

PIBID: IMPLEMENTAÇÃO E TRAJETÓRIA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA – UEG- UNIDADE GOIANÉSIA-GO

Gisele Gomes Avelar Bernardes¹
Nilda Gonçalves Vieira Santiago²

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado na UEG - Unidade Goianésia de novembro de 2022 a abril 2024, primeira experiência na unidade, e segunda edição 2024 a 2026, vem demonstrando ser um importante meio de formação para os acadêmicos do curso de Pedagogia. Estar no ambiente escolar, participando do processo educativo em concomitância com as atividades acadêmicas é uma atividade desafiadora que requer tempo, disponibilidade, sobretudo exige disciplina. O presente estudo tem o objetivo, descrever e analisar o percurso do PIBID no curso de Pedagogia da UEG – Unidade/Goianésia, por intermédio do subprojeto “Pedagogia”. Como aporte teórico, busca-se Freire (1987) para discutir a práxis pedagógica, Tardif (2004) em que traz a discussão sobre as experiências vividas no futuro ambiente de trabalho, Pimenta (2000) que aborda sobre os saberes pedagógicos e por fim Saviani (2009) com a formação de professores. Teóricos que discutem a educação em uma perspectiva crítica, reflexiva da educação formal. A metodologia adotada é de cunho qualitativo que nos permite não só descrever, mas analisar as estratégias de implementação do programa, assim como a formação inicial dos acadêmicos pibidianos em contato com a escola. Concluimos, a priori, que o programa PIBID é uma oportunidade de inserção do acadêmico bolsista na escola campo, o que oportuniza a realizar a vivência no espaço educativo, sob a supervisão de professores com experiência acadêmica o que viabiliza reflexões críticas sobre o processo de formação reafirmando a parceria Universidade e escolas de educação básica. Nesse sentido, o programa tem apontado resultados não só quantitativos, mas, sobretudo qualitativos. Formando, refletindo e vivenciando a indissociabilidade da teoria-prática na formação dos acadêmicos e de toda a equipe do PIBID, e em contrapartida o programa oferece ações e práticas pedagógicas no contexto da escola campo.

Palavras-chave: PIBID, Implementação, Trajetória, Formação.

INTRODUÇÃO

A importância da prática pedagógica na formação inicial de professores tem sido amplamente debatida no meio acadêmico como um dos fatores essenciais para a melhoria

¹. Doutora em Educação, Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias, pedagoga, docente na educação básica na rede municipal e na educação superior na UEG- Universidade Estadual de Goiás – GO. Coordenadora de área do PIBID, bolsista Capes, gisele.bernardes@ueg.br

². Doutora em Educação, Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias, docente na educação básica na rede estadual e na educação superior na UEG- Universidade Estadual de Goiás - GO, email: nildagvsantiago@gmail.com

- Apoio financeiro Programa de Auxílio Eventos (Pró-Eventos), da UEG- Universidade Estadual de Goiás



da qualidade da Educação Básica. Há um consenso consolidado entre universidade e escola, que se reconhecem como parceiras e colaboradoras nesse processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) aderiu ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de fortalecer a articulação entre teoria e prática, por meio do compartilhamento de experiências e vivências com a Educação Básica elementos indispensáveis na formação docente.

Nesse sentido, com o PIBID, os bolsistas tiveram a oportunidade de vivenciar, de forma concreta, o cotidiano das escolas parceiras, desenvolvendo atividades significativas junto às turmas. Esse contato direto com os estudantes permitiu-lhes construir experiências enriquecedoras, refletindo sobre sua prática e ampliando sua compreensão do fazer docente.

Durante os encontros quinzenais realizados na universidade, os pibidianos relataram que o programa foi mais do que uma oportunidade de aplicar a teoria na prática, foi também um espaço para desconstruir visões polarizadas, tecnicistas e excessivamente científicas. Eles puderam perceber a diversidade presente nas salas de aula, bem como as múltiplas formas de ensinar e aprender, desenvolvendo um olhar mais sensível e crítico sobre a escola, os alunos, os colegas professores e o próprio papel docente.

