



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DIANTE DA GESTÃO ESCOLAR, DA DOCÊNCIA E DOS PIBIDIANOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL RÄCHEL MADER GONÇALVES

André Henrique Boazejewski Pereira ¹

Viviane Prass Galvão ²

Carlos Eduardo Frederico ³

Desiré Luciane Dominschek ⁴

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir da experiência vivida na Escola Municipal Rache Mader Gonçalves, focalizando três perspectivas: a da gestão escolar, a dos professores supervisores e a dos pibidianos em formação. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de relatos de experiência (SEVERINO, 2016), tendo como principais referências os estudos de Gatti et al. (2014), Dominschek e Alves (2017), Signorelli e André (2019), Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), entre outros autores que são referência no campo da formação docente e das políticas públicas educacionais. Os dados foram construídos a partir de entrevistas e observações sistemáticas que permitiram compreender como o PIBID influencia o cotidiano escolar, a cultura pedagógica e a formação profissional dos envolvidos. Os resultados apontam que a atuação dos pibidianos contribui para dinamizar os processos de ensino-aprendizagem, favorecendo práticas reflexivas e colaborativas, além de promover aproximação efetiva entre teoria e prática. Do ponto de vista da gestão escolar, o programa é percebido como um reforço na qualificação das ações pedagógicas e na integração entre escola e universidade. Já para os professores supervisores, o PIBID representa uma oportunidade de formação continuada, atualização profissional e fortalecimento do papel docente como coformador. Conclui-se que o PIBID, quando articulado de forma dialógica entre os sujeitos envolvidos, constitui-se como uma política pública potente para o fortalecimento da formação inicial e continuada, ao mesmo tempo em que potencializa a melhoria da qualidade da educação pública e o reconhecimento da escola como espaço formativo.

Palavras-chave: PIBID, Formação docente, Gestão escolar, Professores supervisores, Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

¹ Graduando em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Graduado em Pedagogia e Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Professor do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Curitiba, boazejewskia@gmail.com;

² Mestre em Teoria Literária. Professora e Diretora da SME/Curitiba. E-mail: vivi.prass@hotmail.com;

³ Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento (Mackenzie). Professor da SME/Curitiba e Gran Faculdade. E-mail: cacofred3@gmail.com

⁴ Professora Orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GHESP e do PIBID/RP UNINTER, desire.d@uninter.com.





A formação inicial de professores no Brasil tem sido marcada por tensões históricas entre teoria e prática, fragilidades curriculares e pouca inserção dos licenciandos na realidade concreta das escolas. Estudos nacionais evidenciam que essas lacunas impactam diretamente a constituição da identidade docente e a qualidade da educação básica (GATTI et al., 2014). É justamente nesse ponto que políticas públicas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ganham centralidade, ao promoverem a aproximação sistemática entre universidade e escola e ao estruturarem processos formativos baseados na práxis — entendida como unidade dialética entre teoria e prática, conforme defendem Dominschek e Alves (2017).

Pesquisas recentes têm mostrado que o PIBID se destaca por criar espaços formativos compartilhados entre licenciandos, professores supervisores, gestores escolares e docentes universitários, constituindo o que Signorelli e André (2019) chamam de “itinerários formativos ampliados”. Trata-se de um processo em que a escola deixa de ser mero campo de estágio e passa a ser reconhecida como locus de produção de saberes, diálogo e pesquisa. Essa perspectiva é reforçada também por Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), ao evidenciarem que os professores supervisores, ao atuarem como coformadores, também se formam, ressignificando práticas, ampliando repertórios didáticos e fortalecendo sua identidade profissional.

Com base nesse referencial, este artigo analisa as contribuições do PIBID a partir da experiência desenvolvida na Escola Municipal Räichel Mäder Gonçalves, considerando três dimensões articuladas: a gestão escolar, os professores supervisores e os pibidianos em formação. A investigação, de abordagem qualitativa, apoia-se em revisão bibliográfica e análise de relatos de experiência (SEVERINO, 2016), além de entrevistas, observações e documentos pedagógicos produzidos pelos bolsistas. O conjunto desses dados permite compreender como o programa influencia a cultura pedagógica da instituição e quais sentidos formativos emergem dessa relação.

