

## ENTRE DIFERENTES REALIDADES ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM MATEMÁTICA

Gabriel Busnello Becker <sup>1</sup>  
Eduarda Rubert <sup>2</sup>  
Julhane Alice Thomas Schulz <sup>3</sup>  
Daiani Finatto Bianchini <sup>4</sup>  
Marília Boessio Tex de Vasconcellos <sup>5</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as perspectivas de licenciandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir das experiências vivenciadas ao longo do ano de 2025 em duas escolas da rede municipal de Santa Rosa/RS, a E.M.E.F. Paul Harris e a E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima, caracterizadas por contextos educacionais distintos. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado na concepção de formação docente como um processo construído na articulação entre prática, reflexão e interação com diferentes realidades escolares. As ações foram desenvolvidas no âmbito de um subprojeto multidisciplinar, com ênfase na área de Matemática, envolvendo práticas pedagógicas quinzenais articuladas a encontros sistemáticos de planejamento, acompanhamento e alinhamento das atividades. Ao longo do período analisado, os licenciandos desenvolveram propostas pedagógicas a partir de um mesmo plano de aula em ambas as escolas, o que possibilitou observar como o planejamento docente se reconfigura diante das especificidades de cada contexto, exigindo adaptações, reorganizações e tomadas de decisão durante a prática pedagógica. A produção dos dados ocorreu por meio da escrita narrativa, a partir de diários de bordo elaborados pelos licenciandos, concebidos como dispositivos formativos para o registro e a reflexão sobre as experiências vivenciadas. Os resultados evidenciam que, embora os licenciandos tenham participado de um mesmo programa formativo e realizado planejamentos iguais, as aprendizagens construídas foram condicionadas pelas especificidades de cada escola, sobretudo no que se refere ao engajamento dos estudantes e à dinâmica das aulas. Conclui-se que o PIBID contribui de forma significativa para a formação inicial dos acadêmicos ao promover a articulação entre planejamento, prática e reflexão, favorecendo o desenvolvimento de uma postura docente crítica, reflexiva e sensível às diferentes realidades escolares.

**Palavras-chave:** Formação docente, PIBID, Ensino, Escrita narrativa, Prática pedagógica.

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa - RS, gabrielbusnello@outlook.com;

<sup>2</sup> Graduada pelo Curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa - RS, eduarda.rubert0@gmail.com;

<sup>3</sup> Doutora em Modelagem Computacional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, julhane.schulz@iffarroupilha.edu.br;

<sup>4</sup> Mestra em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, daiani.bianchini@iffarroupilha.edu.br;

<sup>5</sup> Mestre em Modelagem Matemática, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, marilia.vasconcellos@iffarroupilha.edu.br



## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é construída a partir de experiências que vão além dos conteúdos estudados na graduação, necessita-se que o licenciando tenha o contato direto com a realidade da escola e com os desafios concretos da docência. É nesse movimento de aproximação com o cotidiano escolar que o futuro professor passa a compreender a complexidade do trabalho pedagógico, construindo sentidos para a profissão a partir das vivências, dos encontros e também das dificuldades enfrentadas no espaço escolar (Arroyo, 2012; Tardif, 2014).

Nesse percurso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ocupa um papel formativo fundamental, ao possibilitar a inserção dos licenciandos na Educação Básica de maneira orientada e contínua. As experiências proporcionadas pelo programa favorecem o diálogo entre formação inicial e a escola, ao permitir a participação do licenciando nos processos de planejamento, prática e reflexão docente. Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Pimenta e Lima (2012), ao defenderem que a formação docente se fortalece quando o futuro professor vivencia a prática de forma articulada à reflexão teórica, reconhecendo a docência como um processo coletivo, situado e em constante construção. Essa perspectiva também dialoga com Imbernón (2010), ao compreender a formação profissional como um movimento permanente, marcado pela ação, pela reflexão e pela capacidade de responder às incertezas do contexto educativo.

As vivências no âmbito do PIBID evidenciam que cada escola apresenta características próprias, marcadas por diferentes formas de organização, participação dos estudantes e envolvimento da comunidade escolar. A atuação em contextos distintos revela que não existe uma única forma de ensinar, mas múltiplas possibilidades que emergem das realidades vivenciadas. Dessa forma, o contato com escolas que apresentam perfis de engajamento diversos contribui para ampliar o olhar dos licenciandos sobre a prática docente e sobre a necessidade de sensibilidade frente às especificidades de cada contexto.