Assim, a formação inicial proporcionada pelo PIBID revelou-se fundamental, por estar enraizada em experiências reais, que integram saberes pedagógicos e profissionais voltados para o subprojeto Pedagogia/Alfabetização, desenvolvido na rede municipal de Goianésia, tem como público-alvo os acadêmicos do curso de Pedagogia e os estudantes do ciclo de alfabetização, bem como aqueles matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que ainda se encontram em processo de alfabetização ou necessitam de atenção individualizada e reforço escolar.

Com base nesse arcabouço teórico-prático, o subprojeto PIBID Pedagogia/Alfabetização propôs-se a fomentar o desenvolvimento da autonomia dos licenciandos por meio de uma metodologia fundamentada na perspectiva do trabalho colaborativo entre os diversos sujeitos envolvidos no processo formativo: professores da escola básica, coordenador de área, professores supervisores, bolsistas de iniciação à docência, docentes da Instituição de Ensino Superior (IES) e demais colaboradores em ações específicas do subprojeto em busca de uma educação de qualidade, crítica e emancipadora.



METODOLOGIA

A metodologia adotada no subprojeto Pedagogia/Alfabetização está ancorada em uma abordagem qualitativa, de natureza participativa e formativa, cujo objetivo central é articular teoria e prática no processo de formação inicial docente. Essa abordagem permite compreender os fenômenos educativos a partir da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos, considerando a complexidade do ambiente escolar e os desafios da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inspirado nos pressupostos da pesquisa-formação (NÓVOA, 1992) e da pesquisa-ação colaborativa (THIOLLENT, 2000), o subprojeto propôs-se a promover o desenvolvimento profissional dos licenciandos por meio da imersão crítica e reflexiva nas escolas públicas da rede municipal de Goianésia. A metodologia também dialoga com os fundamentos da pedagogia da práxis (FREIRE, 1996), ao valorizar a experiência concreta como fonte de aprendizagem, emancipação e transformação social.

A atuação dos bolsistas foi orientada pela vivência prática no cotidiano escolar, com foco no atendimento de estudantes em processo de alfabetização ou com defasagens no aprendizado da leitura e da escrita. Essa inserção se deu de forma contínua e acompanhada, a partir de um planejamento pedagógico construído em conjunto com os professores supervisores, coordenadores de área e docentes da Instituição de Ensino Superior (IES).

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores precisa abarcar mais do que o domínio de conteúdos teóricos, ela deve envolver vivências concretas na escola, reflexão sistemática da prática, articulação efetiva entre universidade e escola, além de supervisão e feedback constantes. Programas como o “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (PIBID) se inserem exatamente nessa perspectiva de articulação e integração. A experiência concreta no espaço escolar deve caminhar lado a lado com discussões, reflexões e fundamentações acadêmicas presentes no espaço universitário.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) reforça essa ideia ao afirmar que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão e não apartada dela. Enfatiza a importância da inserção dos futuros docentes no ambiente escolar como parte de sua formação, de modo que seus saberes profissionais se modelem a partir da interação concreta com a realidade educativa. Para o autor a identidade docente emerge justamente



da articulação entre a teoria recebida na universidade e os saberes gerados na prática cotidiana escolar. De modo que a construção dos saberes docentes dá-se como um processo contínuo e dinâmico, no qual os saberes teóricos, pedagógicos e práticos compõem um conjunto integrado. A formação não pode ser entendida como uma sequência linear “teoria e prática”, mas sim como uma articulação permanente entre ambos, desde os primeiros semestres do curso.