Os resultados apontam que a presença dos pibidianos dinamiza o cotidiano escolar, favorece práticas colaborativas e fortalece a articulação entre teoria e prática. Para a gestão escolar, o programa se configura como parceria estratégica para qualificar processos pedagógicos e aproximar escola e universidade. Para os supervisores, constitui oportunidade de formação continuada e reelaboração da prática docente. Já para os licenciandos, o PIBID se revela como espaço de aprendizagem estruturante, que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da sensibilidade pedagógica. Assim, sustenta-se que o PIBID, quando vivido de modo dialógico e colaborativo, consolida-se como política pública essencial





para o fortalecimento da formação inicial e continuada e para a valorização da escola pública como espaço formador.

A GESTÃO ESCOLAR: ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL, CULTURA DEMOCRÁTICA E O PIBID COMO FORÇA FORMATIVA

A gestão escolar da Escola Municipal Räichel Mäder Gonçalves desempenha papel decisivo na consolidação do PIBID como prática formativa. As evidências levantadas na pesquisa — especialmente pelos relatos dos pibidianos — revelam que a gestão da escola atua como agente integrador, oferecendo condições políticas, estruturais e pedagógicas para que os licenciandos possam vivenciar experiências reais de docência, participar de processos institucionais e desenvolver projetos com sentido social.

A primeira marca dessa atuação é o acolhimento institucional, destacado explicitamente nos relatos. Uma das pibidianas afirma que “o acolhimento da escola e da professora regente tem sido essencial” para seu desenvolvimento no programa. Outra menciona que aprender com professores já atuantes e com colegas da escola constitui “um aprendizado riquíssimo”. Esses depoimentos indicam que a gestão da Rachel Mäder não apenas recebe os bolsistas, mas integra-os às dinâmicas da escola, criando um clima institucional que legitima o PIBID como parte do trabalho pedagógico — e não como um apêndice burocrático.

Essa postura se aproxima do que Barbosa e Silva (2019) definem como gestão escolar participativa: uma liderança que abre espaços para práticas pedagógicas colaborativas, fomenta participação e reconhece o papel da escola como locus formativo. Na pesquisa desses autores, a gestão democrática se concretiza quando os licenciandos podem observar reuniões, participar de processos, compreender tensões institucionais e desenvolver projetos alinhados ao PPP. Na Rachel Mäder, esse movimento aparece materializado na forma como a gestão autoriza, acompanha e valoriza projetos diversos — como *Fontes de Energia*, *Consumo Consciente de Alimentos*, *Composteira em Ação* e *#SejaRachel contra o Bullying* — permitindo que os pibidianos ocupem os espaços escolares e proponham intervenções significativas.

Além disso, a gestão funciona como mediadora institucional da relação escola-universidade, garantindo diálogo com a coordenação do PIBID e com os professores supervisores. Essa articulação é reconhecida como essencial por Gatti et al. (2014), que apontam que o fortalecimento da cultura pedagógica depende da existência de parcerias





estáveis e do reconhecimento da escola como colaboradora da formação inicial. Nos dados analisados, observa-se que os projetos só acontecem porque a gestão disponibiliza turmas, horários, materiais, espaços físicos e abertura política para que os bolsistas experimentem a docência.

Outra marca importante diz respeito ao reconhecimento da escola como espaço de formação mútua, e não apenas de aprendizagem dos pibidianos. Quando uma bolsista relata que, mesmo ao enfrentar dificuldades, conta com o apoio da coordenação e da supervisão — “sempre que preciso tenho o auxílio da professora e da coordenadora Ednéia” - evidencia-se que a gestão sustenta um ambiente de colaboração e corresponsabilidade. Essa atitude dialoga com Dominschek e Alves (2017), que compreendem o PIBID como estratégia de práxis, baseada na unidade teoria-prática e na formação coletiva.

A atuação da gestão também repercute diretamente na participação estudantil. Ao legitimar e apoiar os projetos criados pelos pibidianos, a gestão promove experiências pedagógicas que diversificam a rotina escolar e ampliam o engajamento dos alunos. Os relatos confirmam essa mudança: “a turma tem se mostrado bem participativa em relação ao projeto” e “ótima aceitabilidade, engajamento e interesse” demonstram que a gestão, ao acolher o PIBID, contribui para transformar a cultura pedagógica da escola.

