O cotidiano escolar como espaço de formação: experiências e saberes por meio do Pibid

La vida cotidiana escolar como espacio de formación docente: experiencias y saberes a través del Pibid

Everyday school life as a space for teacher education: experiences and knowledge through Pibid

Shirlei de Souza Corrêa[1]
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

Marluci Dalpias[2]
Rede Municipal de Ensino de Caçador/SC

Elis Regina Mazzurana[3]
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

Resumo
Este estudo problematiza os processos de formação docente e de construção dos saberes profissionais a partir da inserção de licenciandos no cotidiano escolar por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Objetivou refletir sobre as vivências construídas no âmbito do Programa e compreender suas contribuições para os processos de formação docente inicial e continuada. O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nas discussões de Tardif sobre os saberes docentes e de Nóvoa sobre a formação no interior da profissão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem (auto)biográfica, desenvolvida a partir de diários de bordo produzidos por uma professora supervisora. Os resultados apresentam três movimentos formativos: chegada, permanência e envolvimento, que revelam a escola como espaço de produção de saberes, articulação entre teoria e prática e formação compartilhada. Constatou-se que o Pibid favorece a construção de vínculos, pertencimento, participação e saberes profissionais, promovendo aprendizagens recíprocas entre licenciandos e professora supervisora.
Palavras-chave: formação docente; saberes docentes; cotidiano escolar; Pibid.

Resumen
Este estudio problematiza los procesos de formación docente y de construcción de los saberes profesionales a partir de la inserción de estudiantes de carreras de formación docente en la vida cotidiana escolar por medio del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid). Tuvo como objetivo reflexionar sobre las experiencias construidas en el ámbito del Programa y comprender sus contribuciones a los procesos de formación docente

[1] Doutora em Educação (Univali). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). E-mail: shirlei.souza@uniarp.edu.br - ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9310-0454.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Professora da Rede Municipal de Ensino de Caçador/SC. Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: marluci.dalpias@cacador.edu.sc.gov.br - ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8707-3356.
[3] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: elis.regina@uniarp.edu.br - ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5835-3994.

inicial y continua. El marco teórico se fundamenta, principalmente, en las discusiones de Tardif sobre los saberes docentes y de Nóvoa sobre la formación en el interior de la profesión. Se trata de una investigación cualitativa, con enfoque (auto)biográfico, desarrollada a partir de diarios de campo elaborados por una profesora supervisora. Los resultados presentan tres movimientos formativos: llegada, permanencia e involucramiento, que revelan la escuela como espacio de producción de saberes, articulación entre teoría y práctica y formación compartida. Se constató que el Pibid favorece la construcción de vínculos, el sentido de pertenencia, la participación y los saberes profesionales, promoviendo aprendizajes recíprocos entre los estudiantes de formación docente y la profesora supervisora.
***Palabras clave**: formación docente; saberes docentes; vida cotidiana escolar; Pibid.*

Abstract
This study problematizes the processes of teacher education and the construction of professional knowledge based on the immersion of undergraduate teacher education students in everyday school life through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid). It aimed to reflect on the experiences developed within the Program and to understand their contributions to initial and continuing teacher education processes. The theoretical framework is mainly grounded in Tardif's discussions on teaching knowledge and Nóvoa's perspectives on teacher education within the profession. This is a qualitative study with an (auto)biographical approach, based on field journals produced by a supervising teacher. The results reveal three formative movements: arrival, permanence, and involvement, which highlight the school as a space for knowledge production, articulation between theory and practice, and shared teacher education. The findings indicate that Pibid fosters the development of bonds, a sense of belonging, participation, and professional knowledge, promoting reciprocal learning between undergraduate teacher education students and the supervising teacher.
***Keywords**: teacher education; teaching knowledge; everyday school life; Pibid.*

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um momento histórico marcado por profundas transformações sociais, científicas e tecnológicas que repercutem diretamente no campo da Educação e impõem novas demandas à escola e à formação de professores. Somadas à diversidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar, essas transformações tornam o exercício da docência cada vez mais complexo e desafiador (Gatti *et al.*, 2019). Nesse cenário, a profissão docente, seus processos formativos e a constituição dos saberes profissionais têm ocupado lugar de destaque nos estudos educacionais, especialmente diante da pluralidade de conhecimentos mobilizados pelos professores no exercício de sua prática (Tardif, 2002).

No âmbito da formação inicial, diferentes políticas públicas têm buscado enfrentar desafios históricos relacionados à valorização do magistério, à formação de professores e à aproximação entre os cursos de licenciatura e a Educação Básica. Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007 (Brasil, 2007), no âmbito da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010 (Brasil, 2010). Inicialmente direcionado às áreas com maior déficit de professores, o Programa foi ampliado para as diferentes licenciaturas e consolidou-se como uma importante política de formação docente no país.

