

UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

Entre a teoria e a prática:
PIBID como ponte na formação inicial docente

Beatriz Trevizano

São José Dos Campos - SP

2025

UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E ARTES
TRABALHO DE GRADUAÇÃO

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA:
O PIBID COMO PONTE NA FORMAÇÃO INICIAL

BEATRIZ TREVIZANO

Trabalho Final apresentado como parte das exigências da disciplina Trabalho de Graduação à Banca Examinadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba.

Orientadora: Prof.^a Me. Maria Angélica Gomes Maia

São José Dos Campos - SP

2025

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DA OBRA

Ficha catalográfica

Trevizano ,Beatriz
Entre a teoria e a prática: PIBID como ponte na formação
inicial docente / BeatrizTrevizano ; orientadora, Maria
AngélicaGomes Maia. - São José dos Campos, SP, 2025.
38p.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade do Vale do
Paraíba, São José dos Campos. Pedagogia.

Incluireferências

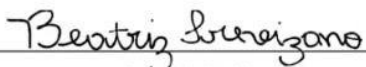
1. Pedagogia. 2. PIBID. 3. Formação docente . 4.Educação
Básica.5.Pedagogia.I.GomesMaia,MariaAngélica,orient.
II. Universidade do Vale do Paraíba. Pedagogia. III.Título.

Eu, Beatriz Trevizano , autor(a) da obra acima referenciada:

Autorizo a divulgação total ou parcial da obra impressa, digital ou fixada em outro
tipo de mídia, bem como, a sua reprodução total ou parcial, devendo o usuário
da reprodução atribuir os créditos ao autor da obra, citando a fonte.

Declaro, para todos os fins e efeitos de direito, que o Trabalho foi elaborado
respeitando os princípios da moral e da ética e não violou qualquer direito de
propriedade intelectual sob pena de responder civil, criminal, ética e
profissionalmente por meus atos.

São José dos Campos, 16 de Dezembro de 2025.


Autor(a) da Obra

Data da defesa: 02/12/2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus e aos Orixás, pela força, proteção e luz que me acompanharam em cada passo desta caminhada.

À minha família, pelo amor, paciência e apoio incondicionais, e às minhas amigas da faculdade, pela amizade, risadas e parceria ao longo dessa jornada.

De forma especial, dedico à memória do meu avô, Mário Trevizano, que foi e sempre será o meu maior exemplo de vida. Sua força, valores e amor continuam vivos em mim e me inspiram a seguir com coragem e coração em tudo o que faço.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos Orixás, por guiarem meus passos e acalmarem meu coração quando o caminho parecia incerto. Foram Eles que sopraram esperança nos meus dias e colocaram luz onde antes havia dúvida. Em cada oração, em cada cuidado e em cada axé recebido, encontrei força, proteção e propósito. A fé foi meu abrigo, e a espiritualidade, o fio que me sustentou até este momento de conquista.

À minha família, meu porto seguro, agradeço pelo amor que me alimenta e pela confiança que me impulsiona. Cada gesto, cada palavra e cada silêncio cheio de carinho foram essenciais para que eu não desistisse. Essa vitória é nossa.

Às minhas amigas da faculdade, companheiras de risos, de cansaço e de superação, agradeço por transformarem o peso da caminhada em leveza. Por cada abraço, conselho e gargalhada compartilhada — obrigada por tornarem o caminho mais doce e verdadeiro.

Um agradecimento especial à Bruna Maria do Nascimento, por ser minha inspiração profissional e o maior presente que a profissão poderia me proporcionar. Sua dedicação, sensibilidade e amor pelo que faz me inspiram a seguir com o mesmo brilho no olhar.

E à Bruna Araújo Cintra, presente que a faculdade me deu e que a vida transformou em uma grande amiga. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos, por dividir sonhos, risadas e por me lembrar sempre da beleza de caminhar junto.

Aos professores e orientadores, minha gratidão pela paciência, pelo acolhimento e por cada ensinamento que ultrapassou os livros e chegou ao coração.

E a todos que, de alguma forma, cruzaram meu percurso, deixo meu mais sincero obrigado. Levo comigo um pouco de cada um — e deixo um pedaço de mim em cada lembrança construída nesta trajetória.

"Nunca faça nada pela metade se quiser se sair bem. Seja ousado. Vá até o fim. Certifique-se de que tudo o que você fizer seja tão completamente louco que seja inacreditável."

— *Roald Dahl, Matilda*

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a articulação efetiva entre teoria e prática na formação inicial de professores, visando o fortalecimento da identidade docente e a ampliação da compreensão sobre o cotidiano escolar. O estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como principal método investigativo, complementada por uma revisão bibliográfica, com o referencial teórico ancorado em autores como Paulo Freire (1996) e Tardif (2014). Historicamente, a desvalorização e os desafios da docência no Brasil justificam a relevância de políticas como o PIBID, que buscam reduzir o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a realidade da Educação Básica. A metodologia possibilitou à autora, na condição de bolsista do programa, vivenciar de forma reflexiva as atividades pedagógicas em escolas públicas, desenvolvendo ações como o uso de letras móveis para a alfabetização e a adaptação de jogos para trabalhar temas como respeito às diferenças. Portanto, entende-se que o PIBID se estabelece como uma ponte crucial entre a universidade e a escola, proporcionando aos licenciandos uma *práxis* docente crítica, reflexiva e contextualizada, essencial para a construção de um professor mais preparado em sala de aula.

Palavras-chaves: PIBID, formação docente, pedagogia, educação básica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 METODOLOGIA	13
3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR	15
3.1 Um breve panorama da história da educação no Brasil e a formação inicial de professores	18
4. TRAJETÓRIA FORMATIVA E EXPERIÊNCIA NO PIBID	24
4.1 Experiências voltadas a alfabetização: reconhecimento de letras e avanço de hipóteses de escrita	25
5. ELEIÇÃO DE ESTRAGÉGIAS	27
5.1 metodologias ativas e a pedagogia de projetos: entre ser docente e pesquisador	29
REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

A desvalorização dos docentes do ensino básico brasileiro constitui um dos desafios mais antigos da educação no país, sendo considerada por De Souza, Brasil e Nakadaki (2017) uma "dívida arcaica de 121 anos", que remonta à primeira lei geral

de educação de 1827. Essa dimensão histórica, que acompanha a evolução da legislação educacional, só começou a ser mitigada em 2008 com a Lei nº 11.738, conforme detalham os autores:

A desvalorização, portanto, é histórica e reflete uma dívida arcaica de 121 anos, a contar da primeira lei geral de educação no país, de 15 de outubro de 1827, a qual foi dedicada quase que exclusivamente aos professores; contudo, apenas em 2008, com a aprovação da Lei nº 11.738, foi estabelecido um piso salarial para a categoria, conforme destaca Pinto (2009). (De Souza, Brasil e Nakadaki, 2017, p.60)

Nesse cenário de dívida histórica, a busca por valorização perpassou a criação de leis salariais e exigiu que o Estado, por meio de políticas públicas de incentivo, buscasse alternativas para, desde a formação inicial, incentivar o estudante de licenciatura a vivenciar a profissão de forma prática.

O texto aqui em tela, se deterá em evidenciar o debate sobre a necessidade da valorização da docência durante o período expansão da escolarização após a democratização do país e por consequência da escola. Momento em que há um acúmulo de produção acadêmica, intensificado a partir da década de 1980 e 1990 do século XX.

