

Do Aluno de Computação ao Professor em Formação: Expectativas e Desafios em um Relato do PIBID

Antonio J. B. Santos¹, Euma S. Santos¹, Luma da Rocha Seixas¹, Marlo V. dos Santos e Souza¹

¹Instituto de Computação – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Salvador – Bahia – Brasil

tonyyhatake@gmail.com, eumasantos@gmail.com, seixas.luma@gmail.com, marlovss@gmail.com

Abstract. *This experience report details the transformation of a Computing undergraduate into a teacher in training through PIBID within a public school. Under Paulo Freire's perspective, teaching regencies and workshops on informatics and unplugged computing were integrated. The experience exposed the conflict between academic theory and school reality, facing challenges such as infrastructure limitations, student learning gaps, and emotional insecurity. However, the program proved essential to minimize initial career traumas, developing teaching competencies and reaffirming the transformative potential of education.*

Resumo. *Este relato de experiência detalha a transformação de um Licenciado em Computação para professor em formação através do PIBID, em uma escola pública. Sob a perspectiva Paulo Freire, integraram-se regências e oficinas de informática e computação desplugada. A vivência expôs o conflito entre a teoria acadêmica e a realidade escolar, enfrentando desafios como infraestrutura, defasagem dos alunos e insegurança. Contudo, o programa revelou-se fundamental para minimizar os traumas iniciais da carreira, desenvolvendo competências docentes e reafirmando o potencial transformador da educação.*

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consolidou-se como uma das mais significativas políticas públicas de formação docente no Brasil, atuando como um catalisador essencial para a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica [Gatti et al., 2014]. Para o estudante de Licenciatura em Computação, essa inserção representa o seu primeiro grande laboratório prático, marcando a complexa transição do papel de aluno para o de professor em formação. Esse processo exige ir muito além do domínio técnico de algoritmos e sistemas, demandando o aprendizado da docência como uma profissão essencialmente pautada em interações humanas, cujo exercício ocorre em contextos frequentemente atravessados por vulnerabilidades sociais e escassez de recursos estruturais.

O relato de experiência aqui proposto busca deliberadamente deslocar-se da narrativa puramente descritiva ou burocrática — típica de relatórios de estágio tradicionais — para apresentar uma experiência crítico e problematizador acerca da vivência docente no PIBID. Realizada em uma escola da rede pública, a instituição atende turmas de ensino médio e educação profissional técnica de nível médio,

possuindo um corpo discente majoritariamente composto por jovens de camadas populares. A imersão nesse ambiente revelou um cenário de intensos contrastes, no qual o planejamento pedagógico idealizado na universidade colidiu de frente com a realidade na instituição e com a urgente necessidade de adaptação metodológica ditada pela dinâmica da escola.

Apesar de o PIBID ser amplamente estudado, percebe-se que há uma escassez de estudos sobre os processos de inserção na carreira e os dilemas iniciais enfrentados pelos pibidianos. O período de iniciação à docência é frequentemente marcado pelo chamado choque de realidade ou choque da práxis [Veenman, 1984; Pimenta, 1996], caracterizado pelo colapso de visões idealizadas frente aos desafios diários da sala de aula e à falta de recursos.

O período de iniciação à docência é frequentemente marcado pelo chamado choque de realidade ou choque da práxis, caracterizado pelo colapso de visões idealizadas frente aos desafios diários da sala de aula e à falta de recursos. Ao ingressar no ambiente escolar, o professor iniciante depara-se com um cenário marcado por incertezas, instabilidade e forte tensão emocional.

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante [...], assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar. [Garcia, 2010, p. 18]

Essa inserção profissional representa não apenas o começo de sua atividade profissional, mas também, para muitos, o marco de sua transição de aluno para professor. Diante de tamanha complexidade, é comum o isolamento, uma vez que o acolhimento e o apoio institucional a quem começa são raros. Diante disso, a relevância do relato está em apresentar as dificuldades e os atritos encontrados, mostrando como programas de formação inicial podem minimizar esses impactos traumáticos e preparar melhor o licenciando para a complexidade da profissão. Este trabalho demonstra que a constituição da identidade profissional do professor de Computação exige resiliência, capacidade analítica e uma postura ético-política para mediar as contradições intrínsecas ao sistema público de ensino.

