



Vol. 7, Núm 1, jan-jun, 2026, pág 127-142

## **Entre a teoria e a prática: aprendizagens no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em uma escola Humaitaense**

**Entre la Teoría y la Práctica: Aprendizajes en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia en una Escuela de Humaitá**

Rogeli Belfort Laranjeira<sup>1</sup>  
Ângela Maria Gonçalves de Oliveira<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo analisa a experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola municipal do município de Humaitá (AM), buscando compreender suas contribuições para a formação docente e para o fortalecimento da relação entre universidade e escola pública. No desenvolvimento, apresentam-se reflexões acerca da realidade educacional observada, destacando aspectos estruturais, práticas pedagógicas e a importância da mediação entre teoria e prática no processo formativo. A convivência com as crianças revelou-se um elemento central da experiência, evidenciando tanto suas carências afetivas quanto a necessidade de metodologias mais dialógicas e inclusivas. As limitações institucionais e estruturais da escola também foram observadas como fatores que interferem diretamente no trabalho pedagógico e na efetividade do programa. Conclui-se que o PIBID constitui um espaço formativo essencial, pois permite ao licenciando desenvolver uma postura crítica, sensível e comprometida com a realidade da Educação pública brasileira.

**Palavras-chave:** Formação docente; Escola pública; Teoria e prática; Identidade profissional.

### **RESUMEN**

El presente artículo tiene como objetivo analizar los aprendizajes y reflexiones construidos a partir de la experiencia en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en una escuela municipal de Humaitá (AM). La investigación aborda la interacción entre teoría y práctica, destacando las contribuciones del programa para la formación docente, el desarrollo de habilidades pedagógicas, la comprensión de la realidad escolar y la reflexión crítica sobre la vida cotidiana educativa. El análisis evidencia tanto las potencialidades como los desafíos enfrentados durante la experiencia, permitiendo comprender cómo las prácticas supervisadas pueden fortalecer la construcción de una identidad docente comprometida con la enseñanza y el aprendizaje. Se concluye que la experiencia en el programa proporciona aprendizajes significativos que van más allá de la teoría, promoviendo desarrollo profesional, sensibilidad social y capacidad de reflexión crítica.

**Palabras clave:** Formación docente; Escuela pública; Teoría y práctica; Identidad profesional.

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Estudante de Pedagogia, vinculada ao Instituto de Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM). E-mail: rogeli.laranjeira@ufam.edu.br. País: Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-2380-7574>

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP;. Docente do Ensino Superior, Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: angelabiase@ufam.edu.br. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial de professores no Brasil tem sido marcada por tensões entre as dimensões teórica e prática, desafio recorrente identificado em diferentes pesquisas sobre licenciaturas (Gatti, 2010; Tardif, 2014).

A Constituição Federal de 1988 (Art. 206), enquanto plano normativo, estabelece que a Educação deve ser orientada pelo princípio da valorização do magistério e da gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 62, reforça a necessidade de sólida formação inicial e continuada dos docentes. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), por sua vez, define na Meta 15 a articulação entre teoria e prática como eixo central na valorização da carreira docente. O curso de Pedagogia, regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, organiza-se como formação para o magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo também dimensões da gestão educacional e da pesquisa.

Nesse cenário, destacam-se iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de aproximar licenciandos do cotidiano escolar e fortalecer a articulação entre universidade e escola.

O PIBID foi regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010, tendo como finalidade antecipar a inserção do futuro professor na prática docente e proporcionar experiências que favoreçam uma compreensão mais crítica da profissão. A partir dessa realidade, coloca-se o desafio de compreender o papel da escola no processo formativo dos futuros professores, neste caso, dos estagiários do PIBID. O supervisor, enquanto mediador pedagógico, e o orientador da universidade, como articulador entre teoria e prática, assumem funções decisivas para que a experiência supere um caráter burocrático e contribua para a profissionalização docente.

