

NARRATIVAS EM PORTFÓLIO NO PIBID: (RE) CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL EM ESPAÇOS HÍBRIDOS

PORTFOLIOS NARRATIVES IN PIBID: (RE)CONFIGURATIONS OF ACADEMIC-PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION IN HYBRID SPACES

Rosenilde Nogueira Paniago¹

Geovanna Gomes de Jesus²

Tácio Assis Barros³

Resumo

Esta pesquisa analisa de que modo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode se configurar como um espaço híbrido de formação docente, promovendo a articulação entre Instituição de Ensino Superior (IES), escola e comunidade e a valorização dos saberes escolares e comunitários. O estudo é desenvolvido em uma IES pública localizada no Sudoeste goiano, no âmbito de um projeto interdisciplinar com fomento da CAPES/PIBID e da FAPEG. A investigação adota abordagem qualitativa e utiliza, como procedimento metodológico, a análise de narrativas registradas em portfólios de bolsistas dos cursos de Ciências Biológicas e Química. Os resultados sinalizam que o PIBID tem se mostrado um espaço fértil de (re)configurações da formação acadêmico-profissional docente, ao promover experiências que articulam saberes da IES, da escola e da comunidade. As narrativas em portfólio revelam indícios de espaços híbridos em construção, marcados por tensões, mas também por fortes potencialidades formativas. Assim, reafirma-se que a docência é um processo em movimento, sustentado pelo diálogo, pela escuta e pela valorização dos saberes locais.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes comunitários. PIBID. Espaços híbridos.

Abstract

This research analyzes how the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) can be configured as a hybrid teacher-education space, promoting

1 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Minho, Braga, Portugal (UMinho) com revalidação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Rio Verde (IF Goiano) e Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Jataí (IFG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1178-8166>. E-mail: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br

2 Mestranda em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Rio Verde. E-mail: geovannagomes68@gmail.com

3 Doutorando em Educação Profissional para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus Jataí, com bolsa FAPEG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ) com bolsa FAPEG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4969-8641>. E-mail: tacio.barros@yahoo.com.br

the articulation between Higher Education Institution (HEI), school and community, and the valorization of school- and community-based knowledge. The study is conducted at a public HEI located in the Southwest region of Goiás, within the scope of an interdisciplinary project funded by CAPES/PIBID and FAPEG. The investigation adopts a qualitative approach and uses, as its methodological procedure, the analysis of narratives documented in the portfolios of scholarship holders from the Biology and Chemistry teacher-education courses. The results indicate that PIBID has proven to be a fertile space for (re)configurations of academic-professional teacher education, as it fosters experiences that articulate knowledge from the HEI, the school and the community. The portfolio narratives reveal signs of hybrid spaces under construction, marked by tensions but also by strong formative potential. Thus, it is reaffirmed that teaching is a process in motion, sustained by dialogue, listening and the valorization of local knowledge.

Keywords: Teacher Education. Community knowledge. PIBID. Hybrid spaces.

Introdução

Há uma intensa discussão sobre a importância de formação acadêmico-profissional de professoras/res abordar diferentes espaços e saberes, promovendo uma articulação efetiva entre a Instituição de Ensino Superior (IES), a escola e a comunidade. Esse processo contribui para uma formação mais ampla e contextualizada, permitindo que licenciandas/os desenvolvam não apenas saberes essenciais à docência, mas também uma compreensão mais profunda da realidade educacional e sociocultural em que atuarão.

Utilizamos o termo “formação acadêmico-profissional”, na ideia proposta por Diniz-Pereira (2008), como uma concepção que substitui o uso do termo “formação inicial”; termo que, segundo o autor, é inadequado por desconsiderar as experiências e aprendizagens construídas ao longo da trajetória escolar das/os professoras/res, anteriores ao ingresso em um curso de licenciatura. Então, para Diniz-Pereira (2008), a expressão “formação acadêmico-profissional” traduz os processos de aprendizagens que ocorre na formação nas IES, devendo ser compartilhados com as escolas de educação básica, reconhecendo que a responsabilidade pela formação docente é mútua e colaborativa.

Nesse contexto, pesquisas têm sinalizado que Programas de Iniciação à Docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica desempenham um papel fundamental ao proporcionar experiências formativas que vão além do ambiente acadêmico e que podem favorecer a aproximação entre a formação e o contexto profissional de futuras/os professoras/res (Paniago et al., 2020; Paniago; Sarmiento, 2017; Santos; Diniz-Pereira, 2024). Guimarães

(2020) também contribui ao sinalizar que o PIBID tem potencial para promover uma formação docente mais integrada e colaborativa, desde que haja esforços para superar as hierarquias tradicionais entre IES e escola. Assim, o PIBID, cenário de fundo da presente pesquisa, por meio de bolsas, favorece a imersão de licenciandas/os na escola de educação básica para aprenderem a ser professoras/res.

Estas problematizações têm sido feitas por nosso grupo de pesquisa, vinculado a uma IES do estado de Goiás, registrado no CNPq, cujo foco é a formação de professores, especialmente, em contexto de formação acadêmico-profissional, tendo como cenário, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Com efeito, esta pesquisa, resultante de uma dissertação de mestrado aprovada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), vincula-se às discussões desenvolvidas no âmbito da pesquisa em rede “Universidades, escolas e comunidades: a construção de espaços híbridos na formação de professoras/es da educação básica no Brasil”, aprovada na Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023, sob a coordenação do Prof. Júlio Emílio Diniz-Pereira. Articula-se, ainda, à pesquisa financiada pela FAPEG, intitulada “Diálogo entre Instituições de Ensino Superior, Escolas e Comunidades na Construção de Espaços Híbridos para a Formação Inicial de Professores em Goiás”, da qual a orientadora desta dissertação é uma das coordenadoras.

À luz dessas articulações, o objetivo central desta pesquisa é analisar de que modo o PIBID pode se configurar como um espaço híbrido de formação docente, promovendo a articulação entre a IES, a escola e a comunidade, e valorizando os saberes escolares e comunitários.

Com Diniz-Pereira (2025b), compreendemos que os saberes acadêmicos traduz o domínio dos conteúdos específicos de área, pedagógicos e a postura investigativa que se constrói na IES; os saberes escolares correspondem ao conhecimento profissional docente e à corresponsabilidade das instituições de Educação Básica como espaços formadores; e os saberes comunitários dizem respeito aos conhecimentos produzidos nos territórios e nas relações sociais, historicamente pouco reconhecidos pela academia e pela escola.

Sobre o termo “saberes comunitários”, recorreremos, ainda, ao projeto de pesquisa “Universidades, escolas e comunidades: a construção de ‘espaços híbridos’ na formação de professoras/es da educação básica no Brasil”, no qual foi elaborado o conceito atualmente em fase de publicação por Oliveira et al. (2025). Segundo os autores, os saberes comunitários

contemplam os conhecimentos e práticas construídos e transmitidos pelas comunidades ao longo do tempo, refletindo suas tradições culturais, formas de trabalho, expressões artísticas, modos de organização social e de vida.

