



PARA REFLETIR: PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS COM O PIBID DANÇA

NARRATING TO REFLECT: PERSPECTIVES ON TEACHER EDUCATION BASED ON EXPERIENCES WITH PIBID DANCE

Évelyn Eduarda de Oliveira Ventura¹

Lauren Kalia Diel²

Maria Valentina Mayer Messa³

DOI: 10.5281/zenodo.23124931

RESUMO

O presente artigo analisa a construção da identidade docente a partir de experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Dança, da Universidade X. Escrito sob a perspectivas de licenciadas, o trabalho utiliza como aporte metodológico a pesquisa narrativa (VILELA; BORREGO; AZEVEDO, 2022) efetivada por meio da entrevista semiestruturada. O estudo concentra-se na trajetória de uma professora supervisora que também foi bolsista no programa durante sua graduação, permitindo observar o ciclo de formação, em que a narrativa articula as vivências da entrevistada em dois tempos: como acadêmica bolsista e como professora supervisora atuante na rede de educação. As reflexões abordam a construção do ser professor (TARDIF, 2018; PEREIRA, 2024), revelando também a importância do PIBID para a afirmação da Dança como área de conhecimento na escola, e nesse sentido, ressignificando saberes na identidade docente.

Palavras-chave: PIBID. Docência. Dança. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

This article analyzes the construction of teaching identity based on experiences lived in the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID), Dance subproject, at X University. Written from the perspective of graduates in teacher education, the work adopts narrative research (VILELA; BORREGO; AZEVEDO, 2022) as its methodological

¹ Universidade Federal de Santa Maria - <https://orcid.org/0009-0006-2059-2148>

² Universidade Federal de Santa Maria - <https://orcid.org/0009-0002-2690-4625>

³ Universidade Federal de Santa Maria - <https://orcid.org/0009-0000-5015-1243>

framework, carried out through a semi-structured interview. The study focuses on the trajectory of a supervising teacher who was also a scholarship holder in the program during her undergraduate studies, allowing the observation of a training cycle in which the narrative articulates the interviewee's experiences across two moments: as a scholarship student and as a supervising teacher working in the school education system. The reflections address the construction of being a teacher (TARDIF, 2018; PEREIRA, 2024), also revealing the importance of PIBID for the affirmation of Dance as an area of knowledge in school and, in this sense, re-signifying knowledge within teaching identity.

Keywords: PIBID. Teaching. Dance. Narrative Research.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é fruto de um encontro de trajetórias que se cruzam em meio aos corredores do cotidiano de uma escola estadual de ensino médio, ao longo do ano letivo de 2025, mediado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Dança Licenciatura de uma universidade no Rio Grande do Sul. Mais do que um registro formal partindo das atividades acadêmicas, este trabalho surge a partir da vontade de compreender a construção da identidade docente por meio do olhar de quem já percorreu os caminhos que hoje trilhamos.

Nós, autoras deste texto, estivemos presentes na escola por meio do programa em dois momentos distintos. Duas de nós ingressaram em novembro de 2024, enquanto a terceira passou a integrar o grupo em agosto de 2025. A atuação ocorreu inicialmente em dupla e, posteriormente, em trio, estendendo-se até o término das atividades das três no programa em janeiro de 2026, em virtude da conclusão do curso.

A motivação para esta escrita reside na oportunidade de observar o ciclo completo da formação docente, como licenciadas que integraram o Programa nos últimos semestres das suas formações acadêmicas. Portanto, sentimos a necessidade de investigar a perspectiva de uma profissional que personifica a continuidade desse programa. Nossa pesquisa ganha estrutura a partir da aproximação com a nossa supervisora da escola, e diante a isso, entender como sua “bagagem de ex-pibidiana” influencia a professora-supervisora que ela é hoje.

Formada em Dança Licenciatura em 2018, Nome⁴ é também ex-bolsista do PIBID, e o fato de ter ocupado o mesmo lugar que ocupamos criou um meio de comunicação que nos guia diante dos caminhos do magistério. Sua trajetória como professora de Dança no sistema público de ensino iniciou-se em 2021, marcada diretamente pela pandemia da covid-19, período que foi

⁴ Para preservar a identidade da entrevistada, como solicitado para a avaliação do artigo, seu nome foi substituído pela palavra “Nome”; seu sobrenome, pela palavra “Sobrenome”; e a cidade de referência desse artigo, por “Cidade”. Em caso de aprovação para publicação, os devidos nomes reais serão inseridos.

atravessado por desafios que precisavam ser contornados, exigindo novas formas de ensinar Dança no ensino básico. Atualmente, Nome é professora no regime de contrato temporário de uma instituição estadual de ensino médio, e desde o ano de 2024, participa do PIBID como supervisora na escola.

