



PIBID EM CENA: REFLEXÕES E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE¹

Ana Carolayne dos Santos Bertulino²

Thelma Lannuzia Santos Costa³

Ingrid Beatriz Torres dos Santos Silva⁴

Lúcia de Fátima Santos⁵

RESUMO

Nesta comunicação, objetivamos analisar como os/as bolsistas do PIBID-Português - UFAL alinharam as teorias estudadas na universidade com a prática efetiva nas ações e atividades desenvolvidas na escola, observando-se as posições e reflexões apresentadas pelos/as bolsistas acerca dos saberes abordados na licenciatura com os saberes construídos no contato direto com o cotidiano escolar, nos desafios enfrentados nas práticas docentes. Trata-se de recorte de dados de uma pesquisa em andamento, em que ancoramos as discussões na perspectiva bakhtiniana de linguagem, nos estudos sobre o letramento do professor (Kleiman, 2007; Dias, 2016; Santos, 2012), no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), na construção de saberes no cotidiano docente (Santos; Marques, 2021) e consideramos como objeto de análise narrativas de experiências registradas em diários reflexivos, que são produzidos após cada vivência no trabalho realizado em parceria com o professor-supervisor participante do PIBID, numa turma de sexto ano de uma escola pública, localizada em um bairro periférico da cidade de Maceió. Com base nos pressupostos freirianos, buscamos compreender a

¹ Trabalho resultante de atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil.

² Graduanda em Letras Português pela universidade Federal de Alagoas (UFAL). Email: ana.bertulino@fale.ufal.br

³ Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Email: thelma.costa@fale.ufal.br

⁴ Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Email: ingrid.torres@fale.ufal.br

⁵ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Faculdade de Letras da UFAL e coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Email: luciadefatima.letras@gmail.com



formação docente como um processo dialógico, crítico e emancipador, enxergar a sala de aula como um espaço de trocas construtivas e enriquecedoras no processo de iniciação à docência. Nesse sentido, dialogamos também com Tardif (2014), que concebe os saberes docentes como plurais e socialmente construídos. Essa perspectiva permite compreender que o desenvolvimento profissional docente se funda na relação entre teoria e prática, mediada por reflexões críticas da realidade escolar. Conforme os resultados obtidos até então, observamos que a vivência no PIBID é compreendida como um espaço enriquecedor na construção dos saberes docentes, visando narrar experiências reais e significativas que marcam o percurso formativo de quem busca aprender para ensinar em diálogo com o outro e com o mundo, diferenciando-se de alguns saberes e práticas de formação adotados na licenciatura.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; Saberes docentes; Formação inicial docente.

INTRODUÇÃO

A formação docente, nas últimas décadas, tem ocupado o centro de grandes discussões. Isso porque, ao falarmos sobre a qualidade da educação brasileira, especialmente no que se refere à articulação entre os saberes teóricos e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, deparamo-nos com inúmeros desafios. Compreender o processo de ensino e aprendizagem como um movimento dialógico, crítico e transformador exige que o professor vivencie, ainda durante a licenciatura, experiências que o aproximem da realidade escolar e de suas múltiplas demandas. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui um espaço privilegiado de formação, ao promover a inserção dos licenciandos no ambiente escolar e possibilitar a construção de saberes ancorados na relação teoria e prática de modo crítico e reflexivo.

Ao acompanharmos o cotidiano de uma escola da rede pública de Maceió (AL), podemos identificar a complexidade do fazer docente, exercitando diariamente um olhar sensível e crítico sobre o processo de ensino e sobre os sujeitos que dele participam. A vivência em sala de aula evidenciou o quanto desafiador e dinâmico é o cotidiano do professor, marcado por constantes transformações e demandas que exigem postura reflexiva e criativa. Essa experiência nos permitiu relacionar os conhecimentos teóricos construídos na universidade às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, compreendendo que ambas se entrelaçam na construção dos saberes docentes. Assim, buscamos refletir sobre como essas vivências contribuem para a formação inicial de professores, favorecendo a (re)construção de saberes educacionais pautados no diálogo e na emancipação do sujeito.