Tardif (2004) salienta ainda que esses saberes interagem de modo dinâmico e não são estanques. A identidade profissional do professor se vai formando por meio da confluência de saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e profissionais, bem como pelas condições de trabalho, pelas experiências na sala de aula e pelas expectativas pessoais e institucionais. Essa pluralidade de saberes é especialmente decisiva nos primeiros anos de docência, quando a articulação entre teoria e prática começa a moldar não só competências técnicas, mas valores, expectativas e visões de mundo sobre a escola. A natureza dos saberes que constituem o ofício docente se dá pela sua pluralidade, origens múltiplas e o fato de serem socialmente condicionados. Pimenta (2000), ao abordar a temática dos saberes docentes, traz uma contribuição significativa para a compreensão do professor como um profissional que constrói seus saberes na prática e na reflexão sobre a prática. Sua perspectiva dialoga fortemente com os estudos de autores como Tardif, reforçando a ideia de que o saber do professor não se limita ao conteúdo científico, mas é constituído por uma multiplicidade de fontes.

Nesse contexto, o PIBID desempenha papel fundamental ao inserir o acadêmico no ambiente escolar desde cedo, oferecendo múltiplas oportunidades de experiências e vivências práticas. Essa participação gradual permite que o futuro professor desenvolva consciência crítica, autonomia pedagógica e capacidade de adaptação às diversas demandas do contexto escolar. Visto que a identidade docente também se constrói no confronto com a diversidade, de alunos, de contextos culturais, socioeconômicos e pedagógicos, bem como nas condições reais de ensino. Esses encontros forjam, por meio do diálogo com outros docentes, supervisores e formadores, a percepção crítica sobre os desafios educacionais e possibilitam práticas mais comprometidas.

Essa concepção dialoga fortemente com Freire, especialmente com sua crítica às dicotomias entre ação e reflexão:

É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que



resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação.” (FREIRE, 1987, p. 125).

Para Freire (1987), a práxis é entendida como reflexão e ação conjuntas, é essencial na formação de educadores conscientes e engajados, porque permite que a teoria não seja mera abstração e que a prática educativa seja orientada, crítica, transformadora. Essa articulação entre teoria e prática começa a moldar não só competências, mas valores, expectativas e visões de mundo sobre a escola. Nesse contexto, destaca-se o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que proporciona aos acadêmicos a inserção no ambiente escolar. Esse espaço oferece múltiplas oportunidades de experiências e vivências, essenciais para a formação docente. A teoria da práxis de Freire (1987) propõe que não há uma divisão rígida entre teoria e prática e sim a reflexão e a ação devem coexistir, retroalimentar-se mutuamente. Essa perspectiva sustenta que o professor aprende com sua prática, mas também que a prática precisa ser analisada, problematizada e transformada

A experiência vivenciada no espaço escolar cocomitante a sua formação acadêmica é essencial não apenas para aplicar teorias e técnicas, mas para refletir sobre dilemas, adaptações, efeitos e impactos na área educacional. A formação inicial integrada, que mescla teoria e prática desde cedo, proporciona aos licenciandos que desenvolvam consciência crítica, autonomia e capacidade de adaptação. Como argumenta Nóvoa (1992), a importância de uma abordagem crítica e reflexiva que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de autoformação participativa. formação de professores deve ultrapassar a visão tecnicista. O docente não pode ser visto apenas como alguém que aplica métodos, mas como um intelectual orgânico, comprometido com a transformação da realidade social (SAVIANI, 2009).

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os próprios percursos e projetos, visando à construção de uma identidade profissional.

Nesse aspecto, Nóvoa (1992) enfatiza que a formação deve construir-se a partir de uma rede de comunicação que não se restrinja ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que se entrelaçam continuamente com as situações de ensino. Portanto a identidade docente se constrói também no confronto com a diversidade, com alunos, nos diversos contextos e nas condições de ensino, assim como nas exigências presentes da realidade, e nos diálogos com outros docentes, supervisores e formadores.



.Na mesma linha, Tardif (2004) aborda que a formação inicial e continuada deve proporcionar espaços de reflexão, supervisão, orientação e troca entre formadores e formandos, de modo que o professor iniciante não apenas reproduza métodos, mas adapte, inove, e responda às especificidades de seus alunos e contexto.