É possível apontar alguns autores e momentos importantes na literatura que contribuíram de forma significativa para o debate e que são referências. Entre as décadas de 1980 e 1990, textos voltados a discussão sobre a qualidade do ensino, intensifica-se, bem como a produção que critica as condições de trabalho e a formação docente. Autores como Madalena Freire, Bernardete Gatti, Maria Alice Nogueira, Lúcia Helena Horta Freire e, em especial, José Carlos Libâneo, foram muito influentes.

De acordo com Libâneo e Pimenta (1999, p. 260), “os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola”. Assim, o fortalecimento da profissão docente requer uma formação inicial e continuada que esteja articulada a um processo de valorização identitária e profissional. Nesse sentido, a atuação docente torna-se ainda mais relevante, já que são esses profissionais que assumem papel central na consolidação de práticas pedagógicas transformadoras e socialmente influentes. Os autores defendem que a formação docente deve se constituir em “um projeto pedagógico próprio, articulado entre diferentes instâncias de formação” (Libâneo e Pimenta, 1999, p. 264), capaz de promover o desenvolvimento profissional e a qualidade social do ensino.

Nesse contexto, ganha destaque o debate sobre a carreira do magistério e os desafios de sua efetiva implementação, muitas vezes marcada pela desvalorização do trabalho docente. A sociedade especialmente aqueles que atuam na área da educação reivindica políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho e reconhecimento. Essa valorização passa necessariamente por uma formação de qualidade, capaz de fortalecer a atuação dos educadores.

Para avançarmos na compreensão e na produção de um significado para a formação para a docência, retomamos Nóvoa (1995) que postula que esta inclui também experiências anteriores à formação propriamente profissional: passa pela formação inicial e continuada, organização da carreira, valorização salarial e condições de trabalho, assim como pelos valores e concepções de cada profissional e suas condições gerais de vida, uma vez que a disponibilidade física e emocional interfere diretamente no exercício da profissão. (Schuchter e Lomba, 2022.)

A construção da identidade docente começa antes mesmo da formação inicial, nas experiências pessoais, escolares e sociais que influenciam modos de ver o mundo, a educação e o papel do professor. Assim, o desenvolvimento profissional é entendido como um processo contínuo e amplo, que integra vivências anteriores, percursos formativos e reflexões individuais, formando uma base sólida sobre a qual o educador construirá sua prática pedagógica.

Além disso, a formação docente não se limita a aprender conteúdo ou metodologias, mas abrange também as condições estruturais que moldam o trabalho do professor. A valorização salarial, a progressão na carreira e as condições de trabalho são elementos essenciais para que a formação se efetive de maneira significativa.

Vale ressaltar um fator importantíssimo, a saúde física e mental, questões que interferem diretamente na qualidade da prática docente. Schuchter e Lomba, (2022) afirmam que valores, crenças, condições de vida e saúde são componentes-chave do fazer pedagógico e influenciam também a postura, a motivação e a capacidade crítica do educador. Assim, a formação docente só se torna plena quando reconhecemos o professor como um ser integral, inserido em condições concretas de existência que impactam diretamente seu desempenho.

Na tentativa de fortalecer e qualificar a formação inicial dos licenciandos que futuramente atuarão na educação básica, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, lançou em 2007 o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(PIBID). Vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa representou um marco na consolidação de uma política de Estado voltada à valorização e ao aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura, ao promover a aproximação sistemática entre universidade e escola pública.

O PIBID integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, oferecendo aos estudantes de licenciatura oportunidades de vivenciar o cotidiano das escolas públicas desde as etapas iniciais de sua formação. De acordo com a CAPES (2024), o programa busca contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e, simultaneamente, para a melhoria da qualidade da educação básica, ao inserir os licenciandos em experiências práticas que dialogam diretamente com os desafios e demandas reais das instituições escolares.

O intuito é possibilitar que esses futuros docentes tenham contato direto com a realidade da escola pública desde cedo, de modo a aproximar a teoria aprendida na universidade da prática vivenciada no cotidiano escolar, reduzindo, assim, o distanciamento entre ambos os campos. Dessa forma, alguns dos objetivos são:

- I - Incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes;
- II - Enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- III - promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar; [...] (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2014).

É imprescindível destacar a importância do projeto para os estudantes de Pedagogia, que, ainda durante sua formação inicial, têm a oportunidade de vivenciar o contato com alunos de diferentes realidades escolares. Nesse sentido, Marquesan, Scremin e dos Santos (2017, p. 116) ressaltam que o PIBID contribui para o desenvolvimento docente, uma vez que tornar-se professor é um processo complexo, construído ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

A Universidade do Vale do Paraíba (Univap) oferece aos estudantes do curso de Pedagogia a possibilidade de vivenciar experiências que articulam teoria e prática, permitindo o desenvolvimento de projetos elaborados em sala de aula e sua aplicação nas escolas parceiras.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo compreender a formação inicial de professores e sua relação com as atividades realizadas no âmbito do PIBID. Especificamente, busca-se analisar de que maneira o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência contribui para a articulação entre teoria e prática na formação docente, favorecendo a construção da identidade profissional do futuro professor e ampliando sua compreensão acerca do cotidiano escolar.

Para alcançar o objetivo almejado, este trabalho adota uma abordagem metodológica de revisão bibliográfica na abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como principal método investigativo, fundamentada em autores que são referência na área da educação e que contribuem de forma consistente para o debate acerca da formação docente, das políticas públicas e do próprio contexto escolar que envolve docentes, discentes e estrutura institucional.

O embasamento teórico parte principalmente das reflexões de Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, apresentando os saberes necessários à prática docente, enfatizando a dimensão ética, crítica e reflexiva do trabalho do professor.

[...] é na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire 1996, p. 15).

A reflexão sobre a prática passada é crucial para aprimorar a prática futura, fortalecendo a dinâmica e evolução da educação. Cada vivência em sala de aula se torna uma oportunidade de aprendizagem para o educador em formação, desde que ele se disponha a ser um ser crítico, buscando por melhorias. Nesse sentido, a pedagogia se transforma juntamente ao professor que constrói novos entendimentos, revê suas escolhas e adapta suas estratégias às necessidades reais ao contexto em que está inserido.

Para Freire (1996), é importante que o professor esteja em um processo contínuo e indissociável da prática pedagógica, pois não basta somente atuar de maneira automática, por assim dizer, mas sim, que ele analise e pense criticamente, questionando e compreendendo suas ações cotidianas. Ter essa postura durante o processo de formação e também após dele, o professor se torna um sujeito ativo em

sua própria formação, assumindo responsabilidade por seu crescimento profissional e pela qualidade de ensino que oferece.

Sendo assim, o trecho ressalta que a teoria, embora seja fundamental, deve estar sempre conectada à realidade prática – seja ela de hoje ou de ontem. É essa conexão que permite aprimorar ações futuras.

Partindo do conceito de saberes docentes, Tardif (2014) amplia a discussão iniciada por Freire ao afirmar que a prática profissional do professor se sustenta em múltiplos tipos de saberes, construídos a partir de diferentes fontes e experiências. O autor destaca que a vivência cotidiana do trabalho docente constitui a base essencial para o desenvolvimento das competências profissionais, pois é nesse contato direto com a prática que o professor produz e ressignifica seus próprios conhecimentos. Assim, ensinar envolve mobilizar diversos saberes, adaptando-os e transformando-os continuamente no contexto concreto da atuação pedagógica.