A análise que segue parte de uma experiência vivenciada em uma escola municipal de Humaitá (AM) e busca refletir sobre como a instituição escolar se constitui como espaço formador de futuros professores. Mais do que descrever atividades realizadas, pretende-se examinar suas limitações e possibilidades, considerando a tensão permanente entre legislação, políticas públicas e realidade escolar.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar as aprendizagens e reflexões construídas a partir da experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,



de forma a propor reflexões sobre as contribuições e os desafios enfrentados na formação. Busca-se compreender até que ponto a vivência no contexto escolar contribui para a construção de saberes profissionais e desenvolvimento da identidade docente crítica e reflexiva.

A proposta pretende, portanto, evidenciar o papel das escolas parceiras e dos sujeitos envolvidos na consolidação de um processo formativo que vá além do cumprimento de horas exigidas pela legislação; configurando-se como espaço de construção coletiva de saberes e práticas pedagógicas, envolvendo bolsistas, supervisores e orientadores.

Este trabalho introduz a discussão que se segue sobre a formação inicial de professores, destacando como o programa tensiona as experiências enquanto estagiária e, ao mesmo tempo, aproxima os universos da universidade e da escola. Na sequência, as considerações finais e referenciais investigados.

## **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DO PIBID**

Discutir a formação inicial de professores no Brasil exige ir além da compreensão de que teoria e prática são polos separados. Esse discurso é comum, uma vez que, de um lado, está a universidade com seus livros, disciplinas e metodologias; de outro, a escola, com suas salas lotadas, conflitos e improvisos.

A formação inicial de professores no Brasil corresponde ao processo de preparação acadêmica e pedagógica oferecido, em geral, nos cursos de licenciatura. Trata-se do momento em que o futuro docente tem acesso tanto ao conhecimento teórico quanto às primeiras experiências de aproximação com a prática escolar. Para Nôvoa (2009), a formação docente deve ser entendida como um processo que articula saberes científicos, pedagógicos e experienciais, exigindo reflexão constante sobre a profissão. Assim, não basta transmitir conteúdos: é preciso preparar o futuro professor para lidar com a complexidade do ensino.

A esse respeito, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes não se resumem ao que é aprendido na universidade, mas se constroem também na prática cotidiana da sala de aula. Já Pimenta (2012) observa que, muitas vezes, a prática é tratada como espaço de aplicação da teoria, quando deveria ser compreendida como campo de produção de conhecimento sobre a docência. Nesse sentido, Gatti (2010) chama atenção para a fragmentação dos currículos das licenciaturas no Brasil, que acabam por não responder de maneira adequada às demandas reais da escola básica.



Além dos estudos citados acima, o marco legal brasileiro reconhece a importância da sólida formação inicial para a valorização do magistério. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, estabelece como princípios da Educação a valorização do profissional da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por sua vez, dedica o Art. 62 à formação de professores, indicando a necessidade de que esta seja feita em nível superior e voltada para o exercício da docência. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), na Meta 15, explicita o compromisso de assegurar, até o fim de sua vigência, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam, além de articular teoria e prática ao longo do processo formativo.

Dessa forma, percebe-se que a formação inicial de professores no Brasil é atravessada por políticas e tensões entre os princípios legais e a realidade efetiva dos cursos de licenciatura. Enquanto a legislação prevê uma preparação sólida e articulada à prática, pesquisas apontam que ainda persiste uma distância significativa entre o que se ensina nas universidades e o que se demanda nas escolas.

Ao pensar na formação inicial de professores, é importante reconhecer que muitos licenciandos só entram em contato real com a sala de aula nos estágios obrigatórios, geralmente realizados nos últimos períodos da graduação. Essa aproximação tardia limita a compreensão da complexidade da docência, que envolve não apenas planejar e ministrar aulas, mas lidar com diferentes culturas escolares, demandas sociais e relações institucionais. Um dos formatos de estágio diz respeito ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela CAPES e regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010, que surgiu justamente para transformar essa lógica, ao oferecer ao licenciando a chance de vivenciar a escola desde o início de sua trajetória acadêmica.

