



Vol 7, Núm 1, jan-jun, 2026, pág. 108-126

A relação teoria com prática experienciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Município de Humaitá-AM

The relationship between theory and practice as experienced in the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching in the Municipality of Humaitá-AM

Jamile Graziela de Oliveira da Paz¹
Zilda Gláucia Elias Franco²

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre a articulação entre teoria e prática na formação inicial docente, a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no município de Humaitá-AM. O estudo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, teve como base observações, registros de campo e atividades desenvolvidas com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. As vivências permitiram compreender que a docência exige muito mais que domínio teórico: requer sensibilidade, criticidade e compromisso ético com o processo de aprendizagem. As práticas realizadas evidenciaram a importância do planejamento coletivo, do diálogo com a realidade dos alunos e da mediação docente como ato político e formativo. Constatou-se que o PIBID é um espaço essencial de formação, ao possibilitar a imersão do licenciando no cotidiano escolar e a reelaboração dos saberes construídos na universidade. Conclui-se que a integração entre teoria e prática potencializa a identidade profissional e contribui para uma educação emancipadora e democrática.

Palavras-chave: Formação docente; PIBID; Educação; Experiência pedagógica.

ABSTRACT

The article presents reflections on the articulation between theory and practice in initial teacher training, based on experiences in the Institutional Programme for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in the municipality of Humaitá, Amazonas. The study, which took a qualitative and descriptive-reflective approach, was based on observations, field records and activities carried out with classes in the early years of primary education. The experiences allowed us to understand that teaching requires much more than theoretical mastery: it requires sensitivity, critical thinking, and ethical commitment to the learning process. The practices carried out highlighted the importance of collective planning, dialogue with the students' reality, and teacher mediation as a political and formative act. It was found that PIBID is an essential training space, as it allows teacher trainees to immerse themselves in everyday school life and rework the knowledge they have acquired at university. It can be concluded that the integration of theory and practice enhances professional identity and contributes to an emancipatory and democratic education.

Keywords: Teacher training; PIBID; Education; Teaching experience.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia, pela UFAM/AM. E-mail: jamilepaz78@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-1943-9582>.

² Doutora pela PUC/SP. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Humanidades PPGECH/UFAM. E-mail: zildaglacia@ufam.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>.



INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma estratégia estruturante da Política Nacional de Formação de Professores vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Ministério da Educação (MEC). Seu propósito central é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de licenciandos e para a elevação da qualidade da educação básica pública no Brasil.

De acordo com o MEC, por meio do PIBID, estudantes de cursos de licenciatura têm a oportunidade de se inserir, desde a fase inicial de sua formação acadêmica, no cotidiano das escolas públicas, participando de atividades pedagógicas sob supervisão de professores, orientados por docentes das instituições de ensino superior. O Programa visa, assim, articular, de maneira sólida, a teoria acadêmica e a prática docente, fortalecendo o desenvolvimento da identidade profissional e contribuindo para a criação de práticas pedagógicas inovadoras, contextualmente significativas e colaborativas.

Além da sua missão formativa, o PIBID está formalmente amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/1996), especialmente em seu artigo 62, § 5º, que prevê o incentivo a programas institucionais de bolsa para estudantes de licenciatura como estratégia de formação docente. Esse respaldo legal reforça o compromisso do Estado com uma formação docente que seja simultaneamente teórica e prática, colaborativa e imersiva na realidade escolar.

Ademais, a formação inicial de professores no Brasil encontra respaldo legal e normativo na LDB (Brasil, 1996), a qual estabelece, em seu artigo 62, que a preparação para o exercício da docência na Educação Básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e em institutos superiores de educação. A LDB reconhece a docência como uma profissão que exige sólida formação teórica, prática e pedagógica, articulando conhecimentos específicos das áreas de ensino com fundamentos educacionais, assegurando, assim, a unidade entre teoria e prática.

