



REESMA, Humaitá - Amazonas, Volume XX, nº 2, jul-dez. 2026, p. 823-842.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE FRONTEIRA AMAZÔNICA: O PIBID NA ESCOLA SOFIA BARBOSA, BENJAMIN CONSTANT-AM

Teacher Education in the Amazon Border Context: PIBID at Sofia Barbosa
School, Benjamin Constant-AM

Arilson Lopes Sales¹

Jacirlane Assis Salino²

Valdilene de Oliveira Arcanjo³

Samy Cavalcante de Oliveira⁴

Patrício Freitas de Andrade⁵

Resumo: Este artigo relata as vivências de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus Benjamin Constant, na Escola Municipal Professora Sofia Barbosa, localizada em Benjamin Constant-AM, região de tríplice fronteira amazônica. O estudo teve como objetivo analisar as contribuições do PIBID para a formação e a construção da identidade docente dos licenciandos, por meio de práticas interdisciplinares e interculturais. Trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa, ancorado em diários de campo, relatórios mensais, registros fotográficos e atas de reuniões. As atividades foram organizadas em três etapas: planejamento e formação inicial (remota e presencial), imersão e observação na escola, e intervenção pedagógica com desenvolvimento de projetos (sequência didática sobre resíduos sólidos, horta escolar, produção de materiais bilíngues e participação em eventos culturais). Os resultados indicam que o PIBID contribuiu para a construção da identidade docente nas dimensões prática (articulação teoria-prática), intercultural (valorização da diversidade cultural e linguística do povo Tikuna) e colaborativa (integração universidade-escola). Os desafios enfrentados – dificuldades de conectividade, sobreposição de compromissos e carência de recursos – foram superados por meio de criatividade e parcerias comunitárias, convertendo-se em oportunidades de aprendizagem. Conclui-se que o PIBID se consolida como um importante articulador entre a universidade e a educação básica, fortalecendo a formação inicial de professores em contextos amazônicos de fronteira.

Palavras-chave: PIBID; Formação docente; Identidade profissional; Interculturalidade; Alto Solimões.

¹ Graduando em Ciências Agrárias e do Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: 1010arilsonlopes@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-8207-7529>.

² Graduanda em Ciências Agrárias e do Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: salinojacirlaneassis@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-5655-7617>.

³ Graduanda em Ciências Agrárias e do Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: valdilene.arcanjo@ufam.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-9744-5682>.

⁴ Graduanda em Ciências Biológicas e Química pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Benjamin Constant-AM. E-mail: samyarievil@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-7694-9729>.

⁵ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: patricio@ufam.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6661-9020>.



Abstract: This article reports the experiences of scholarship holders of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) from the Undergraduate Degree in Agrarian and Environmental Sciences at the Federal University of Amazonas (UFAM), Benjamin Constant Campus, at the Municipal School Professora Sofia Barbosa, located in Benjamin Constant-AM, a tri-border Amazonian region. The study aimed to analyze the contributions of PIBID to the formation and construction of the teaching identity of undergraduates through interdisciplinary and intercultural practices. This is an experience report with a qualitative approach, based on field diaries, monthly reports, photographic records and meeting minutes. The activities were organized into three stages: planning and initial training (remote and face-to-face), immersion and observation at the school, and pedagogical intervention with project development (didactic sequence on solid waste, school garden, production of bilingual materials and participation in cultural events). The results indicate that PIBID contributed to the construction of teaching identity in practical (theory-practice articulation), intercultural (valorization of the cultural and linguistic diversity of the Tikuna people) and collaborative (university-school integration) dimensions. The challenges faced – connectivity difficulties, overlapping commitments and lack of resources – were overcome through creativity and community partnerships, turning into learning opportunities. We conclude that PIBID consolidates itself as an important articulator between the university and basic education, strengthening initial teacher training in Amazonian border contexts.

Keywords: PIBID; Teacher education; Professional identity; Interculturality; Upper Solimões.



INTRODUÇÃO

A Amazônia brasileira é frequentemente retratada por sua exuberância natural e suas especificidades, mas cabe destacar um ponto fundamental: os seus desafios educacionais. Este trabalho nasce a partir de uma experiência coletiva de discentes em região de tríplice fronteira Amazônica (Brasil, Peru e Colômbia), no Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente, do Instituto de Natureza e Cultura (INC), campus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O curso foi contemplado com bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e com a ida para as escolas, os discentes partem com a seguinte questão: como a inserção no PIBID, por meio de práticas interdisciplinares e interculturais, contribui para a construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Agrárias e do Ambiente em uma escola pública de Benjamin Constant-AM?

Trazer reflexões nesse contexto é fundamental, para entender o resultado de um programa para a Universidade, bem como o impacto dessas atividades na formação inicial desses estudantes. Nas escolas públicas de municípios de fronteira como é o caso de Benjamin Constant-AM, a formação de professores enfrenta obstáculos estruturais: falta de internet estável, distância dos grandes centros, carência de materiais didáticos e, ao mesmo tempo, uma riqueza cultural ainda pouco incorporada ao currículo, como a forte presença de estudantes indígenas do povo Tikuna. É nesse cenário que programas como o PIBID se tornam estratégicos, ao permitir que futuros professores vivenciem a docência em sua complexidade real.