Por fim, a articulação entre os saberes acadêmicos, escolares e comunitários constitui o chamado “terceiro espaço” de formação (Zeichner, 2010). Assim, a construção de espaços híbridos na formação de professores se efetiva quando esses saberes se conectam de forma integrada. É nesse entrelugar, como destacam Zeichner (2010, 2024) e Diniz-Pereira (2025), que a docência assume um caráter verdadeiramente transformador, reconhecendo os saberes das escolas e das comunidades como dimensões essenciais da identidade e do conhecimento profissional docente.

Em face do exposto, o artigo está organizado de modo a apresentar, inicialmente, uma breve fundamentação teórica, seguida da metodologia adotada e dos principais achados da pesquisa, com destaque para os momentos de imersão investigativa na escola e realização de projetos de investigação-ação.

A construção de espaços híbridos na formação de professores: breves considerações teóricas

A noção de espaços híbridos na formação de professores tem sua raiz epistemológica nas reflexões de Zeichner (2010), autor que propõe a superação das fronteiras entre IES, escola e comunidade por meio de práticas colaborativas que integrem saberes acadêmicos, experiências docentes e saberes comunitários.

Com base nessa perspectiva fundante, o presente estudo dialoga com contribuições contemporâneas que ampliam a compreensão desse conceito, como as de Diniz-Pereira (2022; 2025), e busca as ideias de Nóvoa (2017) e de Freire (1975; 2006).

Zeichner (2010a) contribui ao discutir a perspectiva híbrida na formação acadêmica de professores, a qual pressupõe uma relação igualitária, equilibrada e mais dialética entre os atores, professores das IES, da escola de educação básica e licenciandas/os, bem como entre o conhecimento acadêmico e o prático. Para Zeichner (2010a; 2013), o “espaço híbrido” de formação de professores traduz o ponto de interseção entre a prática escolar, a teoria acadêmica e os saberes comunitários.

Em seu livro *Communities* (2024), Zeichner amplia o debate sobre os espaços que contribuem para a construção da docência, destacando

a importância da comunidade no processo formativo de professores. O autor explica que, no contexto da formação, o termo “comunidade” está frequentemente relacionado ao entorno imediato das escolas em que os candidatos a professores realizam suas práticas, incluindo as famílias dos estudantes, os bairros e os grupos sociais que integram o território escolar. Esses sujeitos, ainda que externos aos programas de formação, participam ativamente da constituição docente, uma vez que suas experiências, saberes e valores locais se tornam elementos fundamentais na formação de professores.

Dessa forma, reconhecemos que o termo “comunidades” pode assumir diferentes denominações e sentidos na literatura, entretanto nesta pesquisa adotamos o conceito proposto por Zeichner (2024), por compreendermos que ele reflete de modo mais preciso a perspectiva relacional e colaborativa da IES, da escola e da comunidade em seu entorno na formação de professores, que assumimos no estudo.

Segundo Zeichner (2024), o papel do professor precisa ir além do próprio aluno e contribuir com o bem-estar da comunidade onde este estudante está inserido. Ao dissertar, em seu livro, sobre um recorte de sua trajetória profissional, este autor menciona que trabalhou em uma “escola comunitária” onde todos os professores eram incumbidos pela gestão a visitarem as famílias de todos seus alunos antes mesmo do ano escolar dar início. O objetivo era para que estabelecessem relações de confiança com a comunidade, além de participarem de eventos e conhecerem diversos aspectos das fontes culturais e de renda da comunidade em questão para que fossem incorporadas nas práticas educacionais.

Ao abordar a construção de um “terceiro espaço” na formação de professores, materializado pela participação de professores em formação no ambiente escolar, Zeichner (2010) destaca a importância de proporcionar experiências que os coloquem em contato direto com desafios docentes de maneira estruturada e significativa. Essas vivências vão além de um estágio supervisionado, mas que muitas vezes se limita a uma abordagem hierárquica e reduzida.

Diniz-Pereira (2022; 2025) aprofunda a discussão sobre a construção de espaços híbridos de formação, destacando a necessidade de que IES, escola e comunidade atuem de modo corresponsável na formação acadêmico-profissional de professoras/es.

Assim, Diniz-Pereira (2025) contribui para o debate ao propor que a formação de professoras/es se desloque de uma lógica exclusivamente institucional para um processo compartilhado, sustentado por vínculos de pertencimento e diálogo entre diferentes contextos de produção do

conhecimento. Ao conceber a comunidade como parceira e não como destinatária da ação educativa, o autor reforça o potencial transformador dos espaços híbridos, nos quais IES, escola e comunidade dialogam para a construção de práticas formativas críticas, colaborativas na formação de professoras/es.

Nóvoa (2017), por sua vez, contribui para esta reflexão ao discutir os desafios da formação docente na contemporaneidade, destacando que, embora existam inúmeras iniciativas nessa área, as mais significativas são aquelas que reconhecem a docência como uma profissão em permanente construção. Para o autor, é fundamental criar novos espaços de articulação, visando integrar as múltiplas realidades que compõem o campo da formação de professores, o que este autor define como um “lugar híbrido”, onde experiências, saberes e contextos formativos se conectam de modo dinâmico e colaborativo. Neste lugar, todos são atores e possuem estatuto de formadores.

Embora Freire (1975) não aborde diretamente o conceito de espaços híbridos na formação de professores, suas ideias oferecem fundamentos teóricos e éticos que dialogam profundamente com essa perspectiva. Sua pedagogia do diálogo e da problematização inspira a construção de ambientes formativos em que a reflexão crítica sobre a prática, a escuta sensível do outro e o compromisso com a transformação social se tornam princípios balizadores desta perspectiva de formação de professoras/res.

Com efeito, Freire (1975), cujas ideias dão suporte à perspectiva proposta por Kenneth Zeichner, defende a educação como prática de liberdade, valorizando os saberes das/os educandas/os e das comunidades, muitas vezes marginalizados pelo sistema tradicional. Esses conhecimentos cotidianos são fundamentais para o processo educativo, pois refletem a realidade e a cultura das/os aprendizes, tornando o aprendizado mais significativo ao relacionar-se com a cidadania e a vida social. Para Freire (2006), o diálogo é essencial para o reconhecimento desses saberes: a verdadeira educação ocorre no encontro entre o saber científico e o saber popular, integrando o conhecimento vivido pela comunidade ao contexto escolar.

Metodologia, cenário da pesquisa e sujeitos

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, conforme apontam Lüdke e André (2018), cuja ênfase recai sobre o processo, e não apenas sobre os resultados. A pesquisa qualitativa exerce papel fundamental nas investigações de caráter social e educacional, por sua capacidade de

compreender e refletir sobre diferentes problemáticas, especialmente no campo educacional.

