



Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: a formação docente e a articulação entre teoria e prática

Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships:
Teacher Education and the Articulation Between Theory and Practice

Kauany Kemelly Marques da Cruz¹
Simône de Oliveira Alencar²

RESUMO

O presente artigo versa sobre experiências desenvolvidas no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, correspondente ao período de 2022 a 2024. O objetivo principal é descrever vivências, práticas e aprendizagens adquiridas durante a participação no programa, evidenciando a importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores. A abordagem metodológica utilizada é de cunho qualitativo, fundamentada em registros no diário de campo de uma das autoras. Os resultados permitiram evidenciar que as experiências e práticas pedagógicas na Educação Básica foram desafiadoras. O PIBID possibilita integrar teoria e prática *in loco*, ainda na graduação, colaborando para a construção da identidade docente, para a compreensão de contextos escolares e realidades do estudante, bem como para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e didáticas. Assim, o Programa se constitui como uma oportunidade essencial no início da formação docente, fortalecendo o compromisso ético e social dos futuros professores com uma educação crítica e humanizadora.

Palavras-chave: Formação docente; PIBID; Teoria e prática; Identidade profissional.

ABSTRACT

The present article discusses experiences developed within the Pedagogy Program at the Federal University of Amazonas (UFAM), Humaitá campus, under the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), covering the period from 2022 to 2024. The main objective is to describe the experiences, practices, and learning acquired during participation in the program, highlighting the importance of the articulation between theory and practice in initial teacher education. The methodological approach used is qualitative in nature, based on field diary records by one of the authors. The results showed that the experiences and pedagogical practices in Basic Education were challenging. PIBID enables the integration of theory and practice *in loco*, even during undergraduate studies, contributing to the construction of teaching identity, to the understanding of school contexts and students' realities, as well as to the improvement of pedagogical and didactic practices. Thus, the Program constitutes an essential opportunity at the beginning of teacher education, strengthening the ethical and social commitment of future teachers to a critical and humanizing education.

Keywords: Teacher training; PIBID; Theory and practice; Professional identity.

¹ Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM). E-mail: kauanymarquescruz@gmail.com. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2413-6023>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (IEAA/UFAM). E-mail: simonealencar@ufam.edu.br. País. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7751-0680>



INTRODUÇÃO

Entre os cursos de licenciatura, a Pedagogia se constitui base central e indispensável para a formação inicial de professores, visto que promove aos futuros docentes uma relação direta com saberes teóricos e práticos essenciais na trajetória educacional. De acordo com Moraes *et al.* (2017, p. 564), “a pedagogia, enquanto ciência que busca compreender o fenômeno educativo, auxilia o professor a desenvolver uma prática pedagógica crítica e reflexiva, bem como contribui para a construção/reconstrução dessa mesma prática em uma perspectiva de práxis.” Nessa direção, evidencia-se a necessidade e a importância do entendimento de que o processo de formação docente não é limitado exclusivamente à obtenção de conteúdos de cunho acadêmico, além disso, abrange o desdobramento de habilidades educacionais que tragam reflexões críticas e permitam ao profissional da educação agir com compromisso técnico e consciência política diante do cenário educativo (Tardif, 2002).

A formação inicial se caracteriza como etapa crucial e decisiva na caminhada profissional dos docentes, já que é nessa fase que se constroem e se firmam os pilares dos saberes profissionais, as práticas e experiências relacionadas ao conhecimento pedagógico. Conforme afirma Nóvoa (1992), a formação dos docentes precisa ser compreendida como um processo contínuo, integrando articulações entre teoria e prática, valorizando a personalidade docente em sua universalidade. Sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, Pimenta (1995) destaca que o conhecimento se adquire através dessa articulação, pois conhecer exige mobilização de procedimentos e recursos diversos.

Diante do exposto, a Pedagogia, em seu processo formativo, exerce função principal na construção da identidade profissional, tendo como responsabilidade não somente a oferta dos conteúdos, mas de possibilitar vivências que permitam o pensamento crítico a respeito da prática educacional.

