

VÍNCULOS QUE ENSINAM: A Produção do Ser Professora no PIBID

Taciane de Castro Brugnarotto¹

Resumo: O presente ensaio reflete sobre a formação inicial docente no âmbito do PIBID, enfatizando a dimensão afetiva, dialógica e ética da prática pedagógica na escola pública. A partir de experiências vivenciadas no cotidiano escolar, analisa-se como a construção de vínculos, a escuta sensível e o incentivo à continuidade dos estudos contribuem para a ampliação dos horizontes dos estudantes e para a constituição da identidade profissional. As situações relatadas evidenciam o impacto que as palavras e atitudes docentes podem exercer sobre a autoestima, os projetos de vida e a percepção de pertencimento ao espaço universitário. Fundamentado em uma perspectiva crítica de educação, o ensaio reafirma a docência como compromisso humano e político, compreendendo a sala de aula como espaço de resistência, acolhimento e produção de possibilidades. Conclui-se que a formação proporcionada pelo PIBID fortalece uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, construída nas relações cotidianas e na valorização das trajetórias estudantis.

Palavras-Chave: Formação Docente, Diálogo Pedagógico, Afetividade; PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma análise reflexiva das experiências vivenciadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente no subprojeto de Sociologia. Inserida no curso de licenciatura em Ciências Sociais, minha participação no programa se deu em uma escola pública da cidade de Porto Alegre, o que possibilitou uma aproximação concreta com o cotidiano escolar e com os desafios que atravessam a prática docente. A partir dessa inserção, busco refletir sobre os processos formativos que emergem da experiência, considerando especialmente as dimensões do diálogo, da construção de vínculos e da compreensão da realidade dos estudantes como elementos centrais do fazer pedagógico.

Nesse sentido, a escrita deste texto tem como objetivo analisar, à luz de referenciais da educação e das Ciências Sociais, como as vivências no PIBID contribuíram para a constituição da minha identidade docente, tensionando concepções iniciais e possibilitando a construção de um olhar mais sensível e crítico sobre a escola pública. Trata-se, portanto, de um relato de experiência que não se limita à descrição de situações pontuais, mas que busca articular prática e teoria, reconhecendo a docência como um processo em constante construção, atravessado por dimensões éticas, políticas e afetivas.

¹ Licencianda em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, taciane1111cb@gmail.com.

Iniciei minha trajetória no programa, em fevereiro de 2025, carregada de expectativas e entusiasmo. Lembro do frio na barriga nos primeiros dias, acompanhado de uma sensação que, com o tempo, fui aprendendo a nomear: a de que a realidade da escola não era como nos livros. Por mais que a formação acadêmica nos ofereça importantes ferramentas teóricas, as diversas reuniões e conversas com o coordenador e colegas da bolsa nos fazem refletir acerca, a experiência concreta da sala de aula revela outro palco: os imprevistos, os olhares atentos, ou, por vezes, desatentos, o cansaço visível dos estudantes e os desafios que atravessam o cotidiano escolar.

Aos poucos, fui percebendo que havia iniciado esse percurso com uma certa ingenuidade sobre o que significava ser professora. Em conversas com colegas do PIBID e professores mais experientes, ouvia com frequência que “a realidade é assim”, e foi nesse movimento que comecei a compreender a docência para além das idealizações, com os pés no chão. Nesse processo, também fui compreendendo que essas transformações no meu olhar e na minha prática não aconteceram de forma isolada. A dinâmica do PIBID, marcada pelas trocas constantes com colegas, pela construção coletiva das atividades e pela supervisão de professores mais experientes, foi fundamental nesse percurso. As discussões em grupo, os relatos compartilhados e a escuta de outras experiências me ajudaram a elaborar melhor os desafios vivenciados em sala de aula, deslocando percepções iniciais e ampliando minha compreensão sobre a docência.