Dessa forma, este estudo busca articular diferentes perspectivas teóricas para compreender de que modo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a formação inicial de professores, aproximando-os da realidade escolar e fortalecendo sua identidade profissional. Além desses autores, a pesquisa será complementada com artigos científicos e outros pensadores da educação discutidos ao decorrer do trabalho. Assim, pretende-se demonstrar que o PIBID representa uma importante ponte entre a formação acadêmica e o cotidiano da prática educativa, contribuindo para uma formação mais crítica, contextualizada e comprometida com a transformação social.

A relevância deste estudo também se evidencia nas experiências possibilitadas pelo PIBID, que permite aos bolsistas elaborarem e aplicarem projetos em escolas públicas, vivenciando de forma prática os desafios e as potencialidades do cotidiano escolar. Essas vivências não apenas aproximam os conhecimentos teóricos construídos na universidade da realidade da sala de aula, como também fortalecem a identidade docente e favorecem uma reflexão crítica sobre o papel do professor. “As instituições formativas vivem diante da responsabilidade de aproximar o conhecimento universitário da atividade profissional.

Assim, as atividades realizadas pelos participantes do programa configuram-se como exemplos concretos da importância do PIBID para a formação inicial, pois demonstram como a articulação entre teoria e prática contribui para a constituição de profissionais mais preparados e comprometidos com a educação básica.

Como apontam os estudiosos das ciências educacionais, o pedagogo precisa se configurar como um especialista na compreensão, na pesquisa e na orientação da práxis educativa de diversas instâncias sociais.

“Ser professor é ser um sujeito transformador” (Freire, 1996, p. 23), seu trabalho e sua potência estão em inserir as novas gerações no universo do conhecimento por meio da reflexão e transformação social, colaborar para que cada aluno e aluna exerçam a sua cidadania, entendam a importância do domínio da alfabetização e letramento para a real inserção nos contextos sociais.

Em consequência disso, a motivação para o presente estudo está relacionada às experiências vivenciadas durante a formação em licenciatura e à participação como bolsista do PIBID. Busca-se compreender, a partir da literatura acadêmica, de que maneira as políticas públicas que possibilitam a integração entre teoria e prática durante a graduação influenciam o processo de formação docente, destacando suas relevâncias, avanços e os desafios enfrentados ao longo desse percurso.

Apesar dos avanços promovidos por políticas públicas voltadas à formação docente, como o PIBID, ainda persiste a necessidade de compreender em que medida a participação dos licenciandos nesse programa contribui para superar o distanciamento entre teoria e prática no processo formativo. Nesse sentido, o problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser assim formulado: de que maneira o PIBID contribui para a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, fortalecendo sua identidade profissional e ampliando a compreensão sobre o cotidiano escolar? Quais são os impactos dessa política na formação docente e no cotidiano escolar?

Assim, parte-se da hipótese de que a participação no PIBID possibilita aos estudantes de licenciatura vivenciarem experiências formativas que aproximam teoria e prática, favorecendo a construção da identidade docente e proporcionando maior preparo para enfrentar os desafios da educação básica. Considera-se, ainda, que essas vivências contribuem para o desenvolvimento de um professor mais reflexivo, crítico e comprometido com a transformação da realidade educacional.

O desenvolvimento deste trabalho está organizado em três partes principais, que se complementam e buscam oferecer uma compreensão ampla sobre a formação docente e a importância da articulação entre teoria e prática no processo formativo.

O primeiro subcapítulo, intitulado “A formação docente e a articulação entre teoria e prática no contexto escolar”, apresenta uma reflexão sobre os desafios e

possibilidades que envolvem o desenvolvimento profissional do professor. São discutidos os principais referenciais teóricos que abordam a docência como um espaço de construção coletiva e crítica, em que o saber pedagógico se constitui na interação entre o conhecimento teórico e a experiência prática. Nesse segmento, autores que estudam a profissão docente apontam que fundamentam a análise sobre a práxis docente, o currículo e a necessidade de integrar teoria, prática e reflexão crítica no cotidiano escolar.

O segundo subcapítulo, denominado “Um breve panorama da história da educação no Brasil e a formação inicial de professores”, apresenta um percurso histórico da formação docente, desde o período colonial até a contemporaneidade. São abordados os principais marcos legais e pedagógicos que moldaram a educação brasileira, como as Reformas Pombalinas, a criação das Escolas Normais, o período republicano e as transformações trazidas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9.394/1996. Esse panorama permite compreender como o processo de profissionalização do magistério foi se consolidando e de que forma as políticas públicas contribuíram ou deixaram lacunas na valorização e na formação inicial dos professores.

O segundo capítulo, “Trajetória formativa e experiência no PIBID”, discute de maneira prática e reflexiva as vivências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Essa seção analisa como o programa promove a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, permitindo a aproximação entre a formação teórica universitária e a prática pedagógica real.

Por fim, o último capítulo “eleições de estratégias” são apresentadas algumas das atividades desenvolvidas durante a participação no PIBID, as quais evidenciam como a teoria estudada na universidade pode ser aplicada e ressignificada no contexto da sala de aula. Essas experiências demonstram de forma concreta a articulação entre os saberes teóricos e a prática docente, ressaltando o papel do programa na construção de uma formação mais crítica, reflexiva e comprometida com a realidade escolar.

Desta forma, este trabalho contribuiu para ampliar e ressignificar a compreensão sobre a importância de políticas públicas que favoreçam a oportunidade ao longo dos cursos de licenciatura, o contato real, desde o início da formação dos estudantes, com este solo fértil, complexo e rico que é o chão da escola pública.

A escola ainda é o instrumento mais democrático de acesso ao conhecimento para as camadas populares deste país que ainda tem uma perversa ordem interna: escola de elite e escola para o povo. Já está na hora de subverter esta ordem, escola de qualidade para a grande elite, que é o povo, que faz, constrói e nem sempre aproveita sua cultura, seu maior patrimônio: a educação.

2 METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como principal método investigativo, complementada pela revisão bibliográfica. A escolha por essa abordagem deve-se ao caráter dinâmico e reflexivo da pesquisa-ação, que possibilita compreender fenômenos educacionais em seu contexto real e intervir sobre eles de forma colaborativa.

Segundo Thiollent (1947, p. 20) “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]” sendo desenvolvida com a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, a pesquisa-ação mostrou-se adequada para investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial docente, uma vez que o estudo se desenvolveu a partir da vivência e da observação das atividades realizadas no programa.

Tripp (2005, p. 445) destaca que essa metodologia é adequada quando o pesquisador participa diretamente da prática educativa, refletindo sobre ela para promover melhorias:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (Tripp 2005, p. 445)

A pesquisa-ação foi incorporada para possibilitar a observação direta e reflexiva das atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, permitindo analisar a interação entre teoria e prática e identificar como a participação dos licenciandos nos projetos influencia sua formação. A coleta de dados desenvolveu-se de forma contínua durante o período de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com escolas públicas de educação básica. Essa etapa ocorreu por meio da observação sistemática e reflexiva das ações pedagógicas realizadas, registradas em relatórios e anotações produzidas no decorrer das atividades do programa.

Sobre as coletas de dados o autor abaixo afirma sobre a importância da observação participativa:

O pesquisador que se dispõe a realizar uma pesquisa etnográfica assume uma visão holística com vistas a obter a descrição mais ampla possível do grupo pesquisado. A descrição pode incluir múltiplos aspectos da vida do grupo e requerer considerações e ordem histórica, política, econômica, religiosa e ambiental. Os dados obtidos, por sua vez, precisam ser colocados numa (Gil 2010, p 127).