De modo singular, essa pesquisa insere-se no campo da investigação narrativa, fundamentada nas concepções de Clandinin e Connelly (2000), segundo os quais a narrativa constitui a melhor forma de compreender e estudar a experiência, uma vez que “[...] o pensamento narrativo é a forma-chave da experiência e uma maneira-chave de escrever e pensar sobre ela” (p. 18). Nesse mesmo sentido, Melo, Murphy e Clandinin (2016, p. 567) afirmam que a “investigação narrativa é o estudo da experiência entendida narrativamente”, destacando seu caráter processual, dinâmico e relacional, no qual viver, contar, reviver e recontar histórias compõem um movimento contínuo de produção de sentidos.

O cenário empírico da pesquisa é composto por duas escolas da rede pública de ensino, uma localizada em zona urbana de vulnerabilidade social e outra situada em área rural, vinculadas a uma IES pública de ensino superior do Sudoeste goiano. A escola do campo na qual as estudantes desenvolvem suas atividades localiza-se a aproximadamente sessenta quilômetros da cidade onde se situam a IES e a residência das bolsistas.

O termo “bolsistas” será usado no feminino por haver maioria de mulheres no grupo. A escolha vai além da gramática, representando uma posição simbólica e política que reconhece o protagonismo feminino na formação docente e nas atividades de pesquisa, extensão e estágio, historicamente marcadas por desafios de reconhecimento e equidade de gênero.

Foram recolhidas narrativas de quatro bolsistas dos cursos de licenciaturas em Química e Ciências Biológicas, participantes de um projeto interdisciplinar desenvolvido nessas escolas, porquanto, a escrita narrativa é um procedimento adotado no projeto do PIBID.

A escolha das participantes fundamenta-se, conforme já fora narrado, em sua inserção no projeto intitulado “Diálogo entre Instituições de Ensino Superior, Escolas e Comunidades na Construção de Espaços Híbridos para a Formação Inicial de Professores em Goiás”. O referido projeto, desenvolvido por professoras/es de duas IES, integra uma pesquisa com fomento da FAPEG e conta também com o apoio da CAPES/PIBID.

O grupo de bolsistas dos cursos de graduação em Química e Biologia vivencia, de forma simultânea, duas dimensões complementares da formação docente: a imersão na prática pedagógica proporcionada pelo PIBID e a participação ativa em um projeto de pesquisa, criando condições concretas para a observação e análise da construção de espaços híbridos de aprendizagem e prática docente.

O critério de seleção considerou, prioritariamente, licenciandas/os matriculadas/os no quinto período, etapa em que as atividades realizadas no projeto podem ser reconhecidas como práticas formativas equivalentes ao estágio supervisionado.

A escolha das/os estudantes que se encontram em estágio supervisionado como participantes da pesquisa justifica-se pelo fato de que o estágio constitui um dos principais cenários formativos e investigativos do grupo de pesquisa, conforme já fora afirmado, articulando-se diretamente com as ações do PIBID. Além disso, a escolha dessas bolsistas está em conformidade com a orientação institucional da IES, cenário empírico da pesquisa, que, conforme a Portaria CAPES nº 90/2024 e as diretrizes internas de formação docente, permite a integralização das atividades do PIBID como práticas formativas equivalentes ao estágio supervisionado, desde que vinculadas a itinerários formativos previstos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

A pesquisa faz parte de uma pesquisa guarda-chuva aprovada comitê de ética sob o Parecer n. 5.282.771. Para preservar o anonimato das participantes, foram atribuídos codinomes. Assim, Ana Luísa e Clara representam as bolsistas da escola do campo, enquanto Gabriel e Marina correspondem bolsistas da escola urbana.

Desde a infância, Ana Luísa demonstrou grande afinidade com a escola e com o ambiente educativo. Interrompeu os estudos ao se tornar mãe, mas, anos depois, retomou a formação pelo EJA, conciliando maternidade e aprendizado. Sua vivência no campo, marcada por dificuldades no acesso à escola, despertou-lhe o desejo de atuar na educação e valorizar o ensino neste espaço. Atualmente, cursa Licenciatura em Ciências Biológicas.

Clara passou a infância no campo no sul do Brasil, onde viveu experiências que marcaram profundamente sua relação com a natureza e com a escola. Apesar das dificuldades, como o transporte precário e a falta de estrutura, guarda memórias afetivas do ambiente escolar e dos professores que a inspiraram. O contato com a floresta e as suas espécies despertou seu amor pela Biologia, o que a levou, anos depois, a cursar Licenciatura em Ciências Biológicas. No PIBID, atua na escola do campo com Ana Luísa.

Marina iniciou cedo sua relação com a docência: aos 16 anos já dava aulas de inglês. Enfrentou desafios pessoais e familiares que impactaram sua trajetória, mas encontrou na educação um espaço de reconstrução e pertencimento. Ingressou na graduação em Química e sua experiência no PIBID representou para ela uma reconexão com o ensino público e uma

oportunidade de aprofundar o olhar crítico sobre a prática pedagógica. Marina atua em escola urbana de região periférica da cidade no PIBID.

Gabriel iniciou sua trajetória escolar em instituições particulares, mas enfrentou experiências negativas durante o ensino fundamental, como o bullying e a desmotivação, o que o afastou momentaneamente da escola. Anos depois, decidiu retomar os estudos e reencontrou o sentido da educação por meio de professoras/res inspiradoras/res. Apaixonado pela área biológica, escolheu cursar Licenciatura em Biologia com o propósito de oferecer aos alunos uma vivência diferente da que teve. No PIBID, atua juntamente com Marina, na escola urbana.

Em face do exposto, a análise dessas narrativas foi realizada com base nos princípios da análise narrativa da experiência (Clandinin; Connelly, 2000), articulada à análise de conteúdo (Bardin, 2019), buscando identificar temas formativos, sentidos atribuídos e articulações entre os diferentes saberes.

Análise das narrativas em portfólio: entre possibilidades e desafios para a construção dos espaços híbridos na formação

De modo geral, as narrativas registradas nos portfólios das bolsistas revelam que suas experiências foram sustentadas por um processo formativo contínuo, dialógico e colaborativo, ancorado na parceria entre os professores da escola de educação básica e docentes da IES. Esse movimento se traduz na elaboração conjunta de procedimentos e instrumentos de recolha de dados, bem como na construção de projetos guarda-chuva, que orientam e articulam o Plano de Ações Pedagógicas (PAP-termo utilizado no projeto institucional do PIBID da IES), desenvolvido pelas bolsistas. Tais iniciativas evidenciam uma formação docente compartilhada, marcada pela reflexão coletiva e pela integração entre os diferentes espaços e sujeitos que compõem o processo educativo.

Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados orientaram o olhar investigativo das bolsistas sobre três dimensões essenciais para aprendizagem docente: a escola, a sala de aula e a comunidade. Isso possibilitou que elas observassem e interpretassem os contextos formativos de maneira integrada, compreendendo a docência como um fenômeno que se tece nas interações entre diferentes espaços e sujeitos, e elaborassem posteriormente as ações do PAP a serem realizadas por meio da regência e de projetos.