Nesse sentido, Candau (2018) argumenta a favor de uma educação intercultural, aquela que se faz fundamental para que a escola reconheça a pluralidade cultural como elemento constitutivo do processo educativo. É reconhecer as diferenças culturais e sociais dentro da escola, pois somente assim, haverá a promoção do respeito coletivo e da troca de conhecimentos.

Conforme o Decreto nº 7.219 (2010), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tem como finalidade aproximar os estudantes de licenciatura da realidade das escolas públicas ainda durante a graduação, promovendo uma formação mais prática e reflexiva sobre o trabalho docente.



Os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica e à Docência exercem papel fundamental ao complementar as atividades acadêmicas e promover a integração entre teoria e prática, contribuindo para a formação de professores críticos, reflexivos e pesquisadores de sua própria prática pedagógica e da realidade escolar (Pimenta e Lima, 2019). Como complementam Nóvoa (1992) e Tardif (2017), a identidade profissional do professor se constrói na prática concreta, na troca com pares e na reflexão sobre as situações de ensino que são aspectos centrais na vivência do PIBID.

Este trabalho relata as atividades desenvolvidas na Escola Municipal Professora Sofia Barbosa. Como objetivo geral, busca-se analisar as contribuições do PIBID para a formação e a construção da identidade docente. Especificamente, pretende-se: 1) descrever o planejamento e as ações realizadas; 2) analisar como as atividades interdisciplinares (horta escolar, resíduos sólidos) e interculturais (cultura Tikuna) fomentaram a reflexão da formação docente; 3) discutir desafios e aprendizados, destacando o papel do PIBID como articulador universidade-escola.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo foi realizado na Escola Municipal Professora Sofia Barbosa, localizada no Bairro Bom Jardim, na Estrada Treze de Maio, no município de Benjamin Constant, AM. Esta escola foi selecionada como local de realização das atividades do PIBID.

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo relato de experiência, com caráter descritivo-analítico a partir do olhar dos bolsistas do PIBID que desenvolvem atividades na escola. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional, sistematizando reflexões sobre a prática e contribuindo para a socialização de aprendizagens. Neste trabalho, a abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender os processos formativos subjetivos e relacionais envolvidos na vivência dos bolsistas, em vez de mensurar resultados quantitativos.

No Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente do INC/UFAM, o PIBID contempla vinte e quatro discentes bolsistas, distribuídos em três escolas do município, que são acompanhados por um Coordenador de Área (CA), que é responsável pela organização e acompanhamento, pela condução de reuniões e o planejamento das ações, também há três supervisores (professores das escolas contempladas com o PIBID),



que fazem um acompanhamento mais específico quanto às atividades desenvolvidas nas escolas. Este artigo, no entanto, concentra-se nas experiências desenvolvidas na Escola Municipal Professora Sofia Barbosa, onde atuam um grupo de bolsistas.

Este trabalho apresenta as experiências e atividades desenvolvidas pelos discentes. Cada bolsista cumpre uma carga horária de 10 horas semanais dedicadas às atividades do PIBID, além dos encontros semanais regulares com o coordenador de área. As vivências aqui relatadas abrangem o período de janeiro a dezembro de 2025.

Para fins de sistematização e análise, as atividades foram organizadas em três etapas sequenciais:

I) Planejamento e formação inicial (remota e presencial): incluiu reuniões online via Google Meet, leitura e fichamento de referencial teórico (Massabni, 2018), e encontros presenciais para orientações éticas e organizacionais.

II) Imersão e observação na escola: compreendeu o acolhimento pela gestão e supervisora, a observação de aulas e reuniões pedagógicas, e o reconhecimento da rotina escolar, com especial atenção ao contexto bilíngue (Tikuna/Português).

III) Intervenção pedagógica e desenvolvimento de projetos: envolveu a execução de sequência didática sobre resíduos sólidos, implantação da horta escolar, participação em eventos (Semana do Meio Ambiente, Ação dos Povos Indígenas, festa junina) e produção de materiais didáticos.

As informações que fundamentam este relato foram registradas por meio dos seguintes instrumentos:

a) Diários de campo individuais, nos quais foram descritas as atividades realizadas do dia, as interações com alunos e professores, as dificuldades enfrentadas e as percepções sobre a própria aprendizagem docente. Conforme Teixeira, Pacífico e Barros (2023), o diário de campo é um instrumento imprescindível em pesquisas qualitativas nas ciências humanas, pois permite registros confiáveis de ações e interações no ambiente investigado.

b) Relatórios mensais, sistematizados pelo coordenador de área com base nos relatos dos bolsistas e nas reuniões de supervisão.

c) Registros fotográficos, utilizados como suporte documental para ilustrar as atividades práticas, sempre pedindo autorização.

d) Atas das reuniões (online e presenciais), que registraram as decisões coletivas e os encaminhamentos pedagógicos.