Nesse sentido, ouvir sobre a sua trajetória foi o que nos conduziu até este trabalho, investigando a relação da professora como atual supervisora do programa e ex-bolsista do mesmo, visando entender as aproximações e distanciamentos destas experiências.

NARRAR A REALIDADE PARA REFLETIR AS TEORIAS

Como recém licenciadas, reconhecemos o desejo de compreender a realidade que nos espera após a graduação, na atuação profissional para a qual nos formamos e, por isso, consideramos valiosas as experiências de quem está e já esteve nesse lugar. Para isso, a pesquisa narrativa orienta a produção deste trabalho, pois “reconhece na subjetividade um valor de conhecimento qualitativo” (VILELA; BORREGO; AZEVEDO, 2022, p. 76). Entende-se que, segundo as autoras,

[...] a pesquisa narrativa nas molduras de Clandinin e Connely (2015) consiste no exercício de conhecimento da experiência por meio do pensamento narrativo – na medida em que narram as pessoas compreendem as próprias experiências. (VILELA; BORREGO; AZEVEDO, 2022, p. 77).

Conforme os princípios dessa metodologia, propomos que conhecer as vivências de uma licenciada em Dança a partir de dois vieses, como egressa do PIBID e atual professora supervisora do mesmo programa, pode ensejar um campo fértil para reflexões sobre a construção da professoralidade e o impacto real do programa na formação docente.

Nesse contexto, a entrevista semi-estruturada assegura um espaço dialógico (DE CASTRO; DE OLIVEIRA, 2022) para acessar estas vivências. Este modelo de entrevista oferece às pesquisadoras uma estrutura prévia para atingir o objetivo já previsto - nesse caso, acessar essas narrativas sobre a experiência com o PIBID em duas perspectivas - ao mesmo passo que oferece à entrevistada a liberdade necessária para refletir e determinar quais experiências relatar, fazendo com que essas narrativas sejam o principal fio condutor da entrevista. Assim, pesquisadoras e entrevistada entendem em conjunto, ao longo desse processo de refletir-narrar-significar, quais experiências são protagonistas neste tema de investigação (VILELA; BORREGO; AZEVEDO, 2022).

A entrevista ocorreu de modo semipresencial, com duas das entrevistadoras e a entrevistada no mesmo espaço físico e uma entrevistadora presente de forma online, por meio da plataforma Google Meet. Com o roteiro semi-estruturado dividido em três blocos, cada entrevistadora foi responsável por conduzir a conversa sobre um dos tópicos, sendo eles: 1) vivências no PIBID quando licencianda em dança; 2) vivências no PIBID como profª supervisora, docente de artes na escola; e 3) aproximações e distanciamentos das duas experiências distintas com o PIBID. A entrevista teve duração de aproximadamente 90 minutos e, com autorização (verbal e através do Termo de Consentimento) da entrevistada, foi feita a gravação do diálogo visando facilitar o processo de análise dos dados coletados.

A análise foi feita a partir da transcrição da gravação e, em um documento online, posterior separação dos dados nos três tópicos que também organizaram a entrevista, com as falas referentes a cada tópico destacadas em cores específicas. Esse processo conduziu as reflexões e relações entre as narrativas ouvidas e o aporte teórico das pesquisadoras, conforme a pesquisa narrativa propõe (VILELA; BORREGO; DE AZEVEDO, 2022).

Outro demarcador desta metodologia é o papel do/a pesquisador/a no processo da pesquisa, que deve assumir um papel ativo. Não apenas um/a receptor de informações, mas um/a articulador/a de conteúdos - de experiências e teóricos, sendo os primeiros trazidos pelas narrativas, e os segundos, elencados pelos/as pesquisadores/as a partir dos primeiros (MUYLAERT et. al., 2014).

CONTEXTUALIZANDO O PIBID DANÇA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Conforme registros da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade da qual fizemos parte, o programa conta com a participação da área da Dança desde 2017. Seu objetivo é proporcionar a iniciação à docência nessa disciplina, permitindo que estudantes atuem como professores/as de Artes nas escolas e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (CAPES, 2024).

No programa, os/as bolsistas de iniciação à docência devem cumprir atribuições específicas, conforme estipulado pela CAPES (2024):

- I. realizar as atividades planejadas juntamente com o/a Supervisor/a e o/a Coordenador/a de Área, com dedicação de carga horária mínima de 10 (dez) horas semanais ao PIBID;
- II. ser pontual e assíduo/a no cumprimento de suas atividades no Programa;
- III. participar de pesquisas e de projetos de extensão propostas no âmbito do PIBID;
- IV. registrar as atividades de iniciação à docência em relatórios ou em relato de experiência, conforme definido pela CAPES, e entregá-los no prazo estabelecido;
- V. participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do Projeto colaborando com o aperfeiçoamento do Programa;
- VI. comunicar qualquer intercorrência no andamento do Projeto ao/a Supervisor/a ou ao/a Coordenador/a de Área;
- VII. possuir currículo cadastrado e atualizado na Plataforma Freire; e
- VIII. manter-se atualizado/a em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao PIBID.