O diferencial do PIBID não está apenas na concessão de bolsas, mas no espaço que ele cria para estreitar laços. O estudante que participa do programa não se limita a observar aulas, ele passa a conviver com alunos e professores em exercício, bem como a dialogar com suas práticas e a compreender o cotidiano escolar de forma mais ampla. É nesse processo que se descobre como diferentes escolas se organizam, quais são seus projetos pedagógicos e de que maneira cada comunidade responde às políticas educacionais. Como destacam Gatti e André (2011), esse contato precoce contribui para que o futuro professor não veja a escola como



simples local de aplicação da teoria universitária, mas como espaço legítimo de produção de saberes e da futura profissão.

A inserção prolongada modifica a relação do licenciando com a profissão. De acordo com Freitas (2018), o PIBID favorece uma postura mais crítica diante da realidade escolar, uma vez que os bolsistas passam a identificar tanto as potencialidades como as limitações do sistema educativo. Do mesmo modo, Gatti *et al.* (2019) demonstram que o programa contribui para reduzir a evasão nos cursos de licenciatura, pois o contato contínuo com a escola ajuda a consolidar a identidade docente e a fortalecer a escolha pela carreira.

É preciso compreender, portanto, que o PIBID amplia horizontes formativos, em outras palavras, vai além de uma prática complementar. Se o estágio obrigatório é uma exigência mínima prevista em lei, o PIBID representa a possibilidade de experimentar a docência de forma mais profunda, articulando teoria com prática de maneira natural. Essa vivência, mediada pelo supervisor da escola e pelo orientador da universidade, abre espaço para uma formação menos fragmentada e mais conectada com os desafios reais do magistério. Diante disso, torna-se essencial refletir sobre o papel do mediador e da escola nesse processo. É nele que a formação se concretiza, ganhando sentido nas práticas e nas relações cotidianas. Assim, a discussão avança para a prática formativa inicial, entendendo a escola não apenas como cenário de passagem, mas como espaço efetivo de formação docente.

## **PRÁTICA FORMATIVA INICIAL: A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMADOR**

Quando falamos da prática formativa nas escolas, reafirma-se a necessidade de reconhecer que esta não é apenas um cenário onde futuros professores “treinam” atividades, mas uma instituição que, em tese, deveria se constituir como espaço formador. Esse é um ponto sensível, pois há de que questionar até onde as escolas estão preparadas e dispostas a assumir essa função? Muitas vezes, elas próprias enfrentam carências de infraestrutura, sobrecarga de demandas administrativas e a pressão por resultados imediatos em avaliações externas. Nesse contexto, receber pibidianos pode ser tanto uma oportunidade de diálogo e renovação quanto uma responsabilidade adicional para equipes já fragilizadas.

Tardif (2014) reforça essa ideia ao afirmar que os saberes docentes são plurais, que eles vêm da formação acadêmica, mas também das experiências acumuladas na prática cotidiana.



Ou seja, o professor aprende tanto com o uso de materiais didáticos, como no improviso da sala de aula. Em outras palavras, quando lemos sobre a importância de planejar atividades diversificadas, entendemos de fato a chegada numa escola sem biblioteca, sem internet, necessitando reinventar o planejamento para que a aula aconteça. Nesse instante, aquilo que parecia “apenas teoria” vira prática e a prática, por sua vez, alimenta novas reflexões teóricas.

O professor supervisor, nesse processo, ocupa uma posição estratégica. Ele é quem acompanha o bolsista no cotidiano, abre ou fecha portas, compartilha (ou não) suas práticas e suas dúvidas. Mas é preciso ser honesto porque nem sempre esse papel é exercido com a intencionalidade formativa que o programa propõe. Há supervisores engajados, que enxergam no PIBID a chance de ressignificar a própria prática; e há aqueles que, pela falta de tempo, de reconhecimento ou mesmo de motivação, reduzem a participação dos licenciandos a tarefas periféricas, como apoio no reforço escolar ou organização de atividades soltas. Nesse sentido, o programa expõe tanto o potencial quanto os limites da escola como instituição formadora.