Conforme Paniago, Nunes e Cunha (2021, p. 216), no contexto da IES, “a fase de diagnóstico consiste, portanto, em fatura de possibilidades para

o início do exercício da reflexão e investigação". Essa etapa permite que as/os estagiárias/os realizem um estudo aprofundado da realidade escolar, por meio da coleta e análise de informações que o auxiliem a compreender os múltiplos aspectos que compõem o cotidiano educativo, desde os elementos estruturais até as práticas pedagógicas e relações interpessoais.

Tal proposta organiza-se em etapas articuladas como: observação, problematização, investigação, intervenção, análise, sistematização, publicação, reflexão e ação, as quais configuram um movimento contínuo que permite as/os professoras/res em formação compreender a realidade escolar, intervir nela e reconstruir sua prática a partir da reflexão crítica. Nessa visão, o diagnóstico não é apenas um ponto de partida, mas o fundamento de uma trajetória formativa que une teoria-prática, promovendo a construção da aprendizagem e identidade docente por meio da investigação.

Com efeito, a análise dos portfólios revelou que o projeto interdisciplinar se desenvolveu a partir de dois itinerários formativos complementares: a imersão investigativa e o desenvolvimento de projetos de investigação-ação. Diante disso, optamos por destacar esses elementos nas vozes das bolsistas, buscando evidenciar como tais experiências se materializam nas narrativas produzidas ao longo do processo formativo.

A imersão investigativa na escola

Ao analisar as narrativas, iniciaremos pela trajetória formativa da estudante Ana Luisa, que desenvolve o itinerário formativo do PIBID, em uma escola do campo. Seu portfólio, composto por aproximadamente sessenta páginas, apresenta uma descrição detalhada de seu percurso formativo. Desde a etapa de diagnóstico, Ana Luisa evidencia um olhar atento e sensível sobre a escola e sua realidade, revelando o modo compreende e se envolve com o contexto educativo em que atua.

O diálogo entre teoria-prática se manifesta na narrativa de Ana Luisa desde o diagnóstico inicial, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e das observações em sala de aula, quando a bolsista passa a relacionar as discussões teóricas da IES com as práticas pedagógicas da escola. Além disso, percebemos uma escuta ativa da comunidade, expressa nas entrevistas narrativas com gestão e nas rodas de conversa com as/os professoras/res, estudantes e família. Assim a bolsista se expressa no seu portfólio:

Com o objetivo de identificar percepções, saberes e práticas relacionadas à comunidade, foi aplicado um questionário aos

pais e responsáveis dos alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Participaram 31 responsáveis e 30 alunos, sendo 21 do 6º ano e 10 do 7º ano. (Ana Luisa, 2025).

Segundo Ana Luisa, a recolha de dados tinha o objetivo de investigar o conhecimento prévio dos alunos, os saberes tradicionais e as práticas locais que poderiam ser incorporados ao seu plano de ação. Ao incluir a voz da gestão e das famílias, a bolsista sinaliza preocupação em reconhecer e valorizar os saberes das/os estudantes e de suas famílias, reafirmando a perspectiva de Diniz-Pereira (2025) sobre a horizontalização das relações formativas entre IES, escola e comunidade.

Essa etapa inicial do trabalho evidencia o caráter formativo do diagnóstico, compreendido não apenas como levantamento de informações, mas como prática de escuta e diálogo com os sujeitos e contextos educativos. O movimento descrito por Ana Luisa se aproxima ao que Zeichner (2010) define como essência dos espaços híbridos de formação docente, ambientes em que os saberes acadêmicos e os saberes produzidos na prática se entrelaçam, rompendo as fronteiras entre teoria e experiência.

Por sua vez, a narrativa de Clara, que também desenvolve itinerário formativo de aprendizagem docente na escola do campo, sinaliza que sua imersão na escola para a realização do diagnóstico, ultrapassa a simples observação do espaço físico, pois logo nas primeiras visitas, a bolsista percebeu que “durante a seca, a poeira invade tudo, já na época das chuvas, o caminho se torna perigoso com atoleiros. Isso afeta diretamente a frequência dos alunos e, muitas vezes, até o horário de chegada deles.” (Clara, 2025). Esse olhar atento para as condições concretas do contexto expressa o que Freire (2006) chama de leitura do mundo, etapa anterior a qualquer ação transformadora.

Ao registrar o esforço coletivo da comunidade para manter a escola, Clara reconhece o compromisso ético e afetivo que sustenta o trabalho docente. “A estrutura física da escola é simples, mas há um esforço muito grande da gestão em melhorar o ambiente [...] o que mostra como a comunidade, de certa forma, se envolve para ajudar.” (Clara, 2025). O olhar investigativo e problematizador de Clara traduz bem a ideia de que teoria e prática se articulam, aproximando-se do que Zeichner (2010) denomina de espaços híbridos de formação docente, nos quais o aprendizado emerge da interlocução entre o saber acadêmico, do saber da comunidade e as experiências vividas na escola.

Ao entrevistar a equipe gestora, a narrativa de Clara revela as nuances da relação entre escola e comunidade, e, ao mesmo tempo, as lacunas na

efetiva valorização dos saberes locais. A fala da diretora, que relata que “os fazendeiros ajudavam em tudo, faziam reunião, ajudavam a construir, os pais até hoje são muito participativos” (Clara, 2025), evidencia um tipo de participação comunitária ainda fortemente marcada por relações de dependência e apoio material, mais do que por processos pedagógicos de coautoria e diálogo horizontal, em que os saberes da comunidade, assumem de fato, um papel nos processos educativos da escola.

Esse cenário, embora revele laços de pertencimento, mostra também a distância entre o que a gestão compreende como participação e o que nosso referencial teórico propõe como integração formativa. Para Diniz-Pereira (2022) e Zeichner (2010), a articulação entre IES, escola e comunidade requer romper com a hierarquia dos saberes e reconhecer a legitimidade dos conhecimentos locais como parte dos conhecimentos escolares e da formação docente.

As constatações de Clara (2025) e os dados obtidos na entrevista com a gestão, ao mostrarem a ausência de políticas que incorporem os saberes comunitários no PPP, reforçam a necessidade de projetos pedagógicos que ultrapassem o envolvimento pontual e construam vínculos educativos sustentados na escuta, na valorização e na troca de saberes entre escola e comunidade. A própria bolsista observa que “o PPP [...] não aborda de forma direta os saberes da comunidade como um objetivo central, mas é possível identificar que há uma abertura para essa aproximação” (Clara, 2025). E Clara ainda problematiza que a gestão possui interesse em valorizar os saberes locais, porém um dos entraves identificados é a adoção, pela escola, do mesmo currículo aplicado nas instituições urbanas, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação. Essa padronização dificulta a construção de um currículo que dialogue com as especificidades do campo.