Ao longo dos anos, a universidade lançou editais que ofereceram incentivos aos/às estudantes nos anos de 2017, 2019 e 2024, abrindo caminhos para que experimentassem o exercício da docência em escolas públicas. Essas experiências possibilitam a construção e o desenvolvimento contínuo de conhecimentos, tanto em sala de aula quanto nos encontros e reuniões que são previstos na carga horária do programa. Nesse sentido, Sátiro (2023, p. 15) enfatiza a importância do PIBID na formação docente:

Essa experiência é fundamental para o desenvolvimento dos futuros professores de dança, proporcionando um contato valioso com a dinâmica e os desafios do ensino da dança nas escolas públicas, assim, os discentes têm a oportunidade de aprimorar suas competências pedagógicas, aprender estratégias de ensino eficazes e obter uma visão mais abrangente das demandas e necessidades dos alunos, ou seja, promove o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação ao processo de ensino-aprendizagem, incentivando a busca por práticas inovadoras e inclusivas.

A partir dessa perspectiva, fica evidente que o PIBID vai além da prática em sala de aula, englobando também o conhecimento de referenciais teóricos e a forma de utilizá-los em produções acadêmicas, bem como as trocas de saberes com outros colegas da área, conforme descrito nas atribuições do/a Bolsista de Iniciação à Docência estabelecidas pela CAPES (2024). Essas experiências contribuem significativamente para a formação do/a futuro/a profissional, preparando-o/a para enfrentar os desafios concretos da docência e, ao mesmo tempo, proporcionando às escolas públicas o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), colaborando para a melhoria da qualidade de ensino.

MAS POR QUE DANÇA NO PIBID?

A Dança na escola carrega uma trajetória marcada por apagamentos históricos, que por muito tempo (e ainda permanece) esteve ligada a práticas pontuais ou apresentações em datas

comemorativas. Ainda é pouco conhecido por muitos que o componente curricular Arte, presente na educação básica, é constituído por quatro linguagens artísticas, as quais são: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. O ensino dessas linguagens é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 13.278/2016 (que altera a Lei nº 9.394/1996), visando a obrigatoriedade dos seus ensinamentos na escola. Entretanto, a efetivação da Dança como uma área de conhecimento ainda enfrenta inúmeros desafios.

Estar inserido/a no ambiente escolar como licenciando/a ou professor/a de Dança revela um cenário marcado por tensões em que a área não é levada a sério, demonstrando como essa desvalorização impacta diretamente o exercício da docência, fazendo com que ao adentrar nesse espaço, gere um grande número de olhares de julgamento e curiosidade.

É nesse cenário que a presença da Dança em um programa de iniciação à docência como o PIBID se torna extremamente importante e significativa, configurando-se como um espaço aberto que fortalece a relação entre a universidade e escola, permitindo que os/as licenciandos/as vivenciem durante a graduação os desafios e as potencialidades da educação básica. Como destaca Sátiro (2023, p.10),

É inegável a importância do PIBID-Dança como um programa que valoriza a formação dos graduandos em Licenciatura em Dança, promovendo o desenvolvimento de habilidades, a troca de experiências e a construção de uma postura reflexiva e comprometida com a docência. Nesse sentido, destaco a importância de pesquisar sobre essa temática por favorecer a discussão de espaços formativos que somam para o exercício do ser professor em dança no contexto da educação básica.

Nesse sentido, a professora entrevistada aqui nesse texto, por exemplo, abre espaço para as novas vivências de futuros/as docentes, evidenciando que a presença da Dança se materializa diante a possibilidade de permanência e pertencimento dentro desse lugar, principalmente em uma rede pública de educação. O fato dela ser formada também em Dança Licenciatura é um diferencial na nossa experiência como pibidianas, visto que é comum que os/as supervisores/as do PIBID em subprojetos de Dança sejam graduados em outras áreas artísticas em decorrência da abrangência da disciplina de artes na escola, como mencionado antes, a qual possibilita que uma mesma vaga (professor de artes) seja ocupada por licenciados/as em quatro áreas distintas. Além disso, como o curso de Dança-Licenciatura é mais novo que as demais áreas, iniciado sua primeira turma em 2013, há mais egressos/as das demais linguagens artísticas atuando no mercado.

Isso significa que, muitas vezes, somos orientados/as por profissionais com uma formação distinta da nossa. Esta diversidade pode contribuir para um ambiente interdisciplinar

de ensino; todavia, também apresenta alguns desafios pois, mesmo que as quatro linguagens possuam similaridades por fazerem parte da área das artes, cada uma possui especificidades respectivas à sua formação e atuação.