Por fim, a Rachel Mäder se distancia do modelo de gestão burocrática criticado por Barbosa e Silva (2019), aproximando-se daquilo que Signorelli e André (2019) definem como espaço formativo ampliado — uma instituição viva, que ensina, aprende, transforma e se transforma na relação com os sujeitos em formação.

Assim, a gestão escolar, na experiência analisada, emerge como força estruturante para o sucesso do programa, atuando como elo entre universidade, supervisores e pibidianos e garantindo as condições políticas e pedagógicas para que o PIBID cumpra sua função social: fortalecer a formação inicial e contribuir para a qualidade da educação pública.

OS PROFESSORES SUPERVISORES: COFORMAÇÃO, REFLEXIVIDADE E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Na Escola Municipal Räichel Mäder Gonçalves, os professores supervisores emergem como figuras centrais na estrutura do PIBID, assumindo uma função que ultrapassa a supervisão técnica e se aproxima daquilo que Oliveira, Rezende e Carneiro (2021) definem como coformação docente: um processo colaborativo no qual supervisores e pibidianos





aprendem juntos, refletindo criticamente sobre a prática e reconstruindo saberes pedagógicos em diálogo.

Os relatos dos bolsistas revelam que a supervisão na Rachel Mäder é marcada por uma postura acolhedora, próxima e disponível. Um dos pibidianos afirma que “sempre que preciso ou tenho dúvidas tenho o auxílio da professora e da coordenadora Ednéia”, evidenciando que a supervisora cumpre papel de mediadora na relação entre planejamento, intervenção e reflexão. Tal mediação é solida teoricamente: Dominschek e Alves (2017) defendem que o PIBID se organiza como uma prática de práxis orientada, onde a reflexão é componente indissociável da ação pedagógica, e a supervisão funciona como dispositivo estruturante dessa unidade teoria–prática.

Além disso, a postura dos supervisores representa, na prática, aquilo que Signorelli e André (2019) chamam de itinerários formativos ampliados. Em vez de restringir os pibidianos a observações pontuais ou intervenções isoladas, os supervisores da Rachel Mäder convidam os bolsistas a acompanhar de perto o cotidiano escolar, perceber demandas da turma, entender ritmos e dificuldades, planejar atividades e reavaliar seus percursos. Essa organização permite que os licenciandos experienciem processos pedagógicos completos, desenvolvendo autonomia e domínio da prática.

A supervisão também se revela essencial no enfrentamento dos desafios próprios da formação inicial. Uma estudante relata que “ainda não tenho a confiança em dar aula para uma turma”, e outra destaca a dificuldade de lidar com “a diversidade de ritmos” dos alunos. Em ambos os casos, a presença do supervisor torna-se suporte emocional e pedagógico, oferecendo segurança para que o pibidiano experimente a docência de forma progressiva e orientada. Outro aspecto relevante é o papel dos supervisores na materialização dos projetos pedagógicos. Eles orientam o planejamento e ajudam a estruturar intervenções como:

- *Consumo Consciente de Alimentos* (2º ano A)
- *Composteira em Ação* (3º ano A)
- *Juntos contra o Bullying* (Classe Especial)
- *Fontes de Energia do Brasil* (5º ano Integral)

Esses projetos demonstram que a supervisão possibilita a construção de práticas educativas contextualizadas, com sentido social e alinhadas às necessidades reais das turmas. Essa característica vai ao encontro da perspectiva de Gatti et al. (2014), que identificam a capacidade do PIBID de renovar metodologias, introduzir práticas inovadoras e colocar os





estudantes em contato com situações pedagógicas complexas que exigem reflexão e intervenção.

Além de orientar os futuros professores, os supervisores também se formam. Conforme afirma a literatura de Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), a supervisão no PIBID não é uma via de mão única: ao acompanhar os pibidianos, os professores revêem suas metodologias, redescobrem novas práticas e avaliam criticamente suas decisões pedagógicas. Esse movimento esteve evidente na Rachel Mäder, especialmente no acompanhamento das atividades, nas rodas de conversa, no planejamento conjunto e na reorganização de práticas a partir das demandas das crianças.

Por fim, a supervisão na escola se aproxima da concepção de mediação crítica quando os supervisores se colocam entre o pibidiano e a complexidade da prática escolar, ajudando a transformar desafios em oportunidades formativas. Essa mediação não ocorre como transmissão de técnicas, mas como construção conjunta de sentidos sobre ensinar, aprender e agir na escola.