Nesse sentido, percebo que minha formação foi sendo construída de maneira coletiva, no diálogo com outros sujeitos, o que reforça a importância de espaços formativos que possibilitem reflexão, troca e acompanhamento no processo de tornar-se professora. Essa percepção de uma formação docente construída coletivamente e mediada pelo diálogo encontra sustentação em estudos sobre o PIBID, que apontam a aprendizagem colaborativa como uma das principais contribuições do programa para a formação inicial. De acordo com Moraes e Cunha (2025), a interação constante entre licenciandos e professores supervisores, que atuam como mentores, cria um ambiente de apoio e troca que facilita a transição de estudante para professor. Essa construção coletiva é potencializada pela existência de espaços formativos específicos, como a sala do PIBID, que Parkert et al. (2025) definem como um "terceiro espaço", um local de encontro e planejamento essencial para o desenvolvimento da identidade docente e para a articulação efetiva entre teoria e prática. O reforça a ideia de ressignificação do espaço escolar em um ambiente de convivência e reflexão mútua é o que

permite aos futuros docentes superar os desafios do início da carreira de maneira autônoma e contextualizada.

A escola em que desenvolvo essa experiência está localizada na região central da cidade de Porto Alegre, mas atende estudantes vindos de diferentes lugares, especialmente das zonas Sul e Leste. A escola acolhe, em sua maioria, alunos de classes sociais baixas a médias, muitos dos quais enfrentam desafios cotidianos relacionados ao deslocamento, já que vivem em bairros distantes.

Outro desafio encontrado durante o período de atuação, foram as reformas estruturais que restringiram o uso do pátio, fazendo com que os estudantes permanecessem em sala durante os intervalos. Essa mudança alterou as dinâmicas de convivência, favorecendo interações mais restritas, geralmente entre pequenos grupos das próprias turmas, o que também dificultou a socialização entre os estudantes das demais séries. A restrição do uso do pátio devido a reformas estruturais, conforme observado, exemplifica como a materialidade da escola condiciona as relações interpessoais. Conforme Jacob (2025), o espaço escolar não é apenas um suporte físico, mas um agente que influencia diretamente o desenvolvimento social e emocional dos sujeitos. A permanência forçada dos estudantes em sala de aula durante os intervalos interrompe o fluxo de interações informais, que possuem um papel formativo essencial na construção de vínculos. Essa configuração acaba por reforçar a centralidade do modelo de sala de aula tradicional, substituindo a liberdade de convivência por uma lógica de contenção que, como apontam os dados da pesquisa, prejudica diretamente a qualidade das relações e a integração entre diferentes grupos da comunidade escolar.

Inicialmente, imaginei que encontraria estudantes sempre engajados, interessados nas propostas de aulas diferenciadas e que a comunicação com a nova geração ocorreria com facilidade. No entanto, a realidade se apresentou de forma distinta. Às 8h da manhã, nem sempre há disposição para ouvir uma graduanda falar sobre quaisquer que fosse o tema da aula. Com o tempo, fui compreendendo que, mais do que entender a realidade da escola, era fundamental compreender a realidade dos próprios estudantes. Muitos deles conciliam os estudos com o trabalho, precisam sair mais cedo para estágios, enfrentam longos deslocamentos e lidam com o cansaço de rotinas intensas, o que, por vezes, se manifesta em desatenção ou até mesmo no ato de cochilar em sala de aula. Reconhecer essas condições foi essencial para transformar meu olhar, permitindo que eu passasse a enxergá-los com mais empatia e sensibilidade

Nesse sentido, as reflexões de Paulo Freire passaram a fazer ainda mais sentido para mim, especialmente quando ele defende que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e sociais, e não como recipientes vazios a serem preenchidos (Freire, 2018). Antes de qualquer conteúdo, existe uma história, um território, uma trajetória que atravessa cada aluno. Ignorar esses elementos seria, de certa forma, ignorar o próprio sujeito que aprende.

Ao refletir sobre minha trajetória no PIBID, percebo que um dos maiores retornos que tenho recebido, para além das experiências acadêmicas e da construção do meu repertório profissional, é o afeto que nasce das relações que estabeleço com os estudantes. Mais do que ensinar conteúdos, venho aprendendo a escutar, acolher e construir vínculos verdadeiros. Ser professora, hoje, para mim, é também estar disponível para esses encontros, para essas trocas que nos transformam mutuamente.