Ter outras pessoas da área da Dança atuando na escola, auxiliando esses estudantes, torna-se um gesto que ultrapassa os estereótipos pré-estabelecidos. Além do mais, essa presença não é significativa somente para quem já pertence à área, mas também aos/às alunos/as das escolas, que estarão reconhecendo a Dança como uma linguagem artística legítima, como possibilidade de expressão, criação e, principalmente, como conhecimento. Dessa forma, os/as estudantes ampliam suas referências sobre o corpo em movimento, ressignificando as concepções reducionistas que associam a Dança ao entretenimento. Como afirma Marques (2012, p.60),

Ao ensinarmos e aprendermos a dança como linguagem, estaremos também nos apropriando de mais uma forma de ler o mundo: ler o mundo do ponto de vista de nossa corporeidade, das relações corpo/espço/tempo. Não aprendemos dança "para" ler o mundo, mas efetivamente dançando - produzindo, apreciando, contextualizando dança temos a oportunidade de vivenciar tempos e espaços que nos permitem outras leituras de mundo.

Diante do exposto, reafirma-se a importância da Dança como uma das linguagens artísticas presentes na educação básica e que sua ação é fundamental para as experiências dentro desse contexto. Nesse cenário, o PIBID assume um papel importante ao possibilitar que licenciandos/as em Dança vivenciem o cotidiano escolar, compartilhando, ocupando e reafirmando o seu lugar de pertencimento.

O SER PIBIDIANA

Refletir sobre a professoralidade, segundo Pereira (2024), também significa refletir sobre a história que constitui o sujeito que a escolhe. Pois ser professor/a não é um modelo pronto, um molde no qual nos encaixamos ao longo de um curso de licenciatura. “Artesanar” a professoralidade é compreender que “tornar-se professor, em última análise, significa uma diferença na história de cada sujeito. E, para fugir da captura pelo estereótipo formal, do identitário, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si.” (PEREIRA, 2024, p. 18).

Nome conta que a “experimentação de si” foi o que construiu sua docência desde o início do curso. Moradora de uma pequena cidade do “interior do interior”⁵ (SOBRENOME, 2026) do Rio Grande do Sul, mudou-se para Cidade para cursar a graduação em Dança Licenciatura com poucas experiências prévias na área, trazendo consigo seu desejo de aprender e construir seu futuro seguindo esse caminho. Nesse processo, ingressar no PIBID foi fundamental para iniciar sua construção como professora. “Eu não abria a minha boca na sala de aula quando eu era aluna. [Estar em sala de aula como professora] foi uma quebra de paradigmas enorme” (SOBRENOME, 2026).

Por meio do Programa, ela teve suas primeiras experiências docentes na escola básica e, antes mesmo disso, também suas primeiras experiências com a realidade profissional da educação: no seu primeiro ano de PIBID houve uma greve dos/as servidores/as municipais da educação e, nesse período, as atividades do Programa incluíram (dentre outros tópicos) leituras e debates para compreender o contexto político e econômico acerca da greve:

O vivenciar a greve e a situação de greve e estudar sobre ela qual era as demandas do momento que estavam parcelando salário e que isso poderia ser nossa vivência daqui uns anos. [...] Foi uma experiência única ter vivenciado a greve. Foi o que mais me chamou atenção, na verdade, naquele período, para entender. Porque de uma hora pra outra tu tá na escola, tu é aluno e tu não entende nada do que às vezes está acontecendo ou tu não dá bola para aquilo, né? Que não está te afetando. Na verdade tá, mas a gente não entende como realmente isso afeta. Mas quando tu tá ali na tua formação e ocorrem esses episódios, eu acho que daí tu consegue estudar, tu tá mais amadurecido, tu tá dentro daquilo, né? Então uma das coisas mais fortes pra mim foi a greve. (SOBRENOME, 2026).

Esse relato demonstra o “vir-a-ser” que é a construção da professoralidade como Pereira (2024) descreveu. Há uma transformação na relação do sujeito com a educação, uma ponte espiralada que representa a trajetória entre o entender-se estudante e entender-se professora. Tanto que Nome narra que aquela experiência como pibidiana foi vital para que, na atualidade, ao vivenciar uma situação similar como professora regente na escola, sua postura fosse voltada para o coletivo, em apoio ao movimento grevista, por compreender e apoiar as demandas da categoria.