Paralelo à universidade, os orientadores têm a responsabilidade de articular teoria e prática, de provocar o olhar crítico sobre as vivências dos bolsistas na escola. No entanto, a mediação muitas vezes se perde entre relatórios burocráticos e reuniões superficiais, deixando de lado o diálogo aprofundado que poderia gerar aprendizagem significativa, entendida, segundo Ausubel (2003), como o processo pelo qual novos conhecimentos se relacionam de maneira substancial e não arbitrária com aquilo que o sujeito já sabe. O risco é que a ponte entre universidade e escola se fragilize, fazendo com que cada lado funcione de forma isolada no qual, de um lado, bolsistas com experiências fragmentadas; de outro, professores universitários que nem sempre conhecem de perto os dilemas concretos do cotidiano escolar.

Essa tensão entre teoria e prática também é discutida por Pimenta (2012), que critica a visão reducionista de que a prática é só um campo de aplicação da teoria. Para ela, a prática é também espaço de produção de conhecimento. Isso significa que, quando um licenciando observa como o professor da sala lida com situações diversas, como, por exemplo, um conflito entre alunos, não está apenas vendo a aplicação de um conteúdo aprendido, mas participando de um processo de criação de novos saberes. O que se aprende ali não está escrito em nenhum manual, mas é tão valioso quanto qualquer conteúdo acadêmico.

Paulo Freire (1996, p. 22) já alertava que “não há docência sem discência”, lembrando que ensinar e aprender são processos interligados e que só fazem sentido quando colocados em



prática na relação entre pessoas concretas. Isso nos mostra que teoria nenhuma se sustenta sozinha. De que adianta decorar conceitos sobre “metodologias ativas” se, na primeira vez em sala de aula, o professor não sabe como lidar com uma turma indisciplinada ou com um aluno que não tem material? Nesse momento, a teoria deixa de ser algo distante e passa a auxiliar como ferramenta de sobrevivência pedagógica.

Libâneo (2012) também contribui nesse debate ao lembrar que a escola não pode ser apenas espaço de transmissão de conteúdo. Ele defende que o professor precisa desenvolver a capacidade crítica, compreendendo a realidade social dos alunos. Isso pode soar abstrato, mas pensemos na cena real em que o pibidiano entra numa sala onde metade dos estudantes não fez a tarefa de casa. O olhar imediato pode ser de cobrança ou punição. Mas, se lembramos da crítica de Libâneo (2012), entendemos que talvez a questão não seja falta de vontade, mas as condições em que esses alunos vivem. A teoria, nesse caso, nos empurra a enxergar para além do que é visível, a reinterpretar o que acontece no chão da escola.

É nesse ponto que emergem os desafios mais evidentes. Cotidianamente, no espaço escolar, lidamos com diferentes desafios. Há bolsistas que não conseguem se enxergar na docência porque o contato com a realidade da escola é marcado por desigualdades sociais e pela desvalorização do professor. Há outros que se sentem desmotivados diante da pouca abertura para inovação ou pela falta de compromisso de alguns colegas e supervisores. E, ainda, existem as questões emocionais e estruturais como: lidar com salas lotadas, conflitos entre alunos, estruturas precárias, entre outros, que exigem maturidade que nem sempre o licenciando já possui.

Esses problemas não devem ser escondidos, porque é justamente ao revelá-los que abrimos espaço para reflexões e pensar em soluções. O PIBID, em sua proposta, pode ser libertador, pois aproxima universidade e escola em uma relação mais horizontal. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que a escola assuma seu papel como parceira formadora, que os supervisores compreendam a dimensão pedagógica do seu trabalho, que os orientadores da universidade estejam realmente comprometidos com a mediação crítica e que o Estado garanta condições reais de execução.

