



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
INSTITUTO DE ESTUDOS COSTEIROS
FACULDADE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

DAYRA DE PAULA SANTOS RIBEIRO

**ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
DOCENTES NO PIBID BIOLOGIA E CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

BRAGANÇA-PA
2026

DAYRA DE PAULA SANTOS RIBEIRO

**ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
DOCENTES NO PIBID BIOLOGIA E CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Trabalho de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, para obtenção do título de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Faculdade de Biologia

Orientadora: Prof. Dra. Rosigleyse Corrêa de Sousa Felix

DAYRA DE PAULA SANTOS RIBEIRO

**ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
DOCENTES NO PIBID BIOLOGIA E CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Trabalho de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, *Faculdade de Ciências Biológicas do Instituto de Estudos Costeiros*, Campus Universitário de Bragança, para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas
Orientadora: Prof. Dra. Rosigleyse Corrêa de Sousa Felix

Data da aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosigleyse Corrêa de Sousa Felix (Orientadora)
Instituto de Estudos Costeiros/Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Sandra Nazaré Dias Bastos (Examinadora interna)
Instituto de Estudos Costeiros/Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Dhemersson Warly Santos Costa (Examinador interno)
Instituto de Estudos Costeiros/Universidade Federal do Pará

R484e Ribeiro, Dayra.
 ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO
 DOS SABERES DOCENTES NO PIBID BIOLOGIA E
 CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA PARAENSE / Dayra Ribeiro. —
 2026.
 32 f.

 Orientador(a): Prof^ª. Dra. Rosigleyse de Sousa-felix
 Trabalho de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará,
 Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Ciências
 Biológicas, Bragança, 2026.

 1. Formação docente. 2. Saberes docentes. 3. PIBID. 4.
 Formação inicial de professores. 5. Amazônia. I. Título.

CDD 370

Dedico este trabalho à minha família, que sempre foi meu maior incentivo e minha maior fonte de força, encorajando-me a perseverar diante dos desafios e a buscar, continuamente, o meu melhor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e aos meus Guias Espirituais, cuja presença, proteção e força foram essenciais ao longo desta caminhada. Foi a fé que me sustentou nos momentos de dificuldade e me conduziu até esta conquista. Como está escrito em Filipenses 4:13: *"Tudo posso naquele que me fortalece"*;

À minha família, expresso minha mais profunda gratidão, por ter sido minha base e meu alicerce durante toda essa trajetória. Em especial, à minha mãe, Maria Auxiliadora, pelo amor incondicional, pelo incentivo constante, pelos conselhos e por acreditar em meu potencial mesmo nos momentos mais desafiadores. Ao meu pai, Darciso Ribeiro, pelo apoio, carinho e dedicação, sendo também um avô maravilhoso para minha filha;

À minha filha, Fernanda de Paula, agradeço por ser minha maior inspiração e a principal motivação para buscar constantemente o crescimento pessoal e profissional. É por ela que sigo em frente, com o desejo de construir um futuro melhor para nossa família;

À avó da minha filha, Laudelina Sousa, meu sincero agradecimento pelo apoio, incentivo e cuidado dedicados à Fernanda ao longo dessa jornada. Sua presença e ajuda foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este objetivo;

Agradeço também aos meus amigos Maria Eduarda, Alana Raissa, Rebeca Marcos, Karolayne Silva e Diego Miranda, que fizeram parte dessa caminhada, compartilhando conhecimentos, experiências, incentivo e apoio nos momentos em que mais precisei. A amizade e a colaboração de vocês contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e pessoal;

À minha orientadora, expresso minha profunda gratidão pela confiança depositada em mim desde o início desta trajetória. Agradeço pelo acolhimento no Programa de Iniciação à Docência, pela paciência, pelos ensinamentos, pelas orientações e por acreditar no meu potencial. Sua dedicação, criatividade e incentivo à participação em eventos científicos e publicações foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e profissional;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pelo apoio ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), experiência que foi essencial para minha formação docente e para a realização desta pesquisa. À professora Ana Paula Lima, supervisora do PIBID, por todo o acompanhamento, orientação e pelas oportunidades proporcionadas em sala de aula, que foram fundamentais para minha formação acadêmica, profissional e pessoal;

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Argentina Pereira e à Escola Municipal de Ensino Fundamental Julião Manoel Castanho Garcia, por terem me acolhido durante minha trajetória formativa e por se tornarem verdadeiros espaços de aprendizagem. Foi nessas instituições que a sala de aula se transformou em meu campo de pesquisa e onde pude vivenciar, construir e reconhecer minha identidade como professora;

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes durante esta caminhada, oferecendo palavras de incentivo, apoio, compreensão e confiança. Cada gesto de carinho e encorajamento foi importante para que este sonho se tornasse realidade.

A todos, meu mais sincero muito obrigada!

RESUMO

Resumo

A formação inicial de professores constitui um processo complexo, marcado pela mobilização de diferentes saberes construídos ao longo da trajetória acadêmica e da inserção na prática docente. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma importante política pública de valorização da formação docente, ao promover a aproximação entre universidade e escola básica. Este estudo teve como objetivo analisar a mobilização dos saberes docentes por licenciandos participantes do PIBID, subnúcleo de Biologia e Ciências da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança, à luz da tipologia proposta por Tardif. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e documental, cujo *corpus* foi constituído por 16 relatórios finais elaborados por bolsistas do programa na edição 2022–2024. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin, utilizando como categorias analíticas os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais e a categoria emergente denominada, espaço híbrido, referente à articulação entre teoria e prática. Os resultados evidenciaram a predominância dos saberes experienciais (24,7%), seguidos dos saberes da formação profissional (22,4%), disciplinares (22,1%), do espaço híbrido (19,1%) e curriculares (11,7%). Nossa análise sinaliza que o PIBID promove a integração entre conhecimentos acadêmicos e experiências vivenciadas no cotidiano escolar, contribuindo para a construção da identidade profissional docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas. Conclui-se que o programa se constitui como importante espaço de formação inicial, especialmente no contexto da Amazônia paraense, ao possibilitar a mobilização articulada de diferentes saberes docentes e fortalecer a profissionalização de futuros professores comprometidos com as especificidades socioculturais e educacionais da região.

Palavras-chave: Formação de professores; Saberes docentes; PIBID; Formação inicial; Amazônia.