Entretanto, para este acontecimento ter tornado-se uma experiência significativa não bastou “estar ali” enquanto a greve acontecia. A condução de seus professores e professoras foi

⁵ Cidade é uma cidade do interior do RS, mas reconhecida como uma das maiores cidades do interior do estado, especialmente por conta da Universidade Federal alocada aqui. Por isso, as cidades menores (com menos habitantes e mais áreas rurais) são informalmente chamadas como “interior do interior” pelos moradores.

essencial para formar este entendimento na entrevistada: incentivar leituras e debates sobre a greve, entender seu contexto político-econômico, as motivações e ações dos professores e das professoras. Tardif (2018) afirma que “a reflexividade é acompanhada de um processo de decomposição e recomposição das identidades dos atores sociais”, o que corrobora as ideias de Pereira (2024) sobre a necessidade de transformação e significação das vivências para tornarem-se experiências de fato formativas.

Outra questão que lhe chamou a atenção durante sua atuação como bolsista foi devido a uma característica da escola em que participou. A escola de ensino fundamental que atuou como pibidiana não possuía sala específica de artes e as salas de aula eram muito pequenas, e mesmo afastando as classes para utilizar o centro para atividades práticas (algo muito comum nas práticas em Dança na escola), ainda restava um espaço extremamente limitado. Isso ocasionava que precisassem eventualmente utilizar a quadra da escola, com limitações quando o período de artes coincidia com o período de educação física de outra turma e/ou quando estava chovendo ou com sol/calor intenso demais. Então, desde o início da sua prática na escola básica, Nome já refletia sobre o espaço - material e simbólico - que a Dança ocupa na escola. Muitas vezes, um espaço quase inexistente não apenas por questões curriculares, mas também por limitações físicas que não considera as demandas da área.

Além da situação de greve e da iniciação em sala de aula, Nome também relata como destaque dos seus aprendizados no PIBID como aluna foi a oportunidade de desenvolver a escrita acadêmica, com trabalhos, artigos e relatórios, o que contribuiu e facilitou, ao olhar dela, o processo de escrita do trabalho de conclusão de curso no final da sua formação. Isso significa que a participação no programa não ofereceu apenas uma (trans)formação nos seus entendimentos sobre a docência e o ensino de artes na escola, mas também sobre sua identidade e vivência como estudante.

O SER DOCENTE SUPERVISORA

Transitar do papel de acadêmica bolsista para o de professora supervisora não representa apenas uma mudança de cargo, mas, sim, de um retorno ao espaço que forneceu suas primeiras inquietações. Se na primeira etapa desse relato compreendemos como a formação inicial no PIBID Dança moldou o olhar da egressa, agora passamos a analisar como essa bagagem reverbera em sua prática profissional, em um novo ciclo de continuidades e construção.

Nesse sentido, a experiência de atuar como supervisora no PIBID, e no caso, juntamente com o curso de Dança, é compreendida pela entrevistada como um desdobramento da sua própria trajetória formativa e profissional, atravessada pela constante relação entre universidade e escola.

Atuando na educação básica pública desde 2021, seu ingresso na docência ocorreu em um contexto marcado pelas incertezas da pandemia, o que exigiu muitas adaptações e aprendizagens no seu próprio fazer pedagógico. No entanto, esse percurso inicial contribuiu para a construção de um olhar sensível sobre a prática docente, que posteriormente se ampliou ao assumir o papel de supervisora no contexto do PIBID.

Ao refletir sobre a entrada no programa, Nome evidencia sentimentos ambíguos, nos quais o entusiasmo em participar da formação de futuros/as professores/as convive com a insegurança diante a responsabilidade de orientar licenciandos/as. Isso demonstra a compreensão de que o ser docente não se configura apenas como um lugar de domínio, mas também como um lugar sempre em construção. Essa percepção aparece de forma clara em sua fala:

Eu sabia das demandas que iam vir, então estava bem ciente disso. E eu acho que como supervisora, é uma mistura de entusiasmo por estar participando disso, de medo, de incerteza, porque eu estou orientando, mas às vezes eu queria ser orientada. Então às vezes a gente vive incertezas, e eu acho até que quem tem 30 anos de carreira vai viver essas incertezas. (SOBRENOME, 2026).

Diante a isso, é possível percebermos que a supervisão no PIBID não se limita ao acompanhamento técnico de atividades desenvolvidas pelos/as bolsistas, mas se constrói a partir de um espaço em que a troca entre esses dois contextos, se amplifica de forma mútua.

Ao orientar os/as pibidianos/as, a entrevistada passa a revisitar suas próprias práticas, refletindo sobre suas escolhas pedagógicas e quando descreve sobre essa troca, ao dizer “eu acho que a gente se permite a esse espaço do outro estar junto, do outro aprender e de eu aprender com vocês” (SOBRENOME, 2026), ela demonstra que isso se configura em um exercício no qual ensinar e aprender acontecem de forma simultânea. Esse reconhecimento vem no mesmo sentido da perspectiva de Ostetto (2009, p.182), para que o encontro com o outro não anule a identidade do ser, mas sim, a fortalece:

Danço a dança coletiva, mas tenho o meu passo, marca do meu corpo, da minha história. Aprendo a entrar na roda sem perder minha singularidade e, mais que isso, reafirmo-a na medida em que percebo o outro. Pratico a alteridade na circularidade: vejo o outro e me vejo, dou espaço ao outro e ocupo meu espaço. Encontro o outro e caminhamos juntos, harmonizando a roda, dançando a vida.