Dessa forma, o presente artigo tem como propósito refletir acerca do processo de iniciação à docência em sua dimensão prática e crítica, analisando as experiências registradas



em diários reflexivos pelas bolsistas do PIBID-Português, observando como essas narrativas evidenciam a articulação entre teoria e prática, à luz das perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam a formação docente.

METODOLOGIA

Este trabalho possui caráter qualitativo e interpretativo, por buscar compreender experiências formativas a partir das reflexões das bolsistas sobre o cotidiano escolar. Parte-se da concepção de que a formação docente se constrói no diálogo entre teoria e prática, nas vivências que permitem aos licenciandos atribuir sentido ao próprio processo de aprender a ensinar.

O corpus de análise é composto por diários reflexivos elaborados por bolsistas do PIBID – português após suas vivências em uma turma de 6º ano de uma escola pública localizada em Maceió (AL). A escolha desses registros surgiu da necessidade de analisar como se dá o contato real com a sala de aula. Esses diários reflexivos descrevem, analisam e possibilitam a ressignificação das experiências pedagógicas em articulação com os saberes teórico-metodológicos discutidos na licenciatura.

A análise será conduzida a partir de dois eixos interpretativos: (1) compreender como a teoria e a prática se articulam nas experiências relatadas e (2) observar como o professor em formação se constitui docente, ao refletir sobre as próprias ações, revisita suas práticas. As discussões baseiam-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem, entendendo o discurso como espaço de diálogo e construção de sentidos, bem como nos estudos sobre o letramento docente (Kleiman, 2007; Dias, 2016; Santos, 2012) e nos saberes docentes como construções sociais e plurais (Tardif, 2014; Santos; Marques, 2021). Dessa forma, busca-se compreender os diários não apenas como registros descritivos, mas como práticas discursivas formativas, nas quais se materializam os movimentos de reflexão e constituição do ser professor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores envolve um processo de constante reflexão sobre a interação entre a teoria que nós aprendemos na universidade e a prática vivenciada nas



escolas, especialmente no contexto do PIBID. É fundamental entender o papel da linguagem, dos saberes docentes e da escrita reflexiva, porque são saberes essenciais para entendermos o

IX Seminário Nacional do PIBID

professor como um sujeito em formação, que deve estar sempre em busca de construir a sua identidade profissional, sendo que essa construção acontece em um constante diálogo com o ambiente escolar e com a comunidade escolar.

Bakhtin (2003) propõe uma concepção de linguagem baseada na posição de que o ato de fala é um ato social e dialógico. Para esse autor, é na relação com o outro que a linguagem se forma e o significado se estabelece na interação, ao afirmar que:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (Bakhtin, 2003, p. 24-25).

Enquanto se constrói os saberes a partir da escuta e da interação com o ambiente escolar, e com os professores, estamos relacionando o processo formativo dos pibidianos com a perspectiva de Bakhtin. Assim sendo, a palavra transforma-se em um instrumento extremamente importante de reflexão e transformação, no qual as experiências vividas no ambiente escolar encontram-se com as discussões teóricas feitas na universidade. Kleiman (2007) amplia a compreensão do ato de ensinar ao apresentar uma noção de letramento que reconhece o professor como um sujeito que aprende continuamente e que constrói conhecimento ao refletir sobre sua prática. Para a autora, a escrita se apresenta como uma ferramenta crucial de formação, porque possibilita que o professor analise de forma crítica suas ações, fazendo com que ele reconheça tanto os avanços quanto os percalços e as possibilidades de mudança que surgem ao longo do processo educativo.