O processo de coleta de dados contemplou, ainda, momentos de reflexão coletiva promovidos entre bolsistas, professores supervisores e coordenadores, que funcionaram como espaços de formação continuada e troca de experiências. Coité (2011, p. 26) argumenta que “a formação continuada se fundamenta na busca constante de novos paradigmas, contemplando a reflexão sobre seu saber e seu fazer, como também uma reflexão sobre a utilização destes novos saberes na prática”.

Paralelamente, foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, voltada à fundamentação teórica e à ampliação da compreensão sobre o tema. O levantamento bibliográfico envolveu a busca de obras clássicas da educação, como Paulo Freire (1996), Tardif (2002), Dermeval Saviani (2015), Larrosa (2002) e Nóvoa (1995) e de produções científicas publicadas em bases acadêmicas como Scielo, Capes e Google Acadêmico. A seleção dos materiais foi orientada pela relevância das obras para a discussão sobre formação inicial docente, saberes da experiência, políticas públicas e articulação entre teoria e prática.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A formação inicial de professores é um tema central na educação brasileira, sobretudo diante do desafio de articular teoria e prática no cotidiano escolar. Ambrosetti et al. (2013, p. 153) afirmam que “estudos mostram que os cursos de formação de professores mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência.”

As dificuldades enfrentadas pelos docentes em transpor os conhecimentos teóricos para as diversas realidades educacionais evidenciam a relevância do currículo como instrumento norteador do trabalho pedagógico. É por meio dele que se definem os conteúdos, métodos e objetivos a serem desenvolvidos no espaço escolar, orientando a prática docente. Nesse sentido, Saviani (2015, p. 290) conceitua o currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, ressaltando sua função estruturante no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o currículo cumpre um papel social e participativo na vida do educando, que é importante para sua formação e o processo de ensino aprendizagem. Sacristán (2013, p. 24) discute a importância do currículo pois o mesmo, se expressa enquanto um projeto cultural e educacional, tanto para o aluno quanto para o professor. Assim, compreender o currículo é compreender também as intenções e valores que o permeiam, bem como suas implicações na prática docente e na formação do professor.

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado (Sacristán 2013, p. 24)

Nesse contexto, os currículos em seus diferentes níveis, municipal, estadual e federal, constituem importantes objetos de estudo, uma vez que orientam toda a dinâmica escolar. No entanto, muitas vezes esses documentos são elaborados de forma generalizada, sem considerar de maneira efetiva as particularidades e a realidade social em que as escolas estão inseridas.

É justamente nesse ponto que programas como o PIBID ganham relevância, pois possibilitam que futuros docentes vivenciem o cotidiano escolar e percebam como o currículo se materializa na prática.

Essa experiência contribui para a reflexão crítica acerca da adequação do currículo às demandas reais da comunidade escolar, além de favorecer a construção de estratégias pedagógicas mais contextualizadas e significativas. “Essa prática estreita as relações entre teoria e prática, sugerindo novas possibilidades de

formação, com maior articulação entre os espaços de aprendizado da docência” (Ambrosetti et al. 2013, p. 153).

A prática pedagógica, nesse sentido, deve ser entendida como espaço de reflexão crítica. Paulo Freire (1996) defende que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar condições para que o educando construa o saber de forma autônoma e significativa. Para ele, a docência exige um constante movimento de reflexão e ação, o que chama de *práxis*, sendo essencial que o professor desenvolva consciência crítica sobre seu papel social.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996).

Essa prática vivenciada pelos licenciandos, no processo de formação inicial, não pode ser reduzida a um único tipo de saber educacional, tampouco se limita ao que é aprendido apenas na universidade. Ao transpor o pensamento de Paulo Freire para o campo da formação docente, compreende-se que a construção do saber não ocorre de maneira mecânica ou isolada, mas exige um movimento contínuo de reflexão e ação: a *práxis*, que se inicia ainda durante a licenciatura.

A formação de futuros professores, portanto, também demanda esse exercício permanente de pensar criticamente a própria prática formativa. A docência é uma atividade complexa, sustentada por diferentes formas de conhecimento que se constroem ao longo da trajetória profissional. Tardif (2014, p. 9), em *Saberes docentes e formação profissional*, propõe uma reflexão fundamental ao questionar: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?”.

Durante a experiência no PIBID, desenvolvida em escolas parceiras, foi possível compreender que nem a teoria por si só, nem a prática isolada bastam; é na articulação entre ambas que se constituem os saberes profissionais dos licenciandos. Observou-se que o professor — e, neste caso, o licenciando em processo de tornar-se professor — ultrapassa o papel de mero transmissor de conhecimento, assumindo progressivamente uma função mediadora no processo de aprendizagem. Essa mediação se constrói na relação dialógica entre teoria e prática, permitindo que o futuro docente compreenda o ensino como um espaço de interação, construção coletiva e contextualização do conhecimento.

A partir das interações sociais estabelecidas com os educandos, percebe-se que o ensino se torna um espaço de construção coletiva, em que o conhecimento é produzido de forma dialógica e contextualizada. Libâneo (2006, p. 84) explica como funciona a assimilação ativa e a interferência do professor nesse processo:

Para que se realize na escola o processo de assimilação ativa de novos conhecimentos e, por meio dele, o desenvolvimento das forças cognoscitivas dos alunos, é **preciso a ação externa do professor**, isto é, o ensino e seus componentes: objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas. (Libâneo, 2006, p. 84)

Desta forma é necessário que os docentes busquem constantemente articular teoria e prática, compreendendo que ambas se complementam no processo formativo. Contudo, o professor enfrenta diversos desafios ao integrar esses dois elementos, que vão desde problemas estruturais nas escolas até questões sociais presentes no cotidiano escolar.

Além disso, a ausência de políticas eficazes de formação continuada agrava esse cenário, limitando as possibilidades de reflexão e atualização pedagógica. Silva (2002, p. 65) aponta que, embora as legislações educacionais desde a LDB até os pareceres e resoluções reconheçam a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente, essa integração ainda se apresenta como um dos maiores desafios do campo educacional. O autor destaca que tais documentos enfatizam a necessidade de valorizar a prática e o cotidiano do “ser professor”, porém essa orientação nem sempre se concretiza em políticas efetivas de formação continuada que permitam aos docentes refletir, atualizar-se e transformar sua atuação pedagógica.

Freire (1996) também enfatiza aspectos fundamentais da educação ao afirmar que o ato de ensinar não pode ser reduzido à simples transmissão ou depósito de informações, esperando-se que o aluno apenas assimile o conteúdo de forma passiva. “A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras” (Brighente e Mesquida, 2016, p.161). Desse modo, tanto Freire quanto os autores contemporâneos reforçam a necessidade de uma prática educativa crítica, dialógica e emancipadora, na qual o estudante participe ativamente da construção do conhecimento e desenvolva autonomia, capacidade de reflexão e consciência social.

Contudo, a formação docente não pode se restringir aos espaços formais de ensino. Especialmente na educação infantil, percebe-se que muitos alunos aprendem através das interações cotidianas e das experiências informais que permeiam o contexto social: o lar, a comunidade e a sociedade em geral.