A análise das informações coletadas seguiu os pressupostos da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), adaptada por Souza (2019) para o contexto brasileiro. Este método envolve seis fases: (1) familiarização com os dados (leituras sucessivas dos diários e relatórios); (2) geração de códigos iniciais; (3) busca por temas recorrentes; (4) revisão dos temas; (5) definição e nomeação dos temas; (6) produção do relatório final. Os principais temas emergentes foram: interdisciplinaridade na prática docente, interculturalidade e educação ambiental crítica, desafios da formação em contexto amazônico, e construção da identidade profissional.

O presente relato de experiência foi desenvolvido no âmbito das atividades regulares do PIBID, não configurando pesquisa com seres humanos nos termos da Resolução CNS nº 466/2012. No entanto, os autores comprometem-se a: (a) não identificar nominalmente alunos ou profissionais da escola; (b) utilizar imagens apenas com autorização institucional; (c) preservar a identidade de eventuais sujeitos mencionados ao longo do texto. As atividades descritas foram previamente aprovadas pela escola e pela coordenação do curso, em conformidade com as diretrizes do programa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção visa sistematizar as vivências dos bolsistas do PIBID na Escola Municipal Professora Sofia Barbosa, trazendo as experiências e discutindo-as com os pressupostos teóricos, a fim de trazer reflexões.

O planejamento e a inserção na escola

Após a seleção completa da quantidade de estudantes do curso, foi o momento de planejamento em conjunto. Inicialmente foram feitas reuniões de forma remota, uma vez que o município estava de recesso. Nesse primeiro momento, o grupo realizou leituras e reflexões sobre o papel do professor na educação básica, os fundamentos teóricos da docência e os direitos e deveres dos “Pibidianos”. Como apontam Nascimento, Cavalcante e Silva (2026), a experiência no PIBID contribui para a construção da identidade docente à medida que os licenciandos vivenciam ciclos de planejamento, intervenção e reflexão.

Uma das leituras foi o artigo com o seguinte tema "Educação Profissional e Aprendizagem da Docência: Uma experiência do PIBID com hortas escolares", de Vânia



Galindo Massabni (2018), que resultou na elaboração de um fichamento crítico. Esta leitura introdutória, como maneira de inspirar os bolsistas já antecipava uma das principais ações que poderia ser desenvolvida na escola: a horta como ferramenta pedagógica interdisciplinar. Essa atividade contribuiu para reforçar o caráter formativo do programa e sua articulação entre teoria e prática pedagógica.

As ações permaneceram em ambiente virtual, com reuniões on-line destinadas à socialização e ao planejamento das intervenções nas escolas parceiras. Utilizando a plataforma Google Meet e aplicativos de comunicação instantânea com grupo de Whatsapp. Apesar das dificuldades de acesso com internet, foi possível manter uma rotina de diálogos e organização, fortalecendo a integração entre bolsistas, supervisores e coordenação de área.

Estudos sobre formação de professores em contexto amazônico apontam que a falta de conectividade estável é um dos principais obstáculos enfrentados por programas de formação continuada e inicial na região Norte do Brasil (Neves, 2021). A superação parcial dessas dificuldades, viabilizada por meio da organização coletiva e do uso criativo dos recursos disponíveis, evidencia a resiliência dos atores envolvidos e a importância do PIBID como política de permanência e qualidade na formação docente em regiões remotas (Nascimento; Cavalcante e Silva, 2026).

Os planejamentos também ocorreram de forma presencial entre bolsistas e coordenador, na ocasião em que foram abordadas questões éticas, comportamentais e organizacionais essenciais para as atividades presenciais nas escolas. Bem como, comprometimento, pontualidade, proatividade, cumprimento da carga horária semanal e registro das ações em diários de campo e relatórios mensais. Essa etapa consolidou a preparação dos bolsistas para a inserção na escola.

Em algumas reuniões cabe ressaltar que os “Pibidianos” da Escola Municipal Professora Sofia Barbosa abordaram ideias de projetos, como horta na escola, paisagismo, tintas naturais e valorização da língua Ticuna. Ideias discutidas em coletivo, apresentadas a escola e discutindo-as como forma de ajustar a parceria para as execuções das atividades. Para Schön (1992) os encontros coletivos têm papel essencial na construção de comunidades de aprendizagem colaborativas, nas quais a troca de vivências e reflexões contribui para o aprimoramento da prática docente.



Essas atividades iniciais, já corroboram com o que Nóvoa (1992) apresenta em sua obra clássica sobre formação de professores, já defendia que a construção da identidade docente não ocorre no isolamento, mas sim na interação com pares, na troca de experiências e na participação em comunidades de prática. De forma complementar, Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos na prática, a partir da reflexão sobre as situações concretas de ensino. Nesse sentido, as reuniões presenciais descritas representaram um espaço privilegiado para que os bolsistas compartilhassem ansiedades, dúvidas e descobertas, transformando o coletivo em um ambiente de apoio e crescimento profissional.