Comparando a sua experiência como supervisora e com sua atuação como educadora, a entrevistada nos conta que no programa há uma maior possibilidade de observação, de diálogo e planejamento em conjunto, em contraste ao ritmo acelerado das exigências da docência cotidiana, ainda assim, reconhece que ambas as experiências se complementam. Nesse sentido, Lambert *et al.* (2018, p.123) refletem sobre o impacto de ser professor/a e participar de programas que auxiliam no início à docência, em que,

Um professor-artista que possa ter a chance de participar de projetos como o PIBID, torna-se confiante para compartilhar experiências, adquiridas ao longo de sua trajetória acadêmica, em ambientes educacionais, apto a transitar entre meios formais e não formais, com a premissa de extrapolar correntes tradicionais de ensino. [...] Estas ações consolidam a eficiência da pesquisa docente como caminho para uma formação envolvida na democratização do ensino/pensamento de dança e sua ação transformadora.

Esta “confiança” mencionada por Lambert *et al.* (2018) é nítida quando Nome nos descreve que a ação transformadora da arte, especialmente da Dança na escola, só é possível quando se entende que a docência é um movimento que está sempre se “lapidando”. Assim, o PIBID não apenas beneficia os/as bolsistas que estão chegando, mas também auxilia o/a supervisor/a a resgatar sua própria potência artística.

Por fim, ao avaliar sua trajetória como supervisora no PIBID até o momento da entrevista, Nome afirma que “como supervisora, acabei o ano bem feliz e também refletindo sobre o que posso melhorar, o que a gente pode analisar junto, para os próximos que virão” (SOBRENOME, 2026).

Essa relação, atravessada pela partilha, contribui para a construção de um ambiente mais sensível, em que os processos de aprender e ensinar se dão de maneiras conjuntas. Duarte Júnior (2000, p.169), ao afirmar que “em larga medida a nossa atuação cotidiana se dá com base nos saberes sensíveis de que dispomos, na maioria das vezes sem nos darmos conta de sua importância e utilidade”, evidencia que essas dimensões, muitas vezes pouco verbalizadas, são fundamentais na construção pedagógica. Nesse sentido, o PIBID se configura como um espaço em que a universidade e a escola se entrelaçam não apenas no âmbito institucional, mas também no fortalecimento de relações educativas que reconhecem o elemento da docência.

O SER PIBIDIANA E O SER DOCENTE

Lembrem sempre, quando vocês entrarem numa sala de aula, da mesma vontade, do mesmo entusiasmo que vocês tiveram quando escolheram o curso. (SOBRENOME, 2026).

Entre as falas de Nome sobre a docência, percebemos esse constante pensamento e sua concretização na ação como pibidiana e como professora, ao estabelecer uma ponte entre o ser aluno/a em formação e o ser docente em exercício. Conforme pode ser compreendido na citação acima, ambos os momentos são atravessados pelo mesmo desejo de ensinar de maneira sensível. Ao compreender a profissão como um percurso contínuo, sem ruptura entre formação e atuação, a professora ressalta a importância de sustentar o entusiasmo inicial como força motriz diante dos desafios da prática pedagógica.

Essa perspectiva articula-se com Carvalho (2008, p. 79 apud LAMBERT et al., 2018, p. 120), ao alertar que a perda da sensibilidade pode levar a uma atuação automatizada e esvaziada de sentido. Assim, manter vivo o desejo, a sensibilidade e a abertura ao aprendizado constante revela-se essencial para a construção de uma docência comprometida e significativa.

Como ex-pibidiana e atual professora de Dança na área das Artes em uma escola pública, a entrevistada descreve sua atuação pedagógica como um processo que se inicia nas práticas formativas e se prolonga ao longo de sua trajetória profissional. Nesse percurso, é possível perceber o crescimento desse “ser” docente que aprende ao ensinar e ensina ao aprender, reafirmando-se neste campo que necessita de constante aprendizado e construção.

A prática leva – não vou dizer à perfeição, porque ela não existe –, mas leva a ter experiências que nos permitem melhorar. A intenção é sempre melhorar. Claro que existem diferentes alunos e alunas, mas também importa a forma como tu aborda, a forma como tu tenta chegar neles. (...) Então, acho que tem que sentir. (SOBRENOME, 2026).