As narrativas do bolsista Gabriel evidenciaram que a escola na qual estava inserido durante a etapa de investigação adota práticas que buscam essa integração, reconhecendo o valor dos saberes da comunidade. Durante a entrevista com a gestão, destacou-se um evento específico que concretiza a articulação entre escola e comunidade.

Um exemplo destacado foi o Dia D da Família, em que os alunos convidaram seus responsáveis para apresentarem suas profissões na escola, oferecendo serviços gratuitamente. Nessa ocasião, uma mãe manicure e um pai massagista, entre outros, receberam espaços para demonstrar suas atividades. (Gabriel, 2025).

Gabriel (2025) complementa essa observação ao notar que o evento foi significativo por “permitir que os alunos expressassem orgulho de suas origens e das habilidades de seus familiares”, demonstrando como a escola transformou o conhecimento das profissões da comunidade em um elemento de validação e aprendizado contextualizado, alinhado à proposta de valorização dos aspectos culturais e de renda dos estudantes.

Em outro trecho do portfólio de Gabriel, percebemos indícios de um planejamento detalhado e intencional para a realização da entrevista, iniciado com a leitura prévia das diretrizes da escola e a elaboração de sete questões específicas voltadas à gestão, complementadas por perguntas direcionadas às/aos professoras/es e à comunidade escolar. A entrevista abordou temas sensíveis e de grande relevância para o contexto educacional, como a participação da comunidade na elaboração do Regimento Escolar e do PPP, as políticas de inclusão e acessibilidade, os mecanismos de resolução de conflitos e o papel dos eventos escolares na integração entre escola e famílias.

Gabriel sinaliza que no momento da entrevista, a coordenadora destacou que a escola, com o intuito de conhecer melhor seu público, elaborou um questionário para que os próprios alunos respondessem, possibilitando uma aproximação mais significativa e um reconhecimento mais profundo de suas realidades, interesses e necessidades.

Na narrativa de outra bolsista, Marina destaca de forma especial o impacto formativo da vivência de aprendizagem docente em um novo cenário educativo, a escola pública, que marca a transição de uma trajetória docente limitada à escola privada para a experiência concreta na escola pública, mediada pelo PIBID.

Durante a atuação como bolsista do PIBID em uma instituição pública de ensino, levando em conta que eu como professora somente havia experiências com instituições privadas, e, com turmas do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, foi possível observar diferentes realidades e desafios pedagógicos, sobretudo nas sextas-feiras, dia em que as atividades foram acompanhadas com regularidade. (Marina, 2025)

Ainda, em sua narrativa, Marina (2025) afirma que “as experiências vivenciadas nas diversas turmas demonstraram a importância de estratégias diferenciadas para atender às especificidades de cada faixa etária, bem como à realidade socioeducacional dos estudantes”. Tal afirmação evidencia um avanço na compreensão da complexidade do processo

educativo e do papel do professor como sujeito que aprende com a diversidade. Além do mais, a narrativa sinaliza que há indícios embrionários da articulação com os saberes escolares e a realidade da comunidade, ao problematizar fatores socioeducacionais e contextuais que influenciam diretamente o aprendizado e no comportamento das/os estudantes.

Essa reflexão mostra que a bolsista começa a reconhecer o caráter plural e heterogêneo do ambiente escolar, entendendo que a prática docente exige sensibilidade para lidar com diferentes perfis, ritmos e contextos de aprendizagem e especialmente estudantes advindos de diversas realidades.

Sob a perspectiva de Diniz-Pereira (2025), esse reconhecimento da diversidade e da necessidade de adaptação das estratégias de ensino aponta para um processo de horizontalização das relações formativas, no qual o conhecimento não é imposto de forma hierárquica, mas construído a partir da escuta e da interação com os sujeitos da escola. Freire (2005) também contribui ao defender que a prática educativa precisa partir da realidade concreta das/os educandas/os, respeitando seus saberes e contextos de vida.

De modo geral, as narrativas analisadas evidenciam que o processo de imersão investigativa na escola extrapola a simples observação ou coleta de dados: trata-se de um movimento de (re)configuração da compreensão sobre o papel docente, marcado pelo exercício da escuta sensível e pela aproximação com os saberes das/os estudantes, dos saberes profissionais das/os professoras/res e dos saberes da comunidade.

Entretanto, emergem também tensões próprias do encontro entre diferentes racionalidades — a acadêmica, a escolar e a comunitária. Constatamos que as bolsistas enfrentam o desafio de articular referenciais teóricos e práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que tentam compreender os sentidos, as realidades das escolas. Ademais, na etapa de diagnóstico, houve outra tensão: de um lado, o desejo de aplicar metodologias e concepções aprendidas na IES; de outro, a constatação de que as condições concretas da escola pública como falta de recursos, diversidade de perfis estudantis, necessidade de cumprir com as exigências do sistema de ensino e indicadores de avaliações externas, demandam adaptações, negociações e ressignificações constantes.

Assim, o diagnóstico, mais do que uma etapa inicial, configura-se como um dispositivo formativo que tensiona práticas e concepções, possibilitando a emergência de novos modos de pensar a formação e de reconhecer a escola como lugar legítimo de produção de conhecimento.

A realização de projetos de investigação-ação

Como já evidenciado, a etapa de diagnóstico representou o ponto de partida para o PAP. Pela análise dos portfólios, que além da descrição das experiências vivenciadas na escola também continham planos de aula e projetos, percebemos que os projetos desenvolvidos pelas bolsistas mantêm alinhamento com aqueles elaborados pelas professoras supervisoras, configurando-se como ações articuladas e complementares.

As narrativas indicam que as/os professoras/res supervisoras/res elaboraram um projeto guarda-chuva, sob o qual os projetos das bolsistas, planejados em duplas ou trios, se integraram ao projeto institucional e ao subprojeto interdisciplinar, estabelecendo uma rede formativa colaborativa entre os atores do programa, processo que favorece a consolidação de espaços híbridos de aprendizagem, ancorados na dialogicidade entre IES, escola e comunidade.

No caso de Ana Luisa (2025), ela sinaliza que a escuta atenta e sensível permitiu identificar valores, saberes, hábitos e experiências que poderiam ser incorporados às práticas pedagógicas do seu PAP. Ela elucida que, com base no diagnóstico, o projeto “Retratos do Campo” foi elaborado de forma colaborativa, com a participação das bolsistas do PIBID, professoras/res da escola, equipe gestora e docentes da IES, além do apoio da Saneamento de Goiás (SANEAGO). O planejamento das ações procurou incorporar os saberes das/os estudantes e de suas famílias, valorizando o contexto rural e integrando ciência, cultura e cotidiano em uma proposta interdisciplinar.