A estruturação da formação docente ampara-se em marcos legais fundamentais, sendo um deles a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de nº 9.394/1996), que, em seu Art. 61, define que a formação dos profissionais da Educação deve assegurar uma base sólida, teórica e prática. Além da LDB, cita-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), que orienta a organização curricular da graduação, dando ênfase à articulação entre teoria, prática e pesquisa. Além do mais,



acrescenta-se a atribuição do trabalho em espaços não-escolares, contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens em variados contextos e em diversas fases das aprendizagens dos sujeitos participantes do processo. No entanto, nos espaços não escolares, as suas funções são diversas, recaindo sobre este profissional planejar e participar da execução de projetos educacionais e sociais, atuar como pedagogo em fundações, empresas, hospitais, na questão da Educação Ambiental, dentre outros, onde a função principal é a docência nestes diferentes espaços escolares.

No contexto da docência, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma proposta de complemento da formação dos estudantes de cursos de licenciatura que permite conhecer a realidade da instituição escolar ainda no processo da graduação, aproximando a universidade e escola. Na escola, além da iniciação à prática docente, o estágio, por meio do PIBID, possibilita o contato com os discentes, pois, como afirma Freire (1996, p. 12), “não há docência sem discência”, ou seja, não há professor sem aluno; o professor aprende no contato direto com os discentes. Essa aproximação torna-se fundamental para aprendizagens a respeito da prática educacional docente. Além disso, o PIBID oportuniza aos alunos a possibilidade de analisar e descrever as experiências vivenciadas, refletindo acerca das contribuições que essas práticas experienciadas têm para a sua formação e sobre as possibilidades que se abrem para sua futura atuação profissional.

A escolha por essa temática justifica-se pela importância do PIBID na formação inicial do professor, neste caso, para minha trajetória acadêmica, permitindo-me refletir a respeito dos desafios e aprendizagens resultantes dessa caminhada.

Assim, ao abordar a função do PIBID na formação inicial, objetiva-se relatar as vivências e experiências adquiridas durante minha participação no programa, evidenciando-se sua importância para a construção de saberes docentes, bem como para o fortalecimento de uma prática pedagógica que tenha o real compromisso com uma educação emancipatória.

Para tanto, este relato de experiência estrutura-se em cinco partes principais. Introdução, na qual apresenta-se a contextualização e a relevância da formação docente e a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como campo de articulação entre teoria e prática. Na seção seguinte, aborda-se “O PIBID na formação inicial docente” e o papel do programa na constituição dos saberes e na construção da identidade profissional dos futuros docentes. Em seguida, a seção metodológica descreve o percurso adotado para elaboração do



presente artigo. Logo após, em “Entre teoria com prática: experiências no PIBID”, são relatadas as vivências e aprendizagens obtidas durante a participação no programa, articuladas com os arcabouços teóricos que sustentam a formação inicial. Na última seção, Reflexões Finais, são evidenciadas as considerações acerca das contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos estudantes de licenciatura, enfatizando-se sua importância para uma Educação crítica e transformadora.

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A formação inicial docente é o processo em que se constrói saberes e habilidades necessárias ao ofício da profissão, configurando-se como conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos, indispensáveis para o cumprimento do professorado. Conforme afirma Souza (2024, p. 350), “a formação inicial e continuada dos professores desempenha papel estratégico na garantia de uma educação de qualidade, sendo um dos pilares fundamentais para o cumprimento das metas educacionais estabelecidas no Brasil.” Nesse sentido, tal formação prepara os professores para o aprimoramento de suas habilidades na direção de mobilizadores da construção de conhecimentos acadêmicos ofertados aos estudantes.