2. Referencial Teórico

Nesta seção, serão apresentados os estudos que fundamentam a análise desta pesquisa. Ainda que o PIBID seja objeto de extensa abordagem na literatura educacional, é necessário destacar trabalhos que fujam da mera descrição e tragam uma reflexão crítica amparada na teoria. O objetivo é dialogar com autores que problematizam a transição entre a teoria universitária e a realidade da escola pública, fornecendo as bases necessárias para analisar a construção dos saberes docentes.

Para compreender a magnitude da imersão do pibidiano, é imperativo discutir as especificidades da atuação do Licenciado em Computação no contexto educacional brasileiro. Diferente de disciplinas tradicionais, o ensino de Computação exige transitar da mera alfabetização digital para o desenvolvimento robusto do pensamento computacional e a apropriação crítica das tecnologias [Raabe et al., 2018]. Os campos de atuação desse profissional são vastos, englobando desde o ensino técnico até a transversalidade no ensino básico. Contudo, esses licenciados enfrentam desafios agudos estruturais, como a obsolescência de equipamentos e a ausência de laboratórios

em escolas públicas. Isso exige do professor de computação uma atuação altamente resiliente e inventiva para transpor a precariedade material.

Ademais, ao considerar os aspectos de como o processo de iniciação à docência ocorre de maneira operacional, faz-se necessário aprofundar a reflexão sobre a prática docente à luz de teorias de aprendizagem. Infelizmente, é evidente que as licenciaturas, em linhas gerais, ainda formam seus alunos sob um forte viés burocrático, priorizando o cumprimento de rituais de currículo [Tardif, 2002]. Esse modelo mecânico pouco contribui para que os futuros professores possam desenvolver reflexões críticas acerca da sua futura atuação. Para que a prática não se torne uma mera replicação de técnicas, é vital ancorá-la em teóricos contemporâneos. A inserção do pensamento computacional ganha verdadeiro sentido emancipatório quando sustentada pelo construcionismo de Papert (2007), que enxerga o aluno como ativo construtor do conhecimento por meio da tecnologia e iluminada pela pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire (1996).

Segundo as ideias de Gatti et al. (2014), o PIBID consolidou-se como a maior política pública de formação de professores no Brasil, sendo responsável por instituir novos paradigmas na educação ao promover uma articulação direta entre a formação inicial, a continuada e os docentes universitários. Esse movimento não apenas aproximou a academia do campo de atuação profissional, mas propiciou um novo olhar sobre o ambiente escolar, estimulando a inovação e a valorização educacional.

Enquanto Marinho et al. (2015) destacam a importância das ações do PIBID no desenvolvimento dos saberes práticos essenciais para a formação docente inicial, Lima e Sousa (2015) ilustram essa relevância na prática por meio de uma experiência real: a aplicação de um curso ministrado por bolsistas do programa para estudantes do ensino médio de uma escola pública, cujo foco abrangeu a introdução ao raciocínio lógico, conceitos de algoritmo e estruturas sequenciais e de seleção.

Em seu trabalho Silva, Rios e Madureira (2017), destacam que o objetivo central do programa é estreitar os laços entre a universidade e as escolas de Educação Básica, inserindo os estudantes de licenciatura no cotidiano escolar logo no início da graduação. Essa imersão precoce permite que os futuros docentes vivenciem as atividades pedagógicas na prática, transformando o chão da escola em um espaço de reflexão contínua que une os conhecimentos teóricos acadêmicos à realidade prática do trabalho docente. Todavia, de acordo com Simon (2013), o início da carreira docente é um período tenso e cheio de sentimentos contraditórios, em que o professor iniciante é testado a todo momento pelo inesperado. Diante da necessidade de tomar decisões rápidas e constantes no dia a dia da sala de aula, o profissional precisa recorrer a tudo o que tem disponível: seus conhecimentos teóricos da faculdade, sua pouca experiência prática e, frequentemente, a sua própria intuição.