Assim, na experiência analisada, os supervisores da Rachel Mäder consolidam-se como intelectuais da prática, responsáveis por promover uma formação docente sensível, dialógica e crítica, sustentada por reflexão, planejamento, autoria e inserção profissional acompanhada. Sua atuação reafirma que o PIBID só alcança seu potencial formativo quando há supervisão comprometida com uma visão coletiva e emancipadora da docência.

OS PIBIDIANOS EM FORMAÇÃO: PRÁXIS, AUTORIA PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A experiência dos pibidianos na Escola Municipal Räichel Mäder Gonçalves evidencia um processo formativo marcado pela imersão crítica na prática, pela construção da autoria pedagógica e pela consolidação progressiva da identidade docente. Os relatos produzidos pelos bolsistas revelam que o PIBID não apenas complementa a formação universitária, mas se constitui como espaço estruturante na trajetória de quem está se tornando professor, confirmando as análises de Gatti et al. (2014), Signorelli e André (2019) e Dominschek e Alves (2017).

Desde o ingresso no programa, os pibidianos manifestam motivações profundamente ligadas ao desejo de experimentar a docência de forma real e situada. Afirmações como “vivenciar na prática o ambiente escolar e compreender melhor o papel do professor”





aparecem reiteradamente, indicando que a participação no PIBID é percebida como oportunidade de dialogar com a complexidade do cotidiano escolar.

IX Seminário Nacional do PIBID

Na Rachel Mäder, essa aproximação toma forma por meio da observação orientada, do planejamento conjunto e da intervenção direta nas turmas. Os pibidianos relatam que aprenderam a observar as dinâmicas pedagógicas, identificar necessidades e refletir sobre suas ações, como afirma uma bolsista: “tenho aprendido a observar o cotidiano da sala de aula, compreender as dinâmicas entre professora e alunos e perceber como as práticas pedagógicas podem ser transformadas em experiências significativas”. Essa fala concretiza o que Dominschek e Alves (2017) chamam de práxis pedagógica, isto é, o movimento dialético entre compreender, agir e refletir para transformar a realidade.

A autonomia docente — um elemento central da identidade profissional — aparece em processo. Os relatos mostram inseguranças típicas do início da carreira, como a dificuldade em conduzir uma turma ou manejar ritmos diferentes de aprendizagem. “Dar aula ainda é um desafio, não tenho confiança plena”, relata uma bolsista; outra afirma que o maior desafio é “lidar com a diversidade de ritmos” dos alunos. Longe de serem fragilidades, esses elementos evidenciam o que Signorelli e André (2019) identificam como o “choque com a realidade”, momento decisivo que o PIBID ajuda a mediar ao oferecer suporte, orientação e reflexão conjunta com supervisores e gestão.

Um dos aspectos mais significativos da atuação dos pibidianos na Rachel Mäder é a materialidade pedagógica concretizada nos projetos desenvolvidos. Diferentemente de experiências meramente observacionais, os bolsistas assumem protagonismo ao planejar, aplicar e avaliar práticas de ensino contextualizadas. Dentre os projetos desenvolvidos estão:

- **“Consumo Consciente de Alimentos”** (2º ano A Integral), promovendo atitudes sustentáveis e reflexão sobre desperdício;
- **“Composteira em Ação”** (3º ano A), articulando educação ambiental, alimentação saudável e reaproveitamento de resíduos;
- **“#SejaRachel: Juntos contra o Bullying”** (Classe Especial), favorecendo empatia, convivência ética e resolução de conflitos de forma lúdica;
- **“Fontes de Energia do Brasil”** (5º ano Integral), articulando ciência, tecnologia e cotidiano escolar;

Essas intervenções evidenciam autoria e compromisso social — características essenciais do professor crítico. Mostram também alinhamento aos princípios da BNCC,





especialmente no campo da Educação Ambiental, dos Direitos de Aprendizagem e do trabalho com temas contemporâneos.

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

A atuação dos pibidianos também impacta diretamente os estudantes. Relatos como “a turma tem se mostrado bem participativa” e “ótima aceitabilidade, engajamento e interesse” demonstram que o PIBID contribui para criar um ambiente ativo de aprendizagem — resultado amplamente reconhecido também na literatura (GATTI et al., 2014).

