência de supervisão no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Práticas de Docência e Gestão Pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema, em parceria com a Escola Municipal Professora Dalva Cerqueira Brito, localizada na zona urbana da cidade.

O PIBID constitui-se como uma política pública de formação docente promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – especificamente pelo Edital n.º10/2024, que busca fortalecer o elo entre a universidade e a escola básica, aproximando o futuro professor das práticas educativas reais. Trata-se de um espaço privilegiado de experimentação, reflexão e reconstrução de saberes, no qual os licenciandos do curso de Pedagogia podem compreender a relação teórico-prática em contextos diversos e desafiadores que ocorrem no ambiente escolar. Essa vivência permite não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a construção de uma identidade docente comprometida a transformação social e com os princípios da educação pública, laica, democrática, gratuita e inclusiva.

Nesse contexto, a supervisão assume papel central e estruturante. Mais do que orientar tecnicamente as ações dos bolsistas no âmbito da escola-campo, o supervisor atua como mediador entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, construindo pontes entre as teorias estudadas na universidade e as situações concretas vivenciadas na escola. Seu trabalho envolve o acompanhamento contínuo das atividades, a promoção de momentos de estudo coletivo, a escuta sensível das experiências dos licenciandos e a articulação de práticas pedagógicas coerentes com o projeto político-pedagógico da instituição escolar.

A supervisão, portanto, configura-se como um exercício de formação compartilhada, em que o objetivo é que todos os sujeitos aprendem. O professor supervisor aprende com a escola e com os futuros professores; os licenciandos aprendem com a prática e com a mediação reflexiva; e a própria escola se renova a partir das trocas, diálogos e propostas de atividades construídas e desenvolvidas coletivamente. Esse movimento de aprendizagem

evidencia o PIBID como um verdadeiro espaço de formação continuada, em que teoria e prática se encontram, se interrogam e se transformam mutuamente.

As ações do subprojeto são desenvolvidas a partir de um cronograma de trabalho detalhado, construído de forma colaborativa entre Docente Orientador e Supervisor, contemplando estudos teóricos sobre as abordagens teóricas, planejamentos coletivos, diagnósticos escolares, observações sistematizadas e participativas, elaboração de plano de trabalho docente e planos de aula, regências e momentos avaliativos. Essa organização confere intencionalidade pedagógica ao processo, garantindo coerência e continuidade nas experiências formativas (Libâneo, 2006).

Atualmente, os licenciandos encontram-se na etapa de finalização dos planejamentos do semestre, elaborando os planos de aula que subsidiarão suas regências na escola-campo. As duplas foram distribuídas entre turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, considerando o interesse e a afinidade de cada estudante. Todas as propostas pedagógicas são construídas em diálogo com o professor regente da turma e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e com o Documento Curricular do Tocantins (DCT) (Tocantins, 2021), respeitando as habilidades e competências previstas para cada etapa da educação básica.

Do ponto de vista teórico, este trabalho ancora-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), que comprehende o desenvolvimento humano como um processo mediado pelas relações sociais e pela linguagem. A aprendizagem, nessa abordagem, é entendida como experiência compartilhada, em que o outro tem papel decisivo na ampliação das zonas de desenvolvimento e na construção do pensamento. De modo complementar, Freire (1996) enfatiza a necessidade de uma formação docente crítica, ética e reflexiva, na qual o educador se reconhece como sujeito histórico, em permanente processo de formação, comprometido com o diálogo e com a emancipação dos educandos.

Dessa forma, o PIBID-Pedagogia representa uma oportunidade singular de concretizar esses princípios teóricos, ao promover a imersão dos licenciandos na escola pública e ao estimular a reflexão sobre a docência como prática social e política. O papel do supervisor, nesse cenário, é o de articulador entre mundos formativos — aquele que traduz, provoca e acompanha o processo de passagem do aluno de licenciatura para o professor em formação. Trata-se de uma atuação que demanda sensibilidade pedagógica, postura investigativa e compromisso ético com o coletivo escolar.

Assim, o programa reafirma seu compromisso com uma formação docente de qualidade, pautada na colaboração, na reflexão crítica e na valorização da escola pública

como espaço de produção de conhecimento. A experiência de supervisão aqui relatada traduz, portanto, a essência do PIBID: formar professores que compreendem o ensinar como um ato de criação, diálogo e transformação.