Cavaco (1995) faz um alerta sobre o começo da carreira docente, que é marcado por uma forte contradição para o novo profissional. Se, por um lado, conseguir um trabalho traz a consolidação da vida adulta, a conquista da autonomia e a valorização no mercado de trabalho, por outro, a realidade encontrada nas escolas raramente bate com as expectativas e a identidade idealizadas durante a faculdade. Dessa forma, o professor iniciante é desafiado a encontrar um equilíbrio entre as suas aspirações e a prática real da profissão, sendo obrigado a reajustar seus planos sem deixar que as dificuldades apaguem o entusiasmo que dá sentido ao seu trabalho.

Outra preocupação é que na literatura analisada por Giovanni e Guarnieri (2014) revelou-se que os professores novatos frequentemente assumem turmas em regiões

periféricas ou comunidades que enfrentam forte vulnerabilidade social. Esse cenário se torna um desafio ainda maior se a realidade dessas escolas diferir muito do contexto cultural e social de origem dos docentes, agravando o impacto e os estranhamentos característicos do início da trajetória profissional.

As dificuldades e desafios encontrados na prática docente existirá, porém de acordo com Day (2003), a docência exige um processo permanente de renovação e autoavaliação. Ao longo de suas carreiras, os professores precisam desenvolver não apenas saberes intelectuais e de planejamento, mas também competências emocionais. Esse amadurecimento contínuo sustenta a atuação do professor como um agente transformador da realidade de jovens, crianças e de seus próprios pares.

3. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, abordagem que permite uma imersão profunda nos significados das ações e nas interações dentro do cotidiano escolar, aspectos essenciais para compreender o complexo processo de inserção na carreira docente. O trabalho configura-se como um relato de experiência crítico-reflexivo, fruto da participação na iniciação à docência pelo PIBID durante um período contínuo de um ano e meio. O cenário da intervenção e pesquisa foi um colégio pública estadual de ensino de grande porte, caracterizada por corredores largos, três andares, 24 salas de aula e laboratórios de informática e manutenção de computadores. O colégio atende a comunidade local nos três turnos de funcionamento, ofertando o Ensino Médio Regular, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) — nos cursos técnicos em Informática, Redes de Computadores, Teatro e Nutrição —, além de turmas do PROEJA e do PROSUB. Os participantes diretos das intervenções foram os estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio Técnicos integrados aos cursos de informática e manutenção de computadores, com faixa etária predominante entre 12 e 18 anos. O perfil socioeconômico desse corpo discente é composto majoritariamente por jovens de camadas populares, residentes na própria região periférica e autodeclarados negros (pretos e pardos). O corpo docente da instituição apresenta duas categorias de contratação profissional: professores efetivos concursados e professores sob contrato temporário pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), cuja rotatividade impõe limites à continuidade das ações pedagógicas integradas.

Os procedimentos de coleta de informações ocorreram de forma processual ao longo do ano e meio de projeto, baseando-se essencialmente na elaboração de relatórios formais submetidos ao PIBID e na manutenção sistemática de um diário de bordo. Este instrumento qualitativo foi fundamental para registrar a descrição minuciosa das atividades realizadas, a observação participante das turmas e da dinâmica dos professores regentes, a análise crítica dos planos de aula e o mapeamento das reais condições de infraestrutura do colégio em relação ao ensino de tecnologia. Para a interpretação de todo o material empírico coletado, adotou-se os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo. Os registros textuais do diário de bordo e dos relatórios passaram por um processo de leitura e tratamento, permitindo que os dados fossem agrupados em categorias centrais de análise (exemplo: organização cronológica, impacto e desafios e soluções). Essa categorização teve como objetivo não apenas descrever o cotidiano do estágio, mas tensionar os dados para discutir criticamente os pontos positivos do PIBID, os desafios e os aprendizados essenciais que forjaram a construção dos saberes docentes ao longo da vivência.