Este trabalho tem como objetivo analisar as perspectivas dos licenciandos bolsistas do PIBID a partir das experiências desenvolvidas ao longo do ano de 2025 em duas escolas da rede municipal de Santa Rosa/RS, a E.M.E.F. Paul Harris e a E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima. Durante todo o ano letivo, os licenciandos da área de Matemática desenvolveram propostas pedagógicas a partir de um mesmo plano de aula em ambas as instituições, o que possibilitou observar, de forma contínua, variações significativas no engajamento dos



estudantes entre os diferentes contextos escolares. Essas diferenças demandaram dos bolsistas constantes adaptações, reorganizações e tomadas de decisão durante as práticas pedagógicas, evidenciando o papel formativo do PIBID ao oportunizar a vivência de situações reais da docência e a compreensão da Matemática como um ensino que se constrói a partir das especificidades de cada realidade escolar.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido no PIBID, ao longo do ano letivo de 2025. A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de compreender os sentidos atribuídos pelos licenciandos às experiências vivenciadas no contexto escolar, considerando a formação docente como um processo construído a partir da prática, da reflexão e da interação com diferentes realidades educativas.

A experiência foi desenvolvida em duas escolas da rede municipal de ensino de Santa Rosa/RS: a E.M.E.F. Paul Harris e a E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima. Ambas receberam licenciandos bolsistas do PIBID da área de Matemática, inseridos em um subprojeto multidisciplinar que envolvia também a área de Biologia. As práticas pedagógicas ocorreram de forma quinzenal nas escolas, sendo precedidas por momentos sistemáticos de planejamento coletivo, realizados semanalmente, além de um turno adicional destinado à organização das atividades e discussão das ações desenvolvidas.

Ao longo de todo o ano de 2025, os licenciandos de Matemática desenvolveram propostas pedagógicas a partir de um mesmo plano de aula em ambas as escolas, elaborado coletivamente durante os encontros de planejamento do PIBID. A utilização do mesmo planejamento em contextos escolares distintos permitiu observar como a prática docente se reconfigura diante das especificidades de cada realidade, exigindo adaptações, reorganizações e tomadas de decisão ao longo do desenvolvimento das atividades.

A produção dos dados ocorreu por meio da escrita narrativa, utilizando-se os diários de bordo elaborados pelos licenciandos bolsistas durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nesses registros, foram descritas situações vivenciadas nas aulas, percepções sobre o engajamento dos estudantes, desafios enfrentados, estratégias adotadas e reflexões sobre o processo de ensinar e aprender Matemática. A escrita narrativa foi compreendida como um dispositivo formativo, que possibilita revisitar a experiência vivida e atribuir novos significados à prática docente, conforme discutido por Reis (2008).



Além dos registros individuais, os encontros de alinhamento e planejamento do PIBID constituíram-se como espaços relevantes para a discussão coletiva das experiências relatadas nos diários de bordo. Nessas reuniões, os licenciandos compartilharam situações vivenciadas nas escolas, confrontaram diferentes percepções sobre a prática docente e refletiram conjuntamente sobre os desafios e possibilidades do ensino de Matemática em contextos distintos. A análise das narrativas considerou, de forma articulada, as experiências de licenciandos atuantes na E.M.E.F. Paul Harris e na E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima, buscando compreender como um mesmo percurso formativo foi vivenciado de maneiras distintas durante o referido ano letivo, entendendo, conforme Zabalza (1998), que a reflexão sistemática sobre a prática constitui elemento central no desenvolvimento profissional docente.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores tem sido compreendida como um processo que se constrói na articulação entre saberes teóricos e experiências práticas vivenciadas no contexto escolar. Nessa perspectiva, Arroyo (2012) destaca que o ofício docente se constitui ao longo da trajetória formativa, sendo marcado por experiências, memórias e significados que emergem do contato com a escola e com os sujeitos que a compõem. Essa compreensão dialoga com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes não se limitam ao conhecimento acadêmico, mas envolvem também saberes da experiência, construídos no exercício da prática e nas interações estabelecidas no cotidiano escolar.

A aproximação entre formação inicial docente e escola revela-se, portanto, fundamental para a constituição da identidade profissional docente. Pimenta e Lima (2012) defendem que a formação inicial se fortalece quando o licenciando vivencia a prática de forma reflexiva, compreendendo o espaço escolar como um lugar de produção de conhecimentos e não apenas de aplicação de teorias. Nessa mesma direção, Imbernón (2010) compreende a formação profissional como um processo contínuo, marcado pela reflexão sobre a ação e pela capacidade de lidar com as incertezas e desafios inerentes ao contexto educativo.

