PIBID:
aprender a ensinar

Trajetórias formativas na iniciação à docência.

Organizadoras:
Catarina André Hand
Daniele de Oliveira Garcia
Maria Regina Vannucchi Leme
Tânia Cristina dos Santos Boy



EDUNISO

PIBID: APRENDENDO A ENSINAR

trajetórias formativas na iniciação à docência

Reitor e Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPG): José Martins de Oliveira Jr.
Pró-Reitor Administrativo, de Inovação e de Internacionalização (PROADIN): Rogério Augusto Profeta
Pró-Reitor de Graduação, Assuntos Estudantis e Extensão (PROGRADE): Fernando de Sá Del Fiol

Direção editorial: Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Editoras assistentes: Silmara Pereira da Silva Martins; Vilma Franzoni

Conselho editorial
Daniel Bertoli Gonçalves
José Martins de Oliveira Júnior
José Renato Polli
Luiz Paulo Ribeiro
Marcelo Augusto Scudeler
Marco Vinicius Chaud
Maria Ogécia Drigo
Rafael Augusto Moreira
Vidal Dias da Mota Junior

Editora da Universidade de Sorocaba (Eduniso)
Biblioteca "Aluísio de Almeida"
Rodovia Raposo Tavares KM 92,5
18023-000 – Jardim Novo Eldorado
Sorocaba | SP | Brasil
Fone: (15) 21017018
E-mail: eduniso@uniso.br
Site: https://editora.uniso.br

Catarina André Hand
Daniele de Oliveira Garcia
Tania Cristina dos Santos Boy
Maria Regina Vannucchi Leme
(orgs.)

PIBID: APRENDENDO A ENSINAR

trajetórias formativas na iniciação à docência

Sorocaba/SP
Eduniso
2026

©2026 PIBID: aprendendo a ensinar: trajetórias formativas na iniciação à docência.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte. Todos os direitos desta edição estão reservados aos autores.



4.0 internacional

Créditos
Capa: Daniele de Oliveira (ilustração adaptada de banco de imagens com licença livre)
Normalização: Vilma Franzoni
Diagramação: Silmara Pereira da Silva Martins

Ficha Catalográfica

PIBID: aprendendo a ensinar – trajetórias formativas na iniciação à docência / organização, André Hand, Daniele de Oliveira Garcia, Tania Cristina dos Santos Boy, Maria Regina Vannucchi Leme. – Sorocaba, SP: Eduniso, 2026.

204p.

Publicação digital (e-book) em formato PDF

e-ISBN: 978-65-89550-42-6

DOI: https://doi.org/10.22482/eduniso.83

1. PIBID - Programa Institucional de Iniciação à docência - Universidade de Sorocaba, SP. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação profissional. I. Hand, Catarina André. II. Garcia, Daniele de Oliveira. III. Boy, Tânia Cristina dos Santos. IV. Leme, Maria Regina Vannucchi.

Vilma Franzoni
Bibliotecária – CRB-8/4485

Catarina André Hand
Daniele de Oliveira Garcia
Tania Cristina dos Santos Boy
Maria Regina Vannucchi Leme
(orgs.)

PIBID: APRENDENDO A ENSINAR

trajetórias formativas na iniciação à docência

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA 13

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO NID ALFABETIZAÇÃO

NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO 21
Catarina André Hand

PIBID COMO FERRAMENTA TRANSFORMADORA NO APOIO AOS ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 30
Andréia Aparecida Marçal Roza

O PIBID COMO ESPAÇO FORMATIVO NA ALFABETIZAÇÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA OFICINA DE APRENDIZAGEM 34
Bianca Tieme Pereira dos Santos Kitagaki, Maria Eduarda Miranda Sanches

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA 39
Giovanna Emídio Brustolin

PONTES ENTRE O SABER E O FAZER: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA 44
Denilian Rodrigues Fernandes dos Santos

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 50
Bianca Campos Aleixo

VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE 54
Beatriz Vitória Moreira Lemes

O PIBID COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I 60
Gabriel Ferreira Padilha, Kássia Pereira dos Santos

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PIBID..... 65
Gabriela de Moraes Barreto, Beatriz Silva Camargo

A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID 70
Raissa Rafaela Rodrigues

VIVÊNCIAS DO PIBID E A ESCOLA MUNICIPAL PROFA. GENNY KALIL MILEGO SOB O OLHAR DE MILA DE PAULA..... 75
Mila de Paula

O TEATRO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PEÇA "OS TRÊS DUENDES DA PONTE" 78
Catherine Zita M. Carvalho, Emanuela Mi Hwa Mederer

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 84
Fernanda Gentile Bortolin, Rafaela Gonçalves Braga

O PIBID COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA 90
Gabrieli de Gois, Nathália Karoline Lopes Alves

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO NID ARTES

SUPERVISÃO E PIBID: VOZES E TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS FORMADORAS 97
Tânia Cristina dos Santos Boy

A EXPERIÊNCIA DO MARACATU NA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL 111
Amanda Carolina Notari Batista, Maria Giovana da Silva, Victor Magalhães

JOGOS MUSICAIS: A PROSÓDIA E O DIALOGISMO NA EDUCAÇÃO 123
Ana Caroline Godoy Ferreira, Guilherme Santucci Bezerra, Kauã Sampaio de Araújo, Valdinei Pereira

MUSICALIZAÇÃO E ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL 135
Fabiana Emi Yassuda, Melissa Medina

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO NID HISTÓRIA

PIBID E AS LICENCIATURAS – HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM 148
Maria Regina Vannucchi Leme

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DA ATUAÇÃO DOS BOLSISTAS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL DR. ACHILLES DE ALMEIDA 154
Eliane Alves Leal Shimomura

PIBID, FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DE ENSINAR EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO 160
Milene C. Martinez Batista

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM VIA DE MÃO DUPLA: O PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL DR. GETÚLIO VARGAS..... 163
Victor D. Pastore

O PIBID COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA..... 168
Carlos Eduardo Pedroso, Daniel Policarpo da Silva, Vinícius Wagner de Paula, Yuri Petrilli Neto

PIBID: UMA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS 177
Bruno Carvalho Lucarelli, Cauã Bernardi de Jesus, Gustavo Feijó de Mello Whitehurst, Isabella Piconi de Sanctis

HISTÓRIA DO PIBID NA UNISO

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM FOCO: O LEGADO DO PIBID NA UNIVERSIDADE DE SOROCABA (VIGÊNCIA 2012-2018)..... 187
Maria Angélica Lauretti Carneiro

APRENDER A ENSINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: PIBID LÍNGUA INGLESA NA UNISO 195
Daniela Vendramini-Zanella

APRESENTAÇÃO

Daniele de Oliveira Garcia
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6182-5792
Docente e coordenadora institucional do PIBID e das licenciaturas na modalidade EaD da Uniso

Nos últimos anos, o termo "apagão docente" passou a ocupar lugar de destaque nos debates sobre a educação brasileira. A expressão traduz uma preocupação, infelizmente, muito atual: a dificuldade de renovar os quadros de professores que atuam na educação básica e, para além disso, garantir que mais pessoas escolham a carreira docente. Essa carência de profissionais evidencia os desafios que atravessam a formação de professores no país, passando pelas condições precárias para o exercício da profissão e culminando na dúvida sobre a perspectiva de futuro para aqueles que optam pela docência.

Para compreender um pouco deste cenário é necessário considerar o perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura. Meneghel, Sousa Filho e Ferraz (2024), ao analisarem os microdados do Enade referentes ao período de 2011 a 2021, identificaram o crescimento da participação de estudantes oriundos da escola pública, pertencentes a famílias de menor renda e contemplados por políticas de ação afirmativa. Muitos desses licenciandos conciliam a formação acadêmica com o trabalho, fato que, sem dúvidas, influencia diretamente suas trajetórias universitárias e os desafios relacionados à permanência no ensino superior.

Na Região de Sorocaba, a realidade observada acompanha tendências semelhantes às registradas em âmbito nacional,

caracterizadas pela baixa procura pelos cursos de licenciatura e pela predominância de estudantes oriundos de escolas públicas e que conciliam os estudos com o trabalho. Entre as instituições que ofertam cursos de licenciatura na região, a Universidade de Sorocaba destaca-se por sua histórica contribuição à formação docente.

Como afirmam Pinto, Marques e Silva (2020, p. 769), a atuação da universidade evidencia seu compromisso com as comunidades locais e regionais, especialmente no que se refere à formação de professores e ao fortalecimento da educação básica. Ao longo de sua trajetória, a Uniso tem participado ativamente da construção dos quadros profissionais que atuam em Sorocaba e nos municípios vizinhos, consolidando-se como referência na formação de educadores.

É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) reafirma sua relevância. Ao aproximar universidade e escola desde os primeiros anos da graduação, o programa possibilita que os licenciandos vivenciem o cotidiano da profissão de maneira significativa, construindo saberes que emergem do diálogo entre teoria e prática. Além de contribuir para a formação profissional, o PIBID representa uma importante estratégia de permanência estudantil, especialmente para aqueles que conciliam os estudos com o trabalho e encontram na bolsa um suporte fundamental para a continuidade de sua trajetória acadêmica.

Os resultados dessas experiências formativas podem ser observados nos textos que compõem esta obra, dedicada a reunir relatos das práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID – CAPES/UNISO – Edital 2024.

Abrindo a coletânea, o professor Walter Cruz Swensson, coordenador do curso de História e das licenciaturas presenciais da

Uniso, apresenta uma reflexão sobre a relevância do programa na formação inicial de professores. Sua contribuição evidencia o potencial do PIBID para ampliar as experiências formativas dos estudantes, oferecendo vivências que extrapolam os limites tradicionalmente associados aos estágios curriculares e fortalecem a construção da identidade docente.

Os capítulos seguintes apresentam relatos construídos nos núcleos de Alfabetização, Artes e História, coordenados, respectivamente, pelas professoras Catarina Hand, Tânia Boy e Maria Regina Vannucchi. São as coordenadoras de área que escrevem o texto de abertura de cada capítulo, contextualizando as ações desenvolvidas, os referenciais que orientaram as propostas e os principais aprendizados construídos ao longo do percurso formativo.

A publicação também abre espaço para as vozes dos professores supervisores, que acompanham de perto o desenvolvimento dos bolsistas nas escolas, e dos próprios estudantes participantes do programa. Seus relatos permitem compreender a formação docente a partir de diferentes perspectivas e evidenciam como o encontro entre universidade e escola produz transformações que marcam profundamente a trajetória dos futuros professores. Dentre os textos de cada Núcleo de Iniciação à Docência - NID, também se encontram os relatos elaborados pelos licenciandos participantes do programa, que compartilham experiências vivenciadas nas escolas parceiras, evidenciando as contribuições do PIBID para sua formação docente.

Encerrando a obra, as professoras Daniela Vendramini Zanella e Maria Angélica Lauretti Carneiro resgatam parte da história do PIBID na Universidade de Sorocaba. A partir de suas experiências junto ao curso de Letras, as autoras compartilham memórias e reflexões que ajudam a compreender a relevância do programa para a formação

docente. Sua participação nesta coletânea também evidencia a contribuição histórica do curso de Letras para a trajetória do PIBID na instituição, marcada por um envolvimento constante ao longo dos anos. Embora o curso não tenha sido contemplado com cotas de bolsas no Edital 2024, sua presença nesta obra reafirma o legado construído em edições anteriores.

Para além de um registro de ações desenvolvidas no âmbito de um programa institucional, este e-book constitui um testemunho do compromisso da Universidade de Sorocaba com a formação de professores e com a educação pública de qualidade. As experiências aqui reunidas demonstram que, apesar dos desafios que atravessam a docência na contemporaneidade, a escola permanece como um espaço de aprendizagem, criação e transformação.

Referências

MENEGHEL, Stela Maria; SOUSA FILHO, Edson Machado de; FERRAZ, Fabiano de Souza. Perfil e desempenho de cursos de licenciatura no Brasil em uma década de Enade (2011-2021). **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 29, n. 1, 2024. DOI: https://10.18817/PEF.V29I1.3741.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi; MARQUES, Waldemar; SILVA, Leo Victorino da. O Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR em uma universidade comunitária: impactos e resultados. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 3, p. 769-790, 2020. DOI: https://10.1590/S1414-40772020000300013.