Ao inserir os licenciandos sistematicamente na realidade escolar, o Pibid possibilita que situações concretas da docência sejam observadas, problematizadas e vivenciadas ainda durante a formação inicial. Nesse movimento, conhecimentos construídos na universidade encontram os desafios, as relações, os imprevistos e as particularidades que constituem o cotidiano da Educação Básica, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Essa aproximação mostra-se especialmente relevante diante da necessidade de ampliar as experiências práticas desde os primeiros períodos da formação e fortalecer sua articulação com os conhecimentos construídos no âmbito acadêmico (Mazzurana; Prigol; Corrêa, 2026). Zwierewicz *et al.* (2026) destacam, nessa perspectiva, que as experiências proporcionadas pelo Pibid contribuem para a aproximação entre escola e universidade e para a constituição da profissionalidade docente.

Ao reconhecer a escola como espaço formativo, o Pibid atribui aos professores da Educação Básica uma participação efetiva na formação dos futuros docentes. Estudos sobre o Programa destacam o papel da escola e dos professores supervisores como (co)formadores, evidenciando uma perspectiva de formação construída na interação entre diferentes sujeitos e instituições (Gatti *et al.*, 2014). Desse modo, a relação entre universidade e escola deixa de ser compreendida apenas como inserção do licenciando em um campo de aplicação de conhecimentos e passa a constituir um movimento de formação compartilhada.

É nesse ponto que nossas próprias trajetórias se entrelaçam ao objeto deste estudo. A experiência com o Pibid é aqui analisada a partir do lugar de sujeitos envolvidos nos processos de formação que se estabelecem entre universidade e escola. A primeira e a terceira autora atuam como coordenadoras de área do Pibid, enquanto a segunda autora atua como professora supervisora do Pibid na escola-campo. Essa condição possibilita olhar para o Programa a partir das experiências daqueles que participam diretamente de sua construção, reconhecendo que, no encontro com os licenciandos e com o cotidiano escolar, não apenas os futuros

professores se formam: também aqueles que assumem a responsabilidade por sua formação são mobilizados a refletir, questionar e ressignificar suas próprias práticas (Corrêa; Ferri, 2016).

Partimos, portanto, da compreensão de que a formação docente se constitui nas relações, nas experiências e nos saberes produzidos e compartilhados no interior da profissão (Bruns; Corrêa; Kormann, 2025). Nessa perspectiva, a escola representa um lugar de produção de saberes, de reflexão sobre a prática e de constituição profissional. A experiência proporcionada pelo Pibid permite acompanhar esse processo em movimento: a chegada dos licenciandos à escola, sua permanência nesse espaço e o envolvimento progressivo com as crianças, com os professores e com as situações concretas da docência.

Diante disso, este estudo tem como objetivo refletir sobre as vivências construídas no âmbito do Pibid e compreender as contribuições do Programa para os processos de formação docente inicial e continuada. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de abordagem (auto)biográfica, tendo como material empírico registros e, especialmente, diários de bordo produzidos pela professora supervisora ao longo de sua atuação no Programa. Neles, encontram-se acontecimentos, percepções, inquietações e experiências que, revisitadas pelas autoras, possibilitam construir uma leitura reflexiva do percurso vivido e dos processos formativos constituídos no encontro entre universidade e escola.

A partir desses registros, a discussão é organizada em três movimentos que emergem da experiência analisada: a chegada à escola, marcada pelos primeiros contatos, expectativas e processos de inserção; a permanência, relacionada à continuidade da experiência, à construção de vínculos e aos desafios que atravessam o percurso formativo; e o envolvimento, compreendido como a participação progressiva dos licenciandos nas práticas, relações e responsabilidades construídas no cotidiano escolar. Tais movimentos permitem discutir o Pibid como espaço de constituição de saberes docentes e de formação compartilhada, na qual formar futuros professores implica, simultaneamente, reconhecer os processos de formação daqueles que os acompanham.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem (auto)biográfica. Essa escolha metodológica justifica-se pela compreensão de que as narrativas autobiográficas possibilitam tomar a própria experiência como objeto de reflexão, permitindo ao sujeito-pesquisador revisitar seu percurso e atribuir sentidos aos processos que constituem sua trajetória pessoal e profissional (Passeggi, 2011). Nessa perspectiva, a experiência vivida e narrada não se restringe ao relato de acontecimentos, mas constitui uma possibilidade de produção de conhecimento. Morais (2025) compreende a pesquisa narrativa autobiográfica como uma perspectiva que se alimenta da própria vida e das reflexões que o sujeito constrói acerca de si, do outro, dos acontecimentos e do mundo que o cerca.

A partir dessa perspectiva, temos como objetivo refletir sobre as vivências construídas no âmbito do Pibid e compreender as contribuições do Programa para os processos de formação docente inicial e continuada. Para tanto, tomamos como material empírico os diários de bordo produzidos pela segunda autora, que atua como professora supervisora na escola-campo. Elaborados ao longo do desenvolvimento das ações do Programa, esses registros constituíram-se como instrumentos de documentação e reflexão sobre o cotidiano escolar.