É profundamente gratificante perceber que estou me tornando a docente que eu mesma gostaria de ter tido quando era aluna. Em meio a tantos desafios da profissão, são as pequenas ações e reconhecimentos que me reafirmam o porquê da minha escolha. Um momento particularmente marcante foi quando recebi uma mensagem de um aluno que dizia: “Com tão pouco, tu és uma das professoras que eu mais gosto e admiro no colégio. Sou muito grato por te ter como profe. [...] Me inspiro muito em você. [...] Tu é a melhor!” Palavras como essas marejam os olhos e aquecem o coração. Elas me mostram que, apesar das limitações que muitas vezes enfrentamos, algo significativo está sendo construído.

Nesse mesmo contexto, esse aluno, que está no primeiro ano do ensino médio, foi o único da turma a aceitar o convite para participar do evento *Portas Abertas UFRGS 2025*.² A presença dele naquele espaço, para além de representar uma grande oportunidade pessoal, foi também um gesto simbólico de apoio à minha prática docente. Foi como se, ao mesmo tempo em que eu o incentivava a sonhar com a universidade, ele também me motivasse a continuar acreditando na docência como instrumento de transformação. No decorrer desse dia, uma fala dele me tocou profundamente e me fez repensar o poder que as palavras de um professor podem ter na trajetória de um estudante. Ele compartilhou que, no nono ano, uma professora foi racista com ele e disse: “Você nunca será algo na vida, não te vejo tendo um futuro bom numa boa profissão.”

² O *UFRGS Portas Abertas* é um evento institucional realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul que possibilita à comunidade, especialmente estudantes do ensino médio, conhecer os cursos, projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como os espaços da universidade. A atividade tem como objetivo aproximar a universidade da sociedade e auxiliar na escolha profissional dos futuros ingressantes. Mais informações estão disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/portasabertas/>

Ouvir isso foi doloroso. Passei o restante do dia refletindo sobre a responsabilidade que carregamos como educadores. Cada palavra que dizemos pode marcar para sempre a autoestima, os sonhos e as possibilidades de um aluno. Saber disso me traz um senso ainda maior de compromisso e de cuidado. O episódio relatado também evidencia que a escola, longe de ser um espaço neutro, pode atuar tanto na reprodução quanto no enfrentamento de desigualdades sociais e raciais. A fala dirigida ao estudante, marcada por um conteúdo explicitamente racista e deslegitimador, revela como determinados discursos ainda operam no interior das instituições escolares, afetando diretamente a autoestima e os horizontes de possibilidade dos alunos.

Nesse sentido, as reflexões de bell hooks (2013) contribuem para compreender a sala de aula como um espaço que pode, simultaneamente, reproduzir opressões ou se constituir como lugar de resistência e transformação. Ao enfatizar a importância de uma pedagogia comprometida com o cuidado, o reconhecimento e a construção de vínculos, a autora aponta caminhos para a construção de práticas educativas que interrompam essas lógicas excludentes. Assim, a experiência vivenciada reforça a necessidade de uma atuação docente atenta, ética e politicamente comprometida com a valorização dos sujeitos e com a ampliação de suas possibilidades de existência.

Essa violência verbal vivenciada pelo estudante exemplifica o que a literatura identifica como o silenciamento institucional e a reprodução de estereótipos que ainda permeiam o cotidiano escolar. Segundo Farias (2025), fundamentada em Eliane Cavalleiro, o professor atua como um mediador fundamental cujas palavras e gestos têm o peso de transpassar preconceitos, podendo alimentar a rejeição e a diferenciação no tratamento de alunos negros. Tal cenário reforça que a atuação docente exige uma disposição atitudinal constante para combater visões acomodadas e romper com o "mito da igualdade racial", que muitas vezes ignora as dores causadas pelo racismo estrutural sob o pretexto de que "todas as crianças são iguais". Portanto, para que a escola deixe de ser um local de subalternização e se torne, de fato, um território de equidade e respeito à diversidade, é indispensável que o educador assuma um compromisso ético e político permanente. Como aponta a autora, somente por meio de intervenções intencionais, afetivas e fundamentadas em uma prática pedagógica antirracista é que seremos capazes de transformar a escola em um agente de mobilidade social, garantindo que nenhum aluno tenha seus horizontes limitados por discursos de ódio ou exclusão.