No que se refere à formação de pedagogos e professores, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e determina que o curso deve preparar profissionais para atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do



Ensino Fundamental, na Gestão Educacional, bem como na Coordenação Pedagógica e na produção de conhecimento científico no campo educacional em outras áreas que exijam conhecimento pedagógico, neste caso, as não escolares. Essa resolução reforça a necessidade de que o curso de Pedagogia tenha caráter interdisciplinar, assegurando uma formação ampla, que contemple os fundamentos da educação, da pesquisa e da prática pedagógica. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 introduziu mudanças, alinhando a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Em 2024, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica revogou normativas anteriores (como a Resolução CNE/CP nº 2/2019) e fixou novas regras, como a carga horária mínima para formações pedagógicas. Fixa a carga horária mínima de 1.600 horas, com duração de, no mínimo, dois anos, para cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. A resolução anterior permitia uma carga horária reduzida (de até 1.200 horas), entre outras mudanças.

A fundamentação teórico-prática para a articulação entre elas, no âmbito da formação docente, está respaldada por autores como Pimenta e Lima (2006), Imbernón (2004) e Fávero (2002), que enfatizam a importância da reflexão orientada sobre a prática como meio de formação profissional autônoma.

Pimenta (2001) defende que a formação docente deve possibilitar que o futuro professor se torne capaz de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, reflexivas e éticas, superando a mera reprodução técnica de métodos. Imbernón (2004), por sua vez, entende que a formação crítica se concretiza na capacidade de interpretar o contexto educacional e intervir democraticamente, ao tempo em que Fávero (2002) destaca o papel das vivências escolares como mediadoras imprescindíveis entre saberes acadêmicos e ação docente.

Estudos recentes, como o de Neiva (2020), sobre a experiência do PIBID, observam que as vivências e as aprendizagens construídas a partir da participação dos licenciandos no PIBID contribuem significativamente para a superação da dicotomia teoria e prática na formação docente. A mediação destes aspectos está presente neste trabalho, cujo interesse visa relatar fatores que alinham a teoria com a prática durante a experiência de estágio no PIBID em Humaitá-AM.



No caso particular deste município, o programa assume ainda maior importância ao possibilitar aos licenciandos o contato com desafios específicos da educação em contextos amazônicos — com diversidade cultural expressiva, especificidades regionais, no entanto, com recursos limitados — ampliando, com isso, reflexões sobre como as dimensões teóricas da formação docente se entrelaçam com as práticas pedagógicas locais.

A justificativa central deste trabalho reside justamente na compreensão de que a articulação é fundamental para a formação de professores críticos, capazes de atuar em contextos desafiadores, de transformar tanto seu entendimento teórico quanto sua prática pedagógica.

Dessa forma, o presente texto, tem como objetivo central relatar experiências que destacam a junção da teoria com a prática durante o PIBID. Para tanto, serão apresentadas reflexões sobre o contexto escolar onde o programa foi desenvolvido, bem como as vivências pedagógicas e práticas no decorrer do estágio. O artigo está estruturado em: introdução, revisão teórica, metodologia, relato de experiência, considerações finais e referências utilizadas.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO PIBID

A formação inicial de professores constitui um processo social, por estar inserida em contextos culturais e institucionais que constroem a identidade e a prática docente (Pimenta, 2001). É também político, porque envolve propostas de projetos educacionais e concepções de sociedade, expressando interesses e ideologias que orientam as políticas de formação (Libâneo, 2006; Freitas, 2018). E ainda histórico, por se construir ao longo do tempo e em meio às transformações nas políticas públicas e nas concepções de educação (Saviani, 2009).

A formação de professores é um processo social, porque ocorre dentro de contextos concretos, marcados por relações culturais, econômicas e institucionais que influenciam diretamente a constituição da identidade docente. Como afirma Pimenta (2001), o professor é um sujeito histórico-social, cuja prática se constrói nas interações com os alunos, com a comunidade escolar e com as políticas públicas que organizam o trabalho educativo. Assim, a formação docente não se limita ao domínio técnico ou teórico, mas envolve a compreensão das condições sociais nas quais o ensino acontece, demandando sensibilidade às desigualdades e à



diversidade cultural presentes na escola. Desse modo, o processo formativo assume também uma dimensão ética e coletiva, orientada pela responsabilidade social da docência.

A formação docente é também um processo político, pois expressa projetos de sociedade e concepções distintas de educação. Libâneo (2006) e Freitas (2018) destacam que toda proposta de formação está vinculada a interesses ideológicos e econômicos que definem o tipo de professor e de cidadão que se deseja formar. Sob essa perspectiva, formar professores implica escolher entre modelos de educação voltados à emancipação e à justiça social ou à reprodução de práticas tecnicistas e mercadológicas. Saviani (2009) complementa que a dimensão política da formação docente se manifesta nas disputas em torno do currículo, das políticas de formação e da função social da escola. Portanto, compreender a formação de professores como prática política é reconhecer o papel do educador como agente de transformação social e participante ativo nas lutas por uma educação democrática e crítica.