Entre as ações propostas e algumas já desenvolvidas, destacamos na narrativa de Ana Luisa: práticas experimentais sobre tratamento da água, nas quais conceitos de química e biologia foram relacionados à realidade dos poços e sistemas rudimentares de saneamento da comunidade, promovendo a reflexão sobre sustentabilidade e saúde pública; oficina de teatro de fantoches, que abordou, de forma lúdica, temas como o cerrado, os recursos hídricos e o saneamento básico, estimulando a criatividade e o diálogo entre gerações; construção colaborativa de uma história em quadrinhos (HQ), inspirada nas narrativas e objetos simbólicos trazidos pelos alunos, resultando em um produto educativo que une arte, ciência e memória social.

Essas atividades expressam o que Nóvoa (2017) denomina de formação “dentro da profissão”, ancorada no cotidiano escolar e na partilha de experiências. Ao transformar o conhecimento científico em prática social e dar visibilidade aos saberes locais, a bolsista reafirma

a ideia freireana de que a educação libertadora nasce do diálogo com a realidade concreta.

De modo geral, evidenciamos que, ao planejar e desenvolver ações que emergem das vozes dos estudantes e de suas famílias, as ações de Ana Luisa e seu grupo se aproximam do espaço híbrido de formação docente, em que os saberes acadêmicos, comunitários e escolares se articulam. Com efeito, o projeto “Retratos do Campo: Nossa Comunidade, Nossa História” constitui-se como a materialização do espaço híbrido idealizado teoricamente, ao promover a articulação entre os três polos formativos, IES escola e comunidade.

Tal como as demais, as narrativas de Marina revelam que, após a fase de diagnóstico, em que identificou a necessidade de contextualizar o ensino às realidades socioeducacionais dos alunos, a bolsista elabora um PAP que sinaliza a integração entre os saberes escolares, comunitários e acadêmicos. Entre os projetos desenvolvidos, destacam-se: “Química Ancestral: Saberes e Cores do Cerrado”, “Oficina de Fantoques”, “Eletiva de Horta” e “Dia da Sustentabilidade”.

O projeto “Química Ancestral: Saberes e Cores do Cerrado” ilustra essa articulação. Ao explorar pigmentos naturais como jenipapo e urucum, Marina promove uma interlocução entre o conhecimento químico e os saberes tradicionais indígenas, ressignificando o ensino da ciência como prática cultural e histórica. Como afirma a bolsista, “essas experiências mostraram que o aprendizado se torna mais significativo quando o aluno se reconhece no conteúdo” (Marina, 2025). Essa ação expressa o princípio freireano (1975) da valorização dos saberes culturais e reafirma a necessidade de uma educação contextualizada, libertadora e ambientalmente consciente.

Já a Oficina de Fantoques, desenvolvida no contexto do Circuito Beija-Flor, amplia essa perspectiva ao introduzir a ludicidade como linguagem de mediação entre ciência e cultura. Por meio da confecção de animais típicos do Cerrado, a bolsista une arte, biologia e sensibilização ambiental, construindo um diálogo com os saberes acadêmicos, escolares e comunitários. Esse conjunto de práticas encontra respaldo no que Diniz-Pereira (2022) e Zeichner (2010) definem como a construção de espaços formativos híbridos, em que IES, escola e comunidade se entrelaçam em torno de um mesmo propósito educativo; o de formar professores capazes de articular teoria-prática e saberes, em um processo coletivo e crítico de aprendizagem.

Ainda nesse percurso, Gabriel também relata sua experiência no Circuito Beija-Flor, destacando a participação de professoras/res de outras

IES, da educação básica e a realização de oficinas temáticas conduzidas pelas bolsistas. Essa ação representa indícios da materialização da articulação entre as IES, escolas e a comunidade escolar, composta por famílias e alunos da educação básica. Ao promover oficinas lúdicas e interdisciplinares, o evento fortalece a prática pedagógica e a integração entre diferentes saberes e sujeitos. Nessa perspectiva, o referencial teórico de Zeichner (2010, 2013, 2024), ao discutir os espaços híbridos, ajuda a compreender o Circuito Beija-Flor como um ambiente com potencial de aprendizagem mútua, investigação compartilhada e emancipação coletiva, no qual se consolidam práticas de formação docente pautadas na autonomia, na justiça social e na humanização dos processos educativos, desde que planejado de forma colaborativa.

O projeto “Eletiva de Horta” revela um olhar sensível para as questões locais, ao promover a vivência direta com o cultivo sustentável e o reaproveitamento de materiais. Nessa ação, o saber científico apreendido na IES (relacionado à biologia e à química do solo) dialoga com o saber comunitário, fortalecendo a percepção da escola como espaço de produção de conhecimento coletivo e ambientalmente responsável. O “Dia da Sustentabilidade”, por sua vez, reafirma o papel dos estudantes como agentes transformadores.

Na continuidade da análise desta categoria, constatamos que, a partir do diagnóstico desenvolvido na etapa de imersão, Clara (2025) identificou que a escola, embora demonstrasse abertura para o diálogo com a comunidade, ainda apresentava “pouca presença efetiva dos saberes da comunidade no cotidiano escolar e no próprio PPP”. Essa constatação, fruto da análise do PPC e das entrevistas com a gestão, motivou Clara a elaborar de um projeto para “resgate dos conhecimentos sobre plantas medicinais do Cerrado, com o objetivo de integrar os saberes tradicionais ao ambiente escolar” (Clara, 2025). A escolha do tema, portanto, não foi aleatória, mas emergiu do diálogo com a comunidade e de suas práticas culturais, em que o uso de plantas medicinais compõe as tradições familiares e o repertório simbólico local.

A partir desse olhar investigativo, Clara propõe, em colaboração com as demais bolsistas do PIBID, sobre a supervisão da professora da escola e da IES, o projeto “Jardim de Saberes: conhecendo as plantas medicinais do Cerrado”, tomando como eixo central a valorização dos saberes da comunidade sobre o uso de plantas medicinais e sua articulação com o conhecimento disciplinar. Como descreve a bolsista, foi aplicado um “questionário diagnóstico sobre plantas medicinais com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e seus familiares,

mapeando as plantas mais conhecidas e utilizadas pela comunidade local” (Clara, 2025).

Com base nesse levantamento, segundo Clara, ela e seu grupo desenvolveram um conjunto de atividades que uniu teoria-prática, ciência e cultura. Foram aulas dialogadas sobre o cerrado e suas espécies nativas, jogos de bingo com plantas medicinais e o plantio coletivo de mudas com o apoio do Jardim Botânico da IES e da comunidade escolar local. A etapa de plantio das mudas foi um momento importante de partilha de saberes. Nessa ação, os estudantes da escola participaram ativamente de todo o processo, desde a escolha das espécies até o cultivo, vivenciando o cuidado com a terra e a importância da conservação do Cerrado.

[...] a atividade contou com a parceria do Jardim Botânico do IF Goiano e do funcionário Sr. Paulo, que orientou os alunos sobre como preparar a terra e cuidar das mudas durante o plantio. Os estudantes participaram de forma muito ativa, demonstrando interesse e curiosidade em todas as etapas do processo. (Clara, 2025).