ABSTRACT

The initial education of teachers is a complex process characterized by the mobilization of different forms of knowledge developed throughout their academic trajectory and teaching practice. In this context, the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) plays an important role as a public policy aimed at strengthening teacher education by fostering closer collaboration between universities and basic education schools. This study aims to analyze the mobilization of teaching knowledge by undergraduate participants in the PIBID Biology and Science subproject at the Federal University of Pará (UFPA), Bragança Campus, based on the typology of teacher knowledge proposed by Tardif. This qualitative, descriptive, and documentary study was based on a corpus of 16 final reports prepared by PIBID scholarship recipients during the 2022–2024 program cycle. The data were analyzed using Bardin's Content Analysis, adopting as analytical categories professional knowledge, disciplinary knowledge, curricular knowledge, experiential knowledge, and an emerging category entitled Hybrid Space, which refers to the articulation between theory and practice. The results reveal a predominance of experiential knowledge (24.7%), followed by professional knowledge (22.4%), disciplinary knowledge (22.1%), Hybrid Space (19.1%), and curricular knowledge (11.7%). These findings demonstrate that PIBID promotes the integration of academic knowledge with experiences gained in everyday school practice, contributing to the construction of professional teacher identity and the development of reflective pedagogical practices. It is concluded that the program constitutes an important space for initial teacher education, particularly in the context of the Amazon region of Pará, by enabling the integrated mobilization of different forms of teaching knowledge and strengthening the professional development of future teachers committed to the sociocultural and educational specificities of the region.

Keywords: Teacher education; Teaching knowledge; PIBID; Initial teacher education; Amazon.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
2 REFERÊNCIAS.....	12
3 ARTIGO CIENTÍFICO	12
RESUMO.....	12
ABSTRACT.....	12
RESUMEN.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 METODOLOGIA.....	16
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	18
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
AGRADECIMENTOS.....	28
REFERÊNCIAS.....	28
ANEXOS.....	29

APRESENTAÇÃO

A formação inicial de professores constitui um processo complexo, que envolve mais do que a apropriação de conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade. Tornar-se professor/a significa construir competências pedagógicas, desenvolver uma identidade profissional e aprender a lidar com situações concretas que caracterizam o cotidiano escolar (Nóvoa, 2009). Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), consolidou-se como uma das principais políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação docente no Brasil.

O principal objetivo do PIBID é aproximar os licenciandos da realidade das escolas públicas desde os primeiros anos da graduação. Diferentemente da atual configuração dos cursos de licenciatura, no qual o contato com a escola ocorre apenas nos estágios supervisionados, o programa permite uma inserção antecipada dos licenciandos no ambiente escolar, permitindo-lhes a participação nos planejamentos, reuniões pedagógicas, observações, regências, elaboração de materiais didáticos, projetos interdisciplinares e diferentes atividades educativas desenvolvidas em parceria com professores da educação básica.

Essa aproximação entre universidade e escola favorece a construção de conhecimentos que dificilmente seriam desenvolvidos apenas em sala de aula na universidade. Ao vivenciar os desafios reais da profissão, o licenciando aprende a compreender a dinâmica escolar, reconhecer as necessidades dos estudantes, adaptar metodologias de ensino e refletir criticamente sobre sua própria prática, integrando teoria e prática em um processo formativo contínuo (Nóvoa, 2009).

Nesse sentido, Maurice Tardif (2014) destaca que o saber docente é constituído por diferentes fontes de conhecimento, sendo composto por saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes são construídos ao longo da trajetória profissional e não apenas durante a formação universitária. Assim, aprender a interpretar situações concretas, tomar decisões pedagógicas e construir soluções diante das demandas cotidianas da escola.

É justamente nessa perspectiva que o PIBID assume papel importante na formação inicial, pois cria oportunidades para que os futuros professores mobilizem simultaneamente diferentes tipos de saberes, estabelecendo uma relação permanente entre os conhecimentos produzidos na universidade e aqueles construídos no exercício da prática docente. Essa

integração permite a ruptura do paradigma de que primeiro se aprende a teoria para depois aplicá-la na escola, favorecendo um movimento constante de reflexão e reconstrução do conhecimento profissional (Tardif, 2014).

Essa compreensão aproxima-se do conceito de espaço híbrido de formação ou terceiro espaço, proposto por Kenneth Zeichner (2010), segundo o qual universidade e escola deixam de ser instituições separadas para constituírem um ambiente compartilhado de aprendizagem profissional. Nesse espaço híbrido, o conhecimento acadêmico conversa continuamente com a experiência prática, permitindo que o licenciando desenvolva competências profissionais de forma mais significativa e contextualizada.

O PIBID Ciências/Biologia do Instituto de Estudos Costeiros (IECOS) da Universidade Federal do Pará já têm quase duas décadas de história, e ao longo de quinze anos os programas de iniciação à docência têm oportunizado que jovens professores, em fase inicial de formação, na Amazônia Bragantina possam vivenciar a escola de modo a antecipar o vínculo com as salas de aula da rede pública (Sousa-Felix *et al.*, 2025). Dados de Sousa-Felix *et al.* (2025) mostraram que em 15 anos o programa atendeu 143 professores estagiários e tiveram a oportunidade de experienciar à docência antecipada em compartilhamento com professores mais experientes, em uma formação compartilhada que é construída dentro da profissão.

A edição 2024-2026 do PIBID Ciências e Biologia do IECOS é composta por quatorze bolsistas de iniciação à docência, dois professores supervisores da educação básica e três professoras orientadoras. É nesse contexto que me situo enquanto professora estagiária, uma docente aprendiz, bolsista do programa que é movida pela curiosidade pela docência. Ao longo do tempo em que tenho participado do PIBID, fui me identificando cada vez mais com a profissão, encontrando meu lugar na sala de aula e fortalecendo minha escolha pela carreira docente, o que me fez pensar em quantos saberes vivenciamos, e vamos assimilando nessa caminhada.

Enquanto pibidiana, reconheço que o programa contribuiu de forma significativa para minha formação pessoal e profissional. A universidade me proporcionou a base teórica necessária para compreender a docência, enquanto a escola me permitiu colocar esses conhecimentos em prática, dialogando constantemente com a realidade do cotidiano escolar. As experiências vivenciadas com os alunos, a convivência diária, as conversas, as risadas e a participação nas atividades em sala de aula foram fundamentais para meu processo de aprendizagem. Além disso, a oportunidade de planejar e conduzir aulas contribuiu para o

desenvolvimento da minha autonomia, da minha confiança e da minha capacidade de refletir sobre a prática docente. Foi nesse percurso que passei a compreender a complexidade da profissão e a me reconhecer como professora, fortalecendo minha identidade docente e confirmando minha escolha pela carreira

Assim, o presente Trabalho de Curso foi escrito na forma de um artigo intitulado **“Espaços híbridos de formação: a construção dos saberes docentes no PIBID biologia e ciências na Amazônia Paraense”**, que será submetido para a Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Parte desse estudo foi apresentado no CONEDU sob o título **“Os saberes docentes promovidos pelo Programa Institucional de de Iniciação à Docência (PIBID): formação de professores na Amazônia, Brasil”**

REFERÊNCIAS

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

SOUSA-FELIX, R. C.; FREITAS, L. M.; ARAÚJO, R. L.; BASTOS, S. N. D. & MARQUES-SILVA, N. S. Formar professores nas Amazônias: contribuições e experiências em 15 anos de história nos programas de iniciação à docência. *Revista Multifaces*, v. 7, n. 1, Dossiê Temático PIBID & Residência Pedagógica, p. 70-77, 2025. DOI: <https://doi.org/10.29327/2169333.7.1-10>