A literatura também aponta para o caráter histórico da formação de professores no Brasil. Saviani (2009) periodiza seis momentos, desde os ensaios intermitentes de formação no século XIX até a consolidação dos cursos de licenciatura em Pedagogia no século XX. Essa trajetória revela que os currículos sempre foram tensionados entre concepções críticas e perspectivas tecnicistas, ora privilegiando a dimensão pedagógica, ora relegando-a a segundo plano. A substituição da Resolução CNE/CP 02/2015 pela Resolução 02/2019 é um exemplo desse embate: enquanto a primeira buscava integrar teoria, prática e pesquisa em uma formação ampla e crítica, a segunda representa, segundo Souza e Mariano (2024), um retrocesso, ao pautar-se na pedagogia das competências, reduzindo o professor a mero executor de tarefas.

Segundo Libâneo (2002, 2006), a formação inicial deve ser entendida como um processo articulado à pedagogia e à didática, de modo que o professor possa construir saberes pedagógicos que deem sentido à prática docente. Nesse sentido, a pedagogia, como ciência da educação, fornece os fundamentos teóricos, políticos e epistemológicos que sustentam a ação educativa, enquanto a didática se configura como o campo que organiza metodologias e instrumentos de ensino. Portanto, refletir sobre a formação inicial implica compreender que teoria e prática são dimensões indissociáveis, como enfatiza Franco (2012), ao alertar que a desvinculação da formação docente de um projeto político crítico leva ao tecnicismo e ao pragmatismo reproduutivo.



No contexto mais recente, a Base Nacional de Formação Docente (BNC-Formação), instituída em 2019 pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, também tem gerado debates. Para Mesquita da Silva, Guilherme e Brito (2023), sua vinculação à BNCC reforça a lógica da padronização curricular e da centralidade em competências, em detrimento de uma formação que valorize a diversidade cultural e a autonomia pedagógica. Outro aspecto relevante é a articulação entre formação inicial e formação continuada. Como observa Növoa (2022), a profissionalidade docente não se constrói apenas durante a graduação, mas ao longo de toda a sua carreira, por meio de práticas reflexivas, experiências coletivas e diálogo entre pares. A formação inicial, portanto, deve preparar o professor para assumir-se como sujeito crítico, pesquisador e intelectual transformador, capaz de responder às demandas contemporâneas, como a diversidade escolar, a inclusão social e o impacto das tecnologias digitais. Essas dimensões já haviam sido reforçadas por Giroux (1999), ao afirmar que o trabalho docente envolve escolhas éticas, políticas e morais, não podendo ser reduzido a procedimentos técnicos.

É nesse horizonte que a concepção crítico-reflexiva ganha centralidade. Inspirada em Paulo Freire (1996) e em Henry Giroux (1999), essa concepção destaca que a formação docente deve ir além do domínio de conteúdos e de metodologias, abarcando a análise das condições sociais, históricas e políticas que configuram o trabalho do professor. Tal modelo rompe com a racionalidade técnica, pois entende o professor como agente social e político, capaz de elaborar projetos pedagógicos vinculados à transformação da realidade. Imbernon (2004) acrescenta que a formação deve preparar para um mundo em constante mudança, em que a incerteza e a diversidade são características estruturais.

Em síntese, a formação inicial não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como o início de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Ela deve oferecer bases sólidas para que o professor construa uma identidade profissional crítica, capaz de dialogar com as demandas contemporâneas da escola e da sociedade. Retomando Növoa (2009), é preciso formar professores que ajudem seus alunos a ultrapassarem fronteiras sociais e culturais, construindo uma educação democrática, equitativa e transformadora.



ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Historicamente, a formação docente tem sido marcada pela ideia de que teoria e prática são dimensões separadas, muitas vezes colocadas em oposição. A universidade seria o espaço da teoria, enquanto a escola se tornaria o espaço exclusivo da prática. Essa visão tem produzido um distanciamento entre os saberes acadêmicos e as necessidades concretas da sala de aula, reforçando a percepção de que o professor é apenas o aplicador de métodos previamente definidos. No entanto, como destacam Pimenta e Lima (2006), essa distância precisa ser superada, pois compromete a qualidade da formação docente e empobrece a experiência educativa.