Nos diários de bordo foram registrados acontecimentos considerados significativos, percepções sobre o desenvolvimento das atividades, desafios, inquietações, relações estabelecidas e aprendizagens construídas durante o acompanhamento dos licenciandos. Nessa perspectiva, o diário ultrapassa a função meramente descritiva e assume caráter reflexivo, permitindo à professora revisitar as experiências e atribuir novos sentidos à própria prática. Para Zabalza (2004), a escrita de diários constitui uma importante estratégia de reflexão sobre a atuação docente e de desenvolvimento profissional. Assim, os registros produzidos pela supervisora constituem também uma memória do percurso formativo no Pibid, possibilitando recuperar situações, movimentos e transformações que marcaram as relações entre universidade e escola.

Esses registros são compreendidos como narrativas formativas, uma vez que, para além do relato dos acontecimentos, neles se inscrevem percepções, afetos, tensões, questionamentos e aprendizagens decorrentes das relações estabelecidas

no cotidiano escolar. Por se tratar de registros produzidos no exercício de sua prática profissional, os diários de bordo assumem caráter reflexivo sobre as experiências construídas no contexto do Pibid. Para sua utilização neste relato, foram preservadas as identidades e quaisquer informações que pudessem possibilitar a identificação das crianças, dos licenciandos e dos demais sujeitos mencionados. Em observância aos princípios éticos, este estudo integra uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Uniarp, sob o Parecer nº 8.623.397 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 00140126.0.0000.0259.

Para a leitura e interpretação dos diários de bordo, adotou-se como perspectiva analítica o Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989). Essa abordagem direciona o olhar para indícios, vestígios, sinais e pormenores que, embora possam parecer secundários em uma primeira leitura, possibilitam compreender dimensões menos evidentes da realidade investigada. A leitura atenta, interpretativa e reflexiva permitiu identificar indícios de experiências que produziram deslocamentos, inquietações e novas compreensões acerca da docência e da formação de professores.

A leitura indiciária dos diários permitiu identificar recorrências e movimentos que atravessaram o percurso e, a partir deles, organizar a análise em três eixos: i) a chegada à escola, compreendida a partir dos primeiros contatos, expectativas e processos de inserção dos licenciandos no cotidiano escolar; ii) a permanência, relacionada à continuidade das experiências, à construção de vínculos e aos desafios que atravessaram o percurso formativo; e iii) o envolvimento, entendido como a participação progressiva dos licenciandos nas práticas, relações e responsabilidades construídas no contexto da escola.

3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A assunção do papel docente exige a mobilização de saberes multifacetados, construídos ao longo de trajetórias formativas e experiências profissionais. Conforme pontua Tardif (2002, p. 36), “os saberes dos professores são saberes plurais, heterogêneos, provenientes de diferentes fontes e adquiridos ao longo da história pessoal e profissional dos docentes”. Essa compreensão desloca a ideia de docência como mera aplicação de conteúdos previamente definidos, reconhecendo-a como

prática complexa, situada e socialmente constituída (Zluhan *et al*., 2026).

Sob esse viés, os saberes docentes não são concebidos como estáticos ou puramente teóricos. Ao contrário, “o saber docente não é um saber produzido fora da prática, mas um saber construído no exercício do trabalho, em interação com os alunos, com os colegas e com a instituição escolar” (Tardif, 2002, p. 49). É nessa perspectiva que o Pibid se insere como política formativa relevante, ao promover a inserção sistemática do licenciando no cotidiano escolar e ao favorecer a construção de saberes profissionais em contexto real de atuação. Assim, a formação deixa de se restringir aos espaços acadêmicos e passa a consolidar-se na interação social, na reflexão compartilhada e na experiência concreta vivida no interior da escola pública (Freitas; Costa; Ramos, 2023).

3.1 A chegada à escola

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude. [...] Mas eu preciso ser Outros” (Barros, 1998, p. 79).

A epígrafe de Manoel de Barros anuncia, com sensibilidade poética, uma ideia central para pensar a formação docente: a incompletude como condição constitutiva do humano e, por consequência, do professor. Ao afirmar “preciso ser Outros”, o poeta nos convoca a reconhecer que a experiência de si se amplia no encontro com o outro, movimento que, no campo educativo, se materializa de forma intensa nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. É sob essa perspectiva que situamos nossas vivências com o Pibid, especialmente no momento de acolhida dos licenciandos na escola.

> Recordo-me de perceber, naquele momento, que o espaço escolar, dinâmico, imprevisível e atravessado por múltiplas demandas, se apresentava como um território formativo vivo. Aos poucos, fui compreendendo que não seriam apenas os licenciandos que aprenderiam com aquela experiência; eu também seria provocada a revisitar minhas práticas, minhas escolhas e algumas certezas construídas ao longo da trajetória docente (Diário de bordo da supervisora, julho de 2025).