Pesquisas recentes sobre o PIBID apontam que a cultura colaborativa construída entre bolsistas, supervisores e coordenadores é um dos principais fatores para a efetividade do programa na formação de professores reflexivos e pesquisadores de sua própria prática (Nascimento; Cavalcante e Silva, 2026; Silva, 2024).

As reuniões presenciais ocorriam semanalmente no mini-auditório do INC/UFAM, com duração média de duas horas, e eram conduzidas de forma dialógica, com cada bolsista tendo espaço para expor suas percepções e sugestões.

Com o início das atividades presenciais escolares no município, foi o momento dos discentes consolidarem o elo entre os fundamentos teóricos discutidos nos meses anteriores e a prática pedagógica na escola. Essa fase marcou a inserção efetiva dos discentes na Escola, possibilitando a vivência concreta da docência e o fortalecimento da identidade profissional.

Houve reunião entre a universidade e a escola, com vistas a garantir e alinhar expectativas, responsabilidades e metodologias de acompanhamento. A supervisora da escola enfatizou a necessidade de postura ética, compromisso e pontualidade para os “Pibidianos” dentro da instituição. De certa forma podemos dizer que o encontro teve caráter formativo e organizacional, enfatizando a importância do planejamento e da sistematização das ações do programa. Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 89), “a formação docente se fortalece quando teoria e prática se articulam de forma reflexiva, permitindo que o professor em formação compreenda a complexidade do trabalho educativo”.

Essa aproximação entre os “Pibidianos” e os profissionais da escola evidenciou o papel do PIBID como espaço de troca e experiências entre licenciandos e docentes



experientes, como destacam Gatti et al. (2019), ao afirmarem que a prática supervisionada promove aprendizagens mútuas e transforma o olhar dos futuros professores sobre a realidade escolar.

Durante o período de adaptação, os bolsistas realizaram observações em sala de aula e participaram de reuniões pedagógicas. Essa vivência inicial permitiu compreender a rotina escolar e os desafios enfrentados pelos professores, especialmente em um contexto multicultural e bilíngue, com forte presença de alunos indígenas do povo Tikuna.

Vale apresentar esse contexto Amazônico, Benjamin Constant, localizado na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, apresenta características singulares para a formação docente, a etnicidade é presença forte na região. Conforme destaca Candau (2021, p. 55), “a educação intercultural crítica busca superar a visão homogênea da escola, reconhecendo a pluralidade cultural como elemento constitutivo do processo educativo”. Nesse sentido, a presença de estudantes do povo Tikuna na escola não é um obstáculo, mas uma potência pedagógica que desafia os futuros professores a repensarem suas práticas à luz da diversidade.

Estudos sobre a educação escolar indígena na região do Alto Solimões apontam que as escolas públicas dos municípios de Atalaia do Norte, Benjamin Constant e Tabatinga trabalham com classes formadas por estudantes indígenas, o que torna o multiculturalismo uma realidade cotidiana e a interculturalidade uma perspectiva educacional necessária (Neves, 2021).

Ainda segundo a autora ao analisar experiências do PIBID Intercultural na Amazônia, concluiu que “as atividades desenvolvidas em contextos indígenas evidenciam a necessidade de inserir o diálogo intercultural nas pautas de discussão das agências formadoras e dos sistemas de educação” (Neves, 2021, p. 8).

Atividades interdisciplinares e interculturais

Durante o mês de maio de 2025, as ações do subprojeto PIBID em Ciências Agrárias ampliaram sua dimensão prática e interdisciplinar, articulando a formação docente à vivência concreta do cotidiano escolar. Esse período coincidiu com a realização do Estágio Supervisionado I, em sua fase de observação, o que permitiu aos bolsistas relacionar os aprendizados do programa às exigências da prática pedagógica.



Mesmo diante da sobreposição de compromissos, os “Pibidianos” mantiveram-se engajados nas atividades do projeto, demonstrando autonomia e compromisso profissional, aspectos essenciais à formação de professores reflexivos (Pimenta e Lima, 2017).

Uma das principais ações desenvolvidas foi a sequência didática sobre "resíduos sólidos", elaborada para as turmas do 6º e 7º anos. A atividade integrou fundamentos de educação ambiental e metodologias ativas, buscando despertar nos alunos a consciência ecológica e o senso de responsabilidade social. Os bolsistas confeccionaram cartazes, jogos educativos e materiais ilustrativos, transformando o conteúdo em experiências de aprendizagem lúdicas e participativas.

Segundo Loureiro (2021, p. 73), “a educação ambiental crítica deve promover a reflexão sobre o modo de vida e incentivar a ação coletiva em prol da sustentabilidade”, perspectiva que guiou as atividades realizadas na escola. A sequência didática sobre resíduos sólidos, ao abordar os “três Rs” (reduzir, reutilizar, reciclar), buscou não apenas transmitir informações, mas estimular mudanças de atitude nos estudantes.