Saviani (2008), por sua vez, chama atenção para o fato de que toda prática educativa está atravessada por condições históricas concretas. Isso significa que não podemos pensar a formação docente como algo neutro ou universal. Os professores amazonenses do interior



enfrentam desafios diferentes dos professores da capital, mas ambos compartilham a contradição de tentar realizar uma educação de qualidade em meio a limitações estruturais e políticas. Reconhecer isso é fundamental para entender que a teoria não pode ser usada como receita pronta; ela precisa ser mediada, interpretada e reelaborada na prática cotidiana.

Portanto, quando falamos em formação inicial, precisamos abandonar a ideia de que a universidade ensina teorias e a escola oferece práticas. A docência se constrói no diálogo entre as duas dimensões. O PIBID, nesse sentido, mostra que não existe teoria sem chão de escola, nem prática sem reflexão. A verdadeira aprendizagem docente nasce do atrito entre o que se lê e o que se vive, entre o que se planeja e o que se encontra na realidade. É nessa tensão que futuros professores aprendem a ser criativos, críticos e conscientes do papel que desempenham na sociedade

## METODOLOGIA

O presente relato de experiência foi elaborado a partir da vivência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em uma escola municipal localizada na cidade de Humaitá, no sul do Amazonas.

Optou-se por desenvolver uma investigação de natureza qualitativa, do tipo relato de experiência, pois comprehende-se que essa abordagem permite refletir sobre o processo de formação docente a partir da prática, trazendo para o campo científico aquilo que é vivido, analisado e ressignificado na experiência cotidiana.

Como destaca Gil (2008, p. 44), a pesquisa qualitativa “visa a compreender os fenômenos em seus contextos naturais, buscando interpretar os significados que as pessoas atribuem às suas experiências”. Dessa forma, percebi que minha vivência não se resume a uma narrativa descritiva, mas constitui uma oportunidade de produção de conhecimento situada e crítica.

Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 172), o relato de experiência é uma modalidade de pesquisa que “consiste na descrição detalhada e análise crítica de uma experiência vivida, com o intuito de compartilhar saberes e contribuir para a formação profissional”. É a partir dessa perspectiva que construo meu relato, pois acredito que, ao socializar a minha experiência, contribuo tanto para a reflexão de outros estudantes de licenciatura quanto para a valorização do papel do PIBID na formação inicial de professores.



Os dados abordados neste artigo foram retirados de registros de diário de campo, relatórios e da observação participante, sistematizados e posteriormente refletidos criticamente sobre as atividades realizadas, com o objetivo de analisar as aprendizagens e reflexões construídas a partir da experiência no PIBID. A observação participante permitiu acompanhar de perto as práticas escolares, não apenas como espectadora, mas como sujeito ativo no processo, interagindo com alunos e professores. Já o diário de campo foi um recurso essencial para registrar percepções, desafios e aprendizados cotidianos, permitindo posteriormente retomar e analisar situações vividas.

Essa escolha metodológica auxiliou a identificar elementos recorrentes na experiência, como os desafios enfrentados na prática docente, as estratégias pedagógicas desenvolvidas, o envolvimento dos alunos e o papel da escola como espaço de formação social e cultural. Relato em primeira pessoa.

## **REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA HUMAITAENSE**

A experiência vivenciada no município de Humaitá (AM), no âmbito do PIBID, possibilitou observar aspectos relevantes sobre a concretização da política educacional no cotidiano escolar. A inserção dos bolsistas ocorreu de forma restrita, com participação em atividades pontuais, como o acompanhamento de alunos em espaços de reforço e apoio pedagógico. Embora válida como contato inicial com a realidade educacional, essa configuração limitou a amplitude da vivência em sala de aula, reduzindo as possibilidades de integração plena ao projeto político-pedagógico da escola.

Outro aspecto a ser considerado durante a minha experiência refere-se ao acompanhamento da profissional titular da turma. A presença do supervisor escolar esteve mais voltada à verificação da frequência dos bolsistas do que à mediação efetiva de práticas formativas. Tal situação não deve ser interpretada como falha individual, mas como reflexo das condições institucionais em que o programa está inserido. Muitas vezes, as demandas da escola e a ausência de uma cultura consolidada de integração entre universidade e escola dificultam a realização de orientações mais consistentes e contínuas.