Além dos aspectos citados, Melo (2018, *apud* Souza, 2024) enfatiza que o caminho da formação deve ser compreendido como uma trajetória crítica, onde o professor necessita apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e culturais com o objetivo de ir além dos saberes disciplinares e conteudistas, assumindo o compromisso e a responsabilidade pela formação integral deste público, isto é, nos seus sentidos éticos, morais e profissionais. Diante desses princípios, o PIBID assume um papel de importante relevância, ao proporcionar, na maioria das vezes, o primeiro contato entre escola com a formação inicial docente dos estudantes dos cursos de Licenciatura.

Regulamentado pelo Decreto nº 7.219 (Brasil, 2010), o PIBID é um programa realizado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que visa incentivar a iniciação à docência e qualificar a formação de futuros professores, impactando a qualidade da educação básica pública no Brasil.



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID é regulamentado pela Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022, a qual deverá ser observada por todos os participantes do programa e da qual não poderão alegar desconhecimento. (Brasil, 2022, p. 1).

Conforme a Portaria Nº 90, de 25 de março de 2024, o PIBID, em seus princípios, tem por objetivo contribuir com a formação de discentes iniciantes dos cursos de licenciatura, promovido por Instituições de Ensino Superior (IES) em conformidade com as Secretarias de Educação, tendo como finalidade a inserção dos alunos, de forma orientada, por meio de supervisão, para a realização de ações e atividades que proporcionem maturidade e autonomia pedagógica em seu futuro âmbito de atuação profissional. Trazendo a importância dessa introdução no campo da futura profissão, Silveira (2015, p. 362) destaca que:

O PIBID caminha nesta direção: garantir que os estudantes dos cursos de licenciatura se aproximem da escola e, nela, conheçam algumas práticas do campo profissional e sejam capazes de construir reflexões sobre essas práticas e os saberes que as fundamentam. Trata-se de ir além de se conhecer a escola e seus sujeitos. Trata-se de estabelecer redes, conhecer os mecanismos de atuação profissional, produzir conhecimento sobre esses mecanismos, os interferentes do cotidiano do trabalho dos professores e modos de intervenção, sempre marcada por uma ação intencional e pedagogicamente bem delineada.

Nessa integração, cria-se um espaço para o fortalecimento da formação inicial, dos saberes teóricos dos estudantes adquiridos durante a graduação, abrindo caminho para colher experiências de forma aprofundada do ofício da docência. “A formação inicial dos professores deve ocorrer de modo a fomentar a construção do conhecimento, assim como a instigar os futuros docentes a desenvolverem uma prática pedagógica em uma perspectiva crítico-reflexiva.” (Moraes; Lima; Magalhães, 2017, p. 564).

Referente aos desdobramentos do PIBID, os projetos são desenvolvidos por grupos de discentes licenciandos, sendo supervisionados por professores da Educação Básica e coordenados pelos docentes das IES. A função dos coordenadores e supervisores no PIBID é especificada na Portaria CAPES nº 90/2024 que descreve:



V - Coordenador Institucional: o professor da IES, responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no Projeto Institucional. (Brasil, 2024, Art. V);

VI - Coordenador de Área de gestão de processos educacionais: o professor de licenciatura que auxilia o Coordenador Institucional na gestão do Projeto Institucional; (Brasil, 2024, Art. VI);

VII - Coordenador de Área: o professor da IES responsável por planejar, organizar e orientar as atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; (Brasil, 2024, Art. VII);

VIII - Supervisor: o docente da Escola Parceira que integra o Projeto Institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. (Brasil, 2024, p.1)

No entanto, na sala de aula, a função dos supervisores perpassa para além dessa visão. De acordo com Brasil (2009, *apud* Cunha; Bittencourt, 2017, p. 7), “o professor supervisor responsável pelo subprojeto tem a possibilidade de compartilhar experiências com os bolsistas, ensinando e aprendendo metodologias de ensino para inovar os métodos dentro da sala de aula”. Essa organização em atribuições demonstra a necessidade e a importância do processo de articulação entre a formação, as universidades e as escolas estagiadas.