Em sua fala observamos que mantém um olhar sensível como professora, baseado na experiência, na tentativa, na escuta e na percepção do/a outro/a. Sua reflexão evidencia que ensinar vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a maneira como o/a professor/a se aproxima dos/as estudantes e se coloca em relação a eles/as. Nesse sentido, a prática educativa pode ser compreendida como um espaço de produção e ressignificação de saberes, em consonância com Pinto (2010, p. 116), ao afirmar que “não basta que saibamos o que caracteriza uma profissão; esta se configura pela tradução individual e social desse corpus de referência”, evidenciando que a docência se constrói no encontro entre saberes profissionais, experiências vividas e relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Além dessa visão construtiva do ser docente em relação com os/as outros/as, Nome acrescenta que a vivência na escola, como professora, difere significativamente da experiência como pibidiana. Segundo ela, no contexto da docência efetiva, já não há o mesmo tempo disponível para os planejamentos específicos por turma, em função das demandas excessivas do sistema educacional. Diferentemente do PIBID, em que há menos turmas e maior possibilidade de observação e elaboração de propostas específicas, em seu relato a prática escolar precisa lidar com limitações concretas de tempo e de organização em relação aos planejamentos.

Nesse cenário, a observação dos/as estudantes de suas turmas ocorre simultaneamente à prática docente, exigindo que ela desenvolva uma escuta atenta diante de cada turma. Com isso, a entrevistada ressalta a necessidade de “ir sentindo a turma”, especialmente nos primeiros encontros. Assim, ainda que o planejamento formal seja o mesmo, a prática se transforma conforme as respostas dos/as alunos/as, revelando a construção do/a ser professor/a no encontro e na experiência. Essa compreensão dialoga com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes, especialmente os saberes experienciais, são construídos no cotidiano do trabalho e validados pela experiência, constituindo-se na relação entre prática, contexto e interação social.

Seguindo com a conversa, voltamos o olhar para a dimensão burocrática da docência e para os contatos (ou a ausência deles) com esse aspecto durante a formação inicial. Segundo seu relato, em sua experiência no PIBID e nos estágios, não houve aproximação com as burocracias que atravessam o cotidiano escolar, algo que só se revelou com mais intensidade ao assumir uma turma como docente. Essa ausência, segundo ela, tornou o início da prática profissional mais desafiador, especialmente diante das exigências que extrapolam o espaço da sala de aula.

Ao refletir sobre essa questão, Nome aponta a importância dessa entrevista, oportunizando uma troca sobre saberes que muitas vezes não ocorrem no âmbito acadêmico. Acrescentando, assim, que o curso poderia abrir mais espaços como esses, para que assuntos burocráticos fossem, ao menos, apresentados e discutidos na universidade. Mais do que a criação de uma disciplina específica, ela sugere momentos de escuta, investigação e diálogo com a escola, como conversas com professores ou pequenas pesquisas sobre os sistemas e procedimentos utilizados pelas redes de ensino. Dessa forma, esse contato prévio contribuiria para que o/a futuro/a docente compreendesse minimamente o funcionamento dessas estruturas e se sentisse mais preparado para o cotidiano escolar.

Assim, ao retomar sua trajetória como pibidiana, observa que, naquele contexto, as demandas burocráticas eram reduzidas e simplificadas, o que reforça o contraste com a

realidade da docência efetiva. Essa reflexão dialoga com Nóvoa (2009), ao defender que a formação de professores/as deve estar fortemente articulada à profissão e aos contextos reais de trabalho docente. Portanto, seria importante que essas questões, que vão além dos requisitos do plano de aula e envolvem o funcionamento do sistema educacional, fossem apresentadas e estudadas durante a graduação.

Com isso, destacamos a fala da entrevistada ao afirmar que “não existe mais essa zona de conforto que eu talvez via quando eu era estudante ou que se tinha antes” (SOBRENOME, 2026), percebendo que, justamente nesse lugar de constante deslocamento, o/a professor/a é provocado a observar, escutar, adaptar e reinventar sua prática. Nesse percurso, o PIBID se revela como um espaço fundamental para o desenvolvimento do ser docente, ao possibilitar vivências que antecipam desafios da profissão, promovem a reflexão sobre a prática e aproximam o estudante da realidade escolar. Ademais, essa escrita narrativa, ao compartilhar saberes a partir das experiências da entrevistada, configura-se como uma pesquisa de extrema importância para pibidianos/as em Dança, bem como para a problematização de questões relevantes no âmbito universitário.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo da entrevista, Nome sempre trazia em suas falas a história de sua vida interligada com a docência em Dança, como Pereira (2024, p.19) define que “ser professor/formador não estava separado de ser o que eu vinha sendo. Profissional ou pessoal, tudo dizia respeito a um único sujeito que experimentava a segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular”. As experiências de vida e as experiências docentes dela antes de sua jornada atual também definem/constroem a professora que é hoje. Portanto, ouvir sua trajetória foi importante para conduzir as reflexões que chegamos aqui, ratificando o que sugere a pesquisa narrativa.