Como observa Pimenta (2012), o papel do professor supervisor é fundamental na articulação entre teoria e prática, pois é ele quem possibilita que o licenciando compreenda o sentido pedagógico das ações cotidianas. Da mesma forma, Zeichner (2010) destaca que a



presença de um formador experiente dentro da escola permite transformar o estágio ou a iniciação à docência em um espaço de reflexão crítica, e não apenas de reprodução de métodos. Gatti (2014) acrescenta que a mediação do supervisor contribui para que a escola assuma um papel ativo no processo formativo, fortalecendo a identidade docente e a compreensão das múltiplas dimensões da profissão. Assim, pensar o PIBID sem reconhecer a centralidade desse profissional é desconsiderar uma das pontes mais importantes entre a formação acadêmica e a realidade escolar.

Em relação às práticas docentes observadas com os alunos, predominam métodos tradicionais, nos quais a disciplina dos alunos é garantida por estratégias diretivas e, em alguns casos, punitivas. Essa realidade, longe de ser mera "falha" do professor, deve ser compreendida como parte da herança cultural do sistema escolar brasileiro, que ainda reproduz formas de ensino centradas na autoridade docente. Nesse sentido, o PIBID pode atuar como espaço de reflexão crítica, tensionando essas práticas e propondo alternativas mais dialógicas e inclusivas.

Estruturalmente, a escola onde se desenvolveu a experiência apresentava condições bastante particulares. Funcionava em um espaço adaptado, localizado atrás de uma igreja, com entrada lateral por um corredor próximo a um posto, sem prédio escolar próprio. À primeira vista, esse dado poderia parecer circunstancial. Contudo, no campo da formação docente, revela como a prática pedagógica está diretamente atravessada pelas condições materiais em que ocorre.

Primeiramente, o fato de a instituição ocupar um espaço adaptado impacta a organização pedagógica. Esses impactos ocorrem porque o espaço físico é parte essencial do processo educativo. Quando a escola não possui estrutura adequada, salas ventiladas, biblioteca, materiais pedagógicos, locais para planejamento ou convivência, o trabalho docente fica restrito ao mínimo necessário.

A ausência de ambientes planejados para fins escolares restringe o uso de bibliotecas, laboratórios e espaços de convivência, obrigando professores e pibidianos a desenvolverem atividades em locais improvisados. Essa realidade limita não apenas o leque de metodologias possíveis, mas também a articulação entre teoria e prática que o PIBID pretende fomentar.

Em segundo lugar, há um efeito simbólico que não pode ser negligenciado. Uma escola sem prédio próprio transmite, ainda que de forma indireta, a ideia de provisoriação e desvalorização. Para os pibidianos, essa vivência funciona como um alerta: formar-se para a



docência significa lidar não apenas com a transmissão de conteúdos, mas também com as condições concretas e, muitas vezes, adversas da escola pública. Assim, a prática formativa precisa considerar não só o "como ensinar", mas também "onde ensinar".

Trazer esse aspecto estrutural para a análise não implica adotar um tom de denúncia ou lamentação, mas reconhecer que tais condições fazem parte da realidade que forma professores no Brasil. O PIBID, ao inserir o licenciando nesse contexto, possibilita que ele perceba criticamente que a docência se constrói em diálogo constante entre os ideais pedagógicos e os limites impostos pela infraestrutura disponível.

Refletir sobre a distinção entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” é fundamental na formação docente. Esses dois aspectos não se opõem, mas se tensionam e se constroem mutuamente. O “eu pessoal” reúne a história de vida, os valores, crenças e afetos que constituem o sujeito; já o “eu profissional” emerge das aprendizagens, responsabilidades e saberes próprios do exercício docente. Como destaca Pimenta (2012), tornar-se professor é um processo identitário que envolve a passagem de um “eu que aprende” para um “eu que ensina”, o que implica reelaborar a própria trajetória à luz das exigências éticas e pedagógicas da profissão.

