

DO CHÃO DA ESCOLA À PESQUISA ACADÊMICA: A POTÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA RECONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS NA ESCOLA PÚBLICA

Ana Paula Nogueira Paulino ¹

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência vivenciado pela autora como supervisora do subprojeto de Música do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em 2025 na Escola Estadual Salvador Filpi, em Montes Claros/MG. A narrativa é atravessada por memórias formativas enquanto bolsista do programa durante a graduação, nos subprojetos de Dança e Teatro, e por vivências marcadas por desafios contemporâneos do cotidiano escolar, incluindo um episódio de violência institucional. O artigo evidencia como a chegada dos acadêmicos à escola promoveu um reencontro com a prática docente, despertando sentidos adormecidos e reativando o vínculo com o fazer pedagógico e com a produção de conhecimento. A metodologia adotada é qualitativa, descritiva e reflexiva, fundamentada em registros pessoais, observações e referenciais teóricos críticos. Os resultados apontam para a potência do PIBID na articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, formação e afetividade, ressaltando sua relevância como política pública de valorização docente. A experiência reafirma a escola pública como espaço legítimo de resistência, autoria e reconstrução subjetiva.

Palavras-chave: PIBID, formação docente, reinvenção, educação pública, afetividade.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil é um campo atravessado por inúmeros desafios históricos e estruturais, comparável ao atravessar de caminhos sinuosos entre a urgência de ensinar, a invisibilidade das condições de trabalho e o desejo de permanência. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma política pública estratégica para a valorização da carreira dos futuros professores, promovendo a imersão dos licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros períodos da graduação. Trata-se de uma proposta que rompe com a lógica de

¹ Professora Supervisora do PIBID/Subprojeto Música – Unimontes – Montes Claros (MG) – lunapaulinha@hotmail.com





uma formação distante e descontextualizada da sala de aula, promovendo a articulação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão.

Este artigo apresenta um relato de experiência fundamentado na minha atuação como supervisora do subprojeto de Música do PIBID, realizado em 2025, na Escola Estadual Salvador Filpi, em Montes Claros/MG. Para dar corpo à narrativa, sigo em primeira pessoa, pois o que será exposto reflete diretamente a sequência das minhas vivências e os atravessamentos reais do meu ser, enquanto pessoa e professora.

A narrativa é atravessada pela minha própria memória como ex-pibidiana, o que reforça o caráter cílico e formativo do programa. A experiência ganha contornos ainda mais potentes ao lembrar que, após um episódio de agressão escolar, quase desisti da minha carreira profissional. Foi a chegada dos bolsistas do PIBID à escola que marcou um recomeço: resgatou em mim a motivação, a criatividade e o desejo de permanecer no chão escolar.

Dentro dessa premissa, meu objetivo é refletir criticamente sobre a potência do PIBID na formação docente, a partir da minha vivência como supervisora do subprojeto de Música, desenvolvido em 2025, e também da minha trajetória como pibidiana há mais de dez anos, quando, durante a licenciatura, tive a valiosa oportunidade de experienciar a sala de aula antes mesmo da formação final. Adoto nesta escrita uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, sustentada em registros pessoais, documentos do subprojeto, observações e vivências concretas ocorridas ao longo do ano.

Os principais resultados observados dizem respeito ao fortalecimento da prática pedagógica colaborativa, ao engajamento dos acadêmicos na produção científica e ao impacto emocional positivo promovido pela convivência entre os licenciandos e comigo, enquanto professora supervisora da escola pública. A experiência também gerou frutos concretos, como a elaboração de cinco resumos submetidos a um evento acadêmico da Unimontes e a retomada de projetos pedagógicos significativos, entre eles a investigação sobre a origem do nome da escola, o resgate da história do bairro e a criação de um site voltado à valorização da cultura local e ao acesso a informações da comunidade.





Com isso, evidencio como o PIBID, além de formar novos professores, tem potencial para reconstruir trajetórias de professores fragilizados por violências institucionais, simbólicas e emocionais, reafirmando a escola pública como lugar legítimo de afeto, saber e resistência.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada baseia-se em um relato de experiência com abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, fundamentado em vivências concretas e referenciais teóricos. A escrita do artigo parte de registros pessoais, observações de campo, relatórios de reuniões com acadêmicos e produção de materiais científicos construídos ao longo da supervisão do subprojeto. A experiência relatada também incorpora elementos subjetivos vivenciados em episódios de crise profissional e superação emocional, permitindo a análise das dimensões afetiva, pedagógica e institucional que atravessam a formação docente.

Além disso, minha relação com o PIBID remonta ao período da graduação, quando atuei como bolsista durante três anos, nos subprojetos de Dança e de Teatro. Em meio a grandes dificuldades financeiras, encontrei no programa um suporte essencial não apenas para minha permanência acadêmica, mas também para a construção de uma identidade de professora e pesquisadora. Mesmo com pouca experiência, submeti um resumo a um congresso e fui aprovada. A universidade, com grande generosidade, cesteou minha ida a Uberlândia, arcando com a hospedagem e a passagem aérea. Essa experiência marcou profundamente minha trajetória, pois foi a primeira e única vez que viajei de avião. Mais do que a apresentação de um trabalho, vivi um verdadeiro rito de passagem que ampliou meus horizontes e me inseriu, de forma concreta, no universo da pesquisa, lembro desse fato como a maior alegria vivenciada durante minha formação.