4. Relato de Experiência

O programa PIBID em licenciatura em computação é composto por um coordenado e um vice-coordenador, com atuação de 24 estudantes. Os estudantes são divididos em três instituições de ensino médio que possui cursos técnicos em informática ou afins. Os bolsistas atuam oito estudantes em cada instituição.

A proposta do PIBID exigiu que os licenciandos em Computação elaborassem e executassem projetos voltados ao desenvolvimento do pensamento computacional, o que engloba a decomposição, o raciocínio algorítmico, a abstração e o reconhecimento de padrões. Para além do mero domínio técnico, essa transposição didática demandava a mobilização de adaptações metodológicas, como a implementação de atividades de computação desplugada. Somado a isso, era fundamental promover uma efetiva interdisciplinaridade, integrando os conceitos tecnológicos de forma orgânica à disciplina já trabalhada pelo professor regente, o que atende ao objetivo central do PIBID de articular a teoria acadêmica à prática escolar.

Este artigo relata as percepções de um licenciando vivenciando o seu primeiro contato direto com a sala de aula através do PIBID, etapa crucial na mudança de aluno de computação para professor em formação. As seções subsequentes descrevem as principais atividades desenvolvidas e discutem criticamente as condições estruturais e pedagógicas adversas da escola pública. Tais condições exigiram adaptações constantes, evidenciando as rupturas entre os saberes teóricos consolidados na universidade e as urgências reais do trabalho docente.

4.1. Planejamento do Projeto

O planejamento do projeto ocorreu no início do primeiro semestre de 2025, ocasião em que a coordenação reuniu os 24 bolsistas selecionados. O objetivo desse encontro inicial foi apresentar a estrutura do programa, organizar os licenciandos em grupos de oito integrantes sob a orientação dos supervisores e discutir as possíveis intervenções a serem realizadas nas escolas. O projeto aprovado para a área de Computação tem como finalidade promover reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais, direitos humanos e cidadania atreladas ao uso da tecnologia. Tais temas devem ser incorporados de maneira transversal, por meio da concepção de atividades pedagógicas que problematizem questões sociais de gênero, raça e diversidade, visando à inclusão e à defesa dos direitos humanos. Ao término dessa etapa organizativa, deliberou-se que o autor deste relato desenvolveria suas atividades na escola [omitido para revisão].

A inserção do licenciando no ambiente escolar, ocorrida no início do ano letivo, foi marcada por uma reunião estratégica com a professora supervisora. O objetivo desse encontro foi alinhar os conteúdos curriculares previstos para o ano, estabelecer um cronograma de atividades e debater de que modo as intervenções do PIBID poderiam potencializar o projeto pedagógico da instituição. O planejamento de todas as aulas ao longo do projeto foi fundamentado na pedagogia humanista e transformadora de Paulo Freire, que compreende a educação como um ato inerentemente político e jamais neutro. Sob essa perspectiva, a atuação docente teve como meta central promover a conscientização, capacitando os estudantes para uma leitura crítica do mundo e para o seu reconhecimento como sujeitos da própria história, o que dialoga diretamente com os propósitos éticos e formativos estabelecidos no PIBID.

Em decorrência da reunião inicial, definiu-se que a atuação do bolsista acompanharia o processo de ensino-aprendizagem, em suas dimensões teóricas e

práticas, nas disciplinas de Redes de Computadores, Segurança de Sistemas e Sistemas Operacionais. Esses componentes curriculares eram voltados aos estudantes do 1º ao 3º ano dos cursos técnicos em Informática e Manutenção de Computadores. Para fundamentar o planejamento das intervenções e garantir o alinhamento com a proposta da escola, a supervisão forneceu materiais preliminares, como as ementas e os planos de aula, permitindo uma análise prévia do currículo a ser desenvolvido.