O planejamento pedagógico assume papel central nesse processo, ao orientar a prática docente e possibilitar a organização intencional das ações educativas. Vasconcellos (2000) concebe o planejamento como um projeto flexível, que se constrói e se reconstrói a partir da realidade vivenciada, exigindo do professor constante reflexão e tomada de decisões.



Thomazi e Asinelli (2009) reforçam essa compreensão ao apontarem que o planejamento não se encerra na previsão das atividades, mas se concretiza no diálogo permanente entre o que foi planejado e o que efetivamente acontece na sala de aula.

No ensino de Matemática, a prática pedagógica demanda estratégias que considerem as diferentes formas de participação dos estudantes e os diversos ritmos de aprendizagem. Ponte, Brocardo e Oliveira (2019) defendem a investigação matemática como uma abordagem que valoriza a participação ativa dos estudantes, a formulação de hipóteses e a construção coletiva do conhecimento. De modo complementar, Allevato e Onuchic (2011) ressaltam a resolução de problemas como estratégia que favorece o desenvolvimento do raciocínio matemático e a autonomia dos estudantes, ao colocá-los como protagonistas do processo de aprendizagem.

Compreender o erro como parte constitutiva da aprendizagem também se mostra essencial para uma prática pedagógica mais formativa e inclusiva. Cury (2007) e Brito (2011) defendem que o erro pode ser utilizado como estratégia pedagógica, contribuindo para a reflexão, a revisão de conceitos e a construção de novas compreensões matemáticas. Essa perspectiva possibilita um ensino menos punitivo e mais dialógico, especialmente relevante em contextos escolares marcados por diferentes níveis de engajamento dos estudantes.

Nesse cenário, o PIBID configura-se como uma política pública de grande relevância para o fortalecimento da formação inicial de professores. Gatti et al. (2014) destacam que o PIBID promove a inserção orientada dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, favorecendo a articulação entre teoria e prática e a reflexão sistemática sobre o trabalho docente. Ao oportunizar espaços de planejamento coletivo, desenvolvimento de práticas pedagógicas e discussão das experiências vividas, o programa contribui para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

A escrita narrativa emerge, nesse contexto, como um importante dispositivo formativo, ao possibilitar a reflexão sistemática sobre a prática pedagógica. Reis (2008) destaca que a narrativa permite ao licenciando revisitar as experiências vividas, atribuir sentidos às ações desenvolvidas e produzir conhecimentos sobre o processo formativo. Zabala (1998) complementa essa discussão ao afirmar que a reflexão sobre a prática constitui elemento central no desenvolvimento profissional docente, favorecendo a análise crítica das ações e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao articular formação docente, planejamento, prática pedagógica em Matemática, PIBID e escrita narrativa, o presente trabalho fundamenta-se em uma concepção de formação inicial que reconhece a docência como uma prática construída coletivamente,



situada em contextos específicos e marcada pela reflexão contínua sobre a experiência vivenciada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências vivenciadas ao longo do ano de 2025 no âmbito do PIBID evidenciam que a formação docente se constrói de maneira profundamente situada, marcada pelas condições concretas de cada contexto escolar. A atuação dos licenciandos de Matemática em duas escolas da rede municipal de Santa Rosa/RS - E.M.E.F. Paul Harris e E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima - permitiu observar como um mesmo planejamento pedagógico assume configurações distintas quando colocado em prática em realidades educacionais diferentes, confirmando que a docência não se realiza de forma homogênea.

Um dos aspectos mais evidentes diz respeito ao engajamento dos estudantes nas atividades propostas. Embora os planos de aula tenham sido elaborados coletivamente e desenvolvidos de forma semelhante em ambas as instituições, a participação dos alunos variou significativamente entre os contextos escolares analisados. Em uma das escolas, observou-se maior envolvimento dos estudantes, caracterizado pela participação ativa, colaboração entre pares e disposição para o diálogo e para a resolução das tarefas propostas. Esse engajamento esteve associado a fatores como a organização da turma, a rotina escolar já consolidada, a relação de confiança estabelecida entre professor e alunos e a familiaridade prévia dos estudantes com metodologias de caráter investigativo.