Essa vivência orienta, hoje, minha atuação como supervisora. Desde o primeiro semestre do subprojeto de Música, incentivo com entusiasmo a produção científica dos acadêmicos. Mesmo estando, em sua maioria, ainda no terceiro período da graduação e sem contato prévio com a escrita científica, conseguimos aprovar cinco resumos em um





evento acadêmico. O PIBID segue, assim, como um espaço potente de formação crítica, sensível e transformadora para eles e, novamente, para mim.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico busca dar sustentação às reflexões apresentadas neste artigo, situando a prática vivida à luz de autores que compreendem a formação docente como processo contínuo, situado e dialógico. A seguir, são apresentadas as principais ideias que orientaram a análise da experiência com o PIBID.

A formação docente é um campo atravessado por disputas políticas, epistemológicas e afetivas. Nesse contexto, pensar a escola como espaço de formação crítica exige dialogar com autores que compreendem a docência como prática social, situada e carregada de intencionalidade.

Paulo Freire (1996), ao defender a pedagogia da autonomia, afirma que ensinar exige compromisso com a realidade e com a transformação social. Para ele, o professor é mediador de saberes e deve construir sua prática com base na escuta, na criticidade e no amorosamento. O PIBID, nesse sentido, se constitui como espaço fértil para o exercício desses princípios, uma vez que aproxima os futuros professores da complexidade do cotidiano escolar e rompe com a lógica bancária de formação. A convivência no espaço escolar permite que os licenciandos experimentem os desafios da docência e compreendam que ensinar é um ato político.

Na perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky (2007) contribui com a compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais. O autor defende que a aprendizagem precede o desenvolvimento e que as trocas entre sujeitos são mediadas por instrumentos culturais, sobretudo a linguagem. A relação entre supervisora e acadêmicos, nesse sentido, torna-se uma zona de desenvolvimento proximal mútua, em que todos aprendem. A mediação teórica e afetiva promovida no contexto do PIBID, especialmente em situações marcadas por crise, possibilita não apenas a formação dos licenciandos, mas também a reconstrução subjetiva da professora em exercício. O conhecimento, nesse processo, emerge da relação, e a escola se constitui como território permeado por múltiplas redes de significação.



Maurice Tardif (2002) reforça que os saberes docentes não se restringem à formação acadêmica, sendo constituídos na prática e nas relações vividas no espaço escolar. Esses saberes são plurais, heterogêneos e atravessados pelas experiências individuais e coletivas. O autor destaca que o cotidiano da escola é um campo de produção de conhecimento, e que a experiência é parte legítima da formação profissional. Ser supervisora do PIBID, depois de ter sido pibidiana, é, nesse sentido, experimentar um ciclo formativo que legitima o saber da prática e o reconecta com o saber científico.

Donald Schön (1995) amplia essa reflexão ao propor a figura do "professor reflexivo", aquele que pensa sobre sua ação e, a partir dela, se reinventa. Para ele, a prática não é mera reprodução de teorias, mas espaço de criação e aprendizagem contínua. Ao viver a experiência da agressão escolar e posteriormente retomar o ânimo com a chegada dos acadêmicos, a autora coloca em prática o movimento reflexivo que transforma dor em ação pedagógica. A prática da supervisão, então, torna-se lugar de reconstrução de si e do outro.

Por fim, Denise Fleith (2007) enfatiza a importância da criatividade e da motivação no trabalho docente. Em ambientes acolhedores, colaborativos e instigantes, professores tendem a criar mais, a buscar novas metodologias e a desenvolver vínculos com o conhecimento e com os estudantes. O PIBID, ao promover a troca entre universidade e escola, cria essa ambiência criativa que renova o desejo de ensinar. Assim, o programa não apenas forma professores, mas também reinscreve sentidos na trajetória daqueles que já estão na rede. Essa reinvenção do trabalho cotidiano, ancorada na teoria e na prática, é o grande diferencial de uma política que articula saber, afeto e ação transformadora.

Complementando essa base teórica, destaca-se também Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ao afirmar que a prática educativa precisa ser libertadora, sendo o educador um sujeito inacabado, em permanente processo de formação. A supervisão no PIBID, nesse sentido, torna-se um espaço de escuta, troca e construção horizontal de saberes, em que todos aprendem e se transformam. A presença dos acadêmicos na escola pública não apenas tensiona as relações pedagógicas



tradicionais, mas também possibilita vivências de coformação entre universidade e escola, fortalecendo o vínculo com a realidade e com os sujeitos que a constituem.