O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA

Walter Cruz Swensson Jr.
Orcid: https://orcid.org/0009-0008-0254-4980
Docente e coordenador do curso de História e das licenciaturas na modalidade presencial da Uniso

Nos cursos de licenciatura, o estágio obrigatório costuma ser apontado como um dos momentos mais decisivos da formação, pois representa a passagem do estudo acadêmico para a atuação em contextos reais de ensino. Em termos formativos, trata-se de uma experiência privilegiada: é no cotidiano das escolas que o estudante enfrenta a complexidade da sala de aula, aprende a planejar e conduzir atividades, observa diferentes ritmos de aprendizagem e começa a construir sua identidade profissional.

Ao mesmo tempo, esse componente curricular enfrenta limites conhecidos. Mesmo quando as disciplinas da universidade propõem simulações e atividades práticas, elas não conseguem reproduzir integralmente as demandas concretas da escola, como a gestão do tempo, a diversidade das turmas, os imprevistos e as condições materiais de trabalho. Por isso, alcançar os objetivos do estágio, refletir criticamente sobre a prática e transformar a experiência em aprendizagem profissional, exige acompanhamento próximo e qualificado.

A orientação precisa considerar as particularidades da escola-campo e apoiar o estudante na análise do contexto, no ajuste das intervenções e na sistematização do que foi vivido, tarefa que nem sempre é simples de realizar nas condições reais do estágio. Nesse

cenário, os docentes responsáveis pelos componentes práticos e os orientadores de estágio buscam oferecer um acompanhamento formativo consistente aos estudantes. Essa tarefa, porém, torna-se complexa quando os estudantes realizam o estágio em diferentes escolas, cada uma com culturas institucionais, condições de trabalho e perfis de turmas bastante heterogêneos, muitas vezes localizadas em municípios distintos.

Mesmo com a dedicação dos professores, essa diversidade impõe limites ao acompanhamento contínuo e favorece o surgimento de lacunas: nem sempre é possível observar todas as intervenções, discutir sistematicamente os desafios encontrados ou orientar, em tempo oportuno, ajustes no planejamento e na condução das aulas.

Nesse contexto, programas como o Residência Pedagógica (já encerrado) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram criados para auxiliar esse processo, possibilitando uma formação mais conectada à realidade escolar, profunda e dinâmica. Por mais que os professores e orientadores se esforçassem anteriormente, era difícil oferecer uma formação tão completa quanto a que se tornou possível com o apoio do PIBID.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) integra a Política Nacional de Formação de Professores e se organiza como uma estratégia de Estado para aproximar, de modo sistemático, a universidade (licenciaturas) da escola pública de educação básica. O programa parte da ideia de que a docência se aprende em contato com o campo profissional por meio de uma formação orientada e supervisionada, que envolve atividades de complexidade progressiva e o acompanhamento de professores experientes da escola e de docentes da Instituição de Ensino Superior. A Universidade de Sorocaba participa do programa há

muitos anos. A qualidade dos cursos, dos professores e dos projetos desenvolvidos tem garantido a participação e a obtenção de bolsas pelos estudantes das licenciaturas. Ao longo desse período, a experiência acumulada e os resultados obtidos são extremamente positivos. O processo formativo tornou-se mais dinâmico e prático, e o engajamento dos nossos alunos no estágio obrigatório aumentou significativamente. Os impactos na formação e na atuação dos estudantes nas escolas são notáveis.

A participação dos professores supervisores das escolas selecionadas, aliada ao acompanhamento, orientação dos projetos e supervisão geral dos professores da universidade, é fundamental nesse processo. Os estudantes têm a oportunidade de realizar o estágio de forma prática, crítica e reflexiva. As leituras orientadas, as oficinas, os momentos de diálogo e as reflexões coletivas com professores da escola e da universidade proporcionam uma experiência muito mais densa e formativa. No âmbito do programa, destaca-se o papel do trabalho colaborativo entre professores supervisores e estudantes, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Esse processo contribui para o desenvolvimento de uma identidade docente crítica e comprometida com a realidade social da escola.

Embora o estágio obrigatório, sem o PIBID, também tenha potencial para promover uma formação integral, sua realização plena é muito mais difícil. No PIBID, as condições ideais são oferecidas: orientação contínua, participação coletiva dos estudantes, bolsa de estudos e integração entre universidade e escola. Esses elementos permitem concluir que o programa transformou o modelo tradicional de estágio e possibilitou que alunos e professores vivenciassem uma experiência formativa ampliada, profunda e integrada ao cotidiano escolar.

A Universidade de Sorocaba vem desenvolvendo projetos inovadores, criativos e consistentes no âmbito do PIBID. É gratificante observar, no cotidiano e nos textos que compõem este livro, a qualidade do trabalho realizado e o desenvolvimento formativo proporcionado pelos projetos implementados nas escolas. A experiência escolar permite aos estudantes confrontar o conhecimento acadêmico (teorias de aprendizagem, currículo, avaliação, didáticas específicas) com saberes produzidos no cotidiano do trabalho docente (gestão de sala, negociação de regras, mediação de conflitos, adaptação de materiais, leitura de evidências de aprendizagem).

Nesse contexto, o estudante deixa de ser apenas "aluno da universidade" e começa a se reconhecer como sujeito de uma profissão, construindo uma identidade docente marcada por valores, responsabilidades e escolhas.

O programa pode ampliar experiências de aprendizagem que mobilizam questionamento, argumentação, colaboração e autoria. Isso ocorre quando as atividades propostas pelos bolsistas (em diálogo com as professoras supervisoras) incluem situações-problema, projetos, leitura crítica de textos e mídias, produção cultural (teatro, música, vídeo, podcasts, exposições), debates mediados e investigação em torno de temas do cotidiano. Nessas práticas, o aluno não é apenas receptor: ele formula hipóteses, negocia sentidos, confronta evidências, justifica opiniões e revisa ideias. Desse modo, o pensamento crítico nasce da participação ativa e da problematização de temas relevantes, conectando conhecimentos escolares às experiências e às culturas locais.

Os projetos desenvolvidos nas escolas descritos no livro demonstram que o pensamento crítico se fortalece quando a ação

pedagógica se baseia em diagnóstico e em evidências: sondagens e observações sistemáticas orientam intervenções e ensinam a decidir com base em dados, e não em impressões. Essa dinâmica requer planejamento intencional, no qual objetivos, critérios de sucesso e estratégias são explicitados e sustentam as escolhas didáticas.

Em termos de formação inicial, um dos ganhos mais citados do PIBID é romper com a lógica de que o estágio é o único momento de aproximação com a escola. Ao antecipar e prolongar a vivência do cotidiano escolar, o programa permite que o estudante compreenda, na prática, conteúdos frequentemente abstratos na universidade: avaliação formativa, diferenciação pedagógica, alfabetização e letramento, planejamento por habilidades, gestão da heterogeneidade, inclusão, cultura digital e interdisciplinaridade. Isso ajuda a reduzir as dificuldades do início da carreira e fortalece a permanência na docência, ao substituir idealizações por um conhecimento situado das possibilidades e limites do trabalho escolar.

Além disso, o PIBID reforça a escola pública como espaço legítimo de produção de conhecimento. Quando bolsistas e supervisores analisam dificuldades de aprendizagem, elaboram materiais, registram resultados e socializam experiências, eles produzem saber pedagógico com base em problemas reais. Esse processo favorece a autonomia e a autoridade pedagógica do futuro professor: ele aprende a sustentar decisões com argumentos e evidências, e não apenas por reprodução de receitas. Também fortalece dimensões ético-políticas da docência, pois coloca o estudante em contato com o direito à educação, com a diversidade e com as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar, ampliando o compromisso com práticas equitativas e emancipadoras.

O PIBID se destaca por operar uma mudança de paradigma na formação docente: formar não é apenas transmitir teorias sobre ensino, mas produzir conhecimento pedagógico na prática, em parceria com a escola pública. Ao possibilitar inserção supervisionada, co-planejamento e reflexão sistemática, o programa contribui para que os estudantes construam identidade profissional, autonomia didática e consciência ético-política do trabalho docente.

Defender o PIBID, portanto, é defender uma política que articula formação de professores, valorização da escola pública e democratização do direito de aprender, sem perder de vista a necessidade de financiamento estável, integração curricular e condições de acompanhamento que preservem seu sentido formativo.

O livro aponta a necessidade de garantir continuidade ao programa, com financiamento estável e editais regulares, de modo a evitar rupturas formativas e preservar vínculos com as escolas parceiras. Também enfatiza a qualificação da supervisão, assegurando tempos e condições de trabalho que reconheçam a mentoria como eixo estruturante do PIBID. Somam-se a isso a importância de fortalecer a articulação entre universidade e escola em projetos com objetivos claros, diagnóstico, acompanhamento e socialização de resultados, bem como de integrar o programa aos currículos das licenciaturas, conectando-o a disciplinas, estágios, pesquisa e extensão.

Ao reunir reflexões e experiências concretas, o livro reafirma que a qualidade da educação básica está diretamente ligada à qualidade da formação docente e às condições institucionais que a sustentam. A leitura da obra permite compreender o PIBID como espaço privilegiado de encontro entre saberes acadêmicos e saberes do

trabalho, no qual se aprende a ensinar com responsabilidade, rigor e sensibilidade social. Ao apresentar práticas que combinam diagnóstico, intervenção intencional e cuidado com os sujeitos, o volume contribui para o debate público sobre valorização do magistério. Além disso, evidencia porque a continuidade do programa não deve ser tratada como iniciativa episódica, mas como compromisso estruturante com a escola pública e com o direito de aprender. Ao promover a integração entre universidade e escola pública, o programa contribui para a formação de professores mais conscientes, reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

O PIBID não apenas fortalece a formação inicial docente, mas também se configura como espaço de construção de uma educação humanizadora e emancipadora.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura e prática social**. Texto adaptado para uso didático. [*s. l*].: [*s. n*.], [*s.d*.].

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: CAPES, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid. Acesso em: 18 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. Educação: sonho possível. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

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

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO NID ALFABETIZAÇÃO

NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO

Catarina André Hand
Orcid: https://orcid.org/0009-0009-4551-8675
Docente e coordenadora do curso de Pedagogia da Uniso
Coordenadora de Área – Subprojeto Alfabetização/Pedagogia

A proposta do subprojeto de Alfabetização para o PIBID constitui-se de 01 (um) Núcleo de Iniciação à Docência, voltado ao município de Sorocaba/SP e levou em conta, primordialmente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023, e os princípios estabelecidos para a iniciação à docência, conforme o item 4.3.1, I, do Edital nº 10/2024 da CAPES.

Teve como objetivo o enriquecimento da formação dos estudantes e fortalecimento do curso de Pedagogia, aperfeiçoando o estágio curricular supervisionado do curso ; elevando a qualidade da formação inicial de professores, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, inserindo os alunos bolsistas no cotidiano de escolas da rede pública de educação dos anos iniciais do ensino fundamental, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, principalmente relacionados à alfabetização; incentivando escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes; contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos alunos

universitários e elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de Pedagogia

Houve relatórios mensais dos discentes e do professor supervisor, constando as atividades executadas, sucessos e insucessos, com reflexões e orientações na continuidade dos trabalhos. Este e-book, sintetiza o final de um período de dois anos trabalho, ação esta que já se tornou tradição em nossa IES e expõe algumas atividades e relatos de opinião dos bolsistas.

Os bolsistas, licenciandos em Pedagogia, foram orientados a propiciar o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação, valorizar o trabalho coletivo e interdisciplinar e objetivar a intencionalidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular. A orientação também foi à ênfase ao estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade, à interação dos pares e aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala dos alunos da educação básica.