Em contraste, na outra instituição, a participação mostrou-se mais limitada, com oscilações no número de estudantes presentes e resistência inicial às atividades, o que demandou reorganizações imediatas da proposta pedagógica e intervenções constantes por parte do professor. Tal cenário pode ser compreendido à luz de aspectos como a irregularidade na frequência dos estudantes, o perfil socioeducacional da turma, dificuldades relacionadas à gestão da sala de aula e experiências escolares anteriores marcadas pela predominância de metodologias tradicionais, além da menor familiaridade dos alunos com práticas pedagógicas participativas.

Ao analisar os contextos escolares envolvidos, observou-se que os fatores institucionais e organizacionais produziram efeitos distintos sobre a permanência e o engajamento discente ao longo das atividades. Em uma das escolas, identificaram-se maiores oscilações na frequência e desafios relacionados à dinâmica das turmas, aspectos que interferiram na continuidade das propostas pedagógicas. Na outra, verificou-se maior estabilidade na



participação dos estudantes, associada a elementos da organização escolar e das interações estabelecidas no cotidiano da sala de aula. Em ambos os contextos, a relação entre professores e estudantes, bem como as condições concretas de desenvolvimento das atividades, mostraram-se dimensões relevantes para a adesão às práticas investigativas. Tais evidências reforçam que o engajamento discente é atravessado por múltiplos fatores institucionais, sociais e pedagógicos, que extrapolam o planejamento didático, corroborando a compreensão de que o planejamento docente deve ser flexível e sensível às especificidades de cada contexto, conforme discutem Vasconcellos (2000) e Thomazi e Asinelli (2009).

Diante dessas diferenças, os licenciandos foram constantemente desafiados a adaptar suas estratégias didáticas, reorganizando tempos, materiais e formas de interação. No ensino de Matemática, tais adaptações revelaram-se ainda mais significativas, uma vez que a participação ativa dos estudantes é central para propostas baseadas na investigação matemática e na resolução de problemas (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2019; Allevato; Onuchic, 2011). Assim, as experiências analisadas demonstram que a prática docente exige tomada de decisões contínuas e reflexivas, especialmente quando se busca garantir o envolvimento dos estudantes em contextos distintos.

Em consonância com Reis (2008), os diários de bordo e as escritas narrativas assumiram papel central neste estudo, ao possibilitarem o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos licenciandos, indo além da simples descrição dos acontecimentos para se constituírem como relatos que contribuem para a construção da identidade docente. Por meio dessas narrativas, foi possível registrar não apenas os eventos ocorridos durante as práticas pedagógicas, mas também sentimentos, percepções, frustrações e aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo. Para preservar a autoria individual e garantir a confidencialidade dos participantes, os licenciandos foram identificados ao longo da análise como Licenciando 1 (L1) e Licenciando 2 (L2), sendo as narrativas destacadas no texto por meio de itálico e aspas, de modo a evidenciar suas contribuições e favorecer a leitura e interpretação dos excertos apresentados.

A seguir, apresentam-se excertos narrativos que ilustram as diferentes vivências dos licenciandos nos dois contextos escolares, evidenciando como o mesmo percurso formativo foi experienciado de maneiras distintas:

Ao longo do ano de 2025, a experiência vivenciada na E.M.E.F. Paul Harris por mim, evidenciou de forma muito concreta tanto as potencialidades quanto os desafios da atuação no âmbito do PIBID. A presença constante e o envolvimento



significativo dos estudantes nas atividades propostas exigiram de nós, licenciandos, uma organização diferenciada, sendo necessário organizar a turma em dois grupos, com média de 17 alunos, a fim de garantir maior acompanhamento e interação durante as práticas pedagógicas. Embora os alunos tenham se mostrado participativos e interessados, a utilização de um mesmo plano de aula, elaborado para atender às realidades de duas escolas distintas, revelou limitações importantes, uma vez que, em diversos momentos, o planejamento se esgotava antes do tempo previsto. A estrutura da escola, aliada ao maior número de estudantes e ao ritmo mais dinâmico das atividades, demandava reorganizações constantes, adaptações imediatas e a proposição de atividades extras, nem sempre previstas inicialmente. Essas situações, embora desafiadoras, mostraram-se formativas, pois exigiram tomada de decisões em tempo real, flexibilidade pedagógica e leitura sensível do contexto, reforçando a compreensão de que o planejamento docente não pode ser rígido. Nesse sentido, o PIBID se revelou um espaço fundamental para a formação docente, ao possibilitar o enfrentamento de situações reais da prática, contribuindo para a construção de saberes profissionais e para o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante das diferentes realidades escolares (Escrita Narrativa, 10/12/2025, L1).