3.1 Um breve panorama da história da educação no Brasil e a formação inicial de professores

A formação inicial de professores constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação de qualidade e socialmente comprometida. No contexto brasileiro, esse processo tem sido marcado por transformações históricas, desafios estruturais e políticas públicas voltadas à valorização da docência. Desde a criação das primeiras escolas normais, no século XIX, até as atuais licenciaturas, a formação docente passou por diversas reformulações, buscando adequar-se às demandas sociais, às mudanças nas concepções pedagógicas e às políticas educacionais vigentes.

No Brasil, país de escolarização tardia, a necessidade de incluir nas redes de ensino as crianças e jovens de segmentos sociais que até poucas décadas atrás não eram atendidas pela educação básica colocou grandes desafios, um deles a formação de professores. (Gatti, 2014, p.35).

Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, ainda persistem lacunas significativas entre a formação teórica oferecida nas universidades e as práticas efetivas desenvolvidas nas escolas. Essa distância revela-se um dos principais obstáculos na construção de uma identidade profissional sólida e crítica, capaz de articular o saber acadêmico com a realidade da sala de aula. Nesse sentido, refletir sobre a formação inicial de professores implica compreender tanto seu percurso histórico quanto os desafios que envolvem a integração entre teoria e prática pedagógica.

Conforme destaca Gatti (2014, p. 35), “novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na dependência de atuações em política educacional de modo mais coerente e integrado, e, na condição de executivos e legisladores”. Essa afirmação evidencia que o fortalecimento da formação docente não depende apenas das instituições formadoras, mas também de ações articuladas entre políticas públicas, universidades e redes de ensino, de modo a garantir condições efetivas para que o futuro professor desenvolva práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

Para compreendermos melhor a configuração atual da formação de professores no Brasil, é necessário realizar uma breve revisão histórica sobre como esse processo se constituiu ao longo do tempo. A trajetória da educação brasileira tem início ainda no período colonial, com a chegada dos portugueses, e foi marcada por uma estrutura social fortemente religiosa, escravocrata e aristocrática.

Nesse contexto, a educação na colônia tinha como objetivo central garantir a ordem social estabelecida, restringindo o acesso ao conhecimento e direcionando-o para o controle das camadas populares. Ribeiro (1993) explica que a catequese serviu para converter a população indígena ao catolicismo e mantê-la submissa aos colonizadores. Ademais, a educação elementar destinava-se inicialmente às crianças indígenas e, posteriormente, aos filhos dos colonos, enquanto a educação média atendia quase exclusivamente aos homens da elite. Já o ensino superior era reservado aos filhos da aristocracia que ingressariam na vida religiosa; os demais eram enviados para estudar em instituições europeias, especialmente na Universidade de Coimbra.

Com as Reformas Pombalinas de 1759, ocorreram mudanças significativas na educação colonial, sobretudo com a expulsão dos jesuítas e a criação das aulas régias, cujo corpo docente era selecionado pelo próprio rei. Essas aulas incluíam disciplinas como latim, retórica, filosofia, matemática, história e teologia, marcando a transferência da responsabilidade educacional da Igreja para o Estado. Conforme destacam Maciel e Neto (2006), as reformas promovidas por Pombal tinham o objetivo de fortalecer o poder administrativo e econômico da Coroa, utilizando a educação como instrumento político para consolidar o Estado e formar uma elite alinhada aos seus interesses.

Com o passar dos séculos, o processo de organização do ensino no Brasil foi se consolidando de maneira lenta e desigual. Somente no período imperial, especialmente a partir da Lei Geral de outubro de 1827, houve uma tentativa mais sistemática de estruturar a instrução pública. Essa lei determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, além de definir conteúdos e práticas pedagógicas básicas a serem seguidas pelos professores. Segundo (Da Silva e Santos, 2019, p.49):

em 15 de outubro de 1827, a primeira Lei Geral de educação, no que dizia respeito ao 1º grau de instrução, essa a determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, que tratavam da instrução pública de nível elementar. Já o governo central com as incumbências decorrentes de

uma centralização excessiva fracassava em sua aplicação, os motivos alegados eram sempre de ordem econômica, técnica e política (Da Silva e Santos, 2019, p.49).

Entretanto, essa lei revelou-se ineficaz em âmbito nacional, uma vez que não foi capaz de garantir o acesso universal à educação. Assim, instaurou-se o debate de que, apesar das reformas educacionais implementadas, o ensino continuava reproduzindo a mesma lógica excludente, atendendo prioritariamente às camadas sociais mais abastadas. Conforme destacam Da Silva e Santos (2019, p. 49), foi “mostrado que as tentativas de estruturação e organização da educação escolar no período imperial se acentuaram numa tradição que vinha desde a colônia, ou seja, um ensino aristocrático/elitista, que negava ao povo o direito de acesso à educação”.

Dessa forma, não restou alternativa ao Governo Imperial senão promover a descentralização da educação, medida concretizada por meio do Ato Adicional de 1834. Esse dispositivo transferiu às províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária, modificando a estrutura administrativa da educação no país.

O resultado com a desobrigação do governo central foi a criação de estruturas paralelas de ensino em cada província, gerando o que se pode denominar de uma dualidade de “sistemas”. Uma vez que em função das diferenças econômicas, políticas e socioculturais entre as regiões do país, algumas províncias não dispunham de recursos para organizar sua estrutura de ensino. Desse modo, algumas províncias, nem chegaram a oferecer educação elementar a sua população. [...] Conforme destaca Romanelli (2005), a herança cultural conservadora, formada ainda no período colonial, foi mantida durante toda a fase imperial e também não se alterou com a fase republicana (Da Silva e Santos, 2019, p.50).

A formação docente ainda carecia de bases sólidas, sendo marcada pela improvisação e pela ausência de instituições voltadas especificamente à preparação de professores. Foi apenas com a criação das Escolas Normais, a partir de 1835, que se iniciou, de fato, um movimento voltado à formação profissional dos educadores. Essas instituições tinham como objetivo preparar professores para atuarem no ensino primário, difundindo métodos de ensino mais uniformes e estabelecendo as primeiras diretrizes pedagógicas no país.

As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes ‘agências’ na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. Consideramos a Escola Normal um ‘ethos’ que elabora uma cultura pedagógica para a formação do professor (Martins 2009, p.173).

As Escolas Normais desempenharam um papel fundamental na formação docente, pois, a partir de sua criação, consolidou-se o magistério como profissão e iniciou-se a sistematização do saber pedagógico no Brasil. No entanto, a educação brasileira ainda mantinha características elitistas e excludentes, refletindo as desigualdades sociais da época. Nesse contexto, o professor assumia um papel central, não apenas como transmissor do conhecimento, mas também como agente de formação moral e social. Como observa Martins (2009, p. 180), “a partir do final do século XIX e início do século XX, observamos uma dupla preocupação no processo de formação do professor: a profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar”.

Caminhando para o período republicano, a autora Medeiros (2020, p. 835) divide a trajetória da educação brasileira em três momentos distintos. O primeiro refere-se à Era Vargas, marcada pela criação de um sistema nacional de ensino e pela instituição da obrigatoriedade do ensino primário.

Esse período representou um avanço significativo no processo de modernização educacional do país, por meio de uma ação centralizadora e de uma política voltada à unificação das estruturas educacionais brasileiras. Como afirma Medeiros (2020, p. 835), “a educação passou por um processo de modernização, por meio de uma ação centralizadora e uma política que unificasse as estruturas educacionais do Brasil”.