A relação precisa acontecer em parceria, de forma coletiva e colaborativa, para que haja, mesmo, uma mudança no perfil dos atores participantes desta relação, e que este mudar de perfil tenha como consequência a constituição de um professor que pesquise sobre suas práticas cotidianas de sala de aula em uma atitude de permanente investigação. (Pillatt; Boff, 2024, p. 18)

No espaço teórico, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência age como um campo de vinculação entre a teoria e prática na formação inicial dos futuros professores, colaborando para que os discentes potencializem habilidades e competências cruciais ao ofício da docência.

Tardif (2000) destaca que os saberes profissionais docentes são múltiplos, incluindo os saberes temporais, que são conhecimentos adquiridos com o tempo, advindos em grande parte da história de vida escolar de cada professor, de suas vivências ainda enquanto estudante. Plurais e heterogêneos, saberes vindos de diversas fontes, como da vida pessoal, formação acadêmica, os quais o professor utiliza como um “estojo de ferramentas” manuseando-o conforme a necessidade e o momento. Nesse caminho, as experiências no PIBID possibilitam que os estudantes articulem os saberes prático-profissionais, pensando suas decisões e, conseqüentemente, suas ações didáticas e pedagógicas no contexto do âmbito escolar.



Em complemento a essa concepção, Nóvoa (1992) argumenta que a formação dos professores deve ser contínua, ou seja, tendo uma preparação inicial eficiente, mas não parando o processo, progredindo cada vez mais em busca do desenvolvimento de suas habilidades, visando a uma melhoria integral.

O conhecimento mais próximo da realidade da escola, possibilitada pelo PIBID, colabora para o desenvolvimento da identidade profissional, do conhecimento enquanto educador, proporcionando aos futuros professores compreensão dos desafios diários dos docentes e possibilidades para construção de uma visão realmente crítica a respeito da prática educacional.

Conforme Luckesi (2011), a formação docente realmente se consolida quando os professores conseguem relacionar teoria e prática, analisar experiências e refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Esse pensamento crítico torna-se aperfeiçoado durante o PIBID através da supervisão pedagógica como também do acompanhamento direto dos coordenadores, como evidência Gatti (2019), que enfatiza a importância da orientação para o desenvolvimento profissional.

Contribuindo com esse diálogo, Freire (1970) enfatiza que a prática educacional precisa e deve ser problematizada, o que significa permitir e abranger reflexões profundas acerca do contexto educacional e das ações desenvolvidas, possibilitando aos alunos construir conhecimentos críticos e conscientes sobre o ensino. Assim, a formação inicial na trajetória do PIBID, ao possibilitar integração entre teoria e prática, fortalece as habilidades reflexivas dos estudantes, seu agir pedagógico, identificando problemáticas e propondo alternativas, potencializando-os para um trabalho docente mais autônomo e responsável. Pensar no PIBID como possibilidades de vivências fora da sala de aula e ainda na graduação é a proposta deste artigo.

Dentre outras vantagens, estagiar por meio do PIBID possibilita aos discentes licenciandos participação em programações, desenvolvimento de práticas educativas, o que potencializa sua formação inicial e fortifica a junção necessária da teoria com a prática. Essa vinculação permite o avanço de competências essenciais como planejar aula, gestão de sala, avaliação e reflexão pedagógica, habilidades importantes na trajetória de construção da identidade docente e no preparo para os futuros desafios a serem enfrentados na Educação Básica.



Diante desse contexto, o referido Programa não foca somente em promover vivências na prática, mas também construir conhecimentos teóricos, trazendo reflexão de maneira crítica, fortalecendo a autonomia docente e ampliando as possibilidades de uma formação inicial de qualidade, bem como de uma atuação profissional futura.

Pode-se afirmar que experiências práticas ainda na graduação que possibilitam articular saberes entre universidades e escolas, por meio da supervisão pedagógica e coordenação dos projetos, torna-se fundamental para assegurar que os futuros profissionais docentes consigam edificar práticas educativas eficientes, humanizadas e de acordo com as necessidades da educação atual.