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

ZEICHNER, K. (2010). **Repensando as conexões entre os cursos no campus e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.¹

¹ Artigo publicado nos Anais do XI CONEDU. ISSN: 2358-8829. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/131677>

Saberes docentes na Amazônia paraense: o PIBID enquanto espaço híbrido da formação

RESUMO: Este estudo analisou a mobilização dos saberes docentes por licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Fundamentado na tipologia dos saberes docentes de Tardif, adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, utilizando a análise de conteúdo de Bardin. O *corpus* foi constituído por 16 relatórios finais produzidos por bolsistas do programa. Os resultados evidenciaram a predominância dos saberes experienciais (24,7%), seguidos dos saberes da formação profissional (22,4%), disciplinares (22,1%), da articulação teoria-prática ou espaço híbrido (19,1%) e curriculares (11,7%). Os achados demonstram que o PIBID favorece a integração entre conhecimentos acadêmicos e experiências vivenciadas na escola, contribuindo para a construção da identidade profissional docente. Destaca-se a emergência da categoria Espaço híbrido, compreendida como espaço de articulação entre diferentes saberes mobilizados na prática. Conclui-se que o PIBID constitui um importante espaço formativo para a profissionalização docente e para a formação de professores comprometidos com as especificidades socioculturais e educacionais da Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Saberes docentes; PIBID; Formação inicial de professores; Amazônia.

Teaching knowledge in the Brazilian Amazon: PIBID as a hybrid space for teacher education

ABSTRACT: This study analyzed the mobilization of teaching knowledge among undergraduate students participating in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). Grounded in Tardif's framework of teachers' knowledge, the research adopted a qualitative and descriptive approach, using Bardin's content analysis. The corpus consisted of 16 final reports produced by PIBID scholarship holders. The findings revealed the predominance of experiential knowledge (24.7%), followed by professional training knowledge (22.4%), disciplinary knowledge (22.1%), theory-practice articulation or hybrid zone (19.1%), and curricular knowledge (11.7%). The results indicate that PIBID promotes the integration of academic knowledge and school-based experiences, contributing to the construction of professional teacher identity. A significant finding was the emergence of the Hybrid Zone category, understood as a space where different forms of knowledge are articulated and mobilized in practice. The study concludes that PIBID constitutes an important formative environment for teacher professionalization and for the preparation of educators committed to the sociocultural and educational specificities of the Amazon region.

KEYWORDS: Teacher Education; Teachers' Knowledge; PIBID; Initial Teacher Education; Amazon Region.

Saberes docentes en la región amazónica del estado de Pará: el PIBID como espacio híbrido de formación docente

RESUMEN: Este estudio analizó la movilización de los saberes docentes por estudiantes de licenciatura participantes en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). Basado en la tipología de los saberes docentes de Tardif, se adoptó un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, utilizando el análisis de contenido de Bardin. El corpus estuvo conformado por 16 informes finales elaborados por los becarios del programa. Los resultados evidenciaron el predominio de los saberes experienciales (24,7 %), seguidos por los saberes de la formación profesional (22,4 %), los saberes disciplinares (22,1 %), la articulación teoría-práctica o espacio híbrido (19,1 %) y los saberes curriculares (11,7 %). Los hallazgos demuestran que el PIBID favorece la integración entre los saberes académicos y las experiencias vividas en la escuela, contribuyendo a la construcción de la identidad profesional docente. Se destaca la emergencia de la categoría Espacio Híbrido, entendida como un espacio de articulación entre diferentes saberes movilizados en la práctica. Se concluye que el PIBID constituye un importante espacio de formación inicial y de profesionalización docente, contribuyendo a la formación de profesores comprometidos con las especificidades socioculturales y educativas de la Amazonia.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente; Conocimiento docente; PIBID; Formación inicial docente; Región amazónica.

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil constitui-se como um processo complexo, contínuo e atravessado por múltiplos desafios históricos, sociais e políticos. Nessa perspectiva, a articulação entre estágio e pesquisa transforma a escola em espaço de investigação e produção de conhecimentos sobre a docência. Ao observar o cotidiano escolar, identificar problemas, refletir sobre as práticas pedagógicas e elaborar possibilidades de intervenção, o licenciando deixa de ocupar a posição de aplicador de teorias e passa a atuar como sujeito produtor de saberes. Conforme Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o estágio com pesquisa favorece a formação de professores pesquisadores, críticos e reflexivos, fortalecendo sua autonomia intelectual, profissional e a construção de sua identidade docente. Desse modo, a experiência no campo de estágio permite que os conhecimentos sejam reelaborados e ampliados diante das situações concretas e das particularidades socioculturais das escolas amazônicas.

Na região amazônica, tais desafios são marcados pela diversidade sociocultural e pela necessidade de políticas públicas que considerem as particularidades dos contextos locais. Nesse cenário, a universidade pública desempenha papel fundamental na formação inicial de professores, especialmente por meio de programas voltados à aproximação entre formação acadêmica e realidade escolar, contribuindo para a

construção de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas (Camargo *et al.*, 2026).

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso por envolver um aspecto subjetivo, relacionado a um processo de desenvolvimento pessoal, bem como um aspecto objetivo, relacionado a um processo de desenvolvimento de uma função social. Ou seja, a formação constitui-se uma ação que exige saberes e fazeres específicos que definem, por assim dizer, o “espaço” de atuação de uma determinada profissão.

Assim, o saber docente não é visto como um repositório de conteúdos estáticos, mas sim como um conjunto plural, compósito e heterogêneo de conhecimentos (Tardif, 2014). Para Maurice Tardif, o saber é indissociável do trabalho do professor e de sua história, sendo fundamental que o futuro professor seja confrontado com a natureza interativa e imprevisível da sala de aula (Tardif; Lessard, 2008). O autor organiza o saber docente em quatro categorias baseadas em suas fontes de aquisição social: os **Saberes da Formação Profissional**, constituídos pelos conhecimentos pedagógicos, didáticos e pelas teoria educacionais adquiridas durante a formação inicial e continuada; os **Saberes Disciplinares**, correspondentes aos conhecimentos científicos das áreas específicas de ensino; os **Saberes Curriculares**, relacionados aos programas, currículos, diretrizes e materiais didáticos que orientam o trabalho docente; os **Saberes Experienciais**, construídos na prática cotidiana da profissão (Tardif, 2014). Entre essas categorias, destacam-se os Saberes da Formação Profissional, desenvolvidos pelos conhecimentos pedagógicos e didáticos adquiridos na formação inicial e continuada, e os Saberes Experienciais, constituído no exercício da profissão. Para Tardif (2024), esses saberes experienciais são produzidos na prática, validados pela própria experiência e incorporando-se sob a forma de *habitus* e de habilidades (Tardif, 2024).