METODOLOGIA

A construção deste trabalho fundamenta-se em uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e de pesquisa-ação, orientada pela compreensão do conhecimento como um processo dinâmico, reflexivo e transformador. O percurso metodológico foi delineado com o intuito de compreender e interpretar as práticas formativas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em suas dimensões pedagógicas, formativas e humanas.

Compreende-se, conforme Lakatos e Marconi (1991), que o primeiro passo ao tratar do conhecimento científico consiste em diferenciá-lo dos demais tipos de saberes. Para Ferrari (1982, p. 8), a ciência é “[...] um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação”. Essa concepção orienta a pesquisa ao evidenciar que o ato de conhecer não se reduz à simples observação de fenômenos, mas implica interpretação, diálogo e intencionalidade. Nesse sentido, o conhecimento assume caráter processual e inacabado, servindo de base tanto para as ciências sociais quanto para as ciências da educação, que se dedicam à compreensão das relações humanas, institucionais e educacionais.

A pesquisa qualitativa, conforme explica Minayo (2001), busca interpretar os fenômenos sociais e educativos em seus contextos e significados, partindo da premissa de que a realidade não é neutra nem estática, mas construída nas interações entre sujeitos. Essa abordagem foi fundamental para compreender o PIBID como um espaço vivo de formação docente, permeado por experiências, desafios e descobertas que se constroem nas relações entre universidade e escola-campo. A análise qualitativa permitiu valorizar as narrativas e os registros produzidos durante as atividades de supervisão, observação e regência, interpretando-os não apenas como dados, mas como expressões de um processo formativo coletivo.

A dimensão bibliográfica e documental da pesquisa apoia-se, segundo Lakatos e Marconi (1991), na consulta a obras teóricas, legislações, relatórios institucionais e documentos orientadores do PIBID. Esse levantamento possibilitou construir um referencial teórico consistente para sustentar as reflexões apresentadas e compreender o papel da supervisão à luz das políticas públicas de formação docente. A pesquisa documental, nesse

contexto, envolveu a análise de registros produzidos ao longo da execução do subprojeto — como planos de ação, cronogramas, atas de reuniões, diário de campo, relatórios parciais e instrumentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas —, os quais foram sistematizados como material empírico para interpretação.

Contudo, a essência metodológica deste estudo está ancorada na pesquisa-ação, entendida, conforme Matos e Lerche (2001), como uma metodologia que pressupõe a participação planejada dos sujeitos envolvidos na situação investigada, articulando compreensão, conhecimento e compromisso com a transformação da realidade observada. Essa modalidade não se limita a observar a prática, mas propõe intervir nela, de forma colaborativa e reflexiva, com vistas à melhoria dos processos educativos.

A pesquisa-ação se desenvolveu, portanto, em um ciclo contínuo de planejamento, diagnóstico, ação, observação e reflexão (Matos; Lerche, 2001), diretamente articulado às ações do PIBID. O planejamento se deu na elaboração conjunta de cronogramas, estudos teóricos e planos de aula. O diagnóstico ocorreu por meio das observações de campo e das discussões sobre os desafios pedagógicos enfrentados na escola-campo.

As ações têm se materializado nas regências e nas intervenções pedagógicas realizadas pelos licenciandos sob a orientação da supervisão, com o propósito de contribuir para a melhoria da gestão da sala de aula e para o aprimoramento do processo de aprendizagem dos estudantes da educação básica. Essas experiências práticas constituem momentos privilegiados de experimentação e reflexão, nos quais os futuros professores exercitam a autonomia, o planejamento e a tomada de decisões pedagógicas em diálogo com a docente orientadora, o professor regente e com a supervisora do programa.

Por fim, a observação e a reflexão foram constantemente retomadas nos encontros formativos no tempo universidade, em que os pibidianos revisitaram suas práticas, reformularam estratégias e ampliaram suas compreensões sobre o fazer docente.

Essa dinâmica colaborativa proporcionou uma experiência formativa que ultrapassa o domínio técnico, alcançando dimensões éticas, afetivas e epistemológicas da docência. Conforme Tartuce (2006), o conhecimento é um processo sistemático e ordenado logicamente, mas também é fruto da vivência humana, do agir e do refletir. Assim, o percurso metodológico aqui descrito reafirma o compromisso com uma formação que integra razão e sensibilidade, teoria e prática, ação e reflexão.