Segundo as autoras acima referenciadas, reduzir a prática a uma mera aplicação de modelos técnicos significa desconsiderar o caráter investigativo, crítico e criador da docência. Do mesmo modo, considerar a teoria como um conjunto de saberes descolado da realidade escolar a torna um conhecimento abstrato, pouco útil para o professor em formação. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006, p. 8) afirmam que “o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento”. Tal compreensão dialoga com a perspectiva de Paulo Freire (1996, p. 6), na qual se entende a prática docente como *práxis*, isto é, a união indissociável entre ação e reflexão. Para o educador, “não há docência sem discência”, e tampouco há prática pedagógica significativa sem uma base teórica que a sustente. No entanto, a teoria não deve ser vista como receita, mas como instrumento crítico que possibilite ao professor compreender a realidade, interpretá-la e nela intervir de forma transformadora e emancipadora.

O conceito de *práxis* é central para compreender a relação entre teoria e prática na formação docente. *Práxis*, segundo Pimenta e Lima (2006), significa ação refletida, isto é, prática iluminada pela teoria e teoria permanentemente reelaborada pela prática. Para essa concepção, deve orientar o estágio supervisionado e, por extensão, programas de inserção, como o PIBID, que não podem ser compreendidos como meros espaços de reprodução de técnicas, mas como campos de conhecimento.



Dessa forma, no contexto do PIBID em Humaitá-AM, essa concepção se materializou em nossa rotina de bolsistas que, ao planejar e executar atividades, precisamos constantemente refletir sobre nossos resultados e reelaborar estratégias. A práxis se evidenciou, por exemplo, no momento em que atividades inicialmente pensadas a partir de metodologias de leitura e de escrita precisaram ser reinventadas diante das dificuldades apresentadas. Assim, articulamos teoria e prática em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação (Freire, 1996), ressignificando os conhecimentos construídos na universidade à luz das experiências vivenciadas na escola, do currículo que se concretiza na prática.

O currículo escolar, de acordo com Andrade e Franco (2023, p. 590), “também [elucida] a organização de tempo, espaço e materiais, compreendendo propostas pedagógicas para a diversidade”, para todas as crianças indígenas, das águas e das florestas, para as práticas dos diversos territórios e que escutam os sujeitos que fazem parte do processo pedagógico.

A epistemologia da prática profissional proposta por Tardif (2000) contribui, de forma significativa, para compreender a complexidade da relação entre teoria e prática. Para o autor, os professores constroem seus saberes profissionais a partir de diferentes fontes e experiências, articulando o saber (conhecimento científico e pedagógico), o saber-fazer (estratégias e competências práticas) e o saber-ser (valores, atitudes e identidade). No âmbito do PIBID, essa perspectiva se tornou evidente.

O saber foi mobilizado quando recorremos aos conhecimentos adquiridos na universidade, às teorias da aprendizagem, às metodologias de ensino e aos fundamentos da didática para planejar atividades pedagógicas. O saber-fazer emergiu no momento em que aplicamos esses conhecimentos e adaptamo-nos ao contexto amazônico, exigindo criatividade e flexibilidade para lidar com limitações de recursos e com a diversidade cultural dos estudantes. Já o saber-ser foi construído na convivência com os alunos e professores da rede, na postura ética e afetiva diante dos desafios do cotidiano escolar, e na consciência de que a docência é também um compromisso social.

A experiência confirmou a ideia de que a prática não é apenas espaço de aplicação da teoria, mas de produção de novos saberes. O professor em formação, ao vivenciar o cotidiano escolar, aprende a articular diferente dimensão do conhecimento e a construir uma identidade profissional própria, fundamentada em reflexividade, criticidade e sensibilidade pedagógica.



Com isso, o PIBID tem se consolidado como um espaço privilegiado para que essa articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores aconteça de forma significativa. Ao possibilitar o contato do professor com a realidade escolar desde os primeiros anos da graduação, o PIBID contribui para superar essa visão fragmentada da formação docente, que diz que os futuros professores aprendem as teorias pedagógicas na universidade, porém não conseguem conectá-las ao cotidiano escolar.