Os alunos do curso de Pedagogia, após levantamento das necessidades das turmas, realizaram, juntamente com os professores das classes e o professor supervisor, pesquisas das atividades específicas para cada necessidade dos alunos, escolhas e/ou confecção dos jogos; planejamento dos trabalhos; realização das ações com as crianças, avaliação das atividades e relatório do projeto. Vale ressaltar que a nossa proposta não é de reforço escolar, mas de oferecer oportunidade de as crianças aprenderem e se desenvolverem através das atividades.

Pretendeu-se, com o desenvolvimento do subprojeto, aperfeiçoar a formação inicial docente e atender a demanda

urgente da escola pública: os desafios enfrentados pelo docente e discente na retomada das aulas presenciais no âmbito escolar; as consequências da pandemia no processo de alfabetização e a necessidade de propostas de intervenções para minimizar as dificuldades no processo de alfabetização que ainda podiam ser notadas nos 4os e 5os anos.

A Universidade de Sorocaba- UNISO reconheceu a carga horária das atividades realizadas pelo licenciando no PIBID para fins de reconhecimento de crédito de estágios supervisionados, observado o Projeto Pedagógico do Curso. Cada semestre do curso de Pedagogia, contém, em sua Matriz Curricular, um Componente Curricular que dá apoio às atividades desenvolvidas no processo de alfabetização dos alunos, onde são trabalhados os seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita.

O curso de Graduação em Pedagogia, como consta em seu PPC, atende, entre outros, "a formação inicial para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental", objeto de trabalho do subprojeto desenvolvido pelos bolsistas. Os indicadores foram levantados a partir dos relatórios parciais e finais do professor supervisor acerca dos estudos de caso e das análises e discussões didático-pedagógicas dos professores envolvidos com a alfabetização na escola parceira e os bolsistas do PIBID.

Os objetivos dos estágios obrigatórios constantes no PPC do Curso, se articulam com o subprojeto de alfabetização, que é "promover ao futuro docente (bolsista) e ao docente (supervisor) reflexões teórico práticas sobre o processo de formação e

aprimoramento de sua atuação em contexto escolar. Os objetivos específicos alcançados foram: a) Possibilitar a vivência em ambiente escolar ao aluno bolsista de forma organizada que proporcione a formação docente na relação teoria e prática; b) Auxiliar na apropriação do hábito de registrar dados, socializar e elaborar relatórios; c) Criar condições para que o bolsista conheça novas formas de ensinar, tenha uma experiência reflexiva, crítica e desenvolvente, o que, resulte em inovação do estágio dentro do curso de licenciatura; d) Inserir o professor supervisor numa dinâmica de formação continuada, ao mesmo tempo que auxilie na formação docente dos alunos universitários, garantindo o aprimoramento de suas atividades na escola e no desenvolvimento do ensino aprendizagem de seus alunos de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular; e) contribuir na elaboração de atividades de recuperação das defasagens e dificuldades de alfabetização e socioemocionais apresentadas pelas crianças e adolescentes; f) Avaliar mensalmente os trabalhos desenvolvidos nas escolas campo; g) Promover encontros de formação (seminários, oficinas, palestras, mostra de iniciação científica e pesquisa na graduação com apresentação de comunicação e pôster).

As atividades do subprojeto de Alfabetização foram realizadas junto às turmas do 1ª ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. Foi dada ênfase no atendimento os alunos que, apesar de estarem nas séries mais avançadas, ainda necessitam de apoio no processo de alfabetização, visando "promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram

os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental", conforme consta no Decreto que orientou o início de nosso trabalho. Essa ação visa a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero.

Cientes que, não cabe mais a possibilidade de não utilização pedagógica dos recursos oriundos das TDIC e que a utilização dessas tecnologias possibilita ao professor, criar, recriar, inovar e dinamizar sua prática docente, implementou-se nas aulas, sites e aplicativos voltados para leitura e escrita. Nas salas de informática foram estimulas o acesso a site com jogos, músicas, contação de histórias...

Os desafios vivenciados nos últimos tempos evidenciam a busca de proposições teóricas e práticas escolares que promovem uma abordagem dialética, especialmente aos pedagogos, como articuladores do trabalho educativo na escola, este contexto evidenciou a busca de pedagogias que ampliassem as possibilidades das aprendizagens através das experiências e, colocaram os universitários bolsistas e docentes como protagonistas do processo ensino aprendizagem. Desta forma, tornou-se imprescindível traçar novos caminhos para o desenvolvimento de práticas educativas que não estivessem restritas à transmissão de conhecimentos, mas que se constituíssem como um processo formativo de pesquisa, descobertas, inovação. Nesta perspectiva, a concepção sócio interacionista e o uso pedagógico das tecnologias nas metodologias ativas foram priorizadas considerando que seu uso facilitaram o aprendizado, pois, crianças, foram estimuladas a propor soluções para problemas, pesquisar, debater e fazer experimentos.

O uso pedagógico das tecnologias, nas metodologias ativas traz o aluno para o centro do processo e torna o professor um mediador. Além disso, busca a união entre tecnologia e educação, pois o mundo virtual desempenha um papel importante no desenvolvimento do estudante, auxiliando com atividades e dinâmicas fora de sala (games, estudos, exercícios e pesquisas).

Importante também é que o aluno vivenciando as metodologias ativas compartilha o saber entre os colegas, o que, estimula o debate e exposição das opiniões em sala aguçando o senso crítico. Os universitários bolsistas foram incentivados a produzirem atividades diversas para os alunos das escolas campo de acordo com as necessidades detectadas nas sondagens realizadas e conforme a solicitação das Professoras Supervisoras. Com a intenção de motivar as crianças e, de acordo com a necessidade utilizaram as tecnologias na criação de pequenos vídeos

Conforme preconiza o Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023, já mencionado, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade de Sorocaba – UNISO, através deste subprojeto, firma o Compromisso, por meio da conjugação dos esforços junto a IES, às Escolas parceiras, a Capes e à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba/SP, de garantir o direito à alfabetização das crianças matriculadas nas escolas alvo deste subprojeto, "elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas", de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização. As instituições de ensino, com ênfase nas públicas, vivenciam algumas situações problemáticas das quais se destacam as desigualdades nas oportunidades de ensino e de aprendizagem, as condições materiais efetivas de trabalho e os modos de sistematização e oferta de formação. Situações como estas implicam nos processos de organização, gestão e

desenvolvimento da educação e é na minimização dessas desigualdades de ofertas que entendemos ter impactado. A participação das famílias no processo de alfabetização é fundamental para o avanço do discente no processo de construção da escrita, nos esforçamos para o alcance dos objetivos, por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar

Para que pudéssemos praticar o exercício do trabalho coletivo, dentro das escolas, iniciamos com as seguintes ações:

- Reconhecimento do espaço escolar, para além da sala de aula: laboratórios, bibliotecas, salas de leitura e de artes, espaços recreativos e desportivos, secretarias, diretoria, salas de professores, hortas etc.;
- Conhecimento do modelo de gestão da escola e sua organização administrativa e pedagógica;
- Conhecimento do Projeto Pedagógico da escola parceira.
- Identificação de espaços de caráter formativo (ambientes culturais, científicos ou tecnológicos), preferencialmente no entorno da escola, como potenciais espaços de diálogo com a comunidade escolar.

O Subprojeto de Alfabetização em tela, buscou formar profissionais para uma prática reflexiva e crítica, que discutem a respeito da introdução de mudanças no curso de Pedagogia na Uniso, especialmente sobre a relação teoria/prática. Dessa forma, pode-se proporcionar o vínculo dos formandos do curso de Pedagogia, com instituições da rede estadual e municipal da cidade de Sorocaba, de modo a articular diversos contextos de ensino-aprendizagem, pautado na práxis dos futuros professores em formação. Ainda, promover o vínculo entre a formação inicial

(acadêmica) e continuada de professores e gestores de escolas públicas, a partir da cooperação mútua das instituições. Os objetivos didáticos e comunicativos foram articulados para que todos os alunos e professores possam direcionar suas ações orientadas por uma finalidade compartilhada. Essa finalidade exigiu um trabalho cooperativo na tomada de decisões, discussão de ideias, avaliação do planejamento das tarefas, distribuição ao longo do desenvolvimento, até a avaliação final, que subsidiará a continuidade dos trabalhos. A inovação está justamente na capacidade de envolver diversos profissionais numa contribuição colaborativa de saberes. O trabalho em conjunto desenvolve a autonomia e a proatividade dos envolvidos contribuindo também no desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, uma das 10 competências estipuladas na Base Nacional Comum Curricular.

Em relação à corresponsabilidade do coordenador de área no trabalho cooperativo entre as três escolas participantes do Subprojeto e as demais NIDs existentes no Programa, foram praticadas reuniões mensais. Nos dias de reuniões formativas os Professores Supervisores estiveram juntos com nossos alunos bolsistas, e, também, contamos com a presença dos docentes orientadores e coordenador institucional que, durante todo o desenvolvimento do projeto, tiveram voz ativa em todas as ações, pois, são os que mais conhecem as necessidades dos alunos matriculados nas escolas campo.

Consideramos pertinente a problematização do papel da prática, entendida também como o conjunto de aproximações as suas diversas dimensões na constituição da profissionalidade docente dos novos professores.

A observação constante da articulação teoria e prática no processo formativo dos licenciandos, foi efetivado pelo professor-supervisor da escola campo junto à experiência dos professores envolvidos com a alfabetização na escola parceira, ocorreu a partir dos estudos de caso e das análises e discussões didático-pedagógicas apresentadas na literatura e seu cotejamento com a prática e a ação-reflexão-ação, que constitui a práxis, oportunizando ao futuro docente ressignificar seus conceitos, teorias, práticas e saberes, articula os diferentes conceitos discutidos nas disciplinas em um trabalho que atravessou os muros escolares e exigiu dos estudantes um olhar crítico sobre a condição da criança e da infância em seu contexto.

Como já dito, na periodicidade mensal, os bolsistas universitários e os professores supervisores entregaram um relatório descrevendo as atividades vivenciadas nas horas cumpridas no mês. Integrou a avaliação a qualidade das propostas planejadas e executadas e dos relatórios entregues; observação e relatório do professor supervisor e reuniões entre o coordenador de área e o professor supervisor para acompanhamento do processo.

Os registros das ações ocorreram na forma de preenchimento de formulários específicos, discriminando a descrição das atividades, seus objetivos e os resultados alcançados; registro fotográfico de todas as atividades do mês; relatórios mensais apresentados pelas equipes de trabalho; relatórios finais, a serem apresentados ao término de cada semestre.

PIBID COMO FERRAMENTA TRANSFORMADORA NO APOIO AOS ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Andréia Aparecida Marçal Roza
Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e
Supervisora na Escola Municipal "Leonor Pinto Thomaz".

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da educação básica, sendo determinante para o desenvolvimento acadêmico, social e cognitivo dos estudantes. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como uma política pública relevante para o aprimoramento dos processos educativos, especialmente em realidades escolares marcadas pela diversidade sociocultural. A experiência desenvolvida na Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz evidenciou que a alfabetização transcende o ensino tradicional da leitura e da escrita, configurando-se como um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

O projeto possibilitou a ampliação do olhar pedagógico ao contemplar também estudantes não alfabetizados na idade considerada adequada, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa. Ademais, a atuação na recuperação paralela, estruturada como Oficina de Aprendizagem, viabilizou intervenções individualizadas e direcionadas, respeitando as especificidades de cada educando e promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada dos envolvidos, por meio de encontros formativos e espaços de diálogo

coletivo, que favoreceram a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A análise de sondagens diagnósticas e a construção colaborativa de estratégias contribuíram para a elaboração de propostas didáticas mais eficazes, lúdicas e significativas.

Dessa forma, conclui-se que o PIBID não apenas impacta positivamente os resultados no processo de alfabetização, mas também fomenta práticas pedagógicas mais humanizadas, reflexivas e inovadoras, configurando-se como uma iniciativa essencial para a garantia do direito à aprendizagem.