Desse modo, a metodologia adotada neste estudo não apenas orientou o processo investigativo, mas constituiu-se ela própria como prática formativa, reafirmando a potência do

PIBID como espaço de construção coletiva do saber docente, de diálogo entre pares e de ressignificação da experiência educativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação, enquanto campo científico e prático, ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos histórica e culturalmente determinados. Seu objeto de investigação não é estático, mas dinâmico, vivo, e se transforma em diálogo constante com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais (Libâneo, 2023). Assim, compreender o fenômeno educativo implica reconhecer a educação como uma realidade em movimento, marcada por tensões e contradições, na qual coexistem tendências de homogeneização global e processos de individuação e diversidade local.

Nesse cenário, o núcleo Pedagogia-PIBID assume o desafio de compreender o ser humano em sua totalidade — física, cognitiva, afetiva, ética, estética e social — e de propor caminhos formativos que respeitem a singularidade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, promovam a construção coletiva do conhecimento (Libâneo, 2023). Pensar pedagogicamente nos princípios que regem o subprojeto é, portanto, um ato político e ético; pois, requer escolhas conscientes sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, reconhecendo que toda prática educativa está inserida em um projeto de sociedade.

Os educadores, sejam pesquisadores ou docentes da educação básica, enfrentam hoje um contexto de profundas incertezas e pressões. A escola contemporânea encontra-se imersa em um ambiente de múltiplas demandas — pedagógicas, sociais, tecnológicas e emocionais — e é frequentemente interpelada a responder a problemas complexos com soluções imediatas (Libâneo, 2023). Essa tensão se materializa, sobretudo, na sala de aula, espaço onde as contradições sociais se tornam visíveis e onde o professor precisa tomar decisões éticas e pedagógicas que repercutem diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento de seus alunos (Libâneo, 2023).

Ser professora e supervisora do PIBID, portanto, é assumir a responsabilidade social e humana de intervir na formação de sujeitos – acadêmicos e estudantes da educação básica - , compreendendo que educar é um ato de mediação e de criação. Libâneo (2023) reforça que a pedagogia não pode ser compreendida como um conjunto de técnicas, mas como uma ciência que interpreta e orienta a prática educativa em seus fundamentos, objetivos e finalidades. Educar é, ao mesmo tempo, formar e transformar — é o exercício de fazer emergir no outro o potencial de pensar, sentir, agir e sonhar (Freire, 1996).

Aos que se dedicam à educação escolar é exigida uma postura reflexiva e crítica diante de uma realidade marcada por desigualdades e exclusões (Libâneo, 2023). As contradições

sociais contemporâneas, entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica empresarial e a lógica da inclusão social, têm impactado diretamente o cotidiano escolar. A escola, muitas vezes, tem dificuldade em cumprir sua missão primordial: promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes e contribuir para a superação das desigualdades. Nesse contexto, pensar o subprojeto de Pedagogia-PIBID é pensar como as práticas educativas podem gerar emancipação e não reprodução das exclusões (Libâneo, 2023).

Assim o núcleo de Pedagogia, ao buscar compreender como os fatores socioculturais e institucionais influenciam os processos de ensino e aprendizagem, encontra nas teorias histórico-culturais um importante suporte epistemológico. Essa abordagem, fundamentada nos estudos de Vygotsky (1995) e seus seguidores, reconhece o ser humano como sujeito histórico e social, cujo desenvolvimento se dá nas relações mediadas com o outro e com a cultura. Segundo Vygotsky (1995), o conhecimento é construído na interação, por meio da linguagem e das experiências compartilhadas. A aprendizagem, portanto, é sempre um processo social antes de ser individual — é na relação com o outro que o sujeito se forma e se transforma (Moura-Berto; Amaral; Lima; Lopes, 2025).

Libâneo (2023) aprofunda essa perspectiva ao compreender que as funções mentais superiores — como linguagem, memória, atenção e pensamento abstrato — resultam de processos de interiorização de práticas culturais e sociais mediadas. Assim, a aprendizagem escolar assume um papel decisivo no desenvolvimento humano, pois é nela que se organizam intencionalmente as condições para que o estudante se aproprie dos saberes socialmente elaborados.

Daniels (2003) também enfatiza que o funcionamento cognitivo é inseparável das mediações culturais e simbólicas que o estruturam. A escola, nesse sentido, é um espaço privilegiado de mediação — um ambiente em que o conhecimento é transmitido, reconstruído e ressignificado através da interação entre professores e alunos.