Na mesma direção, Miguel Arroyo (2013) chama a atenção para a importância de reconhecer os sujeitos da escola pública em sua inteireza, respeitando suas trajetórias, culturas e resistências. Já António Nóvoa (1992) defende que a formação docente deve ser concebida como um processo coletivo, sustentado pela partilha de experiências e pela construção de narrativas enraizadas no cotidiano escolar. Essas perspectivas reforçam a compreensão de que o PIBID ultrapassa a dimensão de um estágio supervisionado: é um território de reinvenção da profissão docente, de reconstrução de vínculos e de reumanização das relações que sustentam o ato de educar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da minha experiência como supervisora do subprojeto de Música do PIBID, no ano de 2025, permitiu identificar três movimentos centrais que atravessaram minha trajetória: a reconexão com a docência após um episódio traumático, a produção coletiva de conhecimento científico na prática da escola pública e a reconfiguração dos vínculos afetivos e criativos com o espaço escolar. Esses elementos revelaram que o PIBID atua não apenas na formação dos licenciandos, mas também na reconstrução subjetiva de quem já está em exercício, como foi o meu caso.

Poucos dias antes da chegada dos acadêmicos à escola, sofri uma agressão física por parte de um aluno. O episódio foi doloroso e me fez cogitar a exoneração, como se algo em mim tivesse se desligado do compromisso de permanecer ensinando. No entanto, com o início das atividades do PIBID, a presença dos bolsistas se transformou em um ponto de acolhimento e de total reconexão. Eles trouxeram escuta, afeto, disposição para o diálogo e compromisso com o coletivo. Essa vivência confirmou em mim a concepção de Donald Schön (1995), de que o professor é um praticante reflexivo, capaz de reelaborar sentidos e trajetórias a partir da própria ação.

Um dos impactos mais marcantes dessa convivência foi a mobilização da pesquisa no interior da escola. Em apenas quatro meses, conseguimos submeter cinco resumos de relatos de experiência para o evento científico do Congresso COPED. Isso



me fez perceber, com mais força, que a escola pública, tantas vezes silenciada como espaço de saber, é também território legítimo de produção de conhecimento. Essa constatação dialoga com Tardif (2002), ao afirmar que os saberes docentes são construídos na prática cotidiana e nas relações que se estabelecem nesse espaço.

A chegada dos acadêmicos também despertou em mim o desejo de resgatar a história da escola e de construir vínculos mais profundos com o seu território. Desenvolvemos juntos um projeto de pesquisa sobre a origem do nome da instituição, até então desconhecida pela comunidade escolar. Essa investigação resultou na produção de um artigo e no envolvimento de diferentes segmentos da escola em ações pedagógicas significativas. Essa vivência ecoa em Denise Fleith (2007), ao evidenciar que a motivação e a criatividade docente estão diretamente ligadas às relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Quando há abertura para o diálogo, reconhecimento mútuo e cooperação, é possível reinventar caminhos, sustentar a esperança e seguir.

Essas experiências me mostraram que o PIBID vai além da iniciação à docência: ele constitui um espaço de reinvenção de identidades, de valorização da escola pública e de articulação viva entre teoria, prática e afeto. Em tempos de crescente desmotivação docente, participar dessa proposta me fez reconhecer que ainda existem caminhos promissores para a permanência crítica e criativa na profissão que escolhi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste artigo evidencia o quanto o PIBID se configura como uma política pública essencial não apenas para a formação inicial dos acadêmicos, mas também como um processo de reencontro comigo mesma e com meu fazer educativo. Ao revisitar minha trajetória como professora de Arte, que após vivenciar um episódio de violência escolar encontrou no diálogo com os acadêmicos do PIBID um ponto real de recomeço, torna-se inevitável reafirmar o poder transformador das relações humanas e pedagógicas.

Entre os principais achados, destaca-se a capacidade do programa de fomentar o engajamento científico no ambiente escolar, romper com a fragmentação entre teoria e



prática e fortalecer a construção de vínculos criativos e críticos entre universidade e escola. A produção de cinco resumos em apenas quatro meses, a retomada de projetos antes abandonados e a investigação histórica sobre a identidade da escola revelam que, quando há espaço para escuta, afeto e colaboração, a escola pública floresce como território de conhecimento, pertencimento e resistência.

A atuação dos acadêmicos não foi transformadora apenas para eles. Também me afetou profundamente enquanto professora supervisora. Essa experiência reforça a ideia de que políticas de iniciação à docência podem e devem ser compreendidas também como políticas de formação continuada, desde que os contextos escolares sejam reconhecidos como territórios vivos, atravessados por escuta, conflito, criação e reinvenção.

Do ponto de vista empírico, a experiência compartilhada aqui oferece caminhos concretos para o fortalecimento da escola como espaço de pesquisa, produção de saberes do/no chão da escola e permanência com sentido. Sua aplicabilidade se estende a outras instituições da educação básica que desejem repensar o exercício do ensinar e do formar para além da lógica técnica e instrumental.

Por fim, recomenda-se que novas pesquisas explorem com mais profundidade o impacto do PIBID na saúde mental e emocional de profissionais da educação básica, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade e violência escolar. Ao investigar como a presença dos acadêmicos pode reconfigurar relações institucionais, afetivas e pedagógicas, amplia-se o debate sobre os processos formativos no campo educacional em sua totalidade, compreendidos como práticas éticas, políticas, sensíveis e enraizadas na realidade concreta das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de professores**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade e motivação na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2007.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