Esse mesmo aluno me pergunta com frequência: “Sora, tu acha que eu consigo entrar

na UFRGS para fazer jornalismo?”. Durante o Portas Abertas, tive a oportunidade de levá-lo à FABICO, onde visitamos os estúdios de rádio e TV. Ele ainda participou de uma entrevista na “UFRGS TV”, o que o deixou muito entusiasmado. Ao final do dia, me agradeceu com um sorriso sincero. Espero, do fundo do coração, ter causado algum impacto positivo em sua trajetória – porque ele, sem dúvida, causou um enorme impacto na minha.

Essas experiências me reafirmam, com cada vez mais força, que escolhi a profissão certa. Ser professora é, para mim, mais do que uma escolha profissional: é um compromisso ético, humano e político. O PIBID me ajudou a enxergar a docência com mais profundidade, sensibilidade e responsabilidade. Por meio dele, compreendi que a sala de aula não é um lugar neutro: ela é espaço de resistência, de acolhimento e de possibilidades. Foi dentro desse programa que reforcei a certeza de que quero, sim, ser professora, não apesar dos desafios, mas justamente por acreditar que, com empatia e presença, é possível transformar realidades, ainda que seja uma vida de cada vez.

Nesse processo de consolidação da minha identidade, compreendo que esse "querer ser" não é um ato isolado, mas sim o que António Nóvoa (2017), define como firmar uma posição como profissional. Essa trajetória exige transformar minha inclinação inicial em uma disposição pessoal que conecte profundamente quem eu sou com a maneira como ensino, reconhecendo que a docência não é um dom inato, mas um trabalho metódico de autoconstrução. Ao abraçar a sala de aula como um espaço de possibilidades, assumo o imperativo pedagógico de não ser uma espectadora indiferente diante dos desafios; como afirma o autor, ser professor exige "parar e ajudar", intervindo de forma ética e sensível na realidade dos alunos. Assim, minha prática deixa de ser apenas um exercício individual para se tornar uma tomada de posição pública, um gesto de resistência que contribui para a afirmação da profissão docente e para a construção de um horizonte comum e humano dentro da escola.

Essa compreensão de que a sala de aula é um espaço de resistência e de não neutralidade dialoga diretamente com o legado de Paulo Freire, de acordo com o autor:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciabilidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. “ (Freire, 2019, p.53).

Ao encarar a docência como um compromisso ético e humano, percebo que minha experiência no PIBID reflete a necessidade de entender a formação não apenas como um acúmulo técnico, mas como um problema político que exige coragem para a ação e para a transformação da realidade escolar. Como defende a perspectiva freireana, essa transformação ocorre na abertura ao outro e na construção de um espaço público de educação, onde a empatia e a presença se tornam ferramentas de humanização contra a indiferença.

Se eu pudesse escolher uma imagem para representar minha vivência no PIBID, certamente seria a foto desse dia no Portas Abertas. Uma imagem simples, mas carregada de significados – símbolo de um encontro potente entre dois mundos que se apoiam: o da estudante que se torna professora e o do aluno que começa a acreditar que pode ser o que quiser.

Em outro momento desse percurso formativo, outra experiência em especial marcou profundamente minha trajetória. No início do ano letivo, durante os primeiros contatos com uma das turmas com as quais viria a trabalhar no último trimestre, conheci um estudante que chamou minha atenção desde os primeiros dias. Tratava-se de um aluno dedicado, proativo e crítico, que demonstrava interesse pelas aulas e pelo conhecimento, sendo, naquele momento, o único da turma que realizava leituras por iniciativa própria. Embora eu reconhecesse o potencial da turma como um todo, composta por estudantes interessados, comprometidos e participativos, esse aluno, em particular, despertou em mim um olhar atento.