A atuação docente compartilhada entre a supervisora e os “Pibidianos” consolidou o caráter colaborativo da formação. A mesma em sala de aula tinha o apoio dos bolsistas, e sempre buscava lhes dar autonomia. A condução das aulas, dialoga com a concepção de Tardif (2014), para quem o conhecimento docente se constrói na prática e no intercâmbio com outros profissionais, por meio da experiência e da reflexão sobre o fazer pedagógico.

A interdisciplinaridade presente nessa atividade, articulando Ciências, Meio Ambiente e Cidadania é central para a formação docente. Como destaca Fazenda (2020, p. 45), “a prática interdisciplinar promove o diálogo entre saberes e favorece uma aprendizagem mais significativa e contextualizada”. A experiência de planejar e executar (acompanhamento da supervisora) a sequência didática sobre resíduos sólidos permitiu que os bolsistas vivenciassem na prática o desafio de integrar diferentes áreas do conhecimento, um movimento que Fazenda (2020) chama de atitude interdisciplinar.

Os alunos demonstraram grande interesse pelos jogos educativos, especialmente um jogo da memória sobre separação de resíduos, que gerou discussões animadas sobre o que pode ou não ser reciclado em Benjamin Constant.

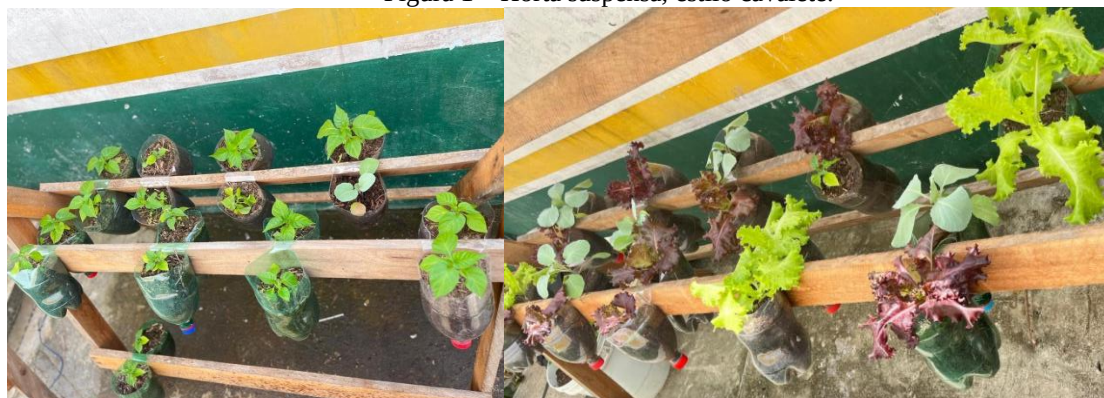
As atividades não ficaram somente em sala de aula, também os bolsistas colocaram em prática outros projetos, e um deles foi a Horta Escolar, iniciado após uma reunião com a supervisora, na qual foram discutidas e definidas as ações a serem desenvolvidas. A proposta destacou-se por integrar práticas pedagógicas, educação ambiental e promoção da segurança alimentar. Além disso, os “Pibidianos” elaboraram o planejamento do projeto, incluindo levantamento de materiais, orçamento, definição dos espaços e organização das etapas de execução.

Em julho foi planejado a elaboração do projeto da horta escolar, os discentes juntamente com a supervisora planejaram a compra dos materiais e foi firmada a cooperação, com compras de insumos e materiais, como esterco e madeira. Um dos principais empecilhos para a realização era o espaço, assim, após muitas reuniões a estratégia foi realizar uma horta suspensa com garrafas PET para colocar as mudas das hortaliças.

As mudas das hortaliças como alface, couve, pepino, pimentão e tomate foram adquiridas por meio da parceira com a Secretaria Municipal de Agricultura da Pesca e do Desenvolvimento Rural (SEMAPDR) do município. O coentro foi comprado e plantado em bandejas.

Após pegar essas mudas, deu-se início ao projeto de horta, construindo a estrutura de madeira (cavelete) para acomodar as garrafas PET (Figura 1). Neste dia obteve a participação dos alunos da escola da disciplina de ciências, que peneiraram o solo e preencheram as garrafas PET com as mudas. Em seguida, organizaram as garrafas no cavelete e regaram as plantas para que tivessem um bom desenvolvimento.

Figura 1 – Horta suspensa, estilo cavelete.



Fonte: Arcanjo, 2025



Nos dias posteriores, os “Pibidianos” continuaram com os cuidados das hortaliças, regando as plantas e com manejo cuidadoso. Também foi informado pela supervisora que seria necessário construir uma nova estrutura do tipo grades de madeira para suporte dos pepinos, tarefa que começou a ser realizada pelos bolsistas. Após finalizar esse processo, organizaram e arrumaram a horta, levantando e amarrando as ramas nas grades de madeira que foram construídas para pepino e tomate para evitar que caíssem no chão.