A incompletude evocada por Manoel de Barros deixava, assim, de ser apenas uma imagem poética e ganhava materialidade nas experiências construídas no cotidiano escolar. Ao acompanhar sujeitos em formação inicial, a supervisora também

se reconhecia em movimento formativo, reelaborando saberes e revendo modos de compreender e desenvolver a própria prática. Um dos registros do diário apresenta esse movimento:

> Em uma experiência na Educação Infantil, lembrei de uma situação em que uma bolsista utilizou outra estratégia para inserir uma criança na atividade. A proposta não aconteceu exatamente como havia sido planejada, mas ela encontrou outro caminho e conseguiu envolver a criança. Aquilo me fez pensar que eu também poderia fazer diferente. Às vezes, precisamos sair daquilo que planejamos e olhar para a criança e para o que ela precisa naquele momento (Diário de bordo da supervisora, setembro de 2025).

Ao revisitarmos esse registro, compreendemos que a formação produzida no Pibid não ocorre em uma única direção. O conhecimento construído pela experiência da professora supervisora encontra-se com os olhares, questionamentos e modos de fazer trazidos pelos licenciandos, produzindo deslocamentos em ambos. Nesse movimento, formar o outro implica também estar disponível para aprender com ele. A experiência relatada nos remete justamente a essa reciprocidade: ao observar a licencianda flexibilizar uma proposta diante das necessidades de uma criança, a supervisora é provocada a refletir sobre sua própria prática e a reconhecer outras possibilidades para o fazer pedagógico.

Mais do que acolher novos sujeitos na escola, tratava-se de acolher o novo que eles traziam consigo: outras perspectivas, diferentes repertórios, novas perguntas e modos distintos de olhar para o cotidiano escolar. Esse movimento exigia abertura, escuta e disponibilidade para reconhecer que a experiência docente não se fortalece pelo fechamento em saberes consolidados, mas pela capacidade de dialogar com o diferente e de transformar-se a partir dele. Assim, a presença dos pibidianos reafirmava a escola como uma comunidade de aprendizagem, na qual todos os envolvidos, professores, licenciandos e estudantes, aprendiam uns com os outros, produzindo conhecimentos de forma colaborativa e ressignificando continuamente o sentido da prática educativa.

A função de supervisão revelou-se como um exercício que ultrapassa a dimensão técnica ou instrumental (Corrêa; Ferri, 2016). Mais do que orientar atividades, implicava acolher, escutar, problematizar e, sobretudo, compartilhar experiências. Conforme destacam Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), o professor supervisor assume o papel de coformador, vivenciando igualmente processos

formativos ao acompanhar os bolsistas.

A presença dos pibidianos tensionava o cotidiano escolar, não no sentido de ruptura negativa, mas como possibilidade de deslocamento. Inserir sujeitos em início de formação em um ambiente marcado por ritmos próprios, demandas institucionais e relações já estabelecidas constituiu-se como desafio permanente. Foi necessário, portanto, mediar expectativas, construir espaços de atuação e, ao mesmo tempo, garantir que a experiência não se reduzisse à mera observação, mas se efetivasse como participação ativa e crítica. Nesse movimento, tornava-se evidente que a escola não é um cenário estático, mas um espaço em constante produção, no qual diferentes sujeitos e saberes se entrecruzam (Pimenta, 1995).

Desse modo, compreendemos que a inserção sistemática dos licenciandos no cotidiano escolar, articulada à supervisão e à orientação acadêmica, favoreceu a vivência de situações concretas de planejamento, intervenção pedagógica, avaliação e interação com a comunidade. Tais experiências são fundamentais para a constituição da identidade docente, entendida como um processo dinâmico, relacional e historicamente situado. Como afirmam Corrêa *et al*. (2024), com base em Nóvoa (2009), não há formação de professores dissociada da profissão, sendo imprescindível a aproximação entre os espaços formativos e o exercício real da docência. Nesse sentido, o Pibid se configura como um dispositivo potente de articulação entre teoria e prática, permitindo que os futuros professores construam referenciais profissionais ancorados na realidade escolar.

Retomando a epígrafe, compreende-se que a experiência com o Pibid reafirma a docência como um campo de permanente inacabamento. Ao acolher os pibidianos, vivemos o desafio de ‘ser outros’, de nos deslocarmos das certezas e de nos abrirmos ao novo, reconhecendo que a formação docente se faz, sobretudo, no encontro. Assim, a escola, em sua complexidade e vitalidade, não apenas forma os que chegam, mas também transforma aqueles que já nela atuam.

3.2 A permanência

“Tenho um livro sobre águas e meninos. / Gostei mais de um menino / que carregava água na peneira. [...] / O menino era ligado em despropósitos” (Barros, 1999, p. 9).

Quando Manoel de Barros apresenta o menino que insiste em “carregar água na peneira”, compreendemos a permanência como um gesto de resistência diante da lógica da desistência. Permanecer, nesse sentido, não significa simplesmente estar ou cumprir determinado período, mas sustentar-se no percurso, insistir diante das dificuldades e construir sentidos para aquilo que, por vezes, parece difícil de conciliar. A imagem poética torna-se particularmente potente quando aproximada das experiências vivenciadas no Pibid, pois permanecer no Programa também se mostrou um processo atravessado pelas condições concretas de vida dos licenciandos.