A formação docente, marcada por pressupostos emancipatórios, confronta-se frequentemente com práticas tradicionais ainda arraigadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a tensão entre teoria e prática configura um desafio constante, pois, como afirma Freire (1996, p. 22), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. A prática educativa, portanto, não pode ser compreendida dissociada da teoria, mas ambas devem se articular em um movimento dialético de reflexão e ação.

Durante a experiência, constatou-se que muitos profissionais que atuam na rede municipal foram formados nas mesmas instituições que os futuros professores se encontram atualmente. Contudo, ao adentrar a prática, observa-se a permanência de métodos tradicionais, por vezes autoritários, que reduzem a autonomia discente. Essa constatação remete à crítica de Libâneo (2012, p. 41), que aponta que “a escola tradicional se centrava na transmissão de conhecimentos, sem se preocupar com a formação crítica do aluno e com a realidade social na qual está inserido”.

Ao observar os impactos dessa realidade no aprendizado, percebe-se que os discentes e pibidianos acabam construindo saberes não pelo que desejam se tornar, mas pelo que rejeitam



ser. Essa ausência de referenciais positivos, contudo, não é suficiente para uma formação integral. Conforme destaca Freire (1996, p. 31), "a prática educativa exige a existência de referências, de exemplos, de testemunhos". Em outras palavras, não basta ao estudante reconhecer o que não deseja reproduzir; é necessário que encontre no professor uma inspiração de compromisso, ética e humanidade.

Esse cenário torna relevante a inserção de programas como o PIBID, que oportunizam aos licenciandos o contato direto com os desafios e contradições da prática escolar, constituindo espaços de reflexão e ressignificação da docência. Como afirma Libâneo (2012, p. 56), "a formação de professores deve integrar o domínio dos conteúdos científicos, das metodologias e da prática pedagógica com a reflexão crítica sobre a realidade social e escolar".

A inserção dos bolsistas nas escolas evidencia também um aspecto importante sobre a relação entre expectativas individuais. Nesse processo, o papel dos orientadores se destaca, pois a experiência formativa não se limita ao simples contato com a sala de aula, mas requer acompanhamento. A orientação não deve ser reduzida a encontros informais, mas precisa configurar-se como espaço produtor de diálogo e análise, favorecendo aprendizagens que ultrapassem o imediato.

Essa mediação ocorre em meio a diferentes motivações e condições sociais dos licenciandos. Muitos ingressam no PIBID com forte engajamento pedagógico, enquanto outros veem na bolsa apenas uma oportunidade de subsistência. Tal diversidade, longe de esvaziar a importância do programa, revela que a formação docente se dá em contextos permeados por contradições sociais e institucionais. Saviani (2008, p. 71) chama atenção para esse ponto ao afirmar que "a prática educativa está sempre situada em condições históricas determinadas, sendo atravessada por interesses, necessidades e limites concretos".

Do mesmo modo, entre professores da rede pública, é comum encontrar tanto práticas renovadoras quanto sinais de saturação profissional. Essa ambivalência produz tensões que influenciam diretamente a experiência dos bolsistas, uma vez que os referenciais docentes nem sempre apontam para caminhos emancipatórios. Como observa Freire (1996, p. 54), "o exemplo do educador tem um peso significativo na formação dos educandos, pois ele ensina muito mais pelo testemunho de sua prática do que por suas palavras".