A horta escolar, como ferramenta pedagógica interdisciplinar, articula conhecimentos de Ciências, Sustentabilidade e Cidadania. Conforme Massabni (2018, p. 5), “as experiências do PIBID com hortas escolares demonstram que o trabalho prático com a terra e com as plantas favorece a aprendizagem da docência, ao exigir do licenciando planejamento, execução e reflexão sobre situações reais de ensino”. A autora destaca ainda que a horta não é apenas um espaço de cultivo, mas um “laboratório vivo” para o desenvolvimento de competências docentes, como a capacidade de articular teoria e prática, lidar com imprevistos e promover o engajamento dos alunos.

Do ponto de vista da educação ambiental crítica, a horta escolar vai além do plantio. Como defende Loureiro (2021), práticas educativas baseadas em projetos ambientais ampliam o engajamento dos estudantes e promovem a consciência ecológica crítica, aproximando o saber científico do cotidiano escolar. Nesse sentido, a horta da Escola Sofia Barbosa não se limitou à produção de alimentos, mas se constituiu como um espaço de aprendizagem sobre ciclos da natureza, trabalho coletivo e responsabilidade ambiental.

A escola se mostrou especialmente entusiasmada com a realização do projeto, tinha momentos em que os professores levavam seus alunos para ajudar a regar ou para explicar conteúdos, isso demonstra o papel da troca de saberes e a importância de atividades com esta.

Em paralelo ao projeto horta, a escola iniciou as preparações para a Semana do Meio Ambiente e o Projeto Povos Indígenas, ambos integrando diferentes áreas do conhecimento. As atividades envolveram a produção de textos, artesanatos, grafismos Tikuna e a confecção da mascote “Arara”, criada com materiais recicláveis.

A experiência de planejamento e realização de eventos escolares permitiu aos bolsistas entenderem a dinâmica escolar na prática e também como destaca Candau (2021), compreender a importância das manifestações culturais no ambiente educativo,



uma vez que as festas escolares favorecem a integração entre os diferentes atores da comunidade e fortalecem o sentimento de pertencimento.

Os bolsistas se organizaram em grupos para desenvolver diferentes tarefas: correção de redações, produção de materiais visuais, elaboração de textos trilíngues em Língua Tikuna, Português e Espanhol, e montagem de exposições. Essas experiências segundo Gomes (2018) contribuíram para o fortalecimento das competências pedagógicas e culturais dos licenciandos, além de favorecer o respeito à diversidade linguística e identitária, elemento central nas práticas educativas amazônicas.

O encerramento foi uma ação aos Povos Indígenas, um evento que celebrou o conhecimento tradicional e o diálogo intercultural. A atividade envolveu apresentações de danças, exposições de plantas medicinais e leitura de textos trilíngues (Português, Espanhol e Tikuna), reafirmando a escola como espaço de valorização da cultura e da memória coletiva. Essas atividades estão no caminho do que Candau (2021, p. 62), nos apresenta sobre “a educação intercultural, que busca superar a visão homogênea da escola, reconhecendo a pluralidade cultural como elemento constitutivo do processo educativo”.

A produção de materiais bilíngues (Português/Tikuna) e trilíngues (com acréscimo do Espanhol, devido à fronteira com Colômbia e Peru) representou um dos momentos mais significativos da vivência intercultural. Conforme Neves (2021, p. 10), “a elaboração de materiais didáticos que contemplam as línguas indígenas é uma estratégia fundamental para a valorização da identidade cultural e para a efetivação de uma educação escolar diferenciada”. Os bolsistas, ao se envolverem nessa produção, não apenas aprenderam sobre a cultura Tikuna, mas também refletiram sobre o papel do professor na construção de uma escola verdadeiramente intercultural.

A produção de cartazes, foi confeccionada pela escola em parceria com os bolsistas e teve a colaboração de estudantes Tikuna, que ensinaram a escrita correta de palavras em sua língua nativa. Essa troca de saberes e aprendizados foi um dos momentos mais marcantes do programa, pois inverteu a lógica tradicional de ensino: foram os alunos que ensinaram os futuros professores.

Desafios, aprendizados e o PIBID como articulador universidade-escola



Ao longo da vivência no PIBID, os bolsistas enfrentaram diversos desafios que exigiram adaptação, criatividade e resiliência. O primeiro deles foi à dificuldade de acesso à internet durante a fase de planejamento remoto.

Outro desafio significativo foi a sobreposição de compromissos acadêmicos, especialmente durante o período em que os bolsistas cursavam o Estágio Supervisionado I concomitante às atividades do PIBID. Essa dupla jornada exigiu dos licenciandos organização e capacidade de gestão do tempo, competências essenciais para o exercício da docência.

A realidade da escola com seus desafios estruturais, com a carência de materiais didáticos, e a necessidade de adaptar as atividades ao contexto bilíngue (Tikuna/Português) demandaram dos bolsistas uma postura criativa e investigativa. Como observam Pimenta e Lima (2017, p. 102), “a prática docente não se aprende apenas na aplicação de técnicas, mas na capacidade de refletir sobre os problemas reais que emergem do cotidiano escolar e de construir respostas situadas”.