METODOLOGIA

O presente artigo configura-se como um relato de experiência (Gil, 2008), resultado das vivências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado em uma escola municipal localizada no município de Humaitá, Amazonas. As atividades ocorreram no período de 2022 a 2024, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental do turno matutino.

Para a elaboração deste trabalho, foram utilizados dados descritivos obtidos por meio de registros em diário de campo, de uma das autoras, nos quais destacam-se observações das aulas, acontecimentos relevantes e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades. Esses registros permitiram analisar de forma reflexiva a prática docente, considerando que a pesquisa qualitativa possibilita a interpretação das ações educativas a partir das vivências concretas, levando em conta o contexto e a subjetividade dos participantes (Gil, 2008).

A descrição narrativa apresentada neste artigo procura refletir as vivências cotidianas durante a experiência no PIBID, articulando-as com a análise crítica da prática docente e com discussões teóricas sobre formação inicial de professores, e desenvolvimento profissional, aprendidos no curso de Pedagogia.

Complementarmente, a construção do estudo contou com revisão de literatura realizada por meio da análise de artigos e publicações disponíveis nas bases de dados Google Acadêmico, Scielo e CAPES, contribuindo com o embasamento teórico para a interpretação das experiências relatadas. Este relato será descrito e narrado também na primeira pessoa.



ENTRE TEORIA COM PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NO PIBID

A minha inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ocorreu no primeiro período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus de Humaitá-AM, por meio da seleção do Edital CAPES n.º 23/2022, configurando-se um momento de grandes possibilidades de conhecimentos e aprendizados, mas também por inúmeros desafios.

A experiência no PIBID desenvolveu-se em uma escola municipal de Humaitá-AM, que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental. O município de Humaitá localiza-se no sul do estado do Amazonas, um ponto crucial de encontro entre a rodovia Transamazônica (BR-230) e a BR-319, que faz ligação terrestre diretamente entre as cidades de Manaus e Porto Velho, Rondônia.

O meu acesso ao ambiente escolar foi marcado por fragilidades e incertezas, decorrentes do adentramento precoce na prática docente, uma vez que o início da graduação ainda não proporcionava um arcabouço teórico consistente que auxiliasse no processo pedagógico. Como ressalta Nóvoa (1995), a participação precoce sem sustentação teórica tende a gerar inseguranças e conflitos na articulação entre prática e teoria, dificultando a construção da identidade profissional docente.

A vivência inicial evidenciou a importância de compreender que teoria e prática caminham lado a lado e são indissociáveis, revelando que a caminhada docente se constitui em um processo contínuo e em constante transformação. A formação docente, conforme Imbernón (2000), é um processo permanente, que se amplia e se ressignifica a partir das experiências vividas, das crenças pessoais e da formação articulada entre teoria e prática.

Entre as vivências no PIBID, destaca-se primeiramente a relação de acolhimento proporcionada por uma professora de estágio. Essa docente mostrou-se solícita e receptiva, favorecendo a inserção nas atividades da turma e oferecendo apoio em momentos de dúvida. Além disso, compartilhava suas próprias experiências como professora iniciante, criando um espaço de diálogo configurado em uma troca recíproca e significativa. Garcia (1999) enfatiza a importância desse acolhimento institucional ao destacar a figura do “professor mentor”, entendido como aquele que, por meio de sua experiência, acompanha e orienta o docente em formação inicial. Da mesma forma, Freire (1996) ressalta que o diálogo é um elemento essencial



na prática educativa, pois possibilita aprendizagens mútuas e fortalece o vínculo entre educadores.

Em contrapartida, também houve a convivência com outro docente cuja prática pedagógica se revelava autoritária e tradicionalista, limitando a participação e restringindo a construção de um espaço de colaboração. Com esse profissional, a vivência em sala de aula mostrou-se pouco proveitosa e, em muitos momentos, marcada por insegurança e receio de dialogar com os alunos ou de me posicionar com atitudes inadequadas. Percebi que essa mesma sensação era também manifestada por diversas crianças, diante da forma como o docente se dirigia a elas, por vezes de modo nada adequado.