A presença do Sr. Paulo foi fundamental para integrar os saberes sobre o manejo do solo às orientações técnicas do Jardim Botânico, promovendo diálogo de saberes e reafirmando o potencial do PIBID como espaço híbrido de formação docente, em que IES, escola e comunidade dialogam em práticas colaborativas.

Constatamos que essas ações promoveram a aproximação entre os saberes revelando o potencial educativo dos conhecimentos da comunidade. Em suas palavras, “ensinar também é um ato de escutar e reconhecer o valor dos saberes que os estudantes e suas famílias já possuem” (Clara, 2025). E a bolsista prossegue afirmando que

O desenvolvimento do projeto sobre plantas medicinais tem permitido vivenciar de perto a potência da educação como espaço de troca e construção coletiva do conhecimento. Desde as primeiras aulas dialogadas sobre o Cerrado até as atividades mais práticas, como o bingo das plantas medicinais, percebi o quanto o envolvimento dos alunos cresce quando o conteúdo faz sentido para sua realidade. As conversas, os relatos e a curiosidade despertada mostraram que ensinar também é um ato de escutar e reconhecer o valor dos saberes que os estudantes e suas famílias já possuem. Essa vivência reforça em mim a

importância de uma educação que une ciência e cultura, teoria e prática, razão e afeto. (Clara, 2025).

Nessa perspectiva, as ações do PAP, desenvolvidas por Clara e seu grupo, se baseiam no que Zeichner (2010) define como espaço híbrido, em que o conhecimento se constrói na articulação entre contextos distintos e na interação entre os sujeitos da prática educativa. Com efeito, o projeto “Jardim de Saberes” exemplifica grande potencial para a construção de um espaço híbrido de formação docente ao articular o tripé - IES, escola e comunidade.

Todavia, Clara, com outras bolsistas, evidenciam um campo de tensão entre a proposta formativa do PAP, orientada pela perspectiva de projetos, e as condições concretas de sua materialização na escola. As narrativas apontam que, embora o programa proponha uma formação pautada na investigação, na interdisciplinaridade e na autonomia docente, o tempo escolar e as demandas curriculares frequentemente impõem limites a essa intenção formativa.

Entre os principais condicionantes relatados, destacam-se a escassez de tempo para o desenvolvimento de projetos, a necessidade de priorizar conteúdos conceituais dos livros didáticos associados às avaliações institucionais e externas e as restrições de espaço e recursos disponíveis nas escolas. Em meio a esse contexto, emergem sentimentos de estranhamento e insegurança, que refletem a distância entre o ensino idealizado, projetado a partir de referenciais acadêmicos estudados na IES, e o ensino possível, construído nas condições reais da escola pública.

Essas dificuldades expõem um descompasso entre as intencionalidades formativas da IES e as demandas cotidianas das escolas, sugerindo que o campo de tensão observado pode estar relacionado à ainda incipiente interlocução entre os dois contextos formativos. De um lado, as propostas oriundas da IES nem sempre dialogam de forma orgânica com as realidades escolares; de outro, as escolas, imersas em rotinas e exigências imediatas, encontram obstáculos para acolher práticas mais experimentais e investigativas.

Assim, as narrativas indicam que o espaço híbrido não se constitui de forma espontânea, mas requer mediação, escuta e negociação contínua entre os diferentes atores. O campo de tensão, portanto, não se configura apenas como limite, mas como lugar de possibilidade, onde o diálogo entre IES e escola pode ser fortalecido e ressignificado em favor de uma formação docente mais colaborativa e situada.

Nóvoa (2017), contribui ao defender a necessidade de que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Este autor afirma que “[...] só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta”. (Nóvoa, 2017, p. 1117).

Apesar das tensões, de modo geral, as narrativas das bolsistas, acerca das ações desenvolvidas nos projetos, posteriores à etapa de diagnóstico nas escolas, revelam um movimento de articulação entre saberes. Nesse processo, a IES contribui com o aporte teórico e metodológico, a escola oferece o campo de vivência e reflexão, e a comunidade disponibiliza os saberes do cotidiano, da natureza e da cultura. Isso vai ao encontro do que propõe Zeichner (2010), ao elucidar que os espaços híbridos de formação docente se constituem quando o conhecimento científico e o saber da prática se articulam em experiências que valorizam o contexto local e as vozes da comunidade.

Assim, embora não se saiba ao certo se houve parceria efetiva entre a IES e as escolas na elaboração do projeto institucional e do subprojeto interdisciplinar do PIBID, os portfólios analisados indicam que a IES tem proporcionado condições concretas para a vivência de experiências que se aproximam da proposta de espaços híbridos, mesmo que de forma pontual e não necessariamente estendida a todas as licenciaturas.

Inferimos que, para que de fato a formação acadêmico-profissional de professores se traduza em espaço híbrido, tal como proposto por Zeichner (2010, 2024), é preciso dar voz às famílias, aos membros da comunidade na educação pública e formação de professoras/res como protagonistas participantes, que vai da elaboração do projeto do PIBID à sua execução na escola, e não como mero receptores que recebem o que os outros decidem. Neste cenário, os professores universitários necessitam a aprender a ser mais humildes, “[...] pois não sabemos tudo, mesmo que gostemos de pensar que sabemos”. Da mesma forma, as pessoas nas escolas e comunidades precisam acreditar que sabem coisas, que podem trabalhar conosco em igualdade de condições. (Zeichner, 2024).

Assim, as evidências encontradas nas narrativas em portfólio sinalizam um forte potencial para a consolidação de práticas formativas integradas, nas quais o diálogo entre os diferentes saberes e contextos se efetiva, ainda que parcialmente, nas ações do PIBID. Os projetos desenvolvidos funcionam como dispositivos de integração, permitindo que

o processo de ensino-aprendizagem transcenda os limites disciplinares e se conecte com os saberes da comunidade, conforme propõe Zeichner (2010).

No caso das estudantes que atuam na escola do campo, observa-se um maior potencial de articulação entre os saberes, evidenciando a riqueza formativa das experiências vivenciadas nesse contexto. O itinerário formativo observado apresenta semelhanças com a experiência desenvolvida na Monash University, Austrália. Segundo Diniz-Pereira (2025, p. 5), nesta instituição,

Estudantes do segundo, terceiro e quarto anos dos cursos de licenciatura e do segundo ano do curso de mestrado em Docência da Monash University estão matriculados no programa. Os discentes moram em Bass Coast durante três semanas – uma região litorânea no estado de Victoria, com distância de aproximadamente 150 quilômetros de Melbourne – para a realização do estágio.