A Importância do PIBID no Apoio à Alfabetização e o Papel da Supervisão Docente

A alfabetização configura-se como um dos pilares estruturantes da educação básica, sendo responsável por possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados e pela inserção plena do indivíduo na sociedade letrada. No entanto, o contexto educacional brasileiro ainda evidencia a persistência de desafios significativos, sobretudo no que se refere à não alfabetização de estudantes na idade apropriada, fenômeno associado a fatores sociais, econômicos e pedagógicos.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como uma importante estratégia de intervenção pedagógica, contribuindo para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e equitativas. Conforme destaca Paulo Freire, a educação deve ser compreendida como um processo emancipatório, pautado no respeito às especificidades dos sujeitos e na valorização de seus saberes (Freire, 1996). Tal perspectiva fundamenta as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID.

A experiência realizada na Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz evidencia a relevância de intervenções direcionadas a estudantes

com defasagens no processo de alfabetização. Esses alunos, frequentemente marcados por trajetórias de insucesso escolar, demandam abordagens pedagógicas diferenciadas, que considerem suas particularidades e promovam a reconstrução de sua relação com a aprendizagem.

Um dos principais aspectos do projeto refere-se ao atendimento individualizado, diversificado e intencionalmente planejado. Essa abordagem possibilita a identificação das dificuldades específicas dos estudantes e a implementação de estratégias pedagógicas mais assertivas. Nesse sentido, a alfabetização deixa de ser um processo homogêneo e passa a reconhecer os diferentes ritmos de aprendizagem, conforme defendido por Emília Ferreiro, ao enfatizar que a construção da escrita ocorre de maneira progressiva e singular (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A organização da recuperação paralela, por meio da denominada Oficina de Aprendizagem, também se destaca como uma ação pedagógica significativa. Esse espaço permite o acompanhamento contínuo dos estudantes, favorecendo a retomada de conteúdos essenciais e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A participação dos discentes do PIBID, sob orientação e supervisão, fortalece esse processo, ao ampliar as possibilidades de atendimento e diversificar as práticas pedagógicas.

Ademais, a inclusão de jovens não alfabetizados na idade adequada evidencia o compromisso com a educação ao longo da vida, reafirmando o princípio da equidade educacional. Tal iniciativa amplia o alcance do projeto e contribui para a redução das desigualdades educacionais historicamente construídas.

No que concerne à supervisão docente, destaca-se seu papel formativo, que vai além do acompanhamento das atividades

desenvolvidas. A supervisão configura-se como um processo contínuo de orientação, reflexão e construção coletiva do conhecimento, promovendo o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Por meio de encontros formativos, análise de sondagens diagnósticas e planejamento colaborativo, foi possível alinhar as práticas pedagógicas às necessidades reais dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao incentivo à adoção de metodologias inovadoras, que tornem o processo de alfabetização mais significativo e atrativo. A utilização de jogos, atividades lúdicas e recursos didáticos diversificados contribui para o engajamento dos estudantes e para a construção de aprendizagens mais efetivas.

Por fim, ressalta-se que o PIBID exerce um papel fundamental tanto na melhoria dos processos de alfabetização quanto na formação inicial de professores. A articulação entre teoria e prática proporciona aos discentes uma compreensão mais ampla da complexidade do trabalho docente, favorecendo a construção de uma atuação crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação.

Assim, iniciativas como o PIBID configuram-se como essenciais para a promoção de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade, garantindo o direito à aprendizagem e contribuindo para a transformação social.

Referências

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

O PIBID COMO ESPAÇO FORMATIVO NA ALFABETIZAÇÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA OFICINA DE APRENDIZAGEM

Bianca Tieme Pereira dos Santos Kitagaki
Maria Eduarda Miranda Sanches
Licenciandas do curso de Pedagogia da Uniso
Bolsistas na Escola municipal "Leonor Pinto Thomaz"

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma importante política pública de formação inicial de professores, ao promover a aproximação entre a universidade e a escola básica. Desenvolvido em parceria entre a Universidade de Sorocaba e escolas públicas da região, o programa proporciona aos licenciandos a oportunidade de vivenciar, de forma sistemática, o cotidiano escolar, favorecendo a compreensão da complexidade do trabalho docente e das múltiplas dimensões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

A participação no PIBID contribuiu de maneira significativa para o conhecimento da realidade educacional, possibilitando o contato direto com os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, especialmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, o programa favoreceu a articulação entre teoria e prática, permitindo uma reflexão crítica sobre as ações pedagógicas desenvolvidas e sobre o papel social do professor. Conforme destaca Freire (1996), a prática docente exige reflexão permanente sobre o fazer pedagógico, sendo fundamental que o educador esteja em constante processo de formação.

Desde o início das atividades do PIBID, foram realizados encontros formativos, estudos teóricos e vivências presenciais na escola parceira. Esses momentos possibilitaram o conhecimento da estrutura física da instituição, da organização pedagógica, do funcionamento da gestão escolar e do perfil dos estudantes atendidos. Tal aproximação inicial revelou-se essencial para a compreensão do contexto educacional no qual as ações seriam desenvolvidas, permitindo que as intervenções pedagógicas fossem planejadas de forma coerente com a realidade dos alunos.

A atuação do PIBID concentrou-se, principalmente, na Oficina de Aprendizagem, espaço destinado ao reforço escolar no contraturno. Nesse ambiente, foi possível acompanhar de perto alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, especialmente nos processos de leitura, escrita e alfabetização matemática. A Oficina configurou-se como um espaço privilegiado para a realização de sondagens diagnósticas, observação das hipóteses de escrita e acompanhamento do desenvolvimento individual dos estudantes. Essas ações permitiram identificar lacunas no processo de alfabetização e pensar em intervenções pedagógicas mais específicas e intencionais.

Durante esse período, também foi possível estabelecer contato com diferentes professores da escola, ampliando a compreensão sobre as múltiplas formas de atuação docente e as metodologias empregadas no cotidiano escolar. Essa troca de experiências contribuiu para a construção de uma visão mais realista e crítica da profissão docente, evidenciando que não existe uma única maneira de ensinar, mas múltiplas possibilidades de intervenção, que devem ser adaptadas às necessidades e às singularidades dos alunos (Libâneo, 2013).

As experiências práticas desenvolvidas no PIBID estiveram constantemente articuladas aos estudos teóricos realizados ao longo do programa. Destacam-se, nesse sentido, as contribuições de Magda Soares sobre alfabetização e letramento, que fundamentaram a compreensão de que alfabetizar vai além do domínio do código escrito, envolvendo a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2004). Essa perspectiva contribuiu para repensar as estratégias de intervenção na Oficina de Aprendizagem, valorizando atividades contextualizadas e significativas.

Além disso, foram estudados diferentes métodos alfabetizadores, jogos pedagógicos, estratégias de avaliação da aprendizagem, propostas de alfabetização matemática e uso de recursos lúdicos e tecnológicos. A utilização de jogos pedagógicos mostrou-se especialmente eficaz, pois favoreceu o engajamento dos alunos e tornou o processo de aprendizagem mais prazeroso. Conforme aponta Kishimoto (2010), o lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção de conhecimentos de forma significativa.

A articulação entre teoria e prática permitiu compreender a alfabetização como um processo complexo, que envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e culturais. Muitos alunos atendidos na Oficina de Aprendizagem apresentavam inseguranças, baixa autoestima e dificuldades de concentração, fatores que interferem diretamente no processo de aprendizagem. Nesse sentido, tornou-se evidente a importância de um olhar sensível e acolhedor por parte do professor, que deve considerar o aluno em sua totalidade. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações sociais, sendo o professor um mediador essencial nesse processo.

Outro aspecto significativo observado durante a experiência no PIBID foi a importância da avaliação diagnóstica como instrumento para orientar o planejamento pedagógico. As sondagens realizadas permitiram identificar as reais necessidades dos alunos, evitando práticas padronizadas e pouco eficazes. Essa compreensão reforça a ideia de que a avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, voltado para a aprendizagem e não apenas para a mensuração de resultados (Brasil, 2017).

A vivência no PIBID também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à organização do trabalho pedagógico, à comunicação com os alunos e à construção de estratégias didáticas diversificadas. O acompanhamento dos estudantes ao longo do tempo possibilitou observar avanços significativos, ainda que graduais, reforçando a compreensão de que a aprendizagem é um processo que exige paciência, planejamento e persistência.

Por fim, a experiência proporcionada pelo PIBID pode ser compreendida como um marco importante na formação docente, ao possibilitar a construção de um olhar mais crítico, reflexivo e comprometido com a educação pública. As vivências na escola parceira permitiram compreender que a prática docente envolve desafios constantes, mas também inúmeras possibilidades de transformação social. Ao articular os conhecimentos acadêmicos com a realidade escolar, o PIBID contribuiu para a formação de um futuro professor mais consciente de seu papel e mais preparado para atuar de forma ética, sensível e intencional no processo educativo.

Referências

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Giovanna Emídio Brustolin
Licencianda do curso de Pedagogia da Uniso
Bolsista na Escola Municipal "Leonor Pinto Thomaz"

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constituiu-se como uma das experiências mais significativas ao longo do curso de Pedagogia, uma vez que possibilitou a aproximação concreta com a realidade da escola pública e com os desafios cotidianos da prática docente. Desde o primeiro contato com a Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz, tornou-se evidente que o contexto educacional vivenciado ultrapassa, em muito, as abordagens teóricas estudadas em sala de aula, exigindo do futuro professor sensibilidade, flexibilidade e compromisso social.

Um dos aspectos que mais chamou a atenção ao longo da experiência foi a defasagem no processo de aprendizagem apresentada por muitos alunos, especialmente no que se refere à leitura, à escrita e aos conhecimentos matemáticos básicos. Essas dificuldades mostraram-se intensificadas pelos impactos da pandemia da COVID-19, que comprometeu significativamente a continuidade do processo educativo, sobretudo entre estudantes da rede pública. Além disso, observaram-se fragilidades no campo socioemocional, como baixa autoestima, dificuldades de convivência e conflitos interpessoais, fatores que interferem diretamente no processo de alfabetização e aprendizagem. Conforme aponta Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo

está intrinsecamente ligado às interações sociais, o que reforça a necessidade de um ambiente escolar acolhedor e mediador.

Nesse contexto, uma das primeiras atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID foi a elaboração de um jogo de alfabetização inspirado na obra Alice no País das Maravilhas. A proposta consistia na utilização de cartas para a formação de palavras, promovendo o trabalho em duplas e incentivando a cooperação entre os alunos. Inicialmente, houve insegurança quanto ao nível de engajamento das crianças; entretanto, a atividade revelou-se extremamente produtiva. Os estudantes participaram ativamente, demonstrando interesse, envolvimento e avanços na aprendizagem. Essa experiência evidenciou, na prática, o potencial pedagógico do lúdico, confirmando a compreensão de que o brincar constitui uma estratégia fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na alfabetização (Kishimoto, 2010).

Outro aprendizado relevante proporcionado pelo PIBID foi o contato com a documentação escolar e com a rotina administrativa da instituição. Ao acompanhar as atividades da secretaria, foi possível compreender a importância de documentos como fichas de matrícula, prontuários escolares e registros administrativos. Tais elementos, embora muitas vezes invisibilizados, sustentam a organização pedagógica e garantem os direitos dos estudantes. Essa vivência contribuiu para a compreensão ampliada do papel do educador, que não se restringe atuação em sala de aula, mas envolve também aspectos administrativos, organizacionais e éticos da instituição escolar (Libâneo, 2013).

Além das atividades práticas, o programa proporcionou a participação em formações, palestras e rodas de conversa, nas quais foram discutidos temas como alfabetização matemática, uso de

tecnologias educacionais e adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Nessas formações, tornou-se recorrente a reflexão sobre desafios da docência, como a ausência da família no acompanhamento da vida escolar, o bullying, a escassez de recursos e a sobrecarga emocional enfrentada pelos professores. Em consonância com Paulo Freire (1996), destacou-se o papel do professor como mediador do conhecimento e sujeito ativo no processo de formação humana, e não apenas como transmissor de conteúdo.