Kramer (1999) destaca que a criança deve ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos, merecedora de respeito em sua singularidade, experiências e modos de ser, cabendo ao professor zelar por um ambiente educativo ético e acolhedor. Na sala de aula, a sensação era de invisibilidade, uma vez que não eram atribuídas responsabilidades nem oferecidas orientações sobre como intervir ou mediar conflitos naquele espaço. Tais obstáculos refletiram negativamente na experiência formativa inicialmente esperada, reconhecendo o que não se deve reproduzir em uma futura atuação. Como reforça Tardif (2002), os saberes docentes são múltiplos e se constroem ao longo da trajetória profissional, tanto a partir das experiências significativas quanto das negativas, que igualmente contribuem para a consolidação da identidade docente.

Durante o período de participação, houve momentos em que, mesmo sem experiência e respaldo legal para, na ausência da professora titular, assumir integralmente a turma, foi necessário conduzir atividades pedagógicas com as crianças que, embora permeada por medo devido à inexperiência, representou um marco importante no meu processo formativo, pois possibilitou compreender mais de perto o cotidiano escolar e a complexidade real das decisões que envolvem a prática docente. Nas palavras de Freitas (2013, p. 48), “os saberes da prática professoral, forjados no cotidiano, são tão complexos e importantes que ultrapassam os limites da formação inicial.”

A teoria, segundo Barros *et al.* (2020), configura o conjunto de conhecimentos obtidos ao longo da formação que orientam o pensar e o agir do professor, o que é indispensável para embasar sua prática e fortalecer a construção dos saberes docentes. Já a prática, conforme Gatti (2020), é o espaço em que esses conhecimentos se concretizam, permitindo que o professor



relacione o que aprende na universidade com as vivências e desafios do cotidiano escolar. Juntas, teoria e prática são essenciais, como também apontam Peroza (2021), Silva e Mesquita (2024), ao ressaltarem que ambas se complementam de forma contínua no processo de formação e desenvolvimento profissional dos docentes.

Vale ressaltar que, como estagiária, foi preciso desenvolver, na prática, a capacidade de esclarecer dúvidas, propor atividades e mediar conflitos que surgiam no decorrer das aulas. Ao mesmo tempo, sem saber exatamente como agir em determinadas situações, foi necessário adaptar-se, refletir e reinventar-se diante das necessidades apresentadas. Apesar de inicialmente acreditar que a docência talvez não fosse o caminho que eu deveria trilhar, essas vivências revelaram-se fundamentais para o processo de descoberta e construção da identidade docente, a qual se atrela em conjuntos de valores, saberes e experiências, construídas na trajetória de vida do professor, advindas das relações interpessoais, práticas e vivências no contexto educacional de inserção. Essa identidade, porém, não é estática, se reconstrói de forma contínua diante dos desafios dos saberes e fazeres docentes.

Como destaca Bauman (2005, p. 91), “você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você escolha”. O autor complementa: “Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação.” Esse entendimento evidencia que a identidade docente é um processo mutável, ou seja, em constante transformação, marcado pelas experiências e pelos contextos nos quais o professor atua. Sobre isso, Gofredo (2021, p. 733) ressalta que:

A experiência do professor, da professora, é fruto de um conjunto de ações, resultado de intencionalidades em relação ao ofício de seu trabalho nascida em diferentes formações ao longo da sua carreira. A construção da experiência, como ação, prevê intencionalidades e a concretude de saberes e fazeres.

No conjunto, tanto as experiências positivas quanto as desafiadoras constituíram-se em base formativa significativa, trazendo reflexões sobre a realidade do trabalho docente, marcada por altos e baixos, mas também pelo compromisso ético de ensinar e pela possibilidade transformadora da educação.