METODOLOGIA

O presente artigo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se por buscar a compreensão dos fenômenos educativos a partir da interpretação das experiências vivenciadas, valorizando o contexto e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos (Minayo, 2010). De caráter descritivo-reflexivo, propõe-se a descrever as experiências e a refletir criticamente sobre elas, articulando teoria e prática no processo formativo do PIBID (Gil, 2008; Triviños, 1987). O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal, localizada no município de Humaitá-AM, durante o período de 2022 a 2024, em turmas dos anos iniciais.

As experiências aqui relatadas foram construídas a partir da técnica da observação, permitindo apreender aspectos significativos do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas e das interações entre professores e estudantes. Segundo Gerhardt et al. (2009, p. 74), a observação

[...] é uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo.

E, ainda, foram utilizadas as técnicas do acompanhamento e do desenvolvimento de atividades pedagógicas planejadas coletivamente com o grupo de bolsistas, bem como com o(a) supervisor(a) e coordenador(a) de área do programa. As práticas envolveram observação do cotidiano escolar, participação no planejamento e na execução de atividades, além do registro reflexivo das ações e dos resultados obtidos.



Para subsidiar as reflexões, utilizou-se de anotações do diário de campo, de relatórios e memórias do contato direto com o ambiente educativo, aliados ao diálogo com a equipe escolar e às reflexões teóricas, possibilitando uma análise crítica das experiências vivenciadas no âmbito do programa. Estudos investigados nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos Capes) serviram de apporte teórico para o presente texto.

A EXPERIÊNCIA

A experiência relatada neste artigo tem como contexto uma escola municipal de Humaitá-AM. A vivência revelou uma articulação entre teoria e prática dinâmica e indissociável, nova no âmbito da universidade, por meio do PIBID no início da graduação, ainda no primeiro período, sem uma teoria aprofundada de todos os conhecimentos científicos relacionados à prática pedagógica, que foi se construindo aos poucos e sob orientação dos professores.

No decorrer do programa, fomos observando as propostas de trabalho desenvolvidas pelo professor da turma com as crianças e, a partir da nossa participação, fomos, a cada encontro, aprendendo como a teoria encontrava a prática, confirmado o que aprendemos no curso de graduação. Sobre este encontro, Pimenta e Lima (2006, p. 8) ressaltam que:

nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Em sala de aula, foi no processo de alfabetização que, primeiramente, passamos a compreender a relação entre teoria e prática, assim como definido por Emilia Ferreiro (2017). Com a autora, aprendemos como o desenvolvimento da escrita ocorre sobre cada nível de escrita/alfabetização. O conhecimento teórico nos possibilitou fazer o diagnóstico para verificar o nível que os alunos se encontravam, para podermos desenvolver atividades de acordo com a necessidade de cada um. O planejamento aconteceu coletivamente junto à



coordenadora/professora supervisora da escola; dessa forma, nos possibilitou experimentar estratégias didáticas diversificadas, como oficinas de leitura, jogos pedagógicos e atividades lúdicas. Ao longo do programa, foram desenvolvidas atividades com duas turmas.

No primeiro ano de participação no PIBID, vivenciamos experiências junto à turma do 2º ano “A”. A experiência foi bastante enriquecedora, especialmente pela parceria com o professor regente, que auxiliou intensamente os discentes do programa e incentivou a participação ativa no processo de ensino, seja escrevendo no quadro, auxiliando os alunos individualmente ou elaborando atividades. O docente utilizava metodologias que dialogavam com a realidade das crianças, por meio de recursos lúdicos e contextualizados, aspecto que, segundo Freire (1996, p. 85), são fundamentais, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Os alunos, entretanto, apresentavam muitas dificuldades relacionadas à alfabetização e à matemática. O professor regente, demonstrando persistência, realizava acompanhamentos individuais, o que favorecia avanços significativos na aprendizagem. Em comparação, observava-se que outros docentes, mais presos ao livro didático, não ofereciam a mesma atenção individualizada. Essa percepção reforça a importância de metodologias diferenciadas e do acompanhamento contínuo, uma vez que, conforme Soares (2004), a alfabetização é um processo que exige sistematicidade, mas também sensibilidade para compreender os ritmos e as particularidades dos estudantes.