A falta de recursos para a implantação da horta escolar, por exemplo, foi superada por meio de parcerias com a Secretaria Municipal de Agricultura (SEMAPDR), que forneceu as mudas, e contribuição dos “Pibidianos”, para compra de esterco e materiais de madeira. Essa experiência evidencia o que Tardif (2014) chama de “saberes experienciais”, aqueles que são forjados na prática e na interação com o contexto, muitas vezes à margem dos recursos ideais.

As dificuldades enfrentadas ao longo do programa não foram apenas obstáculos, pelo contrário, se constituíram como potentes oportunidades de aprendizagem. Conforme destacam Nascimento, Cavalcante e Silva (2026, p. 15), “é na tensão entre o planejado e o vivido que o futuro professor desenvolve a capacidade de reflexão-na-ação e constrói repertórios para lidar com a imprevisibilidade da sala de aula”.

Destacam-se os principais aprendizados relatados pelos bolsistas: a) A capacidade de planejar atividades interdisciplinares que articulam diferentes áreas do conhecimento, como a sequência didática sobre resíduos sólidos, que integrou Ciências, Meio Ambiente e Cidadania; b) A sensibilidade para lidar com a diversidade cultural e linguística, desenvolvida por meio do contato com os alunos Tikuna e da produção de materiais bilíngues; c) A habilidade de mobilizar recursos comunitários e institucionais para viabilizar projetos, como a parceria com a SEMAPDR para obtenção das mudas da horta;



d) O desenvolvimento da autonomia e do compromisso profissional, demonstrado na capacidade de conciliar as atividades do PIBID com o Estágio Supervisionado.

Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos na prática, a partir da reflexão sobre as situações concretas de ensino. Nesse sentido, a vivência no PIBID na Escola Sofia Barbosa proporcionou aos licenciandos um ambiente privilegiado para a construção de saberes experienciais, que dificilmente seriam adquiridos apenas nos bancos da universidade.

Além disso, a participação em eventos como a Semana do Meio Ambiente, a Ação dos Povos Indígenas, a festa junina e a Caminhada contra o Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes ampliou o olhar dos futuros docentes sobre o papel social da escola. Como defende Freire (2019), a educação é um ato político e cidadão; e o professor, em formação, precisa compreender que sua atuação transcende o ensino de conteúdos, envolvendo o compromisso com a transformação social e a defesa dos direitos humanos.

Em uma das rodas de conversa nas reuniões, os bolsistas apontaram que o maior aprendizado foi perceber que o professor não é um mero aplicador de técnicas, mas um profissional que constrói respostas criativas para problemas reais, mobilizando saberes que vão além do conteúdo disciplinar.

O PIBID, ao promover a inserção de licenciandos na escola básica ainda durante a graduação, atua como um importante articulador entre a universidade e a educação básica. Como destacam Pimenta e Lima (2019, p. 12), “os programas de iniciação à docência exercem papel fundamental ao complementar as atividades acadêmicas e promover a integração entre teoria e prática, contribuindo para a formação de professores críticos, reflexivos e pesquisadores de sua própria prática pedagógica e da realidade escolar”.

Na experiência da Escola Municipal Professora Sofia Barbosa, essa articulação se concretizou em múltiplas dimensões. Primeiro, no diálogo entre o coordenador de área (professor da licenciatura) e a supervisora (professora da escola), que juntos orientaram os bolsistas e alinharam as ações do programa às necessidades reais da instituição. Segundo, na possibilidade de os licenciandos vivenciarem a rotina escolar antes do estágio curricular obrigatório, o que lhes permitiu chegar ao Estágio Supervisionado com um olhar mais atento e reflexivo.



Pesquisas recentes sobre o PIBID reforçam sua relevância como política pública de valorização da docência. Silva (2024, p. 25) afirma que “o PIBID, ao criar um espaço de formação colaborativa entre universidade e escola, contribui sensivelmente para a construção da identidade profissional docente e para a superação da tradicional separação entre teoria e prática”. Nesse mesmo sentido, Nascimento, Cavalcante e Silva (2026) destacam que o arranjo formativo do PIBID é eficaz na inserção qualificada de iniciantes, desde que sustentado por supervisão qualificada, tempos protegidos e uma autêntica cultura colaborativa.

A experiência relatada neste artigo evidencia que o PIBID não beneficia apenas os licenciandos. A escola parceira também é impactada positivamente, ao receber bolsistas que trazem novas ideias, energias e conhecimentos atualizados da universidade. A supervisora, ao acompanhar os “Pibidianos”, também tem a oportunidade de refletir sobre sua própria prática e de se atualizar, consolidando-se como formadora de futuros professores.

Como aponta Nóvoa (1992, p. 28), “a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo, que articula a formação inicial e a formação continuada, e que envolve a universidade, a escola e os próprios professores como sujeitos ativos desse processo”. O PIBID, ao criar pontes entre esses diferentes atores, materializa essa visão integradora e contribui para a valorização da docência em todos os níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as contribuições do PIBID para a formação e a construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Agrárias e do Ambiente, a partir das vivências na Escola Municipal Professora Sofia Barbosa, em Benjamin Constant-AM. Para tanto, buscou-se refletir sobre o planejamento e as ações realizadas, analisando como as atividades interdisciplinares e interculturais fomentaram a formação docente, discutindo os desafios e aprendizados no âmbito do programa.