Dessa maneira, a teoria histórico-cultural da atividade amplia o olhar para a dimensão coletiva da aprendizagem, compreendendo que o desenvolvimento do sujeito ocorre em contextos de cooperação e de ação intencionalmente orientada (Libâneo, 2023). Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem envolve sempre um ciclo de ação e reflexão, em que o sujeito aprende ao agir no mundo e ao refletir sobre sua própria ação.

Para Prado e Piotto (2022), a Psicologia Histórico-Cultural compreende o ser humano como um sujeito histórico e social, ativo em seu processo de desenvolvimento. A aprendizagem ocorre mediante um método intencionalmente estruturado, que possibilita a

participação consciente e ativa do indivíduo na coletividade. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas mediadoras, colaborativas e inclusivas, que reconheçam o papel da cultura na constituição do pensamento e da subjetividade.

A perspectiva histórico-cultural tem oferecido bases sólidas para os pibidianos, supervisores e professores regentes compreenderem a aprendizagem como um processo de interação e mediação. Vygotsky (1995) destaca o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço entre o que o estudante já consegue realizar de forma autônoma e o que pode alcançar com o apoio de um mediador — seja ele o professor, um colega ou outro participante da atividade educativa. Essa concepção reafirma o papel do professor como mediador e do ensino como processo dialógico e colaborativo.

Assim, a mediação pedagógica realizada nas práticas propostas pelo PIBID-Pedagogia tem se tornado elemento essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo ao conhecimento (Moura-Berto; Amaral; Lima; Lopes, 2025). Os pibidianos sob a orientação da supervisora e da docente orientadora tem criado condições e estratégias que favorecem a participação plena de todos nas atividades escolares, utilizando recursos visuais e outras ferramentas que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, o referencial teórico que sustenta este trabalho fundamenta-se em uma visão humanista, histórico-cultural e crítica da educação, que reconhece o sujeito em sua totalidade e a escola como espaço de produção de sentidos, de diálogo e de emancipação. A pedagogia, enquanto prática social e ciência da formação humana, reafirma-se, assim, como campo de compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ser professor é uma atividade complexa, que exige não apenas domínio de conteúdos e metodologias, mas também sensibilidade, tempo, escuta e disposição para o aprendizado contínuo. A docência não se configura como um dom natural, mas como uma construção histórica, ética e afetiva que se desenvolve e se aperfeiçoa ao longo da prática e da formação. É, portanto, um processo de vir-a-ser, permanentemente inacabado, que se renova a cada encontro, a cada desafio e a cada aluno que interpela o professor.

No contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), essa complexidade ganha contornos ainda mais amplos. O professor supervisor assume uma dupla função: além das responsabilidades cotidianas ligadas ao planejamento, à avaliação e à gestão pedagógica, ele atua também como formador de futuros docentes, mediando os

primeiros passos dos licenciandos na vivência da docência. Essa função demanda um olhar sensível e investigativo, que compreenda o espaço escolar como território de aprendizagens compartilhadas e de desenvolvimento profissional mútuo.

Libâneo (2002, p. 35) define o supervisor educacional como “[...]um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”, capaz de articular-se com a equipe diretiva, os educadores, os educandos e a comunidade escolar. O papel do supervisor, nesse sentido, é essencialmente formativo e transformador — ele colabora para o desenvolvimento individual, social e político dos sujeitos envolvidos, contribuindo para a construção de uma cidadania ética, solidária e comprometida com a justiça social.

As atividades de supervisão no PIBID–Pedagogia/UFT tem proporcionado vivências formativas de grande significado, que beneficiam tanto os licenciandos quanto a própria supervisora, bem como a escola-campo. A inserção dos estudantes no cotidiano da escola pública tem possibilitado compreender de modo mais profundo as dinâmicas que estruturam a vida escolar — a organização do tempo e do espaço, os modos de gestão da sala de aula, a interação entre professores e alunos, e os desafios enfrentados na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, essa experiência tem se configurado como um espaço de ressignificação da própria prática docente da supervisora, que aprende junto aos bolsistas, revisita suas concepções e amplia seus modos de compreender o ensino.

Esse processo de imersão e reflexão conjunta tem favorecido a construção de uma postura investigativa e crítica entre os futuros professores, estimulando a autonomia, a criatividade e o compromisso ético com o ato de educar. As práticas vivenciadas no PIBID revelam que a formação docente não se limita à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas envolve a constituição de uma identidade profissional fundamentada no diálogo, na colaboração e na sensibilidade diante da realidade escolar.