Ao longo do acompanhamento, essas condições começaram a aparecer nos registros da supervisora, especialmente quando o entusiasmo inicial passou a dividir espaço com as exigências da vida acadêmica e profissional:

> Comecei a perceber o cansaço de algumas delas. Tinha quem saísse direto do trabalho, enfrentasse o deslocamento e ainda precisasse cumprir as horas do Pibid e as atividades da faculdade. Algumas queriam muito continuar, mas estava ficando difícil conciliar tudo. Tivemos trocas e algumas desistências e, cada vez que alguém saía, parecia que precisávamos reorganizar um pouco o caminho (Diário de bordo da supervisora, junho de 2025).

Ao analisarmos esse registro, compreendemos que a permanência não pode ser interpretada exclusivamente como uma escolha individual. Ela é atravessada por condições de trabalho, estudo, deslocamento e pelas demais demandas que compõem a vida dos licenciandos. Da mesma forma, a evasão não produz efeitos somente sobre aquele que deixa o Programa. Cada saída repercute no movimento coletivo, exige reorganização das ações, interrompe processos que estavam em construção e pode fragilizar vínculos estabelecidos com a escola, com as crianças e com os demais integrantes do grupo.

Contudo, os registros também revelam outro movimento: mesmo diante das dificuldades, permanecer possibilitava que os licenciandos ocupassem progressivamente outros lugares dentro da escola. A continuidade ampliava as possibilidades de participação e favorecia a construção de vínculos e do sentimento de pertencimento. Essa percepção aparece em outro registro:

> Mesmo com toda essa correria, me chamava atenção o esforço das que permaneciam. Às vezes chegavam cansadas, mas estavam ali, participando, perguntando e querendo fazer. Na Festa Junina isso ficou muito evidente. Elas não ficaram apenas observando ou fazendo um planejamento; participaram da organização, ajudaram a criar e

> começaram a se sentir parte da escola (Diário de bordo da supervisora, junho de 2025).

Ao revisitarmos esse registro, identificamos indícios de que a permanência ultrapassa o cumprimento das horas previstas pelo Programa. O tempo vivido na escola permite ao licenciando conhecer suas dinâmicas, estabelecer relações, assumir responsabilidades e passar, gradativamente, da condição de alguém que observa para a de alguém que participa da vida escolar. Essa compreensão aproxima-se de Nóvoa (2009), ao defender que a formação de professores precisa acontecer no interior da profissão e em estreita relação com o trabalho docente.

Esses registros demonstram tanto as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos para permanecer no Programa quanto os movimentos de resistência, participação e pertencimento construídos ao longo do percurso.

A permanência dos licenciandos produziu movimentos formativos para a própria supervisora. A continuidade dos encontros e o acompanhamento das experiências permitiam observar processos que dificilmente seriam percebidos em contatos pontuais. Um desses movimentos aparece no diário:

> Percebi que acompanhar o grupo por mais tempo também estava mudando o meu jeito de olhar para elas e para a minha própria prática. No começo, minha preocupação era muito em orientar o que deveriam fazer. Com o tempo, comecei a perceber que eu também precisava escutar mais, observar as ideias que elas traziam e aceitar que nem sempre o meu jeito seria o único caminho possível (Diário de bordo da supervisora, 2025).

A permanência também alcançou a supervisora: o acompanhamento continuado tornou a relação menos centrada na transmissão de orientações e mais aberta à escuta, ao diálogo e à aprendizagem compartilhada, em consonância com a reflexão sobre a prática proposta por Schön (2000).

Esse movimento dialoga com Nóvoa (2009), ao situar a formação no interior da profissão, e com Tardif (2002), ao reconhecer que os saberes docentes se constroem nas práticas e interações. A continuidade permite acompanhar processos, experimentar possibilidades e ressignificar saberes; a evasão, ao contrário, pode interromper vínculos e experiências em constituição.

Assim, permanecer não significa simplesmente continuar no curso ou cumprir a carga horária estabelecida pelo Pibid. Significa sustentar um processo de constituição profissional, construir pertencimento e permitir que a experiência tenha

tempo para produzir marcas. Diante das adversidades que atravessam a formação docente, a permanência aproxima-se, então, do “despropósito criador” apresentado por Manoel de Barros: assim como o menino insiste em carregar água na peneira e construir alicerces sobre orvalhos, os sujeitos envolvidos no processo formativo também persistem na construção de algo cujos resultados nem sempre são imediatos ou facilmente mensuráveis, mas que ganha sentido na continuidade da experiência.

3.3 O envolvimento

“Dou respeito às coisas desimportantes [...] / Meu quintal é maior do que o mundo. / Sou um apanhador de desperdícios [...] / eu sou da invencionática” (Barros, 2003, p. 34).