Segundo também essa perspectiva, Dias (2016) e Santos (2012) enfatizam que o letramento do professor precisa ir além da leitura e da escrita formal, abrange também a capacidade de interpretar as diversas situações que surgem na sala de aula e de produzir significados a partir delas. Essa prática reflexiva representa um espaço de (re)significação do fazer docente. Logo, o licenciando é colocado em um espaço que o faz (re)aprender a ler o mundo, a desenvolver uma visão crítica, sensível e política em relação às diferentes realidades sociais que o cercam antes de ensiná-lo.

Somos apresentados a uma visão plural dos saberes docentes, quando Tardif (2014) ressalta que esses saberes são socialmente construídos e formados tanto pelos conhecimentos





científicos quanto pelas experiências cotidianas do ambiente escolar. Não são saberes estáticos, muito pelo contrário, estão em reconfigurações constantes a cada nova interação que ocorre na

prática docente. As reflexões de Freire (1996) são essenciais para entendermos o papel da educação como prática libertadora. Este autor defende que a formação docente deve ser fundamentada na consciência crítica e na capacidade de agir sobre o mundo. Freire afirma que:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 1996, p. 25).

Essa abordagem se materializa no PIBID quando os bolsistas vivenciam experiências em escolas públicas, desenvolvem uma escuta sensível, com diálogo aberto e o compromisso sincero com a transformação social. Ainda, segundo Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. [...] Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (Freire, 1996, p. 28).

No PIBID, mas não só, é onde a prática pedagógica deixa de ser reprodução de métodos e transforma-se em ato político, em que o docente assume seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidencia a complexidade do cotidiano docente e a necessidade de articular teoria e prática de forma constante. A transição entre os conceitos estudados na universidade e as demandas reais da sala de aula apresenta desafios que exigem flexibilidade, sensibilidade e capacidade de adaptação por parte do futuro professor. Em cada anotação, percebe-se como a escrita torna-se um lugar de elaboração crítica, de escuta e de ressignificação das experiências





vivenciadas em sala de aula, exatamente como Freire (1996) propõe quando afirma compreender a docência como prática dialógica e humanizadora. Nesse contexto, a prática escolar funciona como um espaço privilegiado para a construção de saberes, possibilitando ao bolsista confrontar o que foi aprendido teoricamente com a realidade concreta dos alunos e da escola. Essa aproximação

entre teoria e prática é reforçada pela portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, que regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, 2024), que regulamenta o programa e estabelece que a iniciação à docência deve ocorrer de forma articulada à formação acadêmica, garantindo que o bolsista desenvolva competências pedagógicas em consonância com os conteúdos e metodologias estudadas na universidade. A portaria enfatiza ainda que a atuação do bolsista deve contemplar o planejamento, a execução e a reflexão sobre as aulas, promovendo um processo de aprendizagem contínuo e dialógico, no qual a experiência prática e a análise crítica se retroalimentam mutuamente.

As experiências vivenciadas pelas bolsistas demonstram que o desenvolvimento profissional docente ocorre a partir da observação, reflexão e revisão constante das práticas. Acompanhando aulas de colegas mais experientes e interagindo com diferentes turmas, o bolsista tem a oportunidade de perceber a diversidade de estratégias pedagógicas e a importância da postura do professor no engajamento da turma. Conforme Freire (1996), ensinar não consiste na simples transferência de conhecimento, mas na criação de possibilidades para a construção do saber, o que se concretiza quando o professor reflete sobre suas ações e ajusta suas práticas diante das necessidades dos alunos:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 21).

Desse modo, os registros nos diários reflexivos indicam que situações inesperadas, como ajustes de horário, mudanças de ambiente de aula e dificuldades técnicas são oportunidades de ensino-aprendizagem, como ilustra o enunciado do diário a seguir, no qual a bolsista destaca a necessidade de adaptação ao utilizar um projetor e lidar com problemas de



conexão, reconhecendo a importância de dominar recursos de apoio sem se prender rigidamente a eles, elucidado a seguinte:

⁶ De modo geral, saí satisfeita com a regência, apesar dos imprevistos técnicos e da insegurança em relação aos slides. Meu desejo é continuar aperfeiçoando meu uso dos recursos, equilibrar melhor minha fala com os slides e observar com atenção o comportamento de cada aluno, para oferecer acolhimento e oportunidades de participação (Diário Reflexivo de Noah, 12 de agosto 2025).