A oficina de alfabetização configurou-se como um espaço fundamental de aprendizagem e intervenção pedagógica. Durante essa vivência, foram realizadas observações cuidadosas das hipóteses de escrita dos alunos, aplicação de sondagens e elaboração de estratégias de intervenção personalizadas. Acompanhando de perto o avanço de estudantes da hipótese silábica para a silábico-alfabética, foi possível vivenciar o impacto positivo de práticas pedagógicas intencionais e planejadas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), compreender o nível de desenvolvimento da escrita da criança é essencial para promover intervenções significativas e respeitosas em seu processo de alfabetização.

O projeto também oportunizou a participação em atividades culturais, como a amostra do projeto JEEP e a atuação como jurados em uma gincana sobre os povos indígenas. Essas ações ampliaram a compreensão da escola como espaço de formação cidadã, valorização da diversidade cultural e construção de valores como empatia, respeito e trabalho coletivo. A educação, nesse sentido, assume um papel essencial na formação integral do sujeito, indo além dos conteúdos curriculares (Brasil, 2017).

Outro tema amplamente debatido ao longo do PIBID foi o bullying e seus impactos no processo de aprendizagem. Observou-se que ambientes escolares marcados por conflitos e violência simbólica comprometem diretamente o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, especialmente nos anos iniciais. As rodas de conversa realizadas com os alunos possibilitaram o fortalecimento do diálogo, da escuta e da resolução pacífica dos conflitos, reafirmando a compreensão de que educar é, sobretudo, cuidar das relações humanas.

Ao longo dessa vivência, tornou-se evidente que a escola ultrapassa o papel de espaço de ensino formal, configurando-se como território de acolhimento, segurança e construção de identidade. Muitas vezes, é no ambiente escolar que a criança encontra reconhecimento, afeto e apoio. Nesse contexto, o professor assume um papel central na mediação das relações, na inclusão e no fortalecimento da autoestima dos estudantes. Conforme Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia do educando, sensibilidade e compromisso ético com a transformação social.

Conclui-se que a experiência no PIBID contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento acadêmico, profissional e humano. O contato com a realidade da escola pública possibilitou o enfrentamento de situações concretas, o trabalho coletivo com diferentes profissionais e o aprimoramento da escuta sensível às singularidades de cada estudante. Encerro essa etapa convicta de que a docência é um caminho repleto de desafios, mas também de possibilidades transformadoras. Saio desse processo mais crítica, empática e comprometida com a educação como instrumento de justiça social, consciente de que fazer a diferença na vida dos alunos é um compromisso que ultrapassa os muros da escola.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PONTES ENTRE O SABER E O FAZER: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Denilian Rodrigues Fernandes dos Santos
Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e
Supervisora na Escola Municipal "Profa. Julica Bierrenbach"

A preocupação com a distância existente entre escola e universidade, no tocante à formação de professores não é algo novo, de acordo com Freire (1996) "a educação autêntica ocorre quando o discurso não se separa do fazer". Ele enfatiza que o educador deve "diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz", transformando a teoria em uma ferramenta de iluminação da realidade e não em um conjunto de abstrações isoladas. Isso se dá a práxis, que é o movimento constante do agir sobre a realidade e, simultaneamente, refletir sobre essa ação para aprimorá-la. Para que esse movimento aconteça, esses estudantes de pedagogia tiveram a oportunidade de fazerem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que proporciona o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula.

Este artigo relata as experiências vividas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em uma escola da rede municipal da cidade Sorocaba/SP, que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

As atividades ocorreram entre novembro de 2024 e setembro de 2026. A metodologia consistiu na observação da realidade escolar, seguida pela elaboração e aplicação de um projeto de intervenção pedagógica e observações compartilhadas.

O projeto foi estruturado com base nos desafios reportados pelas professoras regentes das turmas e nas propostas dos bolsistas do PIBID. A partir dessa convergência, a proposta foi refinada continuamente ao longo do semestre.

A abertura oficial do projeto realizou-se no dia quatro de novembro de dois mil e vinte e quatro, na Universidade de Sorocaba- Campus Cidade Universitária.

Ao decorrer da semana, tomamos ciência sobre a necessidade da escola Julica Bierrenbach. Que de acordo com as notas das avaliações externas de anos anteriores, identificamos que os anos finais apresentam um menor rendimento comparando com os anos iniciais. Concluindo assim que, há uma necessidade de desenvolvermos trabalhos que atendam e desenvolvam habilidades de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental I. Dessa forma, os alunos universitários acompanharam as turmas de 4º e 5º anos.

Alfabetização e letramento são dois conceitos de grande importância na educação, para o desenvolvimento da linguagem. São indissociáveis na teoria e nas práticas pedagógicas, devendo ser desenvolvidos simultaneamente.

Uma pessoa alfabetizada que conhece o código da escrita e domina as relações grafofônicas, é capaz de ler palavras e textos simples, mas, não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social (Carvalho, 2010, p. 66).

O projeto nasce com o propósito de levar o aluno além da escrita alfabética. O foco é o domínio da linguagem em suas práticas sociais, transformando a leitura e a escrita em ferramentas de interação, autonomia e compreensão da realidade.

Foram realizadas atividades de leitura e escrita com as crianças, com foco em produção textual, como: criação de histórias a partir de recursos, relato pessoal: produção de diário, entre outras propostas desenvolvidas pela professora da turma juntamente com os estagiários do PIBID.

As crianças acolheram os estagiários com entusiasmo e respeito, criando um vínculo afetivo que favoreceu o aprendizado. Houve um avanço nítido nas habilidades de alfabetização e letramento, evidenciando o sucesso do PIBID. Os próprios professores da turma reforçam como o projeto tem sido transformador para o desempenho acadêmico dos alunos. Esse projeto foi desenvolvido de novembro de 2024 a julho de 2025.

Durante o segundo semestre de 2025, demos continuidade ao projeto de leitura e produção textual, alinhando as atividades aos gêneros previstos no currículo de cada turma. O foco foi consolidar a competência comunicativa dos alunos, permitindo que explorassem diferentes estruturas e contextos de escrita de forma prática.

Buscando uma abordagem ainda mais dinâmica, integramos ao cronograma jogos do programa Mente Inovadora (Mind Lab). A iniciativa utilizou jogos de tabuleiro como ferramentas pedagógicas estratégicas para estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas.

A aplicação conjunta dessas metodologias — a escrita aliada ao pensamento estratégico dos jogos — estendeu-se até janeiro de 2026, proporcionando uma formação interdisciplinar para os estudantes.

Em fevereiro de 2026, iniciamos a implementação de um projeto focado no uso de jogos pedagógicos como estratégia central no

processo de alfabetização. Entendemos que o lúdico não é apenas um entretenimento, mas um facilitador essencial para a apropriação do sistema de escrita, atuando como um poderoso estímulo à motivação e ao engajamento cognitivo dos estudantes.

Segundo Kishimoto (2003 *apud* CEEL/UFPE, 2008, p. 14):

> A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Nesse cenário, o papel do professor é fundamental no planejamento intencional das atividades lúdicas. Mais do que entretenimento, o jogo é utilizado como recurso pedagógico com objetivos claros, onde o docente atua como mediador estratégico entre o conhecimento e o estudante.

Fundamentados nos estudos do grupo sobre a ludicidade no processo de alfabetização e pautados pela escuta ativa das professoras regentes, selecionamos criteriosamente os recursos que melhor dialogam com as especificidades e níveis de aprendizagem de cada turma. Essa articulação entre teoria e prática permitiu identificar quais jogos seriam mais eficazes para as demandas reais encontradas em sala.

Durante as imersões, os bolsistas do PIBID acompanharam a rotina escolar junto à professora responsável, o que possibilita uma leitura sensível das oportunidades de intervenção e dos desafios pedagógicos. A partir dessa observação participante e sob a orientação da professora supervisora, os universitários conduzem momentos específicos da aula dedicados à aplicação dos jogos.

Previamente, o grupo realizou um mapeamento do acervo da unidade escolar, analisando a viabilidade técnica e pedagógica dos materiais disponíveis antes de integrá-los às regências, garantindo que cada atividade estivesse alinhada ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Conclusão

Ser 'ponte' para este grupo de alunos foi uma das experiências mais marcantes da minha carreira. Ser escolhida para acompanhar este grupo é um privilégio que expandiu minha atuação docente, provando que é possível fazer pela Educação de diversas formas. Como alguém que luta diariamente pela valorização do ensino público, vejo nessa experiência a materialização de um sonho: contribuir para que a próxima geração de educadores chegue às salas de aula com a mesma garra e propósito que me guiam.

Dessa forma, conclui-se que a experiência foi enriquecedora para todos os envolvidos: desde os alunos atendidos por esses futuros docentes e a gestão escolar — que acolheu o projeto e colheu bons resultados ao observar a melhora na aprendizagem — até mim, professora supervisora. A cada fala cheia de energia e entusiasmo dos alunos participantes, senti-me renovada para continuar dando o meu melhor. Acredito que cada um deles também levou algo de positivo desse projeto para seu desenvolvimento profissional.

Termino com uma citação do Patrono da Educação Brasileira:

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir (Freire, 1992).

Referências

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática**.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 66.

CEEL/UFPE. **Manual didático**: jogos de alfabetização. Recife: CEEL/UFPE, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Bianca Campos Aleixo
Licencianda do curso de Pedagogia da Uniso
Bolsista na Escola Municipal "Profa. Julica Bierrenbach"

A formação inicial de professores exige a articulação entre teoria e prática, de modo a possibilitar ao licenciando compreender a complexidade do trabalho docente e os múltiplos desafios presentes no contexto escolar. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma importante política pública de valorização da formação de professores, ao promover a aproximação dos estudantes de licenciatura com o cotidiano das escolas públicas desde os primeiros anos da graduação.

Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as contribuições do PIBID para a formação no curso de Pedagogia, com enfoque nas aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As vivências descritas envolvem observações, participações em projetos pedagógicos, acompanhamento das práticas docentes e a participação em formações teóricas, que favoreceram uma compreensão mais crítica e reflexiva sobre o ato de ensinar.

Contextualização do PIBID e da Experiência Vivenciada

O PIBID tem como finalidade fortalecer a formação docente por meio da inserção dos licenciandos no ambiente escolar, possibilitando o contato direto com a realidade da educação básica. Segundo o Ministério da Educação, o programa busca estimular a

iniciação à docência, valorizar o magistério e contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública (Brasil, 2018).

Durante a participação no programa, foi possível acompanhar diferentes turmas dos anos iniciais, com destaque para as práticas relacionadas ao processo de alfabetização. Embora não tenha ocorrido atuação direta com uma turma específica em determinado momento, a observação sistemática de projetos pedagógicos voltados ao trabalho com letras, leitura e escrita proporcionou importantes aprendizagens. Essas observações ampliaram o repertório de estratégias metodológicas e ofereceram novas referências sobre o trabalho pedagógico nos anos iniciais da escolarização.

A alfabetização, compreendida não apenas como o ensino do sistema de escrita, mas como um processo social e cultural, exige práticas intencionais que considerem o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Soares (2004), alfabetizar implica inserir a criança no mundo da cultura escrita, respeitando suas hipóteses e experiências prévias. Nesse sentido, as práticas observadas no PIBID evidenciaram a importância de propostas lúdicas e significativas para a consolidação da aprendizagem.

A Importância da Formação Teórica e das Práticas Reflexivas

Além das vivências práticas na escola, a participação nas formações teóricas promovidas pela universidade e pelo próprio projeto PIBID constituiu um elemento central da experiência. Esses encontros abordaram temáticas como alfabetização, literatura infantil, gestão escolar e metodologias de ensino, possibilitando uma relação direta entre os referenciais teóricos estudados no curso e a realidade escolar observada.

A literatura infantil, por exemplo, revelou-se um recurso fundamental no processo de alfabetização, uma vez que contribui para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do prazer pela leitura. Conforme afirma Abramovich (2012), o contato da criança com a literatura desde cedo favorece a formação de leitores críticos e sensíveis.