Indaga-se, quais seriam os saberes docentes envolvidos nessa profissão? Ao discutir o pensamento de Schön (1992) sobre a atividade profissional, compreende-se que o saber profissional é saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que fazem de cada situação uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala. Por outro lado, questiona-se sobre o que é necessário saber para ensinar? Quais saberes devem ser construídos e aprendidos pelos professores em seu processo de formação

inicial? Estes são questionamentos que devem conduzir a discussão sobre o saber profissional dos professores.

É neste contexto teórico que se insere o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa se destaca por oportunizar aos licenciandos a vivência antecipada da sala de aula e o dinamismo da dimensão profissional. Nesse sentido, estudos sobre o programa, como o desenvolvido por Camargo *et al.* (2026), evidenciam que a vivência proporcionada pelo PIBID favorece a construção de saberes experienciais, o fortalecimento do sentimento de pertencimento à profissão docente e a consolidação da identidade profissional dos licenciandos, especialmente pela inserção precoce no cotidiano escolar e pela articulação entre teoria e prática.

Ao promover a imersão na escola, o PIBID atua como um *locus* híbrido que rompe com o modelo aplicacionista da formação, exigindo que o estudante mobilize seu repertório de conhecimentos de ação pedagógica (Gauthier *et al.*, 2013). O programa como esse *locus* híbrido evidencia o que Zeichner (2010) classifica como “terceiro espaço” de formação que favorece a antecipação da entrada dos licenciandos na escola, legitimando, por assim dizer, esse espaço como instituição formadora, visto que muitos conhecimentos sobre a docência podem ser construídos no próprio exercício da profissão.

Na lógica desse terceiro espaço ou *locus* híbrido, o conhecimento sobre a docência deve ser construído por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola (Zeichner, 2010). Assim, o conceito de terceiro espaço rejeita as polaridades entre teoria e prática na formação de professores em prol da elaboração de espaços-tempos que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação inicial.

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2013), enfatizam que o ensino não pode ser reduzido nem ao domínio do conteúdo disciplinar nem à simples aplicação de teorias educacionais, e defende a existência de um repertório de conhecimentos específicos da ação pedagógica, construído na prática docente e sistematizado pela pesquisa educacional. Esse conjunto de saberes orienta as decisões que o professor toma cotidianamente em sala de aula. Assim, entendemos que no PIBID, os estagiários têm a oportunidade de mobilizar e desenvolver diversos conhecimentos de ação pedagógica durante sua inserção na escola.

Em consonância com os pressupostos teóricos relativos aos saberes e à formação docente, Flores, Bueno e Coutinho (2024) destacam que o **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** (PIBID) constitui-se como uma importante política pública capaz de fomentar uma profissionalidade docente alicerçada em uma racionalidade pedagógica e em uma *práxis* educativa orientada para a emancipação profissional e humana dos sujeitos nela envolvidos. A participação no PIBID proporciona ao graduando estagiário uma inserção efetiva no contexto escolar, que ultrapassa o simples reconhecimento do espaço da sala de aula, possibilitando sua atuação em diferentes atividades pedagógicas e institucionais. Essa experiência contribui para o aprimoramento de competências relacionadas à observação, à análise crítica e à resolução de problemas inerentes ao processo de ensino, favorecendo, simultaneamente, o desenvolvimento de uma sensibilidade necessária à intervenção consciente diante das demandas cotidianas da prática educativa. Desse modo, o programa consolida-se como um instrumento relevante para a formação docente, na medida em que propicia condições para a constituição de professores mais críticos, reflexivos e atentos à realidade educacional (Santos; Soares; Scheid, 2015), criando condições para a emergência e a articulação dos saberes.

Diante deste cenário e por entender a importância que o Programa assume para os licenciandos, traçamos como objetivo geral de nossa pesquisa analisar os saberes docentes mobilizados pelos professores estagiários do PIBID (versão 2022-2024), a partir dos saberes docentes de Maurice Tardif, buscando compreender o potencial do programa na construção do futuro profissional.

Como objetivos específicos, buscamos: identificar os saberes docentes presentes nos relatórios finais dos estagiários; classificar esses saberes conforme a tipologia de Maurice Tardif; compreender como o PIBID favorece a articulação entre teoria e prática; e discutir a contribuição do programa para a construção da identidade profissional docente.

METODOLOGIA

A presente investigação fundamenta-se no paradigma da pesquisa qualitativa de natureza descritiva, voltada à compreensão dos significados e percepções dos sujeitos em seu contexto real de formação (Minayo, 2014; Gil, 2008). O estudo foca na mobilização dos saberes docentes por licenciandos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2022-2024, no subnúcleo de

Biologia e Ciências da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança. Esta delimitação geográfica é relevante por situar a formação docente no contexto da Amazônia paraense, onde o PIBID atua como um espaço de diálogo entre os saberes acadêmicos e a realidade das escolas públicas da região.

A pesquisa caracteriza-se também como documental, uma vez que analisa relatórios finais produzidos no contexto institucional do Programa. Conforme Gil (2008), a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico sistemático, possibilitando compreender fenômenos sociais a partir de registros produzidos no próprio contexto investigado. Os relatórios constituem documentos privilegiados por registrarem as reflexões dos licenciandos acerca de suas experiências formativas, permitindo acessar os sentidos atribuídos à mobilização dos saberes docentes.

O *corpus* correspondeu à totalidade dos relatórios finais produzidos pelos estagiários (n=16) que participaram da edição 2024-2026, caracterizando uma amostragem censitária. A escolha desses documentos justifica-se pelo fato de serem registros reflexivos obrigatórios nos quais os licenciandos sistematizam suas experiências de imersão no cotidiano escolar o que nos permite identificar o "repertório de conhecimentos de ação pedagógica" mobilizado pelos bolsistas, conforme discutido por Gauthier *et al.* (2013).

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou os princípios de confidencialidade, anonimato e preservação da identidade dos participantes, designando-os neste texto a partir da codificação que recebeu em cada relatório (P1, P2, P3... P16). Os relatórios analisados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos, sendo suprimidas quaisquer informações que possibilitaram a identificação nominal dos sujeitos. Por se tratar de uma pesquisa documental realizada com materiais institucionais produzidos no contexto formativo do PIBID.

O tratamento e a análise dos dados foram conduzidos por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), operacionalizada em três fases fundamentais adaptadas ao referencial teórico de Maurice Tardif (2014): Pré-análise e organização do material. Realizou-se a leitura flutuante dos dezesseis relatórios, permitindo o contato direto e intuitivo com os textos para apreender as principais temáticas emergentes. Nesta fase, foram estabelecidos os critérios de seleção das unidades de registro, que corresponderam a frases ou parágrafos que expressavam a mobilização de um ou mais saberes docentes. Cada unidade foi codificada segundo sua predominância temática,

evitando-se dupla contagem da mesma ocorrência, salvo quando o excerto evidenciava explicitamente a articulação entre diferentes saberes, situação em que foi registrado na categoria Espaço híbrido.