A realização das propostas na E.M.E.F Nossa Senhora de Fátima possibilitaram vivências únicas, que mostraram uma parcela da realidade da sala de aula. Diferente da E.M.E.F Paul Harris o nosso público era menor, contando com cerca de cinco alunos por encontro, fator que facilitou a conexão com os estudantes e o desenvolvimento das atividades. Na escola, nós tínhamos uma sala destinada à realização das oficinas e sempre tivemos auxílio do professor supervisor. Como os planejamentos eram iguais para as duas escolas, em algumas atividades os alunos apresentaram maior dificuldade de compreensão e desenvolvimento, fator que exigiu dos bolsistas uma adaptação na explicação e realização das propostas. Com isso, se percebe o papel do PIBID na nossa constituição docente, pois permite aos futuros professores vivenciarem a docência desde o primeiro semestre de faculdade. Além de conviverem com planejamentos de aula em conjunto, o que contribui para o crescimento profissional de cada um envolvido, sendo também uma experiência única. (Escrita Narrativa, 20/12/2025, L2).

A análise dessas narrativas evidencia que, embora os licenciandos tenham participado de um mesmo programa formativo e desenvolvido propostas pedagógicas a partir de um mesmo plano de aula, as aprendizagens construídas foram profundamente atravessadas pelas condições específicas de cada contexto escolar. O planejamento, ainda que elaborado de forma coletiva e intencional, não se mostrou suficiente para responder de maneira uniforme às



demandas apresentadas pelas duas escolas, revelando que a prática docente se constitui em um movimento contínuo de ajustes, negociações e tomadas de decisão. Essa constatação reforça a compreensão de que o plano de aula não se configura como um roteiro fixo, mas como um instrumento flexível, que precisa ser constantemente ressignificado a partir da realidade vivenciada.

Ao pensar nos planejamentos, a ideia central sempre foi trabalhar os objetos de conhecimento presentes na BNCC com uma metodologia lúdica, para diferenciar as aulas das oficinas. A partir dessa ideia, alguns dos conceitos matemáticos trabalhados foram: operações com números positivos e negativos, frações e números racionais, reconhecimento de vértices, faces e arestas, além de desenvolver algumas oficinas especialmente para os alunos do nono ano, que iriam realizar a prova do Instituto Federal Farroupilha para os cursos técnicos integrados, a partir da resolução de questões de provas antigas.

Ao desenvolver todas as oficinas do ano, foi possível perceber diferentes engajamentos entre as escolas. Na E.M.E.F Nossa Senhora de Fátima, os alunos participavam mais quando era levado um jogo, porém se tinha alguma atividade a ser realizada na folha, os pibidianos precisavam intervir para chamar atenção ou sanar algumas dúvidas. Em algumas situações, os bolsistas precisaram participar das propostas, por conta do pequeno número de alunos, e assim conseguir realizar o planejamento. Houve uma excelente participação dos estudantes na oficina de preparação para a prova do IFFar, eles realizavam as questões, questionavam e depois corrigiam no quadro. Assim também aconteceu na última do ano, quando as atividades envolveram mais movimento e interação entre eles. A proposta de atividade em que trabalhamos expressões algébricas foi difícil de desenvolver por conta da conversa e distração dos discentes.

Nas narrativas produzidas a partir da experiência na E.M.E.F. Paul Harris, evidenciam-se situações em que o maior número de estudantes e o elevado engajamento nas atividades propostas fizeram com que o planejamento se esgotasse antes do tempo previsto, demandando dos licenciandos a proposição de atividades extras e reorganizações imediatas da prática pedagógica. Por outro lado, as narrativas referentes à E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima revelam desafios distintos, relacionados à participação mais reduzida dos estudantes e à necessidade de adaptar as estratégias para promover o envolvimento e a continuidade das atividades. Essas diferenças explicitam que, mesmo quando o planejamento é o mesmo, os caminhos percorridos durante a aula são atravessados por fatores contextuais que interferem diretamente no desenvolvimento da prática.



Diante desses percalços, a escrita narrativa mostrou-se um dispositivo fundamental para a compreensão e a reflexão sobre a prática docente. Ao narrar as experiências vividas em cada escola, os licenciandos puderam explicitar sentimentos, dificuldades, frustrações e aprendizagens construídas ao longo do processo, reconhecendo como o contexto influenciou suas ações pedagógicas. As narrativas da E.M.E.F. Paul Harris e da E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima evidenciam, portanto, que a formação docente no âmbito do PIBID se dá na tensão entre o que é planejado e o que é vivido, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e sensível às diferentes realidades escolares.