As formações reforçaram ainda a importância do planejamento pedagógico intencional e reflexivo, entendendo o professor como um profissional que analisa sua prática constantemente. Para Libâneo (2013), o planejamento não deve ser visto como uma tarefa burocrática, mas como um instrumento de organização do trabalho docente que orienta as ações pedagógicas de forma consciente e crítica.

Contribuições do PIBID para a Formação Docente

A participação no PIBID representou um verdadeiro divisor de águas na formação como futura pedagoga. O contato direto com os desafios enfrentados no cotidiano escolar possibilitou uma compreensão mais realista da profissão docente, indo além das concepções idealizadas sobre o ensino.

Ao vivenciar situações concretas da sala de aula, tornou-se evidente que o ato de ensinar ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Ensinar envolve escuta sensível, paciência, criatividade, empatia e, sobretudo, compromisso social. Paulo Freire (1996) ressalta que a prática educativa exige respeito aos saberes dos educandos e uma postura ética comprometida com a transformação da realidade.

O PIBID contribuiu, assim, para o desenvolvimento de uma postura profissional mais crítica, responsável e humanizada,

fortalecendo a identidade docente em construção e reafirmando a escolha pela carreira na área da educação.

Considerações finais

Conclui-se que o PIBID desempenha um papel fundamental na formação inicial de professores, ao promover experiências significativas que articulam teoria e prática. As vivências no programa ampliaram a compreensão sobre o processo de alfabetização, evidenciando a importância de metodologias diversificadas, do planejamento reflexivo e da valorização do contexto social dos alunos.

Encerra-se esta etapa com profundo sentimento de gratidão por cada criança que compartilhou suas aprendizagens, por cada colega que trocou saberes e por cada professora que inspirou com sua prática. O PIBID não apenas confirmou a escolha profissional pela Pedagogia, como também fortaleceu a convicção de que a educação é um caminho construído por meio de encontros, desafios e descobertas diárias, tendo como finalidade maior a transformação social.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: MEC, 2018.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2004.

VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Beatriz Vitória Moreira Lemes
Licencianda do curso de Pedagogia da Uniso
Bolsista na Escola Municipal "Profa. Julica Bierrenbach"

A formação de professores envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também a vivência prática no contexto escolar. Nesse sentido, o contato direto com o cotidiano da escola permite ao futuro docente compreender a dinâmica do processo educativo, os desafios da prática pedagógica e as relações estabelecidas entre professores e alunos. A experiência prática contribui significativamente para a construção da identidade profissional, permitindo que o educador desenvolva competências relacionadas à observação, mediação e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O presente relato de experiências tem como objetivo apresentar e refletir sobre as vivências ocorridas durante o período de atuação em turmas do Ensino Fundamental I, inicialmente em uma turma do 5º ano e, posteriormente, em uma turma do 4º ano. A experiência foi realizada em contexto escolar e teve como finalidade acompanhar o desenvolvimento pedagógico e social dos alunos, além de contribuir para a formação docente por meio da prática educativa e da reflexão sobre o cotidiano escolar.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), as experiências práticas no ambiente escolar representam um espaço fundamental de aprendizagem para o futuro professor, pois possibilitam a

articulação entre teoria e prática, permitindo compreender de forma mais ampla os processos educativos. Dessa forma, o contato direto com os alunos e com a rotina escolar favorece o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a construção de um olhar crítico sobre a prática docente.

Desenvolvimento

Durante o primeiro semestre de atuação, acompanhei uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. Nesse período, tive a oportunidade de observar a rotina da sala de aula, auxiliar os alunos nas atividades propostas pela professora regente e estabelecer um contato mais próximo com as crianças. A convivência diária com os estudantes possibilitou compreender melhor as dinâmicas de aprendizagem presentes na turma, bem como as diferentes formas de participação e interação entre os alunos.

O acompanhamento das atividades pedagógicas permitiu observar que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem, o que exige do educador sensibilidade e atenção para identificar as necessidades individuais. Nesse sentido, a mediação do professor torna-se fundamental para favorecer a construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo educador, que auxilia o aluno a avançar em seu desenvolvimento cognitivo.

No semestre seguinte, passei a acompanhar uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. Essa mudança proporcionou uma nova perspectiva sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que foi possível observar diferenças relacionadas ao nível de desenvolvimento, à autonomia e às formas de interação entre os alunos. A experiência com duas turmas de séries diferentes contribuiu para ampliar a compreensão sobre as particularidades de

cada faixa etária e sobre a importância de adaptar as estratégias pedagógicas de acordo com as características dos estudantes.

O contato constante com os alunos foi um dos aspectos mais marcantes dessa experiência. Ao longo do período de atuação, foi possível construir vínculos afetivos com as crianças, estabelecendo uma relação baseada no respeito, na escuta e na confiança. Conforme destaca Freire (1996), o processo educativo deve ser pautado no diálogo e na construção de relações humanas significativas, nas quais educador e educando aprendem juntos e compartilham experiências.

Além das atividades tradicionais desenvolvidas em sala de aula, também foram realizadas propostas pedagógicas voltadas à produção textual. Essas atividades estimularam a criatividade e a capacidade de expressão dos alunos, permitindo que eles desenvolvessem habilidades relacionadas à escrita, à interpretação e à organização de ideias. A produção textual constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento da linguagem e para a construção do pensamento crítico dos estudantes.

Outro aspecto relevante foi a utilização de jogos pedagógicos como recurso didático. Entre os jogos utilizados destacam-se o jogo do sapinho e o jogo Hora do Rush, atividades que possibilitaram trabalhar conceitos matemáticos de forma lúdica e interativa. O uso de jogos no ambiente escolar contribui para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador, estimulando a participação ativa dos alunos.

Durante essas atividades, foi possível observar que os jogos favoreceram o desenvolvimento de habilidades importantes, como raciocínio lógico, concentração, resolução de problemas e trabalho em grupo. De acordo com Kishimoto (2011), o jogo possui grande

potencial educativo, pois promove situações de aprendizagem que envolvem desafio, cooperação e construção de estratégias, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, também tive a oportunidade de participar de momentos fora do ambiente tradicional de ensino, como um passeio ao cinema realizado com os alunos. Essa atividade proporcionou uma experiência cultural significativa, ampliando as possibilidades de aprendizagem e socialização entre as crianças. Experiências como essa contribuem para enriquecer o processo educativo, permitindo que os alunos tenham contato com diferentes formas de conhecimento e expressão cultural.

Outro momento especialmente marcante foi a participação na formatura da turma do 5º ano, com a qual tive contato durante o primeiro semestre. Esse evento representou um momento de grande emoção, pois foi possível acompanhar a trajetória dos alunos e perceber sua evolução ao longo do período escolar. A formatura simbolizou não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também o crescimento pessoal e social dos estudantes.

A vivência no ambiente escolar proporcionou diversas reflexões sobre a prática pedagógica e sobre o papel do professor no processo educativo. Ao acompanhar o cotidiano da escola, tornou-se evidente que o ensino vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo também a construção de relações afetivas, o desenvolvimento de valores e o acompanhamento constante do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, o educador desempenha um papel fundamental na formação integral das crianças, atuando não

apenas como mediador do conhecimento, mas também como orientador e incentivador do desenvolvimento humano. A prática docente exige sensibilidade, empatia e compromisso com a formação dos estudantes, aspectos que se tornam mais evidentes quando vivenciados na prática cotidiana da escola.

Considerações finais

As experiências vivenciadas durante o período de atuação no Ensino Fundamental I foram extremamente significativas para minha formação docente. O contato direto com os alunos, a participação nas atividades pedagógicas e a observação da rotina escolar possibilitaram uma compreensão mais profunda sobre o processo educativo e sobre os desafios da prática docente.

A convivência com duas turmas de diferentes séries contribuiu para ampliar a percepção sobre as particularidades do desenvolvimento infantil e sobre a importância de adaptar as estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso, as atividades desenvolvidas demonstraram que metodologias diversificadas, como jogos pedagógicos e experiências culturais, podem tornar o aprendizado mais significativo e motivador.

Outro aspecto fundamental foi a construção de vínculos afetivos com os alunos, que se mostrou um elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem. A relação de confiança estabelecida entre educador e educando favorece o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para sua formação acadêmica, social e emocional.

Dessa forma, conclui-se que a experiência foi extremamente enriquecedora, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar mais sensível e reflexivo sobre a prática pedagógica. As vivências

em sala de aula e nos momentos coletivos reforçaram a importância de uma educação humanizada, comprometida não apenas com a transmissão de conhecimentos, mas também com a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Referências

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena**. Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PIBID COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Gabriel Ferreira Padilha
Kássia Pereira dos Santos
Licenciandos do curso de Pedagogia da Uniso
Bolsistas na Escola Municipal "Profa. Julica Bierrenbach"

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao longo de seis meses, configurou-se como uma experiência formativa de grande relevância para a construção da identidade docente. O programa possibilitou vivenciar de forma significativa o cotidiano escolar, aproximando os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade da realidade concreta da sala de aula. Essa inserção gradual no contexto escolar evidenciou que o exercício da docência envolve múltiplas dimensões que vão além do planejamento e da aplicação de conteúdos, exigindo do professor habilidades de mediação, gestão de conflitos, escuta sensível e constante adaptação às situações imprevistas.

Neste período, tornou-se claro que, diferentemente do que muitas vezes é idealizado nos estudos teóricos, o professor nem sempre detém o controle absoluto da situação. A prática docente exige flexibilidade e capacidade de tomada de decisão diante de situações inesperadas, especialmente ao lidar com diferentes perfis de alunos, ritmos de aprendizagem distintos e contextos sociais diversos. Conforme aponta Libâneo (2013), o trabalho pedagógico se constrói na interação dialógica entre professor, aluno e contexto,

sendo permeado por desafios que demandam reflexão crítica e ação consciente.

A vivência proporcionada pelo PIBID ocorreu junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, especialmente com turmas de alunos mais velhos, o que se revelou bastante satisfatório em relação aos objetivos inicialmente propostos. O foco principal das atividades desenvolvidas esteve na elaboração e produção de textos de diferentes gêneros, buscando ampliar as competências de leitura, escrita e interpretação. A escolha dessa abordagem fundamentou-se na compreensão de que a aprendizagem da língua escrita deve ocorrer de forma contextualizada e significativa, permitindo ao aluno compreender a função social da escrita (Freire, 1996).

Durante o acompanhamento das turmas, foi possível identificar alunos que apresentavam dificuldades acentuadas no processo de alfabetização, mesmo estando matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental. Alguns estudantes ainda não dominavam plenamente o sistema alfabético, apresentando dificuldades específicas com sílabas complexas, leitura fluente e produção escrita. Diante dessa realidade, as intervenções pedagógicas foram planejadas com base no diagnóstico das necessidades individuais, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Nesse processo, contou-se com o apoio constante da professora regente, que se mostrou presente, colaborativa e aberta ao trabalho conjunto, reforçando a importância do trabalho coletivo no ambiente escolar.

Além do apoio humano, a escola disponibilizou diversos recursos pedagógicos, como silabários, jogos educativos e materiais impressos, que auxiliaram significativamente no processo de

ensino-aprendizagem. A utilização desses materiais possibilitou intervenções mais eficazes, alinhadas às hipóteses de escrita dos alunos, conforme os pressupostos teóricos de Ferreiro e Teberosky (1999), que destacam a importância de compreender o nível de desenvolvimento da criança para promover avanços significativos na alfabetização.

Outro aspecto relevante da experiência no PIBID foi a desconstrução do estereótipo frequentemente associado à escola pública como um espaço carente de recursos. Ao contrário dessa visão, a instituição em que ocorreu a vivência apresentou uma infraestrutura adequada, dispondo de tablets para pesquisas, lousas digitais com tecnologia touch e chromebooks em ótimo estado de conservação. Esses recursos possibilitaram a diversificação das estratégias pedagógicas, favorecendo o uso da tecnologia como ferramenta de apoio ao ensino. Observou-se, ainda, o cuidado e a responsabilidade dos próprios alunos na preservação dos equipamentos, demonstrando consciência coletiva acerca da importância do patrimônio escolar.