Na fase de Exploração do material e categorização, os excertos selecionados foram submetidos a um processo de codificação e agrupados em categorias analíticas *a priori*, tendo como eixo central a tipologia de Tardif (2014). Assim as categorias utilizadas foram: Saberes da Formação profissional, Saberes disciplinares, Saberes curriculares, Saberes experienciais, contudo, durante a exploração do material emergiu uma outra categoria analítica complementar que denominamos como articulação dos saberes (espaço híbrido), criada para contemplar unidades de registro que evidenciaram a integração entre diferentes saberes docentes. Essa categoria encontra respaldo na compreensão do PIBID como um terceiro espaço de formação, no qual os conhecimentos acadêmicos e os saberes construídos na prática escolar se encontram e se articulam, favorecendo a construção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas (Hencklein, 2026).

A fase de tratamento dos resultados e interpretação, abrangeu a organização dos achados agrupados em um quadro comparativo, permitindo a análise da frequência e da articulação entre os diferentes tipos de saberes, que corresponde ao número de unidades de registro identificadas durante a análise de conteúdo. Cada unidade de registro representa um excerto textual que evidencia a mobilização de determinado saber docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos relatórios produzidos pelos participantes do PIBID permitiu identificar 299 unidades de registro distribuídas entre as cinco categorias analíticas (Tabela 1). Os dados evidenciam a predominância dos saberes experienciais, que totalizaram 74 ocorrências (24,7%), seguidos dos saberes da formação profissional, com 67 registros (22,4%), e dos saberes disciplinares, com 66 registros (22,1%), enquanto os saberes curriculares registraram 35 ocorrências (11,7%). A categoria articulação dos saberes (espaço híbrido) apresentou 57 ocorrências (19,1%).

Tabela 1: Distribuição das unidades de registro por categoria analítica dos saberes docentes.

Categoria Analítica	Frequência	%
	Total	
Saberes Experienciais	74	24,7
Saberes da Formação Profissional	67	22,4
Saberes Disciplinares	66	22,1
Saberes Curriculares	35	11,7
Articulação dos Saberes (Espaço híbrido)	57	19,1
Total	299	100,0

A relevância dos saberes experienciais, da formação e disciplinares revela a centralidade das vivências mostrando como esses saberes estão entrelaçados e que são construídos em conjunto, desenvolvidos pelos licenciandos no contexto escolar. Os relatos destacam aspectos relacionados à inserção em sala de aula, ao enfrentamento de desafios da prática docente, à construção de habilidades pedagógicas e ao desenvolvimento da identidade profissional. Essa recorrência sugere que a experiência direta com a realidade escolar constituiu um elemento decisivo no processo formativo dos bolsistas, favorecendo a compreensão das dinâmicas de ensino e aprendizagem e das demandas cotidianas da profissão docente.

Podemos observar a predominância dos saberes experienciais, que brotam da vivência da *práxis*, e que se articulam de forma indissociável aos saberes da formação profissional, no relato do P15 “*o programa nos permite aproximar a teoria da prática, e de utilizar novas maneiras/metodologias de ensino*”. Essa articulação contribui para transformar conhecimentos teóricos em ações pedagógicas construídas e ressignificadas no exercício da docência (Tardif; Lessard, 2008). O programa valida a experiência imediata na sala de aula como a verdadeira escola da docência e antecipa a fase crítica da trajetória profissional, crucial para a sedimentação dos saberes (Tardif, 2014).

A experiência antecipada no PIBID permite ao licenciado redefinir a teoria, o que é fundamental para a construção de um saber profissional que é, por natureza, plural e heterogêneo. Esse movimento de redefinição da teoria pela experiência aproxima-se da perspectiva de Schön (1992), ao compreender a formação docente como um processo construído em cenários complexos e imprevisíveis, marcados por “zonas de indefinição”. Nessas situações, o licenciando é levado a refletir continuamente sobre sua

prática, reelaborando estratégias diante dos desafios reais da escola. Assim, o PIBID não apenas favorece aprendizagens pedagógicas, mas também expõe o futuro professor às tensões e dilemas inerentes ao exercício docente, contribuindo para a construção gradual de sua identidade profissional.

A vivência no PIBID demonstrou-se crucial por inserir o licenciando em um trabalho fundamentalmente interativo, cujo objeto são as relações humanas com os alunos. Esse contato direto na sala de aula faz com que o futuro professor desenvolva seu saber-fazer, muitas vezes manifestado como "conhecimentos práticos retirados das suas vivências, de saberes do senso comum, de competências sociais" (Tardif, 2011). A reflexão do pibidiano P8, ao buscar *"entender como funciona dentro de uma sala de aula, compreendendo as dificuldades e sempre buscando novos métodos"*, mostra como a experiência imediata no programa atua como um laboratório para a construção do conhecimento prático. esse relato também evidencia que o processo formativo não ocorre sem conflitos ou desafios, quando menciona a necessidade de "compreender as dificuldades", o bolsista demonstra o confronto com aspectos muitas vezes invisibilizados durante a formação teórica, como a diversidade dos estudantes, as dificuldades de aprendizagem, as limitações estruturais da escola e a necessidade constante de adaptação metodológica. Esses elementos revelam que aprender a ensinar envolve lidar com incertezas, exigindo sensibilidade pedagógica e capacidade reflexiva frente às demandas concretas do ambiente escolar.

A centralidade dos saberes experienciais identificada nos relatos também encontra respaldo nas contribuições de Nóvoa (2009), ao defender que a formação docente deve ocorrer "dentro da profissão". Para o autor, é no cotidiano escolar, na interação com professores experientes e na inserção na cultura profissional docente que os futuros professores constroem conhecimentos essenciais para o exercício da docência. Tal perspectiva converge com a concepção de Tardif (2014), segundo a qual os saberes experienciais são produzidos e validados na prática, constituindo-se como elementos fundamentais da profissionalização docente. Assim, a participação dos bolsistas no PIBID favorece não apenas a aproximação com a realidade escolar, mas também a construção de conhecimentos que emergem da experiência concreta e das relações estabelecidas no ambiente de trabalho docente.

Em frequência bastante próxima aparecem os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares. A expressividade dessas categorias indica que os licenciandos reconhecem a importância dos conhecimentos construídos durante a formação

universitária, tanto no que se refere aos fundamentos pedagógicos quanto aos conteúdos específicos das Ciências Biológicas. Segundo Tardif (2014), os saberes da formação profissional são produzidos pelas instituições formadoras e fornecem os referenciais teóricos e metodológicos que orientam a prática docente. Nos relatórios de P3 *“Os processos formativos vivenciados no PIBID abrangeram tanto aspectos teóricos quanto práticos...”* e P8 *“O PIBID oferece a oportunidade de vivenciar o contexto e a rotina escolar, possibilitando que os bolsistas conheçam as atividades que integram o trabalho docente e as diversas realidades de atuação dos professores da rede pública de ensino. Essa experiência ocorre por meio da participação em reuniões de professores, planejamentos pedagógicos, elaboração de atividades e avaliações, entre outras atribuições desenvolvidas no cotidiano escolar”*, esse conjunto de conhecimentos manifesta-se principalmente por meio das referências às oficinas pedagógicas, reuniões formativas e discussões metodológicas promovidas pelo programa.