No que tange à estruturação das intervenções pedagógicas, o processo ocorria de maneira sistemática. Inicialmente, o licenciando concebia a proposta da atividade e a submetia à avaliação da coordenação de área do PIBID. Após essa aprovação prévia, o projeto era apresentado à professora supervisora no colégio. A aplicação prática em sala de aula dependia dessa validação, garantindo que a intervenção estivesse alinhada aos conteúdos curriculares trabalhados na unidade letiva em curso.

4.2. Breve Descrição das Atividades Realizadas

A inserção do licenciando no ambiente escolar, por meio do PIBID, teve seu marco inicial durante a jornada pedagógica, momento em que o projeto foi apresentado à equipe de professores e à coordenação do colégio. Essa primeira etapa foi fundamental para alinhar expectativas e esclarecer os objetivos das intervenções que seriam desenvolvidas ao longo do semestre letivo. A partir desse contato inicial com o corpo docente, a coordenadora escolar solicitou uma aproximação mais direta com os estudantes, o que exigiu do professor em formação uma adaptação imediata do planejamento para atender às demandas reais daquela comunidade.

Para atender a essa solicitação, foi planejada e executada uma oficina de apresentação dos bolsistas para os alunos, que reuniu cerca de 120 alunos dos cursos técnicos em Informática e Manutenção no auditório do colégio. O objetivo da atividade foi muito além de uma simples apresentação, buscando promover uma reflexão crítica sobre o futuro dos jovens, as oportunidades no mercado de trabalho e as formas de ingresso na universidade pública. Para gerar identificação e democratizar o acesso à informação, foram convidados ex-alunos da escola e universitários para compartilharem suas trajetórias, provando aos estudantes que a universidade não é um espaço inacessível e que o curso técnico atua como uma plataforma sólida para impulsionar projetos de vida.

Estabelecido o vínculo inicial com a comunidade escolar, a vivência avançou para a fase central do estágio, caracterizada pela observação participante e pela intervenção direta no cotidiano das turmas. Durante esse período, o licenciando exerceu, semanalmente, a coparticipação e a regência nas disciplinas de Redes de Computadores, Segurança de Sistemas e Sistemas Operacionais. Entre as ações práticas desenvolvidas, destacou-se a condução de uma oficina de produção de slides no laboratório de informática. A atividade foi além de um mero ensino da ferramenta, abarcando orientações sobre a estruturação do conteúdo, formatação e a postura adequada para a apresentação oral. Simultaneamente à regência, o bolsista prestou apoio contínuo às demandas pedagógicas da professora, auxiliando na produção de materiais e no registro de notas dos alunos. Para além do espaço escolar, o processo formativo foi complementado por atividades no âmbito institucional do PIBID, englobando discussões constantes com pares e supervisora, reuniões com a coordenação, seminários de capacitação e apresentações em eventos científicos.

Outro destaque de intervenção foi a elaboração e aplicação de uma oficina de criptografia fundamentada na abordagem da Computação Desplugada, cujo intuito é

ensinar conceitos computacionais por meios não digitais. Essa escolha metodológica, que utiliza materiais simples como papel, lápis e cartões com desafios impressos, configurou-se como uma estratégia essencial de adaptação diante das limitações estruturais e à escassez de laboratórios equipados na realidade da escola pública.

4.3. Conflitos, Desafios e Aprendizados

O início das práticas pedagógicas no colégio evidenciou uma grande diferença entre as formulações teóricas da universidade e a dinâmica viva das salas de aula, explicitando o histórico distanciamento entre a universidade e a escola de Educação Básica. Durante a graduação, as elaborações de atividades costumam ser planejadas sob uma perspectiva idealizada, sem prever os sobressaltos, as falhas operacionais ou mesmo o desinteresse dos estudantes. Entretanto, a prática expôs a docência como uma profissão de intensas interações humanas, exercida sob condições de urgência e incerteza. Diante do conflito gerado por essa dissonância, o pibidiano precisa desconstruir e reconstruir seu planejamento em tempo real, evidenciando que os saberes acadêmicos entram em choque se não forem aliados à capacidade de readaptação e improvisação exigida pela realidade escolar. Para Gómez (1997), o cotidiano escolar apresenta desafios singulares, impossibilitando que a prática docente se resuma à mera aplicação de procedimentos padronizados. Diante disso, torna-se essencial que o professor aprenda a formular e avaliar novas estratégias de ação, pesquisas e teorias para solucionar os problemas reais da sala de aula. Além disso, muitos currículos de Computação são frequentemente idealizados sob a premissa de que as escolas possuem laboratórios atualizados, acesso constante à internet de banda larga e computadores em quantidade suficiente para os discentes. No entanto, a materialidade física do ambiente escolar revelou um cenário diferente, marcado pela escassez de recursos tecnológicos, o que exigiu do pibiano uma imediata readaptação de suas estratégias de ensino.