Nesse sentido, os resultados indicam que o PIBID contribui significativamente para a formação inicial em Matemática ao oportunizar experiências que articulam planejamento, prática e reflexão, permitindo ao licenciando compreender que a docência se constrói na relação com o contexto, com os estudantes e com a comunidade escolar. A escrita narrativa, associada aos momentos de discussão coletiva nos encontros de planejamento, mostrou-se essencial para a consolidação dessas aprendizagens, fortalecendo a compreensão da docência como um processo contínuo, reflexivo e situado, conforme apontado por Gatti et al. (2014).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As experiências vivenciadas ao longo do ano de 2025 no âmbito do PIBID evidenciam a relevância do programa para a formação inicial de professores de Matemática, ao oportunizar a inserção dos licenciandos em contextos escolares reais e distintos. A atuação em duas escolas da rede municipal de Santa Rosa/RS permitiu compreender que a docência se constrói de forma situada, sendo atravessada pelas condições específicas de cada realidade escolar, pelo engajamento dos estudantes e pelas dinâmicas próprias de cada instituição.

A utilização de um mesmo plano de aula em contextos diferentes mostrou-se um elemento formativo central, ao revelar as limitações de um planejamento rígido e a necessidade de flexibilidade pedagógica. As adaptações realizadas ao longo das práticas evidenciaram que o planejamento docente não se encerra em sua elaboração, mas se constrói e se ressignifica continuamente no diálogo com a realidade vivida. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos licenciandos, favorecendo a compreensão do ensino de Matemática como uma prática dinâmica e sensível às especificidades dos estudantes e do contexto escolar.

Nesse percurso, a escrita narrativa, materializada nos diários de bordo, constituiu-se como um importante dispositivo formativo, ao possibilitar a reflexão sistemática sobre as



experiências vivenciadas. Ao narrar, analisar e ressignificar as práticas desenvolvidas nas escolas, os licenciandos puderam explicitar desafios, aprendizagens e sentidos atribuídos à docência, fortalecendo a construção da identidade profissional. A articulação entre essas narrativas e os momentos de discussão coletiva nos encontros de planejamento ampliou as possibilidades de reflexão e aprendizagem ao longo do processo formativo.

Dessa forma, os resultados deste estudo reforçam o PIBID como um espaço potente de formação docente, ao promover a articulação entre teoria e prática, planejamento e ação, experiência e reflexão. Ao possibilitar o contato com diferentes realidades escolares e incentivar a escrita narrativa como instrumento de análise da prática, o programa contribui significativamente para a formação de professores comprometidos com uma docência crítica, reflexiva e sensível às múltiplas dimensões do processo educativo. As experiências aqui relatadas indicam, ainda, a importância de políticas públicas que valorizem a iniciação à docência e ampliem oportunidades formativas para licenciandos, fortalecendo a relação entre universidade e escola.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela oportunidade de vivenciar experiências significativas para a formação docente, possibilitando a inserção no cotidiano escolar e a reflexão sobre a prática pedagógica. Aos professores supervisores, pela orientação, escuta e incentivo constantes ao longo do processo formativo, e aos colegas de equipe, pelas trocas de saberes, pelo apoio mútuo e pela construção coletiva das experiências vividas. Agradeço, ainda, à instituição parceira e aos estudantes que participaram das atividades, cuja interação tornou possível o desenvolvimento das práticas e das aprendizagens. Por fim, reconheço a importância da escrita narrativa, materializada nos diários de bordo, como um espaço de registro, reflexão e ressignificação das experiências, contribuindo de forma significativa para a construção da identidade docente e para a realização deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALLEVATO, Norma Suely Gomes; ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. **Resolução de problemas**: uma estratégia para o ensino e a aprendizagem de matemática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



BRITO, Márcia. **O erro como estratégia pedagógica no ensino de Matemática.** Curitiba: CRV, 2011.

CURY, Helena Noronha. **O erro como estratégia de ensino:** uma análise em aulas de Matemática. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **A formação de professores para a educação básica:** avaliação de programas de formação inicial. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigar para ensinar matemática:** uma introdução à investigação na sala de aula. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

REIS, Graça dos Santos. **A escrita narrativa na formação inicial de professores.** Educação, v. 31, n. 2, p. 113–124, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thânia Maria Tavares. **Planejamento escolar:** um processo em construção. Curitiba: IBPEX, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