Nesse contexto, é importante destacar a relevância dos saberes da formação profissional que constituem a base sobre a qual o professor organiza sua prática e interpreta as situações vivenciadas (Tardif, 2014). No âmbito do PIBID, a teoria aprendida na universidade é posta em diálogo constante com a realidade escolar, permitindo que o licenciando ressignifique os conteúdos formais à luz das demandas concretas do ensino. Esse saber envolve conceitos, teorias, métodos e modelos pedagógicos que explicam o processo de ensino e aprendizagem, como evidenciado nos excertos dos relatórios: *“Participamos das oficinas pedagógicas na universidade, discutimos e aprendemos sobre metodologias ativas, processo de ensino aprendizagem, e isso nos ajudou na escola, a pôr em prática na escola”* (P2) ou ainda o relato de P6, que fala sobre a *“liberdade de aliar os conhecimentos teóricos adquiridos durante os primeiros anos da graduação, à prática da vivência da escola”*.

Os saberes disciplinares, por sua vez, aparecem associados ao domínio dos conteúdos científicos e à sua transposição para o contexto escolar. A recorrência de atividades relacionadas ao ensino de temas específicos da Biologia e das Ciências demonstra que os participantes reconhecem a necessidade de articular o conhecimento científico produzido pela comunidade acadêmica com estratégias didáticas capazes de promover a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, os dados corroboram a concepção de Tardif (2014) de que o trabalho docente mobiliza simultaneamente diferentes fontes de saber, cuja integração é indispensável para a constituição da competência profissional.

Os estagiários destacaram o desenvolvimento da *"metodologia, quando bem elaborada e bem aplicada"* (P4 e P7), o que indica que os saberes disciplinares não são estáticos; eles se transformam em um saber da ação pedagógica, ou seja, no modo como o professor utiliza analogias, metáforas e técnicas para ensinar a matéria, adaptando o conteúdo para a realidade da turma. A percepção de P5, de que o PIBID é uma *"iniciativa crucial... que não visa apenas enriquecer a tentativa dos futuros educadores, mas também promover melhorias relevantes na qualidade de ensino"*, sintetiza o grande potencial do programa, que, ao integrar a mobilização de todos esses saberes, contribui para a elevação do *status* profissional da docência e para a superação da improvisação docente.

Nessa perspectiva, os saberes disciplinares ocupam um papel relevante na constituição da identidade profissional docente, uma vez que se referem aos conhecimentos sistematizados produzidos pelas ciências e áreas do saber como Biologia, Matemática, História ou Língua Portuguesa, que fundamentam o ensino de cada disciplina (Tardif, 2014). São, portanto, saberes provenientes das universidades e das comunidades científicas, cuja legitimidade se baseia na especialização e na racionalidade teórica do conhecimento. Tardif (2014) ressalta, porém, que esses saberes, embora essenciais, não se traduzem automaticamente em competência pedagógica. Eles precisam ser reinterpretados e adaptados pelo professor no contexto da prática educativa, tornando-se, assim, saberes da ação pedagógica. O docente, ao ensinar, transforma o conteúdo científico em conhecimento acessível e significativo, mediado por analogias, exemplos, experimentações e linguagens adequadas aos alunos. É nesse processo de transposição didática que o saber disciplinar ganha vida e sentido no ambiente escolar.

A articulação entre esses saberes é o que transforma o conhecimento acadêmico em saber da ação pedagógica e integra aquilo que Gauthier *et al.* (2013) denominam de “suma do saber pedagógico” e que é compreendida como um repertório de conhecimentos necessários ao exercício profissional da docência. Nesse contexto, o PIBID favorece a transformação do saber disciplinar, referente aos conteúdos específicos da Biologia e Ciências em saber da ação pedagógica, isto é, em formas concretas de ensinar. Tal movimento aproxima-se do processo de transposição didática, no qual o conhecimento científico é reinterpretado e adaptado às necessidades dos estudantes, tornando-se acessível, significativo e pedagogicamente utilizável no cotidiano escolar.

Os saberes curriculares apareceram com menor frequência, embora permaneçam relevantes para a compreensão da formação docente desenvolvida no programa. Os relatos relacionados ao planejamento de ensino, à organização dos conteúdos escolares e à participação em reuniões pedagógicas indicam oportunidades de aproximação dos licenciandos com a dimensão institucional da docência. Entretanto, a menor incidência dessa categoria sugere que os processos de apropriação dos conhecimentos curriculares, no contexto que investigamos, ocupam espaço secundário quando comparados às experiências diretas de ensino e às atividades formativas promovidas pelo PIBID. O relato de P3, ao destacar que os encontros de planejamento são um *"espaço de reflexão do fazer professor"*, indica que o PIBID favorece o processo de racionalização da prática, transformando o saber pessoal e privado em um saber mais explícito, condição para a profissionalização do ensino.

A categoria Articulação dos saberes (espaço híbrido) merece destaque por expressar um dos objetivos centrais do PIBID. Os registros evidenciam que os bolsistas também percebem o programa como espaço de aproximação entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas concretas da escola básica. A elaboração de atividades experimentais, jogos didáticos, sequências pedagógicas e metodologias participativas demonstra a materialização desse movimento de integração entre teoria e prática. Tal constatação dialoga com as discussões contemporâneas sobre a formação docente, que defendem a superação da dicotomia entre conhecimento acadêmico e experiência profissional, compreendendo a escola como um espaço legítimo de produção de saberes (Zeichner, 2010).

Embora a tipologia de Tardif (2014) tenha orientado a construção inicial das categorias analíticas, a análise dos dados revelou a recorrência de unidades de registro que não se limitavam a um único tipo de saber docente. Diversos relatos evidenciaram processos de aproximação entre conhecimentos acadêmicos, conteúdos disciplinares, experiências escolares e demandas curriculares, especialmente durante o planejamento e a execução das atividades pedagógicas, como podemos observar a seguir:

"O programa nos permite aproximar a teoria da prática, e de utilizar novas maneiras/metodologias de ensino." (P1)

"Relacionar teoria e prática docente, ajudou a elaborarmos atividades para complementar o conteúdo." (P16)

Este processo de aliança é fundamental, pois o saber profissional docente é plural e heterogêneo, e não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo (saber

disciplinar). A análise dos relatos evidencia que essa articulação não ocorre de maneira isolada, mas constitui uma verdadeira zona híbrida de saberes, onde conhecimentos pedagógicos, experienciais, curriculares e disciplinares se entrelaçam continuamente. Os bolsistas demonstram mobilizar, simultaneamente, conhecimentos oriundos da universidade e aprendizados produzidos no cotidiano escolar, reforçando a compreensão de que o saber docente emerge da interação dinâmica entre diferentes fontes de conhecimento (Tardif, 2014).