As atividades desenvolvidas ao longo do programa também valorizaram o caráter lúdico da aprendizagem. Foram realizados diversos trabalhos com jogos e brincadeiras, evidenciando que o lúdico não apenas desperta o interesse dos alunos, mas também contribui para a construção de aprendizagens mais significativas. Conforme afirma Kishimoto (2010), o jogo pedagógico constitui-se como um importante recurso didático, pois promove a participação ativa do aluno, favorecendo a aprendizagem de forma prazerosa e contextualizada. Além disso, a utilização de jogos de diferentes origens culturais contribuiu para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, promovendo o respeito à diversidade.

A leitura ocupou um papel central nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante o PIBID. Em grande parte dos dias, as aulas eram iniciadas com a leitura e discussão coletiva de obras da literatura infantil, que abordavam temas variados e apresentavam personagens diversos. Essa prática reforçou a importância de inserir a leitura na rotina escolar, contribuindo para a formação de sujeitos leitores, críticos e capazes de interpretar o mundo ao seu redor. A literatura, nesse sentido, torna-se um instrumento essencial para o desenvolvimento da imaginação, da empatia e da consciência crítica dos alunos (Brasil, 2017).

Ao longo da experiência, também foi possível compreender que a escola não atua de forma isolada, mas está profundamente ligada às realidades familiares e sociais dos educandos. A observação do cotidiano escolar revelou que muitos alunos enfrentam situações de vulnerabilidade, como insegurança emocional, dificuldades familiares e ausência de acompanhamento dos responsáveis. Como destaca Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem é influenciado diretamente pelo contexto social, sendo fundamental considerar as condições emocionais e sociais do aluno para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. Nesse sentido, tornou-se evidente que ninguém aprende com fome, medo ou insegurança, e que a escola não deve ser vista como um mero espaço de permanência da criança, mas como um ambiente de acolhimento, cuidado e formação integral.

Infelizmente, ainda persiste, por parte de algumas famílias, a percepção da escola como um local apenas de guarda dos alunos. Essa realidade reforça o papel fundamental do professor como mediador, que precisa acolher antes de ensinar, compreender as singularidades de cada aluno e estabelecer vínculos afetivos que favoreçam o processo educativo. Conforme Freire (1996), a prática

docente exige amorosidade, respeito e compromisso com a formação humana, sendo impossível educar sem considerar a dimensão afetiva das relações.

Por fim, a experiência vivenciada no PIBID representou um primeiro e significativo passo na formação docente, contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas, éticas e humanas. As situações vivenciadas no cotidiano escolar possibilitaram compreender que muitos conhecimentos adquiridos na universidade, embora inicialmente pareçam abstratos, ganham sentido e concretude quando articulados à prática. O programa contribuiu, assim, para a construção de um olhar mais crítico, reflexivo e sensível sobre a docência, preparando o futuro professor para enfrentar os desafios da sala de aula com maior segurança e compromisso social.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PIBID

Gabriela de Moraes Barreto
Beatriz Silva Camargo
Licenciandas do curso de Pedagogia da Uniso
Bolsistas na Escola Municipal "Profa. Julica Birrenbach"

A vivência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui significativamente para a construção da identidade docente, permitindo que o futuro professor reflita criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, a gestão de sala de aula e as múltiplas demandas que atravessam a docência na escola pública.

O presente texto tem como objetivo relatar sobre a experiência vivenciada no PIBID pelas acadêmicas Gabriela de Moraes Barreto e Beatriz Silva Camargo, alunas concluintes do curso de Pedagogia, durante o ano de 2025, na Escola Municipal Professora Julica Birrenbach. As atividades foram desenvolvidas em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, sob a supervisão da professora regente Paula, a quem coube importante papel no acompanhamento e na articulação das propostas pedagógicas.

Desde o início das atividades do PIBID, foi possível compreender a relevância da parceria entre universidade e escola básica, pois essa aproximação favoreceu o diálogo entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação e as demandas concretas da sala de aula. A atuação no contexto escolar possibilitou observar a diversidade de ritmos de aprendizagem, os desafios relacionados

ao ensino da Língua Portuguesa e a necessidade de planejamento de atividades que contemplassem diferentes formas de aprender, respeitando as singularidades dos alunos (Libâneo, 2013).

Dentre as atividades desenvolvidas, destaca-se a proposta intitulada “Campeonato de Palavras”, elaborada para a disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo de reforçar conteúdos relacionados à ortografia e à acentuação de maneira dinâmica, sistemática e lúdica. A escolha dessa abordagem fundamentou-se na compreensão de que o ensino da língua escrita deve ir além da memorização de regras, proporcionando experiências significativas que favoreçam a reflexão sobre a língua em uso (Soares, 2004).

A atividade foi planejada para ocorrer semanalmente, nos dias em que as pibidianas estavam presentes na escola, garantindo continuidade pedagógica e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Como suporte didático, a professora regente disponibilizou aos estudantes uma lista contendo aproximadamente duzentas palavras que apresentavam erros ortográficos recorrentes nessa faixa etária. Esse material permitiu que os alunos realizassem estudos prévios e acompanhassem seu próprio progresso ao longo do projeto. Além disso, foram utilizados recursos simples, porém eficazes, como lousinhas plastificadas e canetas para quadro branco, o que favoreceu a participação de todos os alunos.

A dinâmica do “Campeonato de Palavras” foi organizada por fileiras. Os alunos se posicionavam à frente da sala e, a cada rodada, uma das pibidianas pronunciava uma palavra da lista. Os estudantes realizavam o registro escrito sem pressão de tempo, uma vez que a agilidade não era critério de avaliação. Após a escrita, todos exibiam simultaneamente suas respostas para análise coletiva. Aqueles que

acertavam permaneciam na rodada até que restasse apenas um vencedor por fileira. Na etapa final, os vencedores disputavam entre si, por meio da soletração e da escrita, até a definição do ganhador da rodada.

O projeto estendeu-se por aproximadamente três meses, período no qual diversos alunos tiveram a oportunidade de participar ativamente e vencer as rodadas. No último mês, foi realizado um encerramento com rodadas especiais, premiações simbólicas e a entrega de certificados de participação, reforçando o empenho dos alunos e valorizando seu percurso ao longo da atividade. Observou-se que esse momento final contribuiu significativamente para o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento dos estudantes.

A partir da análise dessa experiência, foi possível constatar que o uso do lúdico no ensino da Língua Portuguesa favoreceu o engajamento e a interação entre os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e motivador. Conforme aponta Kishimoto (2010), atividades lúdicas estimulam a participação ativa dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. No caso do "Campeonato de Palavras", além do aspecto motivacional, foi possível perceber avanços concretos em dificuldades ortográficas recorrentes, como o uso de "S" e "SS", por exemplo.

Embora, à primeira vista, a atividade possa ser interpretada como "apenas" uma brincadeira, para o pedagogo ela representa uma estratégia didática intencional, capaz de articular aprendizagens linguísticas e sociais. Os alunos aprenderam não apenas regras ortográficas, mas também a lidar com frustrações, respeitar turnos, valorizar o esforço coletivo e compreender o erro

como parte do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a prática reafirma a concepção defendida por Freire (1996), de que o ensino deve ser pautado no diálogo, no respeito ao educando e na construção conjunta do conhecimento.

A participação no PIBID também contribuiu de maneira significativa para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação, permitindo colocá-los em prática, especialmente no que se refere à gestão de sala de aula, à mediação de conflitos e ao trato com os alunos em diferentes situações. A experiência com a turma do 4º ano possibilitou compreender que ensinar exige planejamento, sensibilidade e constante reflexão sobre a própria prática, aspectos essenciais para a constituição de um professor crítico e comprometido com a educação pública.

Por fim, considera-se que a experiência vivenciada no PIBID foi extremamente enriquecedora para a formação docente, proporcionando aprendizados que extrapolam os conteúdos acadêmicos e alcançam a dimensão humana da docência. O contato direto com os alunos, o planejamento e a aplicação de atividades pedagógicas e a parceria com a professora regente contribuíram para a construção de um olhar mais consciente, reflexivo e intencional sobre o fazer pedagógico, reafirmando o compromisso com uma educação democrática, inclusiva e de qualidade.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, 2004.

A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Raissa Rafaela Rodrigues
Licencianda do curso de Pedagogia da Uniso
Bolsista na Escola Municipal "Profa. Julica Bierrenbach"

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma importante política pública destinada à formação inicial de professores, ao possibilitar a inserção do licenciando no cotidiano da escola pública. Ao promover a aproximação entre universidade e educação básica, o programa contribui para a construção da identidade docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a compreensão da complexidade do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O presente relato tem como objetivo descrever e refletir sobre a experiência vivenciada ao longo de cinco meses de atuação no PIBID, na Escola Municipal Professora Julica Bierrenbach, localizada no município de Sorocaba/SP. As atividades foram desenvolvidas no período da tarde, junto à turma do 4º ano C, sob a supervisão da professora regente Renata. A proposta central do estágio consistiu na inserção no cotidiano escolar, com vistas à compreensão das dinâmicas de ensino-aprendizagem e à colaboração no desenvolvimento pedagógico dos alunos.

A aproximação inicial com a turma foi marcada por um sentimento de estranheza e desadaptação. Proveniente de uma

trajetória profissional focada exclusivamente na Educação Infantil, o contato com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental revelou uma realidade distinta, caracterizada por alunos com maior autonomia, porém com demandas pedagógicas mais complexas. Diferentemente da Educação Infantil, em que o cuidado e a ludicidade ocupam lugar central, a atuação junto ao 4º ano exigiu maior domínio de conteúdos, capacidade de mediação cognitiva e estratégias específicas para lidar com dificuldades persistentes de aprendizagem.

Os desafios iniciais envolveram o auxílio nas atividades de sala, aplicação de tarefas pedagógicas, mediação de conflitos interpessoais e o enfrentamento de questionamentos mais elaborados por parte dos estudantes. Essa vivência evidenciou que o trabalho docente nos Anos Iniciais requer não apenas conhecimento técnico, mas também flexibilidade, escuta sensível e postura investigativa. Conforme aponta Libâneo (2013), o professor atua como mediador do conhecimento, sendo responsável por articular conteúdos, métodos e sujeitos em um contexto social concreto.

Diante das dificuldades de adaptação, adotou-se uma postura investigativa e participativa, buscando compreender a rotina da turma, suas relações interpessoais e os vínculos estabelecidos com o corpo docente. O envolvimento progressivo, aliado à construção de laços de confiança, contribuiu para a superação do estranhamento inicial, dando lugar ao encantamento com o potencial dos alunos. Observou-se que, apesar de muitos estudantes estarem inseridos em contextos sociais vulneráveis e apresentarem dificuldades significativas na escrita — como erros ortográficos recorrentes, frases incompletas e limitado repertório

para produção textual —, havia um desejo genuíno de aprender e de participar das atividades propostas.

No campo da alfabetização e do letramento, tornou-se evidente a existência de lacunas no processo de aprendizagem, mesmo em uma etapa escolar em que se espera maior domínio da leitura e da escrita. Tal constatação reforça a compreensão de que alfabetizar é um processo contínuo e multifacetado, que não se encerra nos primeiros anos de escolarização. Segundo Soares (2004), alfabetização e letramento devem caminhar de forma articulada, considerando tanto a apropriação do sistema de escrita quanto a inserção do aluno nas práticas sociais de leitura e escrita.

Com o objetivo de enfrentar essas dificuldades, foi implementada uma estratégia pedagógica lúdica semanal, realizada às terças-feiras, que consistia em um jogo competitivo na lousa. A dinâmica envolvia a escrita rápida e correta de palavras ditadas, sendo considerado vencedor o aluno que concluísse a atividade primeiro, respeitando os critérios ortográficos. Embora competitiva, a proposta foi cuidadosamente mediada para evitar constrangimentos, valorizando o esforço individual e o aprendizado coletivo.