Posteriormente, em outra turma do período matutino, no 4º ano “A”, o impacto inicial foi grande, pois a realidade se mostrou ainda mais desafiadora: muitas crianças do quarto ano não sabiam ler e algumas sequer reconheciam sílabas. Esse choque revelou o abismo existente entre os anos escolares formais e o desenvolvimento real dos alunos, ainda mais por se tratar de crianças que vivenciaram o surto da pandemia da Covid-19, que ocorreu no mundo todo, no Brasil a partir de 2020, causando defasagem no ensino. No município de Humaitá, como detalham Prata, Franco e Nogueira (2021, p. 262), ocorreu o formato de atividades remotas no intuito de “surprender” as necessidades do ensino “[...] por meio de tarefas apostiladas entregues às famílias, vídeos e músicas enviadas pelo WhatsApp”, o que, segundo os autores, não atendiam a todos os alunos, pois havia a desigualdade social no acesso às informações. No entanto, com um trabalho planejado de atendimento individualizado, no horário da aula de língua portuguesa



para essas crianças, ao longo do ano, conseguimos alcançar alguns avanços significativos, como o reconhecimento e a leitura das palavras/sílabas, a partir do reforço com jogos e atividades lúdicas.

Na turma 4º ano ‘A’’) o processo se iniciou com a aplicação de um teste diagnóstico, a fim de identificar os alunos com mais dificuldades. A partir disso, selecionamos cerca de dez estudantes para atividades realizadas individualmente. No decorrer desse trabalho, percebemos que alguns ainda não reconheciam sequer as letras do alfabeto. A escola adota o uso da cartilha, entretanto compreendemos que,

Cartilhas muitas vezes deixam de explorar o lado lúdico, interessante e divertido que o ato da leitura pode ser, tornando a atividade cansativa e chata para os alunos. É preciso repensar como devemos trabalhar em sala de aula e levar em consideração que exercícios de cartilha não exploram completamente o que se pode abstrair e aprender em uma leitura. (Sellli; Santos; Fontes; 2014, p. 5)

Paralelamente, buscamos trazer jogos e atividades lúdicas disponíveis na escola, o que tornava o aprendizado mais atrativo. Entre elas, o “Momento Literário” foi uma ideia de intervenção da coordenadora do PIBID da escola regente; era um momento em que preparávamos um espaço acolhedor para as crianças lerem livros e fazermos contação de história com elas.

De acordo com Soares (2003, p. 22), “aprender a ler e a escrever para a escola, parece apenas significar a aquisição de um ‘instrumento’ para futura obtenção de conhecimento; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político”. A autora ressalta a importância de um letramento das crianças para uma educação emancipatória, levando em conta as especificidades de cada aluno. Ainda segundo Soares (2003), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

A relação com as crianças foi construída de forma afetuosa e respeitosa. No início, percebíamos a desmotivação e a baixa autoestima dos alunos, mas com acompanhamento constante, os avanços se tornaram visíveis. A baixa autoestima, desencadeada pelo fato de não ser alfabetizado na idade certa, pode provocar impactos negativos à saúde mental e ao bem-estar das crianças, podendo despertar ainda frustração (Almeida, 2020). O autor esclarece que



crianças alfabetizadas tendem a desenvolver melhor suas habilidades sociais e emocionais, essenciais para a vida adulta. Vermos o entusiasmo das crianças ao reconhecer letras ou ler frases simples foram momentos que proporcionaram reflexões significativas. A convivência com os demais profissionais também foi enriquecedora: mesmo diante das limitações estruturais, havia empenho coletivo em promover uma educação de qualidade, o que reforçou a importância do trabalho colaborativo no ambiente escolar.

Atuar com a alfabetização ainda em formação permitiu compreender que alfabetizar vai muito além de ensinar a ler e a escrever, é promover o acesso à cultura escrita, desenvolver a autonomia intelectual e formar sujeitos críticos. Essas vivências reforçaram a compreensão de que alfabetizar é um ato político e libertador, que requer do professor uma postura ética e sensível diante das singularidades de cada criança, conforme a perspectiva freiriana da educação dialógica e emancipadora.