Fica evidente que o PIBID se configura como um espaço híbrido ou, conforme o conceito de terceiro espaço de formação proposto por Zeichner (2010), um ambiente que enriquece sobremaneira a formação inicial dos integrantes. Ao romper com o modelo aplicacionista tradicional, o programa valida a prática docente como uma fonte legítima de produção de conhecimento e reflexão profissional. Nesse cenário, a imersão precoce no cotidiano escolar permite que os licenciandos confrontem, reinterpretam e ressignifiquem os saberes teóricos universitários diante das complexidades e desafios reais da sala de aula.

Outro ponto que evidenciamos é a articulação dos saberes experienciais com os saberes da formação profissional, como sinalizam os estagiários P3 e P15:

“Os processos formativos vivenciados no PIBID abrangeram tanto aspectos teóricos quanto práticos” (P3);

“Ao entrar em sala de aula senti diversas emoções como alegria, nervosismo e medo...” (P15).

Os relatos evidenciam que os conhecimentos pedagógicos adquiridos nos espaços formativos são continuamente ressignificados na prática, à medida que os bolsistas interagem com os estudantes, enfrentam dificuldades de aprendizagem e adaptam estratégias metodológicas às necessidades da sala de aula. Nessa perspectiva, a experiência não se limita à aplicação dos conhecimentos teóricos, mas constitui um processo de reconstrução e validação desses saberes frente às demandas reais do trabalho docente.

A articulação entre os saberes disciplinares e curriculares aparece nos excertos:

“Os desenvolvimentos da prática pedagógica nessa escola se basearam no reconhecimento das turmas para planejar nossa ação pedagógica.” (P7) e *“Podemos observar aspectos importantes do fazer docente tais como: seleção e organização dos conteúdos [...] dinâmica das aulas.”* (P9); *“Reuniões de planejamento [...] mantendo assim a organização do calendário escolar.”* (P15) indicam a presença dos

conhecimentos formais que fundamentam a prática, e os curriculares que são baseados nas propostas e programas definidos pelas instituições, que foram percebidos no processo de planejamento anual das atividades escolares, momento em que os pibidianos se reuniram junto às professoras de Biologia para elencar os conteúdos a serem trabalhados no período letivo. Além disso, os relatórios demonstraram a proximidade dos integrantes do projeto com os documentos institucionais escolares PPP e Regimento escolar, o que oportuniza um maior conhecimento do ambiente escolar do que o que teriam apenas como acadêmicos de licenciatura, conforme se pode perceber no trecho de P15.

Pode-se afirmar que o PIBID atua como um espaço onde a teoria é retraduzida e ajustada às exigências da realidade, um movimento essencial para que o professor se torne um profissional capaz de lidar com os desafios da escolarização.

No contexto do PIBID, essa relação torna-se especialmente evidente. Ao planejar aulas, elaborar atividades experimentais ou propor estratégias interdisciplinares, os pibidianos aprendem a mobilizar os saberes disciplinares de forma crítica e criativa. A prática no programa permite compreender que o domínio do conteúdo é apenas uma dimensão do saber docente, e que sua eficácia depende da capacidade de articular o conhecimento científico à realidade concreta da sala de aula, considerando as especificidades dos alunos e do contexto escolar.

Desse modo, os saberes disciplinares, quando articulados aos saberes experienciais e à formação profissional, deixam de ser um fim em si mesmos e passam a integrar uma pedagogia reflexiva e situada. Como enfatiza Tardif (2014), o verdadeiro saber docente não se limita ao conteúdo das disciplinas, mas emerge da interação entre os conhecimentos científicos, os currículos escolares e as experiências vividas no ato de ensinar. Nesse sentido, o PIBID enquanto espaço híbrido de formação oferece a oportunidade de desenvolvimento de um repertório de conhecimentos de ação pedagógica, um requisito crucial para a profissionalização do ensino (Gauthier *et al.*, 2013). Assim, este terceiro espaço fomenta uma práxis onde os conhecimentos teóricos são permanentemente confrontados e retraduzidos diante das complexidades do ambiente escolar. Dessa forma, o programa atua como um catalisador para a mobilização de saberes docentes plurais, transformando a vivência imediata em um laboratório de construção do saber profissional.

As inferências tecidas nesse estudo assumem relevância particular quando analisadas à luz do contexto amazônico de formação docente. A predominância dos

saberes experienciais e a articulação entre teoria e prática evidenciam que a formação dos licenciandos não ocorre dissociada das realidades sociais, culturais e educacionais da região. Ao serem inseridos nas escolas públicas do nordeste paraense, os bolsistas passam a compreender as especificidades do trabalho docente em contextos marcados pela diversidade sociocultural, pelas desigualdades educacionais e pelos múltiplos desafios que caracterizam os territórios amazônicos.

Nessa perspectiva, a formação docente precisa considerar as singularidades dos sujeitos, dos territórios e das práticas educativas locais, superando modelos homogêneos de ensino. Para Sousa-Felix *et al.* (2025), a educação na Amazônia demanda processos formativos comprometidos com os contextos socioculturais dos educandos e com a valorização dos saberes produzidos nos diferentes espaços de vida da região. Os resultados encontrados indicam que o PIBID favorece essa aproximação entre universidade, escola e realidade local, contribuindo para a construção de conhecimentos profissionais contextualizados e para a formação de educadores capazes de desenvolver práticas pedagógicas socialmente referenciadas. Desse modo, o programa fortalece não apenas a aprendizagem da docência, mas também a constituição de uma identidade profissional comprometida com os desafios e potencialidades da educação amazônica.

Considerações finais

Nossas análises indicaram a predominância dos saberes experienciais, indicando que a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar constitui um elemento central para a aprendizagem da docência. A convivência com professores supervisores, a interação com os estudantes, o enfrentamento das dificuldades reais da sala de aula e a necessidade de tomada de decisões pedagógicas favoreceram a construção de conhecimentos que extrapolam os limites da formação teórica universitária.

A presença dos saberes da formação profissional e dos saberes disciplinares demonstra, por outro lado, que a formação inicial oferecida pela universidade permanece fundamental para a constituição do repertório profissional dos futuros professores. Os relatos evidenciaram que os conhecimentos pedagógicos, metodológicos e científicos adquiridos durante a graduação não são simplesmente aplicados na escola, mas reinterpretados, adaptados e ressignificados diante das demandas concretas da prática educativa.