A epígrafe de Manoel de Barros (2003) nos convida a deslocar o olhar para aquilo que, muitas vezes, passa despercebido no cotidiano. Ao atribuir valor às “coisas desimportantes”, aos restos, aos silêncios e à “invencionática”, o poeta nos provoca a reconhecer a potência presente nos detalhes e naquilo que escapa ao previamente estabelecido. É por essa perspectiva que compreendemos o envolvimento dos pibidianos com a escola: não apenas como presença ou cumprimento das atividades previstas pelo Programa, mas como a capacidade de observar, sensibilizar-se, criar e implicar-se diante das situações concretas que emergem no cotidiano escolar (Zluhan *et al*., 2025).

Esse envolvimento foi se revelando aos poucos e, muitas vezes, em acontecimentos aparentemente pequenos. Um registro realizado durante o acompanhamento de uma turma do 1º ano demonstra esse movimento:

> Hoje observei uma das pibidianas acompanhando uma criança que repetia várias vezes que não sabia escrever. Ela poderia simplesmente ter mostrado como fazer ou realizado parte da atividade pela criança, mas não fez isso. Ficou ali, incentivando cada tentativa, elogiando uma letra, depois uma palavra. Aos poucos, percebi que a criança começou a se arriscar mais e parecia muito feliz quando conseguia. Foi bonito acompanhar isso, porque mostrou que ela já estava começando a olhar para além da atividade e perceber a criança (Diário de bordo da supervisora, setembro de 2025).

Ao analisarmos esse registro, identificamos indícios de que o envolvimento com a docência começa a se constituir justamente nesses movimentos cotidianos. Permanecer ao lado de uma criança, reconhecer sua insegurança, valorizar suas

tentativas e compreender que o incentivo também constitui uma ação pedagógica demonstram uma progressiva ampliação do olhar da licencianda. O envolvimento, portanto, não se restringe ao “fazer uma atividade”, mas implica reconhecer quem é o sujeito que aprende e quais mediações podem favorecer sua participação.

Em outro momento, o diário registra uma situação em que a própria supervisão precisou atuar conjuntamente com a pibidiana diante de uma barreira à participação de uma criança:

> Durante um ditado no 2º ano, percebi que uma criança que ainda não escrevia convencionalmente ficaria sem conseguir participar daquela proposta. Chamei a pibidiana e sugeri que fizéssemos o mesmo ditado, mas que ela pudesse responder por meio de desenhos ou usando massinha. A pibidiana acolheu a ideia imediatamente. O que mais me marcou foi ver que a criança conseguiu participar junto com os colegas, apenas por outro caminho. Naquele momento pensei que era isso que precisávamos mostrar para elas quando falávamos de inclusão (Diário de bordo da supervisora, novembro de 2025).

Ao revisitarmos esse episódio, compreendemos que o envolvimento também se constrói na relação entre supervisora e licencianda. A situação revela uma formação que acontece no próprio exercício da prática, quando um problema concreto exige observação, decisão e intervenção pedagógica. Não se tratou de oferecer à criança uma atividade desconectada daquela realizada pela turma, mas de construir outra possibilidade de participação diante de uma mesma proposta. Ao mesmo tempo, a abertura da licencianda para acolher a orientação e colocá-la em prática revela a importância da supervisão como processo de acompanhamento e construção compartilhada de saberes.

São situações como essas que mostram que o envolvimento se constrói na continuidade das relações, no reconhecimento das necessidades das crianças, na disposição para experimentar outros caminhos e na reflexão sobre o cotidiano escolar.

O envolvimento emerge das relações entre licenciandos, supervisora, professores e crianças. É no encontro entre o planejado e as demandas da realidade que conhecimentos acadêmicos são mobilizados e os futuros professores constroem modos próprios de compreender e exercer a docência.

> Quando interditaram a biblioteca fiquei muito preocupada. Era um espaço que as crianças gostavam e que fazia parte do nosso trabalho com a leitura. Minha primeira sensação foi: e agora, onde vamos fazer tudo isso? Começamos improvisando outros lugares, mas, nas

> conversas com os pibidianos, foram surgindo ideias. Foi assim que começamos a pensar no ‘Pé de Livro’, usando uma árvore do parque para criar outro espaço de leitura (Diário de bordo da supervisora, novembro/dezembro de 2025).

Ao analisarmos esse registro, percebemos um deslocamento importante: diante de uma limitação concreta, o grupo não permaneceu apenas na constatação daquilo que havia perdido, mas passou a construir coletivamente outras possibilidades. A interdição da biblioteca deixa, então, de representar somente uma dificuldade estrutural e passa a mobilizar um movimento de criação. Corredores, pátios e outros espaços foram ressignificados até que surgisse a proposta de transformar o entorno de uma árvore da escola em um ambiente destinado à leitura.