Em uma conversa informal durante o recreio, surgiu o tema da universidade e das possibilidades de formação após o ensino médio. Ao nos colocarmos, enquanto bolsistas do PIBID, à disposição para auxiliar os estudantes com dúvidas sobre ENEM, cursinhos populares e a própria universidade, esse aluno afirmou que o ensino superior não era um espaço para ele. Ao questioná-lo, com o devido cuidado, sobre os motivos dessa percepção, ele relatou que não se sentia capaz por já ter repetido de ano, acreditando não ser inteligente o suficiente para frequentar uma universidade. Mesmo tendo conhecimento sobre as políticas de cotas, afirmou não se reconhecer naquele ambiente.

A partir do diálogo com colegas da profissão e das reflexões proporcionadas pela vivência no programa, fui compreendendo de forma mais madura a responsabilidade do professor. Entendi que cabe ao docente apresentar possibilidades, ampliar horizontes e fomentar reflexões, sem assumir o papel de salvador. Segundo Guimarães (2023), a vivência no PIBID permite que o licenciando supere o isolamento profissional e construa sua identidade por meio do diálogo e da cooperação com os pares, transformando a docência em

um compromisso partilhado. Além disso, ao reconhecer que "não há um aluno ideal" nem uma única forma de ser professor, o licenciando amadurece sua prática ao fundamentá-la na realidade do "chão da escola", substituindo idealizações por uma responsabilidade profissional ética e contextualizada.

No último trimestre, ao lecionar efetivamente para essa turma, percebi o quanto esse processo de amadurecimento foi necessário. Encontrei-me em sala de aula com outra postura, outro olhar e maior consciência sobre meu papel enquanto professora em formação. No último dia de aula, ao aplicar uma avaliação de recuperação, observei que aquele estudante foi um dos primeiros a entregar a prova e, posteriormente, apresentou um dos melhores desempenhos da turma, o que novamente evidenciou seu potencial e reforçou a importância de acreditar nos processos.

No momento da despedida, esse estudante se aproximou e agradeceu pelas aulas, elogiando as aulas que lecionei, destacando os materiais apresentados. Ao final, disse: "Espero te encontrar na UFRGS daqui a alguns anos, Profe". Esse episódio me comoveu profundamente e segue sendo difícil de rememorar sem emoção. Ver a evolução de um estudante, especialmente aquele que inicialmente não se reconhecia no espaço universitário, é uma das experiências mais significativas da docência.

Esse momento reafirmou em mim o motivo pelo qual escolhi essa profissão. Acredito na educação como possibilidade de transformação, não como um ato isolado ou milagroso, mas como um processo construído nas relações cotidianas. Como nos lembra Paulo Freire, a educação sozinha não transforma o mundo, mas sem ela tampouco a sociedade muda. (Freire, 2000, p. 67) A docência, nesse sentido, não se mede apenas pelos resultados imediatos, mas pela capacidade de provocar reflexões, fortalecer a autoestima dos estudantes e ampliar seus horizontes de possibilidades.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Livia Clara Lima. **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: desafios e estratégias no ambiente escolar**. Eventos Pedagógicos, v. 16, n. 3, p. 956-965, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GUIMARÃES, Juliana Pereira. Por uma formação coletiva e colaborativa de professores: saberes e fazeres em diálogo com as contribuições do PIBID. **Revista Leia Escola**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 1-17, ago. 2023.

HOOKS, bell. Introdução: ensinando a transgredir. In: HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 9–24.

JACOB, Adriana Cristina. **A influência do ambiente físico escolar nas relações interpessoais**: impactos na socialização e convivência entre alunos. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

PARKERT, Larissa *et al.* Vivências PIBID: a importância de ambientes de compartilhamento para formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 10.; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 9., 2025.

MORAES, André de Araújo; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. Contribuições do PIBID para a formação de professores: experiências de aprendizagem e reflexões. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 4, 2025.

NOVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 1980-5314.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública e a democracia. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p. 45–60.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 35–52.

Artigo recebido em 10/02/2026.

Aprovado em 16/04/2026.