Somado aos imprevistos metodológicos, outro desafio significativo constatado foi a expressiva defasagem no processo de aprendizagem e nos conhecimentos básicos apresentados pelos estudantes. Há estudantes matriculados no curso técnico em informática que não sabem utilizar um computador. No entanto, não se deve ignorar essa lacuna, faz necessário o pibiano assumir uma postura proativa, buscando adaptar suas estratégias na tentativa de suprir tais dificuldades.

A inserção inicial no ambiente escolar frequentemente expõe o professor em formação a dilemas que extrapolam o domínio técnico da sua área, adentrando na complexa esfera das interações humanas e emocionais. Segundo Pereira e Monteiro (2019), é comum que o professor em formação se depare com dificuldades de ordem pessoal em seus primeiros contatos com a prática escolar. Tais adversidades expressam-se, muitas vezes, na dificuldade de relacionar-se com os estudantes, refletindo-se na angústia de “não conseguir atrair” a atenção dos discentes ou de manter a disciplina da classe. Além dos desafios de gestão, o futuro docente é atravessado por um forte sentimento de insegurança diante de suas primeiras experiências no papel de regente. Essa vulnerabilidade inicial exige o enfrentamento da própria timidez e da natural vergonha de falar na frente da turma. A vivência dessas tensões evidencia que a docência exige a construção contínua não apenas do saber técnico, mas também do saber relacionar-se.

Para além dos desafios apresentados, a vivência no PIBID introduziu ao professor em formação à rigorosa dimensão científica do fazer docente. A necessidade de articular as observações empíricas com referenciais teóricos para a produção de

textos acadêmicos é percebida, num primeiro momento, por alguns, como uma dificuldade. A formação inicial para professor por meio do PIBID apresenta falhas e não é perfeita e nem considerada fácil. Todavia, faz necessário procurar estratégias para minimizar essa etapa inicial, principalmente para os estudantes que nunca tiveram contato com a docência. Já que mesmo que eles permanecem atuando após passar pelas dificuldades, isso pode causar insatisfação profissional.

A formação inicial docente, mesmo quando mediada por programas como o PIBID, não está isenta de falhas e revela-se um processo complexo e desafiador. Contudo, evidencia-se a urgência de se estabelecerem estratégias contínuas para minimizar os impactos dessa etapa de transição, especialmente para os estudantes que vivenciam suas primeiras experiências de regência. Quando o futuro professor é lançado à realidade escolar sem o devido suporte, o choque com as dificuldades inerentes à profissão pode resultar em um severo desgaste e em insatisfação a longo prazo, como alertado por Marcelo Garcia (1999, p. 19), [...] ainda que os professores iniciantes não abandonem o ensino, um começo de sua carreira docente com dificuldades pode reduzir sua confiança na profissão e pode fazer com que os alunos e as escolas se ressentam. Nesse sentido, o PIBID atua como um mecanismo essencial de indução e suporte, atenuando os traumas iniciais e prevenindo o adoecimento ou o abandono da profissão.