O período da Ditadura Militar foi caracterizado pela influência das correntes tecnicistas na educação, voltadas à formação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho. O ensino passou a priorizar a eficiência e a produtividade, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Conforme observam Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 333), “no tocante à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da ‘teoria do capital humano’, como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade”.

O terceiro momento refere-se ao período da redemocratização, iniciado na década de 1980, que trouxe novas perspectivas para a educação brasileira. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco importante, ao reconhecer a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo princípios como igualdade de acesso e permanência na escola e a

valorização dos profissionais da educação. A Constituição Federal de 1988 dispõe sobre:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou mudanças significativas no cenário educacional, ao propor uma estrutura mais democrática e flexível para o ensino. Essa legislação enfatizou a necessidade de formação específica em nível superior para o exercício do magistério, reforçando a importância da formação inicial e continuada dos professores e a articulação entre teoria e prática pedagógica.

Em decorrência da LDB 9394/96, além das universidades, novos espaços foram criados e legalizados para a formação de professores para a Educação Básica, dentre eles, Institutos Superiores de Educação. Os Institutos Superiores de Educação oferecerão programas e cursos, entre os quais o Curso Normal Superior visando a formação de docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental (Martelli e Manchope, 2004).

Ao longo da trajetória histórica da educação brasileira e os pensamentos educacionais na formação docente, observa-se que a formação docente passou por diversas transformações, acompanhando as mudanças políticas, sociais e econômicas do país. Desde o modelo religioso e elitista do período colonial até as reformas republicanas e a consolidação da LDB de 1996, a preocupação com a profissionalização do magistério e com a qualidade da formação dos professores tem se mostrado uma constante, embora permeada por desafios estruturais e conceituais.

Além dessas transformações estruturais, a LDB também impulsionou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, que reforçam a articulação entre teoria e prática e consolidam a docência como uma profissão de natureza intelectual e investigativa. Essas diretrizes estabeleceram parâmetros para a organização dos cursos de licenciatura, ampliando a carga horária de estágio supervisionado, integrando componentes práticos desde os primeiros períodos do curso e reconhecendo a formação continuada como parte inerente ao desenvolvimento profissional docente.

Assim, a partir da LDB/1996 e de seus desdobramentos, a formação de professores passou a exigir maior coerência entre os fundamentos teóricos estudados na universidade e as demandas reais das escolas, ao mesmo tempo em que ampliou

o debate sobre a profissionalização do magistério, a autonomia pedagógica e os desafios ainda persistentes na consolidação de uma formação de qualidade em todo o país.

4. TRAJETÓRIA FORMATIVA E EXPERIÊNCIA NO PIBID

Neste subitem, serão apresentadas as atividades desenvolvidas pela autora ao longo de sua trajetória como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e estudante do curso de Pedagogia, destacando as experiências formativas vivenciadas e suas contribuições para a construção da prática docente.

A trajetória formativa vivenciada no âmbito do PIBID proporcionou experiências significativas de aproximação entre teoria e prática, permitindo observar e compreender o cotidiano escolar sob uma perspectiva crítica e reflexiva. Durante o programa, foram desenvolvidas diversas atividades na escola parceira, integrando ludicidade e aprendizagem de forma intencional e pedagógica.

Além dessas primeiras aproximações com a realidade escolar, a trajetória formativa no PIBID permitiu compreender mais profundamente os processos que constituem a prática docente. As atividades realizadas não se limitaram à observação das aulas, mas envolveram um movimento constante de reflexão, estudo e intervenção, articulando teoria e prática de forma sistemática.

O grupo de bolsistas participava semanalmente de reuniões na universidade, nas quais eram discutidos textos teóricos, planejadas as ações pedagógicas e analisados os resultados das práticas já realizadas. Esses encontros foram essenciais para desenvolver uma postura investigativa diante da docência, uma vez que possibilitavam problematizar desafios vivenciados no cotidiano escolar, identificar necessidades das turmas e reformular estratégias de atuação.

Durante as intervenções na escola parceira, foi possível perceber a importância da ludicidade como mediadora do processo de aprendizagem. As atividades realizadas com as crianças: como jogos educativos, oficinas artísticas, contação de histórias e dinâmicas socioemocionais que revelaram que aprender de forma significativa exige metodologias que despertem o interesse, estimulem a participação e permitam que os estudantes atribuam sentido ao conteúdo trabalhado. Ao planejar, aplicar e avaliar essas propostas, a autora desenvolveu competências fundamentais para a prática docente, como organização didática, gestão de sala de aula, tomada de decisões pedagógicas e adaptação de atividades conforme o perfil das turmas.

Outro aspecto marcante dessa trajetória foi a possibilidade de reconhecer, na prática, que o professor precisa assumir um olhar sensível às dimensões

socioemocionais das crianças. Muitos estudantes apresentavam dificuldades de convivência, pouca empatia e desafios na comunicação entre pares. As intervenções realizadas, especialmente aquelas relacionadas à arte e às atividades expressivas, permitiram trabalhar valores como cooperação, respeito e escuta ativa. A partir das observações sistemáticas e dos relatos das professoras regentes, tornou-se evidente que essas práticas contribuíram não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação integral das crianças, que passaram a demonstrar comportamentos mais colaborativos e atitudes mais empáticas.

Essa vivência confirmou que a formação docente não se constrói apenas por meio dos conteúdos teóricos aprendidos na universidade, mas sobretudo pela compreensão do cotidiano escolar em toda a sua complexidade. No PIBID, a autora pôde vivenciar o papel da professora como mediadora e pesquisadora, alguém que observa, analisa e reflete continuamente sobre sua prática. Assim, a trajetória formativa no programa não apenas possibilitou o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, mas também fortaleceu a identidade docente, marcada pelo compromisso com a educação humanizadora, crítica e transformadora.

4.1 Experiências voltadas a alfabetização: reconhecimento de letras e avanço de hipóteses de escrita

Uma das primeiras ações realizadas ocorreu em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, na qual os bolsistas atuaram em parceria com a professora regente, oferecendo apoio nas atividades voltadas ao processo de alfabetização. Para o planejamento dessas práticas, considerou-se o contexto social dos alunos e suas vivências cotidianas, de modo a elaborar propostas que favorecessem o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma significativa.

Essa preocupação com o contexto dos educandos foi fundamental para tornar o processo de alfabetização mais próximo da realidade das crianças, respeitando seus ritmos, interesses e formas de aprender. Como discutido em capítulos anteriores neste trabalho, é importante destacar que a escola quando integra jogos e brincadeiras à aprendizagem, transformando em um momento prazeroso, a criança consegue aprender de forma significativa. O autor afirma:

A escola nesse contexto passou a ser um lugar de importância fundamental, pois pode integrar os jogos e as brincadeiras à aprendizagem e propiciar prazer às crianças, além do acesso ao conhecimento significativo. (Rodrigues, 2013, p.13)

Entre as atividades desenvolvidas, destacou-se o uso de letras móveis como recurso pedagógico para o trabalho com a alfabetização. “Os recursos pedagógicos são materiais que podem ser usados de diferentes maneiras, não tendo uma única funcionalidade na utilização em contexto escolar” (Miranda, 2024, p.33)

Essa proposta teve como objetivo favorecer a construção do sistema de escrita alfabética de forma lúdica e significativa, possibilitando que as crianças manipulassem as letras, formassem palavras e relacionassem sons e grafias. A manipulação das letras permitiu às crianças elaborarem hipóteses sobre a escrita, compreender a estrutura das palavras e reconhecer regularidades do código linguístico.