A experiência aproxima-se da “invencionática” de Barros (2003): diante da limitação, o grupo produziu alternativas sem naturalizar a precariedade. O “Pé de Livro” materializou pertencimento e criação coletiva, mostrando que os licenciandos não apenas aprendem com a escola, mas também podem contribuir para transformá-la.

Outro registro evidencia o significado atribuído pela supervisora a essa construção:

> O ‘Pé de Livro’ ainda está engatinhando, mas gosto muito do que ele representa. Não foi uma ideia pronta que levamos para os pibidianos. Ela foi surgindo das nossas conversas e da vontade de não deixar a leitura desaparecer junto com a biblioteca. Também comecei a pensar que seria bonito se eles deixassem algo na escola, uma marca da passagem deles por aqui. Não queria que o Pibid fosse apenas chegar, cumprir as horas e ir embora (Diário de bordo da supervisora, novembro/dezembro de 2025).

Ao revisitarmos esse registro, compreendemos que o envolvimento alcança uma dimensão de pertencimento. O desejo de “deixar uma marca” revela uma concepção de Pibid que ultrapassa a ocupação temporária do espaço escolar. Envolver-se significa reconhecer-se como parte daquele contexto e assumir responsabilidade por aquilo que nele acontece. O “Pé de Livro”, nesse sentido, materializa um movimento construído coletivamente entre universidade e escola e expressa a possibilidade de os licenciandos não apenas aprenderem com aquele espaço, mas também contribuírem para sua transformação. Barricelli (2025) destaca que ações desenvolvidas por pibidianos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental repercutem tanto nas experiências dos estudantes quanto na formação dos

licenciandos, fortalecendo vínculos com a escola e ampliando a compreensão sobre o fazer docente.

Nessa direção, Soares (2020) contribui para compreendermos que as práticas de leitura e escrita não dependem exclusivamente da existência de espaços formalmente instituídos para que aconteçam. As condições pedagógicas, as mediações e as relações construídas em torno da linguagem escrita também participam da constituição de ambientes de aprendizagem. Assim, ocupar a sombra de uma árvore, um corredor ou outro espaço da escola não substitui a importância de uma biblioteca em condições adequadas, mas evidencia a capacidade de criar possibilidades para que a leitura continue presente no cotidiano das crianças.

Ao retomarmos os diferentes indícios presentes nos diários de bordo, compreendemos que o envolvimento dos pibidianos foi se constituindo na passagem de uma presença inicialmente marcada pela observação para uma participação progressivamente mais atenta, responsiva e comprometida com a realidade escolar. Os pequenos gestos de acolhimento às crianças, a busca por estratégias diferenciadas, a construção compartilhada de práticas inclusivas e a criação do “Pé de Livro” revelam diferentes expressões desse movimento.

Em diálogo com Manoel de Barros (2003), compreendemos, por fim, que aprender a exercer a docência também exige tornar-se um pouco “apanhador de desperdícios”: desenvolver um olhar capaz de perceber aquilo que poderia passar despercebido e reconhecer, nos pequenos acontecimentos do cotidiano, possibilidades de aprendizagem e transformação. É justamente nesses detalhes que identificamos os indícios de uma formação que deixa de acontecer apenas para os licenciandos e passa a envolver todos aqueles que participam da experiência, reafirmando o Pibid como espaço de formação inicial e continuada.

4 CONSIDERAÇÕES CONTÍNUAS E NÃO FINAIS

As experiências analisadas permitem compreender que o Pibid se consolida como política de formação docente ao aproximar, de modo sistemático e intencional, universidade e Educação Básica. A inserção dos licenciandos na escola pública possibilita tensionar e ressignificar conhecimentos da licenciatura diante de situações concretas do fazer docente.

A leitura indiciária dos diários revelou um percurso articulado em três movimentos: chegada, permanência e envolvimento. A chegada demonstrou que a inserção dos licenciandos na escola ultrapassa a presença física, exigindo acolhimento, mediação e construção de vínculos. Ao mesmo tempo, demonstrou que a escola e a professora supervisora também são mobilizadas pelos novos sujeitos, seus questionamentos e repertórios, reafirmando a formação docente como um processo recíproco.

A permanência mostrou-se condição para que a aproximação se convertesse em experiência formativa. Embora atravessada por dificuldades de conciliação entre trabalho, formação, deslocamentos e atividades do Programa, a continuidade fortaleceu vínculos, pertencimento e participação na vida escolar.

O envolvimento emergiu nessa continuidade, quando os pibidianos passaram da observação para uma atuação sensível às situações concretas: acolheram crianças, buscaram estratégias diferenciadas, flexibilizaram propostas inclusivas e construíram alternativas diante da interdição da biblioteca. Esses indícios revelam que teoria e prática se articulam diante de problemas reais, exigindo decisão, reflexão e responsabilidade pedagógica.

A professora supervisora assumiu papel coformador ao compartilhar saberes da experiência, problematizar situações e orientar intervenções. Ao mesmo tempo, os diários mostram a reciprocidade desse processo: acompanhar os licenciandos também a levou a revisitar práticas, questionar certezas e reconhecer outras possibilidades pedagógicas.