Além dos desafios pedagógicos vivenciados, um aspecto marcante durante a participação no PIBID foi o contato direto com as questões sociais que permeiam o cotidiano escolar e que, por vezes, passam despercebidas, como as desigualdades socioeconômicas, a



falta de acompanhamento familiar e as dificuldades de acesso a materiais e transporte escolar. Segundo Alves (2024, p. 3),

Famílias em situação de vulnerabilidade são aquelas que estão expostas a riscos, sejam eles de natureza ambiental, social ou pessoal. A vulnerabilidade pode estar relacionada a uma comunidade toda ou apenas a algumas famílias. Na maioria dos casos, os indivíduos sobrevivem em condições precárias de higiene, alimentação, saúde e educação. Diante deste contexto, a maior parte dos(as) genitores(as) trabalham de forma autônoma, uma vez que possuem pouca ou nenhuma instrução, fato que dificulta a participação em processos seletivos. A educação passa a ficar em segundo plano, posto que, para esses indivíduos, a necessidade de poder levar alimento para a casa é mais importante.

Muitas crianças da turma acompanhada encontravam-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sem materiais adequados, com pouco ou nenhum acompanhamento familiar e até mesmo com dificuldades de transporte para frequentar as aulas. Foi igualmente marcante, a atitude de uma professora que, sensibilizada com a realidade de um dos alunos, solicitou à merendeira que preparasse uma marmita, cuidadosamente embalada, para que a criança pudesse levar para casa. Esse gesto, aparentemente simples, mas carregado de significado, evidenciou que a docência não se restringe ao ensino dos conteúdos curriculares, mas vai muito além, envolve compromisso ético e sensibilidade social diante das condições de vida dos estudantes. Sobre atitudes como professor, Freire destaca:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afeição de não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (Freire, 1996, p. 52)

Tal experiência evidencia que educar é igualmente reconhecer e acolher essas realidades, buscando, dentro das possibilidades do professor, oferecer apoio e cuidado que ultrapassam os limites da sala de aula.

No estágio, pude compreender que as vivências experienciadas no PIBID dialogam diretamente com as aprendizagens adquiridas no curso de Pedagogia, uma vez que, na prática, abre-se espaço para a aplicação dos conhecimentos obtidos por meio da articulação dos conteúdos, bem como através das discussões mais abrangentes estabelecidas na universidade



como um todo, as quais possibilitam crescimento e compreensão necessários para a realização de uma prática eficiente e, de fato, transformadora.

REFLEXÕES FINAIS

O relato apresentado teve como objetivo descrever as vivências e experiências adquiridas durante a participação no PIBID, buscando evidenciar a formação inicial e a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como parte fundamental da formação de estudantes dos cursos de licenciatura, em especial, o curso de Pedagogia, e demonstrar sua contribuição como um espaço formativo de conhecimentos práticos essenciais para os futuros professores.

Nesse sentido, o PIBID possibilitou vivências que ultrapassam o campo teórico, pois promove uma imersão na rotina escolar, o que permite compreender os desafios e as potencialidades presentes no cotidiano docente.

A escola, os alunos e os professores constituem elementos primordiais para a efetivação do PIBID, cada um contribui de maneira única no processo formativo. A escola, enquanto instituição, proporciona o espaço real de vivência e troca de saberes; os alunos da Educação Básica, por sua vez, tornam-se protagonistas do processo, possibilitando aos bolsistas compreender as diferentes formas de aprender, observar as individualidades e refletir sobre práticas inclusivas e significativas, já os professores supervisores atuam como mediadores entre a universidade e a escola, compartilhando suas experiências e orientando os pibidianos na construção de saberes docentes pautados na realidade escolar. Dessa forma, todos os envolvidos são beneficiados e colaboram para o fortalecimento da relação entre teoria e prática de maneira significativa.