O uso das letras móveis apresenta inúmeros benefícios para o processo de alfabetização, pois permite que os alunos explorem ativamente as relações entre som e grafia, construindo conhecimentos de forma concreta e significativa. Ao manipular as letras, “os aprendizes vivem de forma ainda mais explícita uma série de propriedades do sistema alfabético: a identidade das letras, sua ordem, as combinações e posições que podem assumir, a quantidade de letras das palavras, entre outras” (Morais; Leite, 2005, p. 85, apud Miranda, 2024, p. 34). Essa manipulação favorece o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão das estruturas da língua escrita.

Além disso, conforme destaca (2019, p. 12, apud Miranda, 2024, p. 34), as letras móveis podem contribuir para o desenvolvimento da memória tátil do formato das letras, uma vez que “possibilitam a visualização e o manuseio das letras, podendo ser de materiais diversos, como madeira, plástico e papel”. Dessa forma, o uso desse recurso em sala de aula alia o aspecto sensorial ao cognitivo, tornando o aprendizado mais dinâmico, interativo e prazeroso, especialmente nas etapas iniciais da alfabetização.

Figura 1: Atividades de alfabetização com letras moveis



Fonte: elaborado pela a Autora (2025)

5. ELEIÇÃO DE ESTRAGÉGIAS

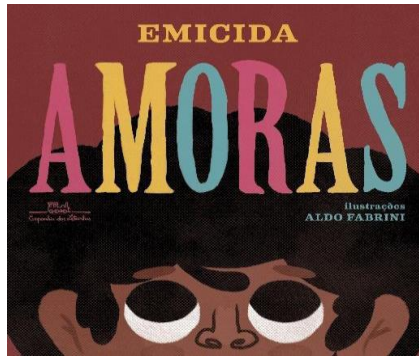
Outra ação desenvolvida em sala de aula foi a adaptação do jogo “Cara a Cara” como recurso pedagógico, com o objetivo de trabalhar conceitos relacionados à aceitação, respeito às diferenças e tolerância entre os alunos. A proposta consistiu em ressignificar a dinâmica tradicional do jogo em que os participantes devem adivinhar a identidade do personagem escolhido para promover reflexões sobre a diversidade e o convívio social.

O jogo Cara Cara foi muito utilizado para essa demonstração, pois o jogo apresenta como cada avatar tem suas características e ali, é possível constatar como somos diferentes uns dos outros, cada um com sua individualidade, sem críticas ou julgamentos. Como a avatar poderia, também, voltar numa outra rodada para outra criança, acabou por fortalecer o processo da identidade empática (Brito *et al.* 2024, p.163).

Os jogos têm sido amplamente utilizados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nas fases prévias à alfabetização e durante o processo alfabetizador, por favorecerem a ludicidade e a aprendizagem no ambiente escolar. Segundo Santos e Nicolau (2023), a primeira dimensão a ser considerada no uso dos jogos é a sua operacionalidade. Nessa perspectiva, as crianças mobilizam diferentes recursos motores, corporais e cognitivos para interagir com o jogo, o que contribui diretamente para o desenvolvimento da psicomotricidade. Essa coordenação entre ações físicas e processos mentais ocorre dentro dos limites das regras e da estrutura lúdica do jogo, exigindo das crianças determinadas habilidades e compreensão das suas dinâmicas.

Outra atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula foi a elaboração de um caça-palavras inspirado no livro “*Amoras*”, de Emicida (2018). A proposta teve como objetivo articular o processo de alfabetização com o incentivo à leitura literária, utilizando o texto como ponto de partida para o reconhecimento de palavras e o fortalecimento da consciência fonológica. A atividade buscou promover o reconhecimento e a leitura de palavras significativas da narrativa, ampliando o vocabulário dos alunos e fortalecendo a associação entre imagem, som e escrita.

Figura 2: Livro: *Amoras* – Emicida



Fonte: Amazon (2025)

Além dos aspectos linguísticos, a proposta também teve caráter formativo, pois o livro aborda temas como identidade, diversidade, autoestima e pertencimento, permitindo que as crianças se reconhecessem nas personagens e refletissem sobre o respeito às diferenças. Dessa forma, o caça-palavras serviu não apenas como instrumento de consolidação da alfabetização, mas também como meio de valorização da cultura e da construção da identidade infantil, aproximando o aprendizado do universo emocional e social dos estudantes.

O livro infantil *Amoras* demonstra uma cuidadosa e profícua abordagem da ancestralidade africana, trazendo para o universo infantil explicações sobre as diversidades das manifestações religiosas, apresentando orixás africanos que ainda hoje são demonizados pela narrativa eurocêntrica. Faz também menção a abordagem da divindade em outras manifestações religiosas, como a Indiana, retratando o deus Ganesha (tradições hinduísta e védica), referenciando que para os muçulmanos Deus é denominado Alá (Mendes, 2023, p,16)

Figura 3: Caça palavras do livro *Amoras*.



Fonte: elaborado pela a Autora (2025)

A vivência no PIBID representou uma etapa essencial na construção da identidade profissional docente, permitindo compreender, de forma prática e crítica, o papel social do professor e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A atuação nas escolas parceiras possibilitou observar de perto a complexidade do processo educativo, valorizando a importância da escuta, da empatia e da criatividade no ato de ensinar. “À medida que o docente se debruça sobre o fazer pedagógico, buscando compreendê-lo em profundidade, desenvolve competência de diversificar a proposta de trabalho, o que favorece a aprendizagem significativa” (Hilgemann, 2013, p.34).

Algumas das experiências relatadas, como o uso das letras móveis, o jogo “Cara a Cara” e o trabalho com o livro “*Amoras*”, demonstraram que a articulação entre teoria e prática é indispensável para uma formação docente sólida e significativa. Por meio dessas práticas, foi possível perceber que o aprendizado se torna mais efetivo quando o educador reconhece e respeita o contexto sociocultural dos estudantes, valorizando suas experiências e saberes prévios.

Os planejamentos de aula realizados previamente às visitas à escola parceira foram fundamentais para a compreensão e a organização das atividades pedagógicas. Essa etapa, desenvolvida de forma coletiva durante as reuniões na faculdade, envolveu a participação de outros estudantes e possibilitou a construção colaborativa das propostas de intervenção. Por meio desse trabalho conjunto, foi possível discutir objetivos, selecionar materiais, definir estratégias metodológicas e prever possíveis desafios, tornando as práticas em sala de aula mais consistentes e intencionais.

5.1 Metodologias ativas e a pedagogia de projetos: entre ser docente e pesquisador

O exercício da docência, na contemporaneidade, ultrapassa em muito a simples transmissão de conteúdo. Ser professor implica assumir uma postura investigativa diante da própria prática, do contexto escolar e dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, o docente não é apenas um mediador do conhecimento, mas também um pesquisador de sua realidade educativa: alguém que observa, analisa, problematiza e produz conhecimentos a partir de sua atuação cotidiana. Essa postura investigativa fortalece a autonomia profissional e contribui para uma prática docente mais crítica, consciente e transformadora.