A participação no PIBID constituiu uma experiência formativa fundamental, que ampliou minha compreensão sobre o que significa atuar na Educação Básica pública. Estar



inserido no cotidiano da escola humaitaense permitiu observar de perto as condições reais do trabalho docente, suas limitações materiais e os esforços diários dos professores para garantir o aprendizado dos alunos. No convívio com as crianças, pude construir uma relação de afeto e confiança, percebendo não apenas suas curiosidades, mas também suas carências afetivas e pedagógicas, que refletem as desigualdades sociais presentes no contexto escolar. Essa vivência reforçou em mim a compreensão de que ser professor exige sensibilidade, escuta e compromisso com a transformação da realidade, mesmo diante de condições adversas. Assim, o PIBID contribuiu decisivamente para a construção de uma identidade docente mais crítica, humana e consciente do papel social da Educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o objetivo de analisar a escola a partir do compartilhamento de experiências que articulem teoria e prática, com foco na construção e no fortalecimento da identidade docente, considera-se que o PIBID se revela como um espelho da própria escola, em que reflete tanto suas potencialidades quanto suas limitações estruturais e culturais. Mais do que formar professores, o programa expõe contradições históricas e sociais que atravessam a Educação pública no Brasil, questionando a ideia de que basta transmitir conteúdo para formar docentes competentes. A experiência mostra que a escola não é um espaço neutro, pois ela molda, desafia e, por vezes, consegue o desenvolvimento profissional, impondo escolhas, estratégias e adaptações que não estão nos livros.

O ponto central para reflexão é: estamos formando professores críticos e conscientes ou apenas cumprindo mais uma etapa burocrática? Se a prática formativa no interior das escolas não for repensada, corremos o risco de transformar uma política potente em um espaço de frustração, quando, na verdade, ela deveria ser espaço de esperança e de construção coletiva da docência. A reflexão que surge do contato direto com essa realidade evidencia que a docência não é apenas técnica ou metodologia; é prática política, social e ética. O futuro professor se depara com dilemas que testam valores, expectativas e identidade profissional, dilemas que muitas vezes a universidade não consegue antecipar. Nesse sentido, o PIBID funciona como um campo de tensionamento: permite que o licenciando perceba que teoria sem contexto é vazia, e prática sem reflexão é superficial.



Por fim, a experiência coloca uma provocação central, qual seja: se a formação docente não confronta a complexidade concreta das escolas, ela corre o risco de produzir profissionais preparados para os manuais, mas despreparados para o mundo real. Formar professores críticos não é reproduzir modelos, mas estimular autonomia, discernimento e coragem para agir em contextos imprevisíveis. A Educação, portanto, não se aprende apenas na universidade ou na sala de aula; ela se experimenta, se questiona e se reconstrói todos os dias, na tensão entre o ideal e o real.

Vale ressaltar que viver essa experiência em uma escola amazônica trouxe especificidades importantes para a reflexão. A realidade educacional em regiões como Humaitá é marcada por desafios que vão desde a infraestrutura escolar até a garantia do acesso e permanência dos estudantes. Como destaca Nóvoa (2009), a formação docente deve estar intimamente articulada com os contextos sociais e culturais nos quais a prática educativa se realiza.

Assim, este relato de experiência busca não apenas narrar vivências, mas propor uma reflexão sobre o processo de formação inicial de professores e sobre o papel do PIBID como política pública no fortalecimento da articulação entre teoria e prática.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pela concessão da bolsa, e ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade de aprendizado.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2025.

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



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C. P. **Formação de professores e práticas escolares:** desafios do PIBID. Revista Educação e Pesquisa, v. 44, n. 1, p. 43-58, 2018. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2608/1/casfreitas.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1355-1379, out./dez. 2014.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

*Recebido em:* 30 de setembro de 2025.

*Aprovado em:* 05 de dezembro de 2025.

*Publicado em:* 01 de janeiro de 2026.

#### **Autoria:**

Autor 1:

Rogeli Belfort Laranjeira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Instituição: Universidade Federal do Amazonas IEAA/UFAM

E-mail: [rogeli.laranjeira@ufam.edu.br](mailto:rogeli.laranjeira@ufam.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2380-7574>

País: Brasil



Autor 2:

Ângela Maria Gonçalves de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente do Ensino Superior na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM).

E-mail: [angelabiase@ufam.edu.br](mailto:angelabiase@ufam.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>

País: Brasil