Os saberes curriculares, embora um pouco menos frequentes, revelaram a importância da aproximação dos licenciandos com os processos de planejamento, organização dos conteúdos escolares e compreensão dos documentos institucionais da escola. Entretanto, a menor frequência dessa categoria sinaliza a necessidade de aprimorar, no âmbito do PIBID, as discussões e experiências relacionadas aos saberes curriculares, ampliando a participação dos licenciandos no estudo dos documentos orientadores, na elaboração dos planejamentos e na organização das propostas pedagógicas. Esse aprofundamento pode favorecer uma compreensão mais crítica do currículo e de sua relação com as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Um dos principais achados da pesquisa foi a identificação da categoria analítica denominada espaço híbrido, construída a partir da recorrência de relatos que evidenciaram a articulação entre diferentes tipos de saberes docentes. Essa categoria permitiu compreender o PIBID como um ambiente formativo no qual conhecimentos acadêmicos, disciplinares, curriculares e experienciais interagem continuamente. Os resultados demonstram que a formação docente não ocorre por meio da simples aplicação de teorias produzidas na universidade, mas pela construção de uma práxis reflexiva em que diferentes saberes são mobilizados, confrontados e ressignificados diante das situações concretas do trabalho docente.

Dessa forma, conclui-se que o PIBID se configura como um importante espaço de formação inicial docente, especialmente por promover a aproximação entre universidade e escola e possibilitar a inserção dos licenciandos em contextos reais de ensino desde os primeiros anos da graduação. No contexto amazônico investigado, marcado por diversidades socioculturais, desafios educacionais e especificidades territoriais que influenciam diretamente os processos de escolarização, o programa assume relevância ainda maior ao favorecer a formação de professores comprometidos com a realidade local. A imersão dos licenciandos nas escolas públicas da região amazônica possibilita a compreensão das múltiplas dinâmicas que atravessam o trabalho docente na Amazônia, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, críticas e socialmente referenciadas.

Conforme preconiza Minayo (2001), a amostragem na investigação qualitativa não obedece a critérios numéricos ou matemáticos de representatividade, mas sim à capacidade de esgotar o fenômeno investigado em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, futuras pesquisas poderão ampliar o escopo investigativo, incorporando diferentes áreas de formação, instituições e contextos regionais, bem como utilizando

entrevistas, observações e narrativas docentes como fontes complementares de análise. Tais investigações poderão aprofundar a compreensão sobre os processos de mobilização dos saberes docentes e sobre as contribuições dos programas de iniciação à docência para a formação de professores comprometidos com uma prática crítica, reflexiva e socialmente contextualizada.

AGRADECIMENTOS: Os autores agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, por meio da concessão de bolsas aos estudantes da licenciatura, professores da escola básica e professores universitários que participaram das edições dos projetos descritos neste texto.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

CAMARGO, Darlene Aparecida Rodrigues et al. O PIBID enquanto política pública para a constituição da identidade docente. In: Anais do X ENALIC e IX Seminário Nacional do PIBID. Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/141030>. Acesso em: 02 jun. 2026.

FLORES, A. L. Z. D., BUENO, A. dá C., & COUTINHO, C. (2024). Os saberes docentes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): um olhar para o subprojeto Biologia. *Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio*, 17(nesp.1), 428–448. <https://doi.org/10.46667/renbio.v17inesp.1.1462>

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Tradução: Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Editora UNIJUI, 2013.

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

HENCKLEIN, Fabiana Aparecida. **PIBID como terceiro espaço de formação docente: visão de uma coordenadora de área**. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 10.; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 9., 2026. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: [Realize Editora — artigo de Hencklein](#). Acesso em: 26 jul. 2026

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

SANTOS, Marcia Zschornack Marlow; SOARES, Briseidy Marchesan; SCHEID, Neusa Maria Jonh. O PIBID e a Formação de Professores de Ciências Biológicas da URI, Santo Ângelo, Brasil. *Revista Interações*, v. 11, n. 39, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8729>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUSA-FELIX, R. C.; FREITAS, L. M.; ARAÚJO, R. L.; BASTOS, S. N. D. & MARQUES-SILVA, N. S. **Formar professores nas Amazôniaas: contribuições e experiências em 15 anos de história nos programas de iniciação à docência.** Revista Multifaces, v. 7, n. 1, Dossiê Temático PIBID & Residência Pedagógica, p. 70-77, 2025. DOI: <https://doi.org/10.29327/2169333.7.1-10>

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

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZEICHNER, K. (2010). **Repensando as conexões entre os cursos no campus e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

ANEXOS

DOCENTE

Páginas ímpares - nome(s) do(s) autor(es)

Páginas pares - Título do Artigo

TÍTULO EM PORTUGUÊS

Nome SOBRENOME

Instituição + Sigla

Cidade, Estado - País

E-mail

ORCIDSubmetido em: dd/mês/anoAprovado em: dd/mês/anoDOI.....

O autor principal deve submeter um único manuscrito em dois arquivos – o primeiro sem identificação para avaliação; O segundo deve incluir m documentos suplementares com o nome e dados de todos os autores. Além disso, deve assinar e digitalizar uma declaração de autoria, bem como a ordem dos autores; e assinar a declaração de originalidade e que o texto não há plágio/autoplágio.

Obs.: a paginação, e demais pontos de edição são de responsabilidade da revista. No entanto, se o manuscrito não estiver de acordo com formatação, padronização, referências, o mesmo será rejeitado nas primeiras avaliações.

RESUMO: Resumo com máximo de 150 palavras ou 1.000 caracteres com espaços

PALAVRAS-CHAVE: palavras-chave separadas por ponto. Somente a primeira palavra em letra maiúscula – exceto siglas. Máximo de 5 palavras.

TÍTULO EM INGLÊSABSTRACT:KEYWORDS:**TÍTULO EM ESPANHOL ou FRANCÊS****RESUMEN:** (ou **RÉSUMÉ**):**RESUMEN – PALABRAS-CLAVE** (**RÉSUMÉ - MOTS-CLÉS**)

|

Introdução

O texto deve estar em espaçamento 1,5, sem espaçamento depois do parágrafo. Primeira linha com recuo de 1,25 margem esquerda. Texto alinhado – justificado.

- ✓ As citações diretas com até 3 linhas, devem vir acompanhada pelo Sobrenome do autor (ano, p.); Quando não houver ano ou página (s/d, s/p);
- ✓ As citações diretas com mais de três linhas, recuo de 4cm, espaçamento simples, tamanho/fonte 11;
- ✓ Seguir as normas ABNT – NBR 10520 e NBR 6023

As seções, subseções são em caixa baixa com negrito. Não usar itálico.

Considerações finais

AGRADECIMENTOS: Quando houver; agência de fomento e financiamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

Normas ABNT

- ✓ Espaçamento simples; um espaço entre uma e outra referência;
- ✓ Não usar travessão para quando houver repetição do mesmo autor, deve inserir o nome novamente;
- ✓ Referências em ordem alfabética;
- ✓ Se inserir o nome do autor ou autores abreviados, todas as referências devem estar abreviadas; caso insiram o nome do autor por completo, todos os nomes devem ser completo;
- ✓ Livro: Somente o título é com negrito, se houver subtítulo, não se usa o negrito;
- ✓ Usar o padrão de referências para periódicos, documentos acessados online, exemplo: Disponível em: <>. Acesso em: dia, mês e ano.

Como referenciar este artigo

SOBRENOME DO(S) AUTOR(ES), Nome(s). Título. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 00, n. 00, p. 000-000, 2019. ISSN:2176-4360.