A experiência no PIBID reforçou esse duplo papel do professor, ao proporcionar não apenas atividades práticas na escola parceira, mas também oportunidades de estudo, reflexão e produção acadêmica. Como parte desse processo formativo, a autora deste trabalho, em parceria com colegas do curso de Pedagogia da UNIVAP, participou da produção do capítulo “**A arte como ferramenta para a educação socioemocional**”, publicado no livro *PIBID e Residência Pedagógica: vivências se tornando aprendizado e formação de boa qualidade* (2024).

A obra, construída de forma coletiva, reúne reflexões e relatos de bolsistas de diferentes licenciaturas, destacando a diversidade de experiências em variados contextos educacionais. O capítulo produzido pela autora discute especificamente o papel da arte no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, evidenciando como práticas artísticas e atividades lúdicas podem promover aprendizagem significativa e contribuir para a formação integral do educando.

O texto foi elaborado a partir de intervenções práticas realizadas pelas licenciandas durante o programa, por meio das quais se tornou possível compreender, de forma lúdica e sensível, como a expressão artística favorece o desenvolvimento emocional e social das crianças. Observou-se, ao longo das atividades, que muitos estudantes apresentavam comportamentos marcados pela ausência de empatia e dificuldades na convivência coletiva. Nesse cenário, trabalhar a empatia tornou-se um elemento central das ações pedagógicas.

Ao final das intervenções, foi possível identificar mudanças significativas nas atitudes das crianças. Professores regentes relataram redução de conflitos e maior cooperação entre os alunos. Conforme apontado por Brito et al. (2024, p. 162), o

processo imitativo empático atuou como um novo articulador social, fortalecendo vínculos e favorecendo relações mais respeitadas no ambiente escolar.

Esse movimento dialógico e participativo se articula diretamente às metodologias ativas, cada vez mais presentes no cenário educacional. Segundo Lovato, Michelotti e da Silva Loretto (2018, p. 157), tais metodologias colocam o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor assume o papel de mediador ou facilitador. A centralidade do aluno desloca o foco do ensino transmissivo para um ensino engajado, investigativo e colaborativo.

A concepção das metodologias ativas dialoga com importantes referências teóricas. Dewey (2023) defendia que a educação deve estar associada à experiência concreta, pois é por meio da ação que o sujeito reorganiza ideias e amplia sua compreensão do mundo. Da mesma forma, Paulo Freire (1996) compreende a aprendizagem como um ato dialógico, crítico e transformador, no qual educador e educando constroem saberes em conjunto. Sob essa perspectiva, metodologias ativas representam, na prática, um caminho para a educação enquanto prática de liberdade.

À luz desses elementos, torna-se evidente que o uso das metodologias ativas no PIBID não apenas favoreceu a aprendizagem das crianças, mas também desempenhou papel fundamental na formação das licenciandas. Ao vivenciar situações reais de ensino, refletir sobre as próprias práticas e produzir conhecimento a partir delas, as futuras professoras consolidaram uma postura investigativa e crítica, marca essencial do ser docente-pesquisador na atualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, constatou-se que o objetivo proposto foi plenamente alcançado, e a hipótese inicial de que a participação no PIBID oferece vivências que aproximam o licenciando do cotidiano escolar, favorecendo a construção de um professor mais reflexivo e preparado foi confirmada. A pesquisa-ação revelou-se um instrumento metodológico valioso, pois permitiu à autora vivenciar a práxis docente de forma crítica e contínua, transpondo o conhecimento teórico adquirido na universidade para a realidade concreta da sala de aula.

Os resultados demonstram que o PIBID cumpre um papel crucial ao reduzir o histórico abismo entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica. As atividades práticas desenvolvidas, tais como o planejamento e aplicação de recursos lúdicos (como o uso de letras móveis na alfabetização e a adaptação do jogo "Cara a Cara" para trabalhar a diversidade), não apenas ilustram a aplicação da teoria, mas principalmente a sua ressignificação frente aos desafios reais do ambiente escolar. Essa imersão precoce e mediada, conforme defendido pelo referencial teórico, é essencial para que o futuro professor desenvolva os saberes docentes de forma integrada, transformando o conhecimento abstrato em ação pedagógica consciente e engajada.

Portanto, a principal conclusão do trabalho é que o PIBID é uma política pública de formação docente de extrema relevância. O programa proporciona um espaço seguro e acompanhado para a experimentação e a reflexão crítica sobre a prática, fortalecendo a segurança e o compromisso ético-político do licenciando. Essa experiência contribui significativamente para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida, necessária para enfrentar a desvalorização e os complexos desafios inerentes à carreira do magistério no Brasil.

Finaliza-se este trabalho com o reconhecimento de que programas como o PIBID são indispensáveis para a construção de uma educação pública de qualidade, pois investem na base: a formação de professores reflexivos, críticos e, acima de tudo, capazes de fazer da teoria e da prática uma unidade indissociável na transformação da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em perspectiva, Viçosa**, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2025

BRITO, Ana Karina de Castro; TREVIZANO, Beatriz; MARIANELLI, Iohana Cardial; OLIVEIRA, Lívia Gonçalves de. A arte como ferramenta para a educação socioemocional. In: MEDINA, Camila Beltrão; MONÇÃO JUNIOR, Roberto Gomes; ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICKA, Rebeca Freitas (org.). *PIBID e residência pedagógica: vivências se tornando aprendizado e formação de boa qualidade*. Itapiranga: **Editora Schreiben**, 2024. p. 157–168.

COITÉ, Simone Leal Souza et al. *A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/655/1/Simone%20Leal%20Souza%20Coite.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

DE SOUZA, Júlia Braga Rodolfo; BRASIL, Marina Augusta de Jesus Silva; NAKADAKI, Vitória Evelin Pignatari. Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais. **Ensaio Pedagógico**, v. 1, n. 2, p. 59-65, 2017.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. **Editora vozes**, 2023.

FERREIRA JÚNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra, São Paulo. (1996)

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33–46, (2014). Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 26 out. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002

HILGEMANN, Clarice Marlene et al. Vivências no PIBID: contribuições à formação docente. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 5, n. 2, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 242-273, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2025.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA, Cristine Brandão, LORETO DA SILVA, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v32n03/v32n03a03.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

MARTELLI, Valéria, MANCHOPE, Elenita. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-21, 2004. Disponível em: <https://periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/517/400>. Acesso em: 28 out. 2025.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189>. Acesso em: 28 out. 2025.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político / Vargas Era: the Education as a Political Instrument. **ID on Line. Revista de Psicologia**, [S. l.], v. 14, n. 50, p. 835-853, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2481>. Acesso em: 26 out. 2025.

MENDES, Guilber Neres. **Literatura infantil e questões étnico-raciais: contribuições do livro Amoras, do autor Emicida**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, TO, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/6028/1/Guilber%20Neres%20Mendes%20-%20Artigo%20de%20gradua%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 28 de out. 2025

MIRANDA, Mariana Rocha Eller. **Letras móveis na alfabetização: reflexões sobre as possibilidades de uso em sala de aula**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional

em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129-138, 2000.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia (Ribeirão Preto), p. 15-30, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SCHUCHTER, Lúcia Helena; LOMBA, Maria Lúcia de Resende. Docência, profissão e formação de professores para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. SciELO Preprints, [S. l.], 29 ago. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/4623/8884/9275>. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Alessandra Pires da; SANTOS, Claitonei de Siqueira. História da educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/367>. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. *Inter-ação*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1532/1513>. Acesso em 26 out. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: **Cortez**, 1947.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 31-45, 2016.