A reflexão sobre esses desafios permite perceber que o desenvolvimento docente é um processo contínuo, no qual todas as experiências vivenciadas contribuem para o amadurecimento profissional e para a construção de relações de confiança com os alunos. O contato direto com eles também evidencia questões socioculturais e linguísticas que nem sempre são abordadas na universidade. Observamos, por exemplo, o uso de expressões e ideias por parte de alunos que motivaram reflexões sobre preconceito linguístico e o impacto das tecnologias na formação educacional.

Observar uma nova turma, refletir sobre comportamentos distintos, questionar os impactos da tecnologia na formação das crianças e pensar em questões linguísticas a partir das falas dos alunos foram experiências que ampliaram meu olhar. Além disso, fortaleceu-se em mim a percepção de que a docência exige flexibilidade, capacidade de adaptação e, sobretudo, disposição para aprender continuamente, seja com os alunos, com os colegas bolsistas ou com as situações inesperadas do cotidiano escolar. (Diário Reflexivo de Noah, 11 de agosto 2025).

Lajolo (apud COSSON, 2009, p. 51) enfatiza que todas as atividades escolares devem preservar o significado maior do texto, e a observação atenta das reações dos alunos permite ao professor planejar estratégias de ensino significativas e contextualizadas. Portanto, a vivência no PIBID também mostra que a constituição do professor se dá através da reflexão crítica sobre suas próprias ações. Os bolsistas (professores em formação inicial) aprendem a

⁶ Todos os nomes mencionados nos diários reflexivos são fictícios, utilizados com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.





reconhecer limites pessoais, a valorizar pequenos avanços dos alunos e a construir um ambiente de cooperação e diálogo. A interação entre bolsistas, supervisores e coordenadora contribui para o fortalecimento de uma postura docente ética e responsável, alinhada aos princípios de construção coletiva do saber e à perspectiva interacionista de ensino e aprendizagem, defendida por Freire (1996), Kleiman (2007), Moita Lopes (2006), Tardif (2014), entre outros... Dessa forma, o processo formativo no PIBID integra teoria e prática de maneira dialógica, permitindo

que o professor em formação se constitua enquanto observa, reflete e revisa continuamente suas experiências na escola.

Em um outro diário, é possível perceber como é fundamental o contato do licenciando com a sala de aula durante o processo de formação. Essa vivência inicial permite ao futuro professor construir bases que muitas vezes não são contempladas pela formação teórica universitária. A bolsista, ao relatar a experiência de realizar testes de leitura com os alunos do 6º ano, expressa o sentimento de satisfação e realização diante da prática pedagógica:

Fiquei bem feliz neste dia, apesar de todo o cansaço e preocupação, pois, enquanto o professor corrigia as questões dos alunos, eu e minha colega realizamos testes de leitura com os alunos que haviam faltado no dia da aplicação (Diário Reflexivo de Isabella Silva, em 25 de março 2025).

A partir dessa narrativa, torna-se evidente a importância do licenciando estar inserido no ambiente escolar. É nesse espaço que ele aprende a lidar com situações reais de ensino-aprendizagem, muitas vezes ausentes nas discussões teóricas da universidade. Embora diferentes disciplinas da licenciatura sejam essenciais para a formação do professor, é na prática que o futuro docente desenvolve sensibilidade, autonomia e compreensão sobre os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. Essa perspectiva dialoga com Tardif (2014), que comprehende que os saberes docentes como plurais e dinâmicos formados no entrelaçamento entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências da prática. Segundo o autor, é no cotidiano escolar que o docente se apropria de saberes vivos e contextualizados, elaborando, a partir da prática, sua própria compreensão sobre o ato de ensinar. Assim, comprehende-se que o sujeito se constitui professor no exercício da docência no encontro com



os alunos, nas trocas diárias e nas experiências concretas da sala de aula, onde teoria e prática finalmente se entrelaçam e ganham sentido.