Em consonância, Freire (1987) , Nóvoa (1992) e Tardif (2004), entende-se que não existe uma separação rígida entre teoria e prática: reflexão e ação devem coexistir, retroalimentar-se mutuamente. O professor aprende com sua prática, mas também precisa analisá-la, problematizá-la e transformá-la, em uma formação que seja ao mesmo tempo formativa, crítica e situada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram definidas algumas categorias de análises para discussão. Dentre elas: Integração teoria-prática; desenvolvimento da identidade profissional; reflexão crítica; papel formativo do programa PIBID.

Na primeira categoria integração teoria-prática constata-se que há uma necessidade de fortalecer ainda mais os espaços formativos que permitam reflexões conjuntas entre a universidade e a escola campo, afim de garantir formação inicial dos licenciandos desde o início do curso, promovendo momentos conjuntos de formação. Confirmando o que diz Freire (1987), em que a prática educativa não deve ser simples execução de técnicas, nem a teoria um saber abstrato distante da realidade. A práxis exige reflexão crítica e ação transformadora.

Na segunda categoria desenvolvimento da identidade profissional destaca-se a importância de formação reflexiva, supervisão, diálogo entre formadores, para que a identidade docente se desenvolva de modo mais consciente, crítico e adaptativo. Reafirmando o que Nóvoa (1992) diz sobre a identidade docente não se constrói por acumulação de cursos ou conhecimentos técnicos, mas por meio de um trabalho permanente de reflexão crítica sobre a prática.

Na terceira categoria, reflexão crítica constatamos que houve momentos de formação, reflexão e análise de prática que favoreceram as discussões e reflexões críticas sobre o ambiente formador na universidade e a prática na escola campo. Reflexões essas que formam essenciais para inovação pedagógica; valorização da experimentação e erro como parte do processo formativo. Destaca-se que a reflexão crítica deve acompanhar a prática,



ser um componente regular, não algo pontual, mas momentos de análise de prática, supervisão e discussão entre pares são essenciais (TARDIF, 2004).

Na quarta e última categoria, papel formativo do programa PIBID, destaca-se como o programa contribui para as anteriores categorias, integração teoria-prática, desenvolvimento da identidade profissional e reflexão crítica. Visto que os bolsistas afirmam que PIBID possibilitou contato real com a prática escolar antes do estágio formal, com suporte e supervisão, além de relatar que os encontros quinzenais foram momentos importantes de troca de experiências, reflexão, feedback.

Relataram que as observações de melhoria nas práticas de alfabetização a partir de intervenções do projeto foram momentos desafiadores, porém de grande aprendizado.

Por fim, confirma-se o valor do programa PIBID pois há acompanhamento, orientação e avaliação constante na formação que ele proporciona, por meio dos professores supervisores de coordenadores de área, além da contribuição da equipe de professores das escolas campo no processo de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto Pedagogia/Alfabetização do PIBID demonstrou-se uma iniciativa significativa para a formação inicial de professores, ao proporcionar aos licenciandos uma experiência concreta e transformadora no ambiente escolar. A inserção prática nas escolas possibilitou o desenvolvimento de uma postura mais crítica, reflexiva e comprometida com os desafios da Educação Básica.

Por meio do trabalho colaborativo, os pibidianos puderam compreender a complexidade do processo de alfabetização, reconhecer a diversidade presente nas salas de aula e adaptar suas intervenções pedagógicas às necessidades reais dos estudantes. Além disso, a constante mediação entre universidade e escola fortaleceu a relação teoria-prática e contribuiu para a construção de saberes profissionais alinhados a uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada.

O subprojeto evidenciou que a formação docente, quando ancorada em experiências práticas e fundamentada em princípios colaborativos, é mais efetiva e capaz de gerar impactos positivos tanto na trajetória dos futuros professores quanto na aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

REFERÊNCIAS



FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. Pesquisa-Ação nas Organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