A partir das experiências vivenciadas, foi possível perceber que a formação do professor não se constrói apenas nos espaços acadêmicos, mas se consolida na prática, nas relações estabelecidas e nas reflexões que surgem diante das situações do fazer pedagógico. Assim, a participação no Programa revelou-se como um marco transformador, fortalecendo o compromisso com uma educação humanizadora, crítica e socialmente comprometida.

Portanto, o PIBID se consolida como um espaço de formação que ultrapassa os limites da sala de aula, contribuindo para a construção de uma formação docente consciente, crítica e



comprometida com a transformação social. A minha formação será diferenciada pela oportunidade concedida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá, pelo suporte institucional e pela oportunidade de desenvolver esta experiência acadêmica. Registro minha gratidão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pela concessão da bolsa e pela oportunidade de aprofundar minha prática docente e o aprendizado da profissão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel. Vulnerabilidade social e o impacto na aprendizagem. **Revista FAE**, v. 27, n. 2, p. 3-12, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/812>. Acesso em: 2 out. 2025.

BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; VICENTINI, Dayanne; ALMEIDA, Jacqueline Daniele França de; FERREIRA, Ana Letícia; BARROS, Priscila Cordeiro Soares. A relação Teoria e Prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1, p. 305-318, jan./mar. 2020.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 23/2022: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: <https://sei.capes.gov.br/sei/controlador>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria CAPES nº 90, de 2024**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em:



<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 08 set. 2025.

CUNHA, Gabriela Borges da; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Impactos do PIBID/UNESC/Subprojeto Pedagogia para a formação dos professores supervisores. In: Congresso Internacional de Pedagogia, 2., 2017, Criciúma. **Anais [...]**. Criciúma: UNESC, 2017. p. 1-13.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 18 set. 2025.

FREITAS, Selma Garrido. **Formação de professores na educação inclusiva – Construindo a base de todo o processo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFREDO, Maria Tereza. **Formação docente e inclusão**: desafios e possibilidades. Fortaleza: EdUECE, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: KRAMER, Sonia (org.). **A infância e sua singularidade**. Campinas: Papirus, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Cloves Santos de; LIMA, Cícera Janaína Rodrigues; MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. A formação inicial dos professores, a pedagogia e a didática em uma perspectiva dialógica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 563-574, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 24 set. 2025.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.



NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 17-35. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 18 set. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende. **A relação teoria e prática**: pressupostos da práxis para a formação continuada de professores da Educação Infantil. *Práxis Educativa*, v. 19, 2021.

PILLATT, Liane Regina Bianchetti; BOFF, Eliane Terezinha de Oliveira. Interação entre universidade e escola e suas contribuições na formação docente. **Contexto & Educação**, v. 39, n. 121, p. 13–34, jan./abr. 2024.

Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao>
Acesso em: 5 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

SILVA, Leonardo Santos; MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. Articulação teoria-prática na formação docente: as estratégias pedagógicas de professores nos cursos de licenciatura em Química. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 2024.

SILVEIRA, Helder Eterno da. **Mas afinal, o que é Iniciação à Docência?** Uberaba: Universidade Federal de Viçosa, 2015. Disponível em: <https://pibid.ufv.br/wp-content/uploads/2015/10/Mas-afinal-o-que-e-Iniciacao-a-Docencia>. Acesso em: 08 set. 2025.

SOUZA, Jair Gomes de. A importância da formação inicial e continuada dos professores para garantir uma educação de qualidade. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 11, n. 3, p. 349-356, 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Os saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 5-13, 2000. Disponível em: <https://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia>. Acesso em: 18 set. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 30 de setembro de 2025.

Aprovado em: 05 de dezembro de 2025.

Publicado em: 01 de janeiro de 2026.



Autoria:

Autor 1:

Nome: Kauany Kemelly Marques da Cruz

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas

Instituição: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

E-mail: kauanymarquescruz@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2413-6023>

País: Brasil

Autor 2:

Nome: Simône de Oliveira Alencar

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (IEAA/UFAM).

Instituição: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

E-mail: simonealencar@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7751-0680>

País: Brasil