O PIBID nos proporcionou a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar “chão da escola” (Bueno, 2018), permitindo compreender os desafios que o contexto escolar amazônico apresenta, como a falta de recursos e as dificuldades de aprendizagem que têm causas diversas, como as observadas durante a prática pedagógica: escola com infraestrutura inadequada, ausência de materiais pedagógicos suficientes, falta da biblioteca escolar, pouco espaço e tempo para merenda/recreio das crianças. Entendemos que,

Os espaços são compreendidos não apenas como locais físicos, mas como contextos simbólicos, sociais e afetivos, que contribuem diretamente para as experiências e aprendizagens das crianças. Já os tempos escolares são vistos como fluxos vivos, que precisam ser mais flexíveis, respeitando os ritmos próprios da infância e favorecendo vivências integradoras, criativas e não apressadas (Paz e Franco, 2025, p. 6)

Tais experiências, longe de desestimular, serviram como incentivo para ressignificar os conhecimentos teóricos, lutar por uma educação mais justa, cobrando do setor público soluções para os problemas enfrentados, e não desistir da docência, pois fazemos a diferença como formadores na educação das crianças. A inserção precoce no ambiente escolar contribuiu para compreendermos a complexidade da docência, que exige sólida formação teórica, competências práticas e uma postura ética diante das situações reais.



Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reproduzivista, tecnicista da ação docente (Franco, 2012, p. 167).

Nesse sentido, a prática vivenciada no programa não se reduziu à execução de técnicas, mas configurou-se como espaço de investigação, reflexão e criação, em que a teoria era reelaborada diante dos desafios concretos da escola.

O curso de Pedagogia tem papel essencial na formação docente, pois possibilitou o aprofundamento teórico necessário para compreender criticamente as práticas vivenciadas no âmbito do PIBID. As disciplinas cursadas ao longo da graduação contribuíram para ampliar a compreensão sobre os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação, oferecendo bases sólidas para a análise das situações pedagógicas encontradas no cotidiano escolar. Por sua vez, a universidade se constituiu como espaço de construção coletiva de saberes, onde o diálogo com professores e colegas permitiu repensar concepções de ensino, aprendizagem e docência.

Nesse percurso, os estágios e o PIBID mostraram-se fundamentais, por proporcionarem a articulação entre teoria e prática, transformando o conhecimento acadêmico em experiências concretas de sala de aula. Como defendem Pimenta e Lima (2006), a prática não deve ser vista como simples aplicação de teorias, mas como espaço de reflexão e produção de novos saberes, o que se confirmou em cada vivência durante o curso. Assim, a formação universitária se revelou importante para o desenvolvimento da autonomia docente.

A formação docente, entretanto, não se encerra na graduação. Como ressalta Nóvoa (2022), a profissionalidade do professor é construída continuamente, em um processo permanente de aprendizagem, diálogo e reflexão sobre a própria prática. Essa perspectiva destaca a importância da formação continuada como espaço de troca e aperfeiçoamento coletivo, capaz de fortalecer o compromisso com a transformação social e o aprimoramento pedagógico.

Nessa direção, Freire (1996) lembra que ensinar exige constante busca, curiosidade e abertura ao novo, pois a docência é, acima de tudo, um ato político e amoroso, que se realiza na relação com o outro e na construção compartilhada do conhecimento. Portanto, a formação



inicial em Pedagogia, aliada à experiência no PIBID, constituiu um marco fundamental para compreender que ser professora é um processo em constante movimento, que exige estudo, sensibilidade e compromisso com uma educação emancipadora e democrática.

REFLEXÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo relatar e refletir sobre as experiências que evidenciaram a articulação entre teoria e prática durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no município de Humaitá-AM. O relato permitiu compreender que o programa constitui um espaço fundamental de formação, no qual o licenciando vivencia a realidade escolar desde o início da graduação, aproximando o conhecimento acadêmico das práticas cotidianas da docência.

No primeiro momento da experiência, ainda nos períodos iniciais do curso, a inserção no ambiente escolar revelou o desafio de compreender como os fundamentos teóricos aprendidos na universidade poderiam dialogar com a prática pedagógica. O contato com o cotidiano da sala de aula, com as metodologias de ensino e com as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos possibilitou um aprendizado preliminar sobre o papel social da escola e a importância da reflexão constante sobre a prática docente.

Em um segundo momento, com maior amadurecimento acadêmico e teórico, a participação nas atividades de alfabetização contribuiu para compreender, de forma mais concreta, a relação entre teoria e prática. O uso de referenciais como Emilia Ferreiro (2017), Freire (1996) e Pimenta (2001) orientaram o planejamento e a execução de atividades que respeitavam os ritmos de aprendizagem e valorizavam o brincar, a ludicidade e o diálogo. Essa fase consolidou a percepção de que a prática não é mera aplicação de métodos, mas um espaço de criação e produção de novos saberes.