Assim, a articulação entre universidade e escola promovida pelo Pibid constitui encontro entre sujeitos, saberes e experiências. A escola deixa de ser apenas campo de aplicação de conhecimentos acadêmicos e se afirma como espaço de produção de saberes e formação profissional.

Por isso, estas considerações são contínuas e não finais. A experiência analisada reafirma a formação docente como processo permanente, sustentado pelo encontro, pela dúvida, pela reflexão e pela transformação.

Retomando Manoel de Barros, reconhecemos na incompletude a potência formativa do Pibid: entre chegadas, permanências e envolvimentos, formar professores é também formar-se com eles, em um movimento contínuo entre universidade e escola, experiência e reflexão, ensinar e aprender.

DECLARAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAGen)

Declara-se que foi utilizada ferramenta de Inteligência Artificial generativa (ChatGPT/OpenAI) para apoio na revisão linguística e na organização textual do manuscrito. As autoras são as únicas responsáveis pelo conteúdo do seu manuscrito.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), conforme Edital Capes nº 10/2024 e Portaria CAPES nº 90/2024.

REFERÊNCIAS

BARRICELLI, Ermelinda Maria. Práticas de leitura e de escrita no Ensino Fundamental I: Pibid como espaço de formação inicial. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 41, n. 1, 2025. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/70112. Acesso em: 26 out. 2026.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: Capes, 2007. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=797. Acesso em: 12 ago. 2026.

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. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRUNS, Juliana Pedroso; CORRÊA, Shirlei de Souza; KORMANN, Eliane. A atuação do professor orientador de estágio: intenção, papel e níveis de envolvimento na formação docente. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. 1-21, 2025. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/2427. Acesso em: 18 jun. 2026.

CORRÊA, Shirlei; FERRI, Cássia. Coordenação pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 5, n.1, p. 41-56, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/14994. Acesso em: 13 ago. 2026.

CORRÊA, Shirlei de Souza; SANTOS, Emily Larissa Hipolito; REDDIGA, Arthur Vinicius; SOUZA, Franciele Moura de; SILVA, Agatha Kimberly da; SANTOS, Priscila Jucemar dos. Contribuições de Antonio Nóvoa para as discussões sobre a formação docente. **Extensão em Foco**, v. 12, p. 37-46, 2024. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/3468. Acesso em: 13 ago. 2026.

FREITAS, Felipe Augusto Marques de; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; RAMOS, Elizangela da Silva Barboza. Teoria e prática: o PIBID e sua relação com a formação docente. **Communitas**, Rio Branco, v. 7, n. 17, p. 184-194, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.29327/268346.7.17-13. Acesso em: 26 out. 2026.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz; CORRÊA, Shirlei de Souza. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo**: **Revista de Educação e Sociedade**, v. 13, n. 34, p. 251-268, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251. Acesso em: 1 jul. 2026.

MORAIS, Joelson de Souza. Tecer com Afeto, Sensibilidade e Emoção: a Pesquisa Narrativa Autobiográfica em Educação. **Educação & Sociedade**, v. 46, e285316, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.285316. Acesso em: 1 jul. 2026.

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

OLIVEIRA, Sandra Alves de; REZENDE, Dayselane Pimenta Lopes; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID: sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 982–998, mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14932. Acesso em: 26 out. 2026.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação:

princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. *In*: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (org.). **Alteridade**: o outro como problema. Fortaleza: Expressão, 2011. p. 13-39.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839. Acesso em: 26 out. 2026.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZLUHAN, Mara Regina; CORRÊA, Shirlei de Souza; ZWIEREWICZ, Marlene; VIOLANT-HOLZ, Verónica. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. **Education Sciences**, v. 15, n. 10, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci15101281. Acesso em: 13 ago. 2026.

ZLUHAN, Mara Regina.; CORRÊA, Shirlei de Souza.; PRIGOL, Edna Liz; MAZZURANA, Elis Regina. Qualificação da formação docente nos cursos de licenciatura em Pedagogia: tensões e desafios na relação entre teoria e prática. **Educação: Teoria e Prática**, v. 36, n. 71, p. e24[2026], 2026. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18679. Acesso em: 13 ago. 2026.

ZWIEREWICZ, Marlene; SANTOS, Letícia Marodin Salles dos; MOTTA, Dayane Aparecida Barbosa; ANCIUTTI, Andréia; MAZZURANA, Elis Regina. O PIBID como espaço de construção da profissionalidade docente na formação de acadêmicas de pedagogia. **Revista Plurais**, v. 16, n. Fluxo Contínuo, p. 557–576, 2026. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/18347. Acesso em: 13 ago. 2026.

Recebido em: 17/08/2026
Aceito em: 23/10/2026
Publicado em: 29/10/2026

Este conteúdo está licenciado sob uma Licença Creative Commons BY-NC-SA 4.0