Entretanto, a supervisão também impõe desafios significativos, entre eles a necessidade de conciliar o tempo entre as atividades de sala de aula e as demandas do acompanhamento pedagógico; a mediação de diferentes expectativas entre bolsistas, professores da escola-campo e equipe gestora; e a adaptação das práticas às especificidades de cada contexto escolar. Superar tais desafios requer equilíbrio, escuta ativa, empatia e permanente reflexão sobre a própria prática, reconhecendo que o processo formativo é coletivo, dinâmico e atravessado por tensões que, longe de enfraquecê-lo, o tornam mais potente e humano.

Assim, o trabalho de supervisão no PIBID se consolida como um exercício de formação compartilhada e emancipatória, que articula teoria e prática, universidade e escola,

razão e sensibilidade. Nessa confluência de saberes e experiências, reafirma-se à docência como prática de liberdade — uma prática que educa não apenas para o conhecimento, mas para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado evidencia que a participação no PIBID-Pedagogia constitui uma experiência formativa profundamente transformadora, tanto para os licenciandos quanto para os professores supervisores. O programa favorece o contato direto com o ambiente escolar e possibilita a vivência da docência em sua complexidade — contextualizada, colaborativa e crítica —, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de saberes pedagógicos significativos.

A supervisão no PIBID revelou-se um espaço privilegiado de diálogo entre teoria e prática, de trocas de saberes e de construção coletiva do conhecimento. As ações desenvolvidas ao longo do subprojeto estimularam a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da profissão docente, reafirmando a importância da formação inicial e continuada como processos complementares e permanentes.

O Programa possui também um significado singular em minha trajetória profissional enquanto Supervisora, pois fez parte de minha formação desde a graduação. A experiência como bolsista permitiu vivenciar de perto a realidade da escola pública, compreender as tensões e as potências do fazer pedagógico e reconhecer a relevância social do magistério. Hoje, na condição de professora supervisora, essa vivência assume novos contornos: comprehendo o PIBID como uma ação que fortalece a parceria entre a universidade e as redes municipais de ensino, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação básica e para a valorização da docência.

Essa continuidade no programa representa um processo formativo cumulativo e reflexivo, em que cada etapa acrescenta novos sentidos à minha prática educativa e à minha compreensão sobre o papel social do professor. A atuação como supervisora tem ampliado meu olhar sobre a gestão da sala de aula, o acompanhamento da aprendizagem e a importância da mediação pedagógica intencional. Além disso, tem despertado o desejo constante de aprimorar minha formação e de renovar meus modos de ensinar, aprender e partilhar experiências.

Estar inserida nesse espaço de integração entre universidade e escola é, acima de tudo, uma oportunidade de crescimento e reconstrução profissional. Cada encontro, cada planejamento e cada regência tornam-se momentos de reflexão e reinvenção da prática pedagógica, reafirmando o compromisso ético e político com a educação pública e com a formação de professores críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Conclui-se, portanto, que o PIBID é uma política pública essencial para o fortalecimento da formação docente nos cursos de licenciatura. Ao promover o diálogo entre a universidade e a escola, o programa valoriza a prática pedagógica, estimula a pesquisa e a reflexão crítica sobre o fazer educativo e contribui para a construção de uma docência mais humana, sensível e socialmente engajada. O PIBID reafirma que ensinar é um ato de compromisso — e que cada experiência vivida no programa constitui um passo a mais na formação de professores que aprendem, transformam e se transformam no exercício da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013:** Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 2014.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003.

FERRARI, Maria Luíza de Almeida. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Atlas, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e teoria da atividade:** contribuições da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade para o ensino e a aprendizagem. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2002.

MOURA-BERTO, K. L. de.; AMARAL, E. Sousa.; LIMA, L. G. B.; LOPES, C. D. Experiência Educacional Em Libras No Programa Residência Pedagógica. **Capim Dourado: Diálogos Em Extensão,** 8(1), 438–458, 2025. <https://doi.org/10.20873/LIBPED>

MATOS, Elba Siqueira de Sá Barreto de; LERCHE, Luiz Roberto de Paula. **Pesquisa-ação:** fundamentos e práticas. Brasília: Líber Livro, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; PIOTTO, Débora Cristina. **A teoria histórico-cultural e a atividade docente:** fundamentos e práticas educativas. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

TARTUCE, Gisela Sampaio da Cruz. **Conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento humano.** São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.