Por fim, as vivências no 4º ano do ensino fundamental permitiram aprofundar o olhar crítico sobre os desafios do ensino em contextos amazônicos, marcados pela diversidade cultural e pela escassez de recursos. Foi possível perceber que a docência exige sensibilidade, empatia e compromisso ético com a aprendizagem de cada criança, reafirmando o que autores como Freire (1996) destacam sobre a docência como ato político e processo contínuo de



formação e que, sozinho os professores não conseguem a qualidade no ensino, pois ela requer que cada organização faça a sua parte para que o sistema funcione.

Dessa forma, comprehende-se que o PIBID se configura como um importante elo entre a formação inicial e o exercício profissional, ao possibilitar que o licenciando reflita, investigue e reelabore sua prática. Para consolidar uma formação docente crítica e reflexiva, é necessário que os cursos de licenciatura ampliem as experiências formativas além da sala de aula, por meio de estágios, projetos e programas institucionais que promovam a vivência direta com o “chão da escola”. Tais experiências fortalecem a identidade docente, favorecem a autonomia e contribuem para a construção de uma educação pública democrática, emancipadora e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. Saúde Mental e Alfabetização. **Portal FGV**, 2020. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/saude-mental-e-alfabetizacao>. Acesso em: 21 nov. 2024.

ANDRADE, Milena Azevedo de; FRANCO, Zilda Glaucia Elias. *Creche no município de Humaitá – Amazonas: tempos e espaços pedagógicos*. **RECH – Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, Humaitá, v. 7, n. 2, p. 584-606, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/13792>. Acesso em: 21 nov. 2025.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 45, de 12 de março de 2018**. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em



Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 jun. 2024. Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: Documento Orientador**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 22 nov. 2025.

FÁVERO, Luiz Antônio. **A formação de professores e os desafios da prática pedagógica**. Rio de Janeiro: DP\&A, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**: uma relação possível. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Didática: uma perspectiva histórico-crítica**. Campinas: Papirus, 2012. P. 163-180.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; PRATA, Welton de Araújo. **Educação Infantil no contexto amazônico**: experiências em tempos de pandemia. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 244-268, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78988>. Acesso em: 25 nov. 2025.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 168 p. ISBN 9788524925849.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NEIVA, Rafaela Batista. **O PIBID e a articulação teoria e prática na formação docente**: um olhar sobre a experiência no Campus XVI da UNEB – Irecê/BA. Revista de Iniciação à Docência, v. 4, n. 1, p. 72–83, jan./jun. 2020.

PAZ, Jamile Graziela de Oliveira da; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Os espaços e tempos na Educação Infantil**: um estudo das produções na SciELO (2019-2024). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA – SENPED, 2. 2025, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: SENPED, 2025. Disponível em: <https://share.google/Z2HSYWyI5A1zZIDpO>. Acesso em: 25 nov. 2025.



PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência:** diferentes concepções. Revista Poésis – Volume 3, número 3 e 4, pp 5-24, 2005/2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

SAVIANI, Demeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

NÓVOA, António. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SELLI, Janna Zamboni Maia; SANTOS, Eline Limeira dos; FONTES, Juliana Santos. **A cartilha como centro da alfabetização: do erro ao acerto, um caminho para o letramento.** Educon, Aracaju, v. 8, n. 1, p. 1–6, set. 2014.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da; GUILHERME, Alexandre Anselmo; BRITO, Renato de Oliveira. **A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia:** cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 104, e5273, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rtep.104.5273>.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ ago. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu; MARIANO, André Luiz Sena. **Formação inicial de professores e a Resolução 02/2019: a arquitetura de retrocessos de um projeto curricular neoliberal.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, p. 1–19, 2024. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 22 nov. 2025.

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: Jamile Graziela de Oliveira da Paz:

Breve currículo: Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GPEDIN.

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

E-mail: jamilepaz78@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1943-9582>.

País: Brasil

Autor 2

Nome: Zilda Gláucia Elias Franco

Breve currículo: Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GPEDIN.

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

E-mail: zildaglacia@ufam.edu.br

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>.

País: Brasil