Logo em seguida mencionamos um relato num diário em que é apresentado um fato que envolve um aluno, chamado ⁷Rodrigo, que entrou bastante agitado na sala de aula após o intervalo, fez comentários inapropriados para sua idade, utilizou de palavrões e desrespeitou

seus colegas. Em determinado momento, foi pedido pelo professor para que o aluno se retirasse da sala de aula e a turma reagiu com alguns comentários durante todo o processo, desde a entrada do aluno em sala até sua saída, uma das alunas da turma fez o seguinte comentário: “quando os alunos sofrem, o professor também sofre” (Diário Reflexivo de Bárbara, 24 de fevereiro de 2025). Nós podemos observar uma consciência empática sobre o papel do docente, mas também uma percepção que se alinha à concepção de Tardif (2014), segundo o qual os saberes do professor são construídos nas interações humanas e nas vivências partilhadas. Sentimentos, mesmo os não desejados, fazem parte desses saberes que moldam a identidade do educador. A escola é mais do que um espaço de aplicação de teorias: é um território de confronto entre realidades, expectativas e afeto.

Outro ponto importante nos diários é a visão da biblioteca escolar como um espaço simbólico de pertencimento. No trecho “a maioria deles não conhecia a biblioteca [...] espero que até o fim do PIBID eles consigam olhar para aquele espaço como um espaço deles também” (Diário Reflexivo de Bárbara, 12 de agosto de 2025) fica evidente a ampliação do olhar pedagógico sobre o papel social da escola. A biblioteca, que antes parecia um local restrito, precisa ser um território de reexistência (Souza, 2011) e de libertação pela leitura. As narrativas ainda registram outras tensões vivenciadas no cotidiano escolar, como a resistência institucional diante das tentativas de acesso dos alunos à biblioteca. Em um outro trecho ainda do diário de Bárbara, ela afirma que “o professor-bibliotecário criou regras como ‘os alunos não podem mexer nos livros’ [...]. Espero que a gente consiga resolver a situação de forma respeitosa e tranquila. Compreendemos que esse relato evidencia um conflito evidente entre perspectivas libertadoras e práticas tradicionais, que permite a compreensão da docência como um campo de disputas simbólicas.

⁷ Todos os nomes apresentados durante o texto são fictícios, utilizados com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.





A cada aula os bolsistas deparam-se com a materialidade da desigualdade: espaços delimitados, discursos que silenciam, restrição ao acesso à biblioteca, ajustes de horários que acabam prejudicando os alunos, dificuldades técnicas, e durante todo o momento, simultaneamente, o licenciando descobre as possibilidades, as outras formas necessárias de se fazer a docência, possibilidades transformadoras. Entre os registros analisados, destaca-se o seguinte trecho:

Em um mundo ideal, gosto de imaginar que os alunos da Zumbi mostraram que aquele espaço é deles também e tirarão o professor-bibliotecário a

pontapés. Nada de subordinação com alguém que tenta lembrar, de forma consciente ou não, qual supostamente é o lugar deles, “que sejam insubordinados, meus futuros alunos, que me deem dor de cabeça, que me questionem e que me lembrem porque escolhi essa profissão e que foi justamente a insubordinação que me trouxe até aqui (Diário Reflexivo de Bárbara em, 12 de agosto de 2025).

Esse fragmento sintetiza o que Freire (1996) afirma:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 1996, p. 22).