A condução da criação deste trabalho acumulava uma grande variedade de perspectivas e articulações por ter sido construído por três entrevistadoras. Segundo Muylaert *et al.* (2014), produzir uma pesquisa narrativa em coletivo pode oferecer alguns desafios e também benefícios ao longo desse processo, já que “caso haja mais de um entrevistador deve haver constante diálogo entre os pesquisadores, para alinhar os possíveis problemas e para que haja trocas que

podem enriquecer a pesquisa, uma vez que cada etapa é preparada coletivamente.” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 196). Por isso, além da separação dos dados, o diálogo entre as pesquisadoras foi essencial para condução da análise e produção das reflexões ao longo da pesquisa. A riqueza de olhares e contribuições configuram um diferencial na análise das narrativas trazidas, partindo de três perspectivas, bagagens e entendimentos diferentes para um mesmo conteúdo.

Dentre os achados deste trabalho destaca-se que a experiência de Nome como estudante bolsista no PIBID ofereceu um primeiro contato com a escola que foi essencial para a sua vivência e para os primeiros passos na construção da sua professoralidade. Assim como ser professora supervisora agora segue contribuindo para a formação do seu ser docente, ampliando/transformando/atualizando os saberes que menciona durante a entrevista.

É importante também destacar a importância do currículo do curso proporcionar que, desde o primeiro semestre, os/as graduandos/as estejam inseridos dentro do ambiente escolar, diferentemente do relato da Nome que esteve inserida apenas a partir da metade do curso (currículo antigo). Importante destacar que a entrevistada fez a graduação no primeiro currículo do curso e que, desde março de 2020 os/es estudantes têm contato com as escolas a partir da entrada no curso. Além do mais, a entrevistada destaca a relevância de manter vínculo com o curso após a formação, visto que essa realidade (re)estabelece a conexão entre alunos/as e egressos/as, principalmente diante a realidade em que a Dança está presente atualmente no âmbito escolar.

Ouvir o relato da Nome, como entrevistadoras, como bolsistas, e principalmente como colegas de profissão, foi algo que nos trouxe para a realidade de quem vive/viveu a experiência do PIBID nos “dois lados da moeda”. Isso é, poder refletir a partir da vivência e se inspirar naquilo que se transforma nos corredores do cotidiano escolar. Dessa forma, essa entrevista não foi somente ouvir/observar/relatar o que foi compartilhado, mas também encontrar meios que se conectam dentre os momentos vividos durante esse período.

Compreendemos que a formação não se encerra, mas sim se intensifica a cada aprendizado que é vivenciado, exigindo abertura e disposição para lidar com as incertezas do cotidiano escolar. A docência desse modo atravessa desafios que, embora retire o/a professor/a da zona de conforto, mantém vivo o desejo de ensinar e aprender, visto que ser professor é “uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si.” (PEREIRA, 2024, p. 18).

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Publicado em 01 jan. 2014; atualizado em 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 18 jan. 2026.

DE CASTRO, Elaine; DE OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000, p. 234. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.197855>.

LAMBERT, Marisa Martins; COSTAS, Ana Maria Rodriguez; SHIMOURA, Carine Gusson; DOMINGUES, Mayara Borges Carneiro. O PIBID como campo fértil para a prática do licenciado em dança e a formação de sua identidade docente. **Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 7, p. 110–124, 2018. DOI: 10.20396/conce.v7i0.8653789. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8653789>. Acesso em: 12 jan. 2026.

MARQUES, Isabel. **Oito razões para ensinar dança na escola**. In: Gilberto Icle. (Org.). *Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola*. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. v. 2., p. 57- 72.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JÚNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Na dança e na educação: o círculo como princípio**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 165–176, jan./abr. 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Editora da UFSM, 1ª ed., Santa Maria, 2024. *E-book*.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum**, N. 1, 2010, p. 111-117.

SÁTIRO, Fabíola da Silva. **Contribuições do PIBID para formação docente dos licenciandos em Dança da UFRN**. Orientador: Larissa Kelly de Oliveira Marques. 2023. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Dança) - Departamento

de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SOBRENOME, Nome. [Citação removida para assegurar o anonimato. Será adicionada mediante aprovação].

TARDIF, Maurice; NUNEZ MOSCOSO, Javier. **A noção de “profissional reflexivo” na educação**: atualidade, usos e limites. Tradução de: Cláudia Schilling. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388–411, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>. Acesso em: 8 out. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILELA, Elaine Gomes; BORREGO, Cristhiane Lopes; DE AZEVEDO, Adriana Barroso. Pesquisa Narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 12, 2021.