Diante disso, para os educadores que resistem às tensões da prática docente, a fase inicial não se resume a apenas a desafios e provas. Como aponta Simon (2013), os professores iniciantes também vivenciam descobertas e aprendizagens fundamentais que auxiliam na composição de seu repertório profissional. Aos poucos, adaptam-se — cada qual a seu tempo e modo — às condições de trabalho, à dinâmica com os alunos e às situações cotidianas do fazer docente. Simon (2013) afirma ainda que os professores iniciais permanecem na carreira quando se sentem realizados com a concretização de sua escolha, quando encontram redes de apoio nas escolas para superar as dificuldades e, sobretudo, quando vivenciam a alegria no contato diário com os estudantes.

5. Considerações Finais

O PIBID proporciona uma imersão nas diversas dimensões da docência, permitindo vivenciar a complexidade e a riqueza dessa profissão. Paulo Freire (1996, pág. 21), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa perspectiva reflete profundamente a visão sobre a docência observada na maior parte do PIBID. Ser professor significa ser um mediador do conhecimento, um facilitador da aprendizagem, um agente de transformação.

A escolha pela profissão docente deve ser baseada na crença de que a educação tem o poder de transformar vidas e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Acredita-se que o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, ao despertar nos alunos a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de aprender a aprender.

A participação no PIBID é importante para fortalecer essa escolha e aprofundar a compreensão sobre a complexidade e a beleza da docência. Ao vivenciar a realidade da sala de aula pode-se tentar colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, aprendendo com os desafios e as conquistas do dia a dia. O contato com os alunos é especialmente significativo. Percebe-se que cada aluno é único com suas particularidades, necessidades e potencialidades. O PIBID também proporciona a oportunidade de trabalhar em equipe com outros futuros professores e com docentes

experientes. O que amplia a visão sobre a educação e mostra a importância da colaboração e do diálogo na construção de uma escola melhor.

A experiência no PIBID, geralmente, desenvolve habilidades e competências para a docência e reforça o compromisso com a educação. Ser professor vai muito além do que transmitir conteúdos. Ser professor é inspirar, motivar e contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade, principalmente na era das tecnologias. Concluindo, considera-se a participação no PIBID fundamental para a formação como professor em formação. A experiência vivenciada nas várias dimensões do PIBID permite desenvolver competências essenciais para a atuação em sala de aula.

Referências

- Cavaco, M. H. (1995) “Ofício do professor”: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, p. 155-189.
- Day, C. (2003) “O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades”. Revista de Estudos Curriculares, v.1, p.151-188.
- Freire, P. (1996) “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, M. C. (1999) “Formação de Professores”: para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto.
- Gatti, B. A. et al. (Pesq.). (2014) “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”. São Paulo: FCC/SEP.
- Gómez, A. P. (1997) O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote: Lisboa. p.93-114.
- Lima, A.; Souza, D. (2015) “Experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): Desenvolvimento do Raciocínio Lógico e Algoritmo na Educação Básica”. In: IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE, 2015).
- Marinho, A. R. S.; Silva Junior, F. C.; Souza, G. R.; Moraes, P. S. (2015) “Formação Inicial Docente em Questão: o PIBID na Licenciatura em Informática”. In: Anais do XXI Workshop de Informática na Escola (WIE, 2015).
- Papert, S. (2007). “A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática” (edição revisada). Porto Alegre, RS: Editora Artmed.
- Pereira, A.N; Monteiro, T.S (2019). “Desafios na formação inicial de professores”: uma análise a partir das experiências no contexto PIBID. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 487-506.
- Pimenta, S. G (1996). “Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor”. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551996000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jul. 2026.
- Raabe, A. L. A.; Brackmann, C. P.; Campos, F. R (2018). “Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental”. Centro de

Inovação para a Educação Básica.

- Silva, F. O.; Rios, J. A. V. P.; Madureira, A. L. G. (2017) “PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa”: experiências no chão da escola. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 99-117. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i1.0006>
- Simon, M. S. (2013) “Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na Escola Básica”. 211f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.
- Tardif, M (2002). “Saberes docentes e formação profissional”. Petrópolis: Vozes.
- Veenman, S. (1984). “Perceived Problems of Beginning Teachers.” *Review of Educational Research*, vol. 54, no. 2, p. 143–78. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1170301>. Acesso em 17 jul. 2026.