No caso do presente estudo, entretanto, as estudantes realizam imersões quinzenais de oito dias na escola e reúnem-se semanalmente com a professora supervisora para orientação, o que configura um modelo diferenciado, mas igualmente comprometido com o estreitamento das relações entre universidade, escola e comunidade. E ainda, Diniz-Pereira (2025) elucida que durante a realização dos estágios, os estudantes da Monash University conduzem pesquisas - pesquisa-ação ou estudos de caso - ou desenvolvem investigações em colaboração com professoras/res supervisoras/res e escrevem um diário com registros e reflexões sobre as experiências vivenciadas. Fato semelhante ao que acontece no itinerário formativo das bolsistas do subprojeto interdisciplinar.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que modo o PIBID pode se configurar como um espaço híbrido de formação docente, promovendo a articulação entre IES, escola e comunidade e a valorização dos saberes escolares e comunitários.

A leitura e análise das narrativas em portfólios permitiram compreender a estrutura do itinerário formativo do subprojeto interdisciplinar, pautado no projeto institucional, o qual se organiza de modo a promover uma imersão investigativa no contexto escolar. Nessa etapa inicial, as bolsistas realizam coleta de dados a partir de procedimentos e instrumentos

construídos de forma colaborativa entre docentes da IES, professoras supervisoras e estudantes. Essa fase diagnóstica sustenta a elaboração do PAP, que contempla projetos de investigação-ação e o exercício da regência, fortalecendo a articulação entre teoria-prática.

Os dados revelam que o uso de entrevistas, questionários e observações sistematizadas, voltados à compreensão dos aspectos da escola e comunidade, favorece o desenvolvimento das habilidades investigativas das bolsistas enquanto futuras professoras-pesquisadoras. Tal prática amplia a capacidade de planejar ações pedagógicas contextualizadas e de valorizar os saberes comunitários nas ações de aprendizagem docente, reafirmando o caráter investigativo e reflexivo da docência.

As narrativas dos portfólios indicam que o PIBID tem se consolidado como um espaço fecundo de formação docente, em que as estudantes aprendem a ler criticamente a realidade escolar e a problematizar suas práticas a partir das experiências vividas. Nos contextos do campo, as pibidianas destacam a presença ativa da comunidade na vida escolar, na medida em que fazem diagnóstico e planejam ações visando incorporar os saberes comunitários em sala de aula. Saberes sobre o plantio, o cuidado com a terra e o uso de plantas medicinais foram integrados às práticas pedagógicas, construindo pontes entre ciência e cultura local.

Nos contextos urbanos, as narrativas revelam o esforço das escolas em fortalecer o vínculo com a comunidade, especialmente pela atualização do PPP e pela ampliação da participação das famílias em atividades escolares. Essas ações refletem a perspectiva de formação horizontal defendida por Diniz-Pereira (2022) e Zeichner (2010), na qual IES, escola e comunidade se reconhecem como coautoras do processo educativo e formativo docente.

Diante dessas evidências, é possível afirmar que o PIBID possui potencial para favorecer a criação de espaços de articulação entre saberes acadêmicos, escolares e comunitários, contribuindo para uma formação docente humanizadora, fundada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes locais. Tais espaços, contudo, ainda se apresentam como potenciais e não plenamente institucionalizados, o que revela a necessidade de políticas formativas mais estruturadas e contínuas no âmbito da IES, capazes de sustentar práticas colaborativas e inovadoras em longo prazo.

Em termos metodológicos, reconhece-se que o estudo se concentrou em um número restrito de portfólios e contextos escolares, o que não permite generalizações sobre todas as licenciaturas da instituição. Além disso, observa-se que as ações de integração entre saberes ainda dependem

fortemente do envolvimento individual de docentes e supervisoras, o que limita a materialização plena dos espaços híbridos de formação, conforme preconizado por Zeichner (2010, 2024).

Por fim, o título desta pesquisa, “Narrativas em Portfólio no PIBID: (re) configurações da formação acadêmico-profissional em espaços híbridos”, expressa o movimento formativo e transformador observado nos achados. O PIBID se revela como um espaço em constante (re)configuração, onde a formação docente se (re)constrói nas interações entre IES, escola e comunidade, produzindo aprendizagens situadas, colaborativas e reflexivas. Embora ainda em processo, tais experiências evidenciam a potencialidade dos espaços híbridos para (res)significar a docência e fortalecer o compromisso ético, político e humano que sustenta a profissão

Agências de fomento

Com apoio da FAPEG, por meio da Chamada Pública nº 09/2023 – Pró-Licenciaturas, e da CAPES, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), esta pesquisa recebeu fomento para sua realização.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto. Lisboa: Edições 70, 2019.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Universidade, escola e comunidade na formação docente: Um caso na Austrália. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 55, p. e11425, 2025a. DOI: 10.1590/1980531411425. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11425>. Acesso em: 19 out. 2025.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professoras/es: articulações entre saberes acadêmicos, escolares e comunitários. *Palestra* apresentada no Seminário Institucional do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Educativas (PROFPPE), Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde, Rio Verde, 1º out. 2025b.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Universidade, escola e comunidade na formação docente: uma nova linha de pesquisa em educação?. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 7, p. e022010, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/772>. Acesso em: 18 out. 2025.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). *Trajétórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra: 1975.

GUIMARÃES, P. C. G. Relação universidade-escola no Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência - PIBID: um estudo do estado do conhecimento no catálogo de teses e dissertações da CAPES (2012-2018). 2020. 299f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/handle/123456789/507>. Acesso em: 10 out. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2º ed., 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

PANIAGO, R. N.; NUNES, P. G.; CUNHA, F. S. R. Diagnóstico escolar no estágio curricular supervisionado de cursos de licenciatura pelo viés da investigação. In: *Formação de professores*, volume 1: subsídios para a prática docente. Rio Verde: Instituto Federal Goiano, 2021. p. 213–231.

PANIAGO, R. N. *et al.* Quando as Práticas da Formação Inicial se Aproximam na e pela Pesquisa do Contexto de Trabalho dos Futuros Professores. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, e20047, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v26/1516-7313-ciedu-26-e20047.pdf>. Acesso em: 01 set. 2025.

PANIAGO, N. R.; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/q5HzrdSNkcTdzKDr7bX78Yr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, L. B. L.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Ensino, pesquisa e extensão: as três dimensões constitutivas da universidade e suas contribuições para a construção de espaços híbridos de formação docente. *Rev. Bras. de Iniciação Científica* (RBIC), IFSP Itapetininga, v.11, e024038, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/1861>. Acesso em: 05 out. 2025.

OLIVEIRA, Valeska Fortes *et al.* *Saberes comunitários: um esboço*. Texto no prelo. 2025.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. DOI: 10.5902/198464442357. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2357>. Acesso em: 20 out. 2025.

ZEICHNER, K. *Preparing Teachers to Teach Successfully in Historically Marginalized Communities*. Teacher Education Quarterly, Summer 2024.

ZEICHNER, K. *Communities: Keywords in Teacher Education*. 1ª ed. Londres: Bloomsbury Academic, 2024.

ZEICHNER, K. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e porque elas afetam vários países no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Submetido em outubro de 2025
Aceito em janeiro de 2026
Publicado em abril de 2026