Vale esclarecer que a insubordinação na discussão em foco não é entendida como ato de desrespeito, mas como resistência diante de estruturas que delimitam lugares simbólicos e sociais, como rompimento com a passividade que marca, muitas vezes, o ensino tradicional. Tardif (2014) reforça essa compreensão ao entender que os saberes docentes são construídos no diálogo entre o vivido e o pensado, entre o cotidiano e a reflexão crítica. Portanto, os resultados apontam que as experiências do PIBID favorecem, além do aprendizado didático, o desenvolvimento de uma consciência pedagógica que reconhece a sala de aula como lugar de emancipação. Educar é possibilitar o surgimento de sujeitos críticos, sensíveis e transformadores.

Os resultados obtidos, a partir da análise dos diários reflexivos, revelam que as experiências vivenciadas pelas bolsistas do PIBID-Português contribuíram de maneira significativa para a construção de saberes docentes ancorados na prática e na reflexão. As narrativas evidenciam que o processo formativo ultrapassa a relação com a teoria estudada na universidade, ganhando sentido no contato direto com o cotidiano escolar, com os desafios da sala de aula e no contato com os alunos.





As narrativas dos diários revelam como o ambiente escolar é visto como um espaço de ensino-aprendizagem e momentos imprevistos qual as bolsistas desenvolvem competências que vão além do domínio dos conteúdos acadêmicos. A necessidade de lidar com situações reais e dinâmicas que permeiam as escolas possibilita que as graduandas aprendam a lidar e mediar situações conflituosas que não são encontradas em livros teóricos, mas sim, nas relações cotidianas da vida escolar. Essa constatação reforça a perspectiva de Tardif (2014),

segundo a qual os saberes docentes são plurais, dinâmicos e socialmente construídos, resultantes da articulação entre os conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais.

Dessa forma, os resultados apontam que o PIBID constitui-se como um espaço formativo privilegiado, no qual o futuro professor vivencia a articulação entre teoria e prática de modo responsável e reflexivo. É nesse movimento que o licenciando se reconhece como sujeito ativo na produção do conhecimento e na transformação da realidade escolar. A formação docente, portanto, não se reduz à transmissão de saberes, mas se constrói na experiência compartilhada, na escuta e na reflexão crítica sobre o cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, compreendemos que a formação, quando ancorada em práticas dialógicas, torna-se construção e reconstrução coletiva em que o professor é sujeito de sua própria aprendizagem. O PIBID é o espaço em que o conhecimento adquirido na universidade ganha sentido na vivência concreta e no diálogo com o outro.

Ao narrar as experiências vivenciadas no projeto, as bolsistas se veem em um processo de significação e ressignificação com a experiência, o que se transforma, no fim, em aprendizagem. Tal como confirma Tardif (2014) quando afirma que os saberes do professor são socialmente construídos, sempre mediados pela relação com o outro e com o contexto escolar.

A cada encontro, as tensões, os desafios e as descobertas mostraram que ser professor é um constante exercício de escuta, sensibilidade e autocrítica, mas também de posicionamento frente às estruturas que tentam limitar o acesso e a liberdade de aprender. É preciso, para tornar-se professor, que se ultrapassem as paredes da universidade e que a





docência também se concretize na escuta, na empatia e no compromisso com a emancipação do outro.

Conclui-se que o PIBID se constitui como um espaço privilegiado para a formação docente, porque traz a possibilidade de um encontro entre teoria e prática, entre saber acadêmico e saber vivido. Por meio das narrativas encontradas nos diários das pibidianas, é possível afirmar que ensinar é um ato de insubordinação amorosa, uma maneira de reivindicar lugar, de criar afetos e de acreditar que a educação pode, sim, mudar vidas. O professor que ensina com consciência crítica pode transformar a sala de aula em espaço de permanência e de voz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 mar. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

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

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber docente. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada:** uma transdisciplinaridade indisciplinada. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SANTOS, Luciana; MARQUES, Antônio. **Saberes docentes e formação de professores:** olhares sobre o cotidiano escolar. Maceió: EDUFAL, 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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