Por fim, a forma como os bolsistas sintetizam suas experiências — com palavras como experiência, conhecimento, consciência, responsabilidade, transformação — indica a dimensão subjetiva e política da formação docente. Assim, os pibidianos da Rachel Mäder vivem um processo formativo que articula práxis, reflexão crítica, intervenção pedagógica, participação democrática e desenvolvimento da autonomia. Sua experiência confirma o que a literatura aponta: o PIBID é uma política pública potente porque insere os futuros professores em contextos reais, mediados e reflexivos, permitindo que aprendam a ser docentes no e com o cotidiano da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), quando vivenciado de maneira dialógica e articulada entre gestão escolar, professores supervisores e pibidianos, consolida-se como uma política pública estratégica para o fortalecimento da formação docente e da escola pública. A experiência na Escola Municipal Rähel Mäder Gonçalves demonstrou que a inserção qualificada dos licenciandos produz efeitos que ultrapassam a dimensão individual da formação, impactando diretamente a cultura pedagógica da instituição e contribuindo para a consolidação de práticas mais reflexivas, colaborativas e socialmente comprometidas.

No eixo da gestão escolar, observou-se que a abertura institucional, o acolhimento e a integração dos pibidianos às dinâmicas da escola criam um ambiente propício à aprendizagem profissional. A gestão da Rachel Mäder reafirma o que Barbosa e Silva (2019) defendem como gestão democrática: uma liderança que convoca o coletivo, legitima a formação inicial e reconhece a escola como espaço vivo de aprendizagem. Esse movimento não apenas fortalece o vínculo com a universidade, mas também dinamiza projetos pedagógicos que dialogam com temas contemporâneos, ampliando o engajamento dos estudantes e diversificando as práticas de ensino.



Quanto aos professores supervisores, os dados analisados confirmam a concepção defendida por Oliveira, Rezende e Carneiro (2021) de que se trata-se de um processo de coformação, no qual supervisores e pibidianos aprendem mutuamente. Na Rachel Mäder, os supervisores atuaram como mediadores críticos, orientando planejamentos, acompanhando intervenções e favorecendo a reflexão sobre a prática. Essa ação formativa não apenas qualificou as experiências dos licenciandos, mas também possibilitou que os próprios professores da escola revisitasse suas práticas, ampliando repertórios e reafirmando seu papel como intelectuais da educação.

Por sua vez, os pibidianos vivenciaram processos formativos profundamente marcados pela práxis, pela autoria e pela materialidade pedagógica. Os projetos desenvolvidos — envolvendo sustentabilidade, energia, alimentação consciente e convivência ética — revelaram que o PIBID promove autonomia docente, engajamento reflexivo e capacidade de intervir na realidade escolar de forma crítica e contextualizada. Essa vivência confirma o que Gatti et al. (2014) e Signorelli e André (2019) apontam: o PIBID diminui o choque de realidade, fortalece a identidade profissional e aproxima teoria e prática em um movimento dialético de alta densidade formativa.

Diante disso, conclui-se que o PIBID, na experiência da Escola Municipal Räichel Mäder Gonçalves, se efetiva como política pública indispensável à formação inicial e continuada. Seus efeitos são concretos: amplia a dialogicidade entre universidade e escola, qualifica o trabalho pedagógico, fortalece profissionais em diferentes etapas da carreira e reafirma a escola pública como espaço formativo fundamental. Em um contexto educacional marcado por instabilidades e desafios, programas como o PIBID demonstram que é possível construir percursos formativos sólidos, coletivos e emancipadores, capazes de contribuir para a valorização da docência e para a melhoria da qualidade da educação básica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Claudia de Faria; SILVA, Kayla Alves de Oliveira. O PIBID na formação docente na Gestão Escolar Participativa. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 55–74, 2019. DOI: 10.22481/rid-uesb.v3i2.5540. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/5540>. Acesso em: 25 de julho de 2025.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 624-644, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839>. Acesso em: 28 de julho de 2025.





GATTI, Bernadete A. et al. Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 28 de julho de 2025.

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, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14932. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14932>. Acesso em: 28 de julho de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SIGNORELLI, Glaucia; ANDRÉ, Marli. Contribuições do Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes. **Devir Educação**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 27–52, 2019. DOI: 10.30905/ded.v3i2.173. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/173>. Acesso em: 25 de julho de 2025.