A partir da sistematização das experiências, foi possível responder ao problema de pesquisa que norteou o estudo: “como a inserção no PIBID, por meio de práticas interdisciplinares e interculturais, contribuiu para a construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Agrárias e do Ambiente em uma escola pública de Benjamin Constant-AM?”



Os resultados indicam que a vivência no PIBID contribuiu significativamente para a construção da identidade docente dos bolsistas em pelo menos três dimensões:

Na dimensão prática, ao permitir que os licenciandos planejassem e executassem atividades como a sequência didática sobre resíduos sólidos, a implantação da horta escolar e a produção de materiais bilíngues, articulando teoria e prática em situações reais de ensino. Na dimensão intercultural, ao inserir os bolsistas em um contexto escolar marcado pela presença de estudantes do povo Tikuna, desafiando-os a repensar suas práticas à luz da diversidade cultural e linguística, o que não seria possível no banco da universidade. E na dimensão colaborativa, ao promover o trabalho coletivo entre bolsistas, supervisora e coordenador de área, fortalecendo comunidades de aprendizagem e a troca de saberes entre universidade e escola.

Quanto aos desafios enfrentados como dificuldades de conectividade, sobreposição de compromissos acadêmicos, carência de recursos materiais e adaptação ao contexto bilíngue/trilíngue, eles não se configuraram como barreiras intransponíveis, mas sim como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia profissional. A superação desses obstáculos, muitas vezes por meio de parcerias comunitárias e institucionais (como a comunidade e a SEMAPDR para a horta), evidenciou a importância da criatividade e do engajamento dos futuros professores.

O PIBID, nesse contexto, mostrou-se um articulador fundamental entre a universidade e a escola básica, ao criar um espaço formativo que integra teoria e prática, valoriza a diversidade cultural e promove a reflexão sobre o fazer docente.

Reconhecemos como limitação deste estudo o fato das reflexões aqui apresentadas referirem-se a um contexto específico, uma escola pública em Benjamin Constant-AM, não podendo ser generalizadas para outras realidades. No entanto, a sistematização desta experiência pode oferecer subsídios para outros programas PIBID em regiões amazônicas ou de fronteira, bem como para novas pesquisas sobre formação docente em contextos interculturais.

Como sugestão para futuros estudos, recomenda-se: (a) investigar o impacto a longo prazo da participação no PIBID na trajetória profissional dos egressos; (b) aprofundar a análise das práticas interculturais em escolas com presença indígena, incluindo a perspectiva dos alunos e das comunidades; (c) comparar diferentes arranjos



do PIBID em contextos amazônicos para identificar fatores que potencializam ou limitam seus efeitos formativos.

Podemos afirmar que o PIBID é uma experiência transformadora, que nos faz enxergar a docência não como uma simples transmissão de conteúdos, mas como um compromisso ético, político e cultural com a comunidade e uma potencialidade para a construção de uma identidade docente.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2021.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica: fundamentos e práticas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- MASSABNI, Vânia Galindo. Educação profissional e aprendizagem da docência: uma experiência do PIBID com hortas escolares. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, jan./abr. 2018. DOI: 10.26843/ren.v44i1.649. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/649>.
- MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>.
- NASCIMENTO, C. G. V.; CAVALCANTE, D. C.; SILVA, I. N. O PIBID e a conexão entre teoria e prática: reflexão sobre o ensino e a pesquisa na formação de professores. **Revista Acadêmica Online**, v. 12, n. 61, 2026. DOI: 10.36238/2359-5787.2026.v12n61.1813. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1813>.



NEVES, J. G. PIBID Intercultural: reflexões sobre alfabetização em contextos indígenas da Amazônia. **RELVA**, v. 8, n. 1, 2021. DOI: 10.30681/relva.v8i1.5525. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5525>.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/6758>.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019. DOI: 10.1590/S1413-24782019240001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/?lang=pt>.

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

SILVA, K. G. PIBID: reflexões da prática docente no processo de construção da identidade profissional. **ResearchGate**, 2024. DOI: 10.13140/RG.2.2.31007.46248. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/384512336_PIBID_REFLEXOES_DA_PRACTICA_DOCENTE_NO_PROCESSO_DE_CONSTRUCAO_DA_IDENTIDADE_PROFISSIONAL.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. DOI: 10.22491/1809-4341.2019v71n2p51. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/229/22962556005/html/>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://www.grupodeestudosdiferenca.paginas.ufsc.br/files/2018/09/Saberes-docentes-e-forma%C3%A7%C3%A3o-profissional-Maurice-Tardif.pdf>.

TEIXEIRA, É. J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 2, p. 1609-1626, 2023. DOI: 10.55905/ced.v15i2.1090. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090>.