A aplicação dessa estratégia revelou-se altamente significativa. Observou-se que a ludicidade contribuiu para a redução da ansiedade diante do erro, transformando-o em parte natural do processo de aprendizagem. A mediação clara, calma e acolhedora possibilitou que os alunos compreendessem o erro como um degrau para o avanço, e não como motivo de punição ou vergonha. Do ponto de vista teórico, essa prática dialoga com os pressupostos de Vygotsky (1998), ao compreender que o desenvolvimento ocorre

nas interações sociais e que o professor exerce papel fundamental como mediador nesse processo.

Ao longo dos cinco meses de atuação, foi possível perceber avanços significativos na fluidez da escrita, no envolvimento dos alunos com as atividades propostas e na confiança demonstrada em situações de exposição, como a escrita na lousa. A presença do estagiário enquanto facilitador do processo educativo contribuiu para a transformação do ambiente escolar, tornando-o mais participativo e colaborativo. Conforme destaca Kishimoto (2010), o uso do lúdico no ensino não reduz o rigor pedagógico, mas potencializa a aprendizagem ao torná-la mais significativa.

A experiência no 4º ano C representou um divisor de águas na formação acadêmica, especialmente no que se refere à compreensão do papel do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aprendeu-se que mediar o conhecimento nessa etapa exige equilíbrio entre acolhimento e exigência pedagógica, sensibilidade para compreender as realidades sociais dos alunos e intencionalidade no planejamento didático. A vivência na escola municipal evidenciou que, embora existam dificuldades estruturais, estas podem ser atenuadas por estratégias criativas, comprometidas e afetivas.

Conclui-se que o ensino mediado pelo lúdico não se mostrou menos rigoroso; ao contrário, gerou resultados mais consistentes, humanos e duradouros. Para futuras experiências, recomenda-se que o educador mantenha um olhar atento à bagagem social, emocional e cultural dos alunos, pois é a partir desse reconhecimento que se constrói uma aprendizagem verdadeiramente significativa e emancipatória. A experiência reforçou a concepção de que educar é um ato profundamente

humano, que exige conhecimento, sensibilidade e compromisso social.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIVÊNCIAS DO PIBID E A ESCOLA MUNICIPAL PROFA. GENNY KALIL MILEGO SOB O OLHAR DE MILA DE PAULA

Mila de Paula
Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e
Supervisora da Escola Municipal "Profa. Genny Kalil Milego"

Sou a professora supervisora Zulmira Freitas de Paula, mais conhecida como professora Mila de Paula. Atuo na educação básica desde 1992 na rede municipal de ensino de Sorocaba, inicialmente como professora de creche, após educação infantil e nos últimos vinte e dois anos no ensino fundamental da EM Profa. Genny Kalil Milego. Supervisiono Pibidianas da Universidade de Sorocaba

Desde o ano de 2024, a presença do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em minha escola tem sido uma experiência muito enriquecedora tanto para os alunos quanto para os bolsistas envolvidos. Ao longo desse período, foi possível observar mudanças positivas no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito ao interesse dos estudantes pelas aulas e à adoção de metodologias mais dinâmicas.

No início das atividades, os pibidianos passaram por um processo de adaptação, conhecendo a estrutura da escola, o perfil das turmas e a rotina dos professores supervisores. Esse momento foi fundamental para o planejamento das ações, permitindo que as intervenções fossem pensadas de acordo com as necessidades reais dos alunos. Nesse sentido, como afirma Freire (1996), "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e à realidade em que estão

inseridos", o que reforça a importância desse período inicial de observação.

Durante o desenvolvimento do projeto, diversas atividades foram realizadas, como aulas diferenciadas, oficinas, jogos educativos, uso de recursos tecnológicos e práticas interativas. Essas estratégias contribuíram para tornar o aprendizado mais significativo, despertando maior participação dos estudantes e facilitando a compreensão dos conteúdos.

Além disso, a inserção no contexto escolar contribui significativamente para a formação docente, uma vez que, segundo Pimenta (1999), a formação do professor se constrói na articulação entre teoria e prática, sendo o contato com a realidade escolar essencial para a compreensão do processo educativo. Os bolsistas tiveram a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, enfrentando desafios reais da profissão docente, como a gestão de sala de aula, a adaptação de conteúdos e a construção de vínculos com os alunos. Essa vivência tem sido essencial para a formação profissional, proporcionando mais segurança e experiência.

Outro ponto importante foi o trabalho em parceria com os professores da escola, que fortaleceu a troca de conhecimentos. Houve colaboração no planejamento de aulas e reflexões conjuntas sobre as práticas pedagógicas, o que contribuiu para o crescimento de todos os envolvidos. Nesse contexto, Nóvoa (1992) destaca que "a formação de professores deve ser construída no interior da profissão, por meio da partilha de saberes e da reflexão coletiva sobre a prática", evidenciando a importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional docente.

Até o momento, os resultados têm sido bastante positivos. Nota-se uma maior motivação dos alunos, melhoria no desempenho em algumas disciplinas e um ambiente mais participativo. O PIBID, portanto, tem cumprido um papel importante na valorização da formação docente e na melhoria da qualidade da educação na escola.

Em síntese, a experiência com o PIBID desde 2024 até agora tem sido marcada por aprendizados, desafios e conquistas, consolidando-se como uma iniciativa fundamental para a formação de futuros professores e para o fortalecimento do ensino público.

Referências

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

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

O TEATRO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PEÇA “OS TRÊS DUENDES DA PONTE”

Catherine Zita M. Carvalho
Emanuela Mi Hwa Mederer
Licenciandas do curso de Pedagogia da Uniso
Bolsistas na Escola Municipal “Profa. Genny Kalil Milego”

Introdução

A utilização de diferentes estratégias pedagógicas no ambiente escolar tem se mostrado fundamental para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos para os estudantes. Entre essas estratégias, o teatro destaca-se como uma importante ferramenta educativa, pois possibilita a integração entre expressão artística, desenvolvimento da criatividade e construção do conhecimento.

No contexto da formação docente, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenham um papel relevante ao proporcionar aos licenciandos experiências práticas no ambiente escolar. Essas vivências permitem que os futuros professores desenvolvam atividades pedagógicas inovadoras, experimentem diferentes metodologias de ensino e reflitam sobre sua prática educativa.

Nesse sentido, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir sobre a realização da peça teatral intitulada “Os Três Duendes da Ponte”, desenvolvida por integrantes do PIBID na Escola Genny Kalil Milego. A proposta

buscou utilizar o teatro como recurso pedagógico para estimular o interesse dos alunos, promover momentos de aprendizagem lúdica e fortalecer a interação entre os estudantes e os futuros docentes.

De acordo com Oliveira (2010), o teatro no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da socialização dos alunos, além de favorecer a participação ativa no processo educativo. Dessa forma, a inserção de atividades artísticas na escola amplia as possibilidades de aprendizagem e promove experiências educativas mais dinâmicas e significativas.

Desenvolvimento

A proposta de realização da peça teatral surgiu durante um momento de planejamento em uma das aulas do PIBID, no qual a professora supervisora incentivou o grupo a elaborar uma atividade diferenciada a ser desenvolvida com os alunos da escola parceira. A partir dessa orientação, os integrantes do grupo discutiram diferentes possibilidades pedagógicas e decidiram utilizar o teatro como forma de promover uma atividade educativa e, ao mesmo tempo, lúdica.

A escolha do teatro como recurso pedagógico foi motivada pela possibilidade de integrar aprendizagem e entretenimento, despertando o interesse das crianças por meio de uma linguagem acessível e envolvente. Conforme destaca Spolin (2007), as atividades teatrais estimulam a criatividade, a espontaneidade e a capacidade de expressão, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A história apresentada na peça foi inspirada no livro O Duende da Ponte, porém passou por um processo de adaptação realizado pelo próprio grupo. Uma das integrantes sugeriu a criação de três duendes em vez de apenas um, o que possibilitou a participação de

todos os membros na encenação. Assim, a narrativa foi reorganizada para incluir novos personagens e ampliar as possibilidades de interação durante a apresentação.

A história passou a contar com três duendes que viviam próximos a uma ponte, além de uma personagem chamada Maricota, uma menina que precisava atravessar essa ponte. Também foram incluídas duas personagens adicionais: uma mãe que narrava a história para sua filha na hora de dormir, criando uma estrutura narrativa que alternava entre o momento da contação da história e a representação dos acontecimentos vividos por Maricota.

Após a definição da história e dos personagens, o grupo iniciou a organização dos elementos necessários para a realização da peça, como cenário, figurino e objetos de cena. Buscando utilizar recursos acessíveis e disponíveis na própria escola, foram utilizados paletes para representar a ponte, uma mesa coberta com panos pretos para simbolizar a caverna dos duendes e alguns móveis escolares, como carteiras e cadeiras, para representar o ambiente da sala de aula frequentada pela personagem Maricota.

Além disso, foram utilizados outros elementos cênicos para compor o ambiente da narrativa, como almofadas, tapete e brinquedos, que ajudaram a representar o quarto da menina que ouvia a história contada pela mãe. Esses elementos contribuíram para tornar a encenação mais visual e envolvente para o público infantil.

Os figurinos também foram elaborados de forma simples, porém criativa. A personagem Maricota utilizava uma camisa escolar, saia e mochila, além de três mechas coloridas no cabelo, que ajudavam a caracterizar sua personalidade. Os duendes utilizavam roupas verdes, orelhas pontudas e, em uma das cenas,

uma peruca branca, elementos que contribuíam para reforçar o caráter lúdico da história. A personagem da mãe utilizava roupas que representavam uma rotina de trabalho, enquanto a criança que ouvia a história estava vestida com pijama e segurava um ursinho de pelúcia.

Após a organização dos elementos cênicos e dos figurinos, o grupo iniciou o processo de ensaios. Os ensaios ocorreram tanto na instituição de ensino superior quanto na escola onde a apresentação seria realizada. Durante esse período, foram trabalhados aspectos como memorização das falas, expressões corporais, entonação da voz e movimentação no espaço cênico.

Um aspecto importante considerado durante a preparação da peça foi a adequação da linguagem utilizada no roteiro. Como o público era composto por crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, optou-se por utilizar palavras simples e uma narrativa clara, garantindo que os alunos pudessem compreender a história e acompanhar o desenvolvimento da peça.

Segundo Freire (1996), o processo educativo deve considerar a realidade e as características do público ao qual se destina, buscando estabelecer uma comunicação clara e significativa entre educador e educando. Nesse sentido, a adaptação da linguagem da peça foi fundamental para garantir a participação e o envolvimento das crianças durante a apresentação.

No dia da apresentação, a recepção dos alunos foi extremamente positiva. As crianças demonstraram entusiasmo e curiosidade desde o início da encenação, acompanhando atentamente o desenvolvimento da história. Durante a apresentação, foi possível perceber momentos de riso, surpresa e interação, evidenciando o impacto positivo da atividade.

Ao final da apresentação, muitos alunos manifestaram o desejo de assistir novamente à peça, pedindo que o grupo realizasse outra apresentação. Essa reação demonstrou que a atividade conseguiu alcançar seu objetivo de envolver o público infantil e tornar o momento de aprendizagem mais agradável e significativo.

A experiência também contribuiu para fortalecer o trabalho em equipe entre os integrantes do grupo, uma vez que todas as etapas da atividade — desde o planejamento até a apresentação final — foram realizadas de forma colaborativa. Esse processo favoreceu a troca de ideias, o desenvolvimento da criatividade e o aprimoramento das habilidades de planejamento pedagógico.

Considerações finais

A realização da peça teatral "Os Três Duendes da Ponte" representou uma experiência significativa tanto para os alunos da escola quanto para os participantes do PIBID envolvidos na atividade. A utilização do teatro como recurso pedagógico demonstrou ser uma estratégia eficaz para estimular o interesse dos estudantes e promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

Além de proporcionar momentos de diversão e interação, a atividade contribuiu para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da socialização entre os alunos. O caráter lúdico do teatro favoreceu a participação ativa das crianças, permitindo que elas se envolvessem com a história e refletissem sobre as situações apresentadas na narrativa.

Para as futuras docentes, a experiência representou uma oportunidade importante de vivenciar o planejamento e a execução de uma atividade pedagógica diferenciada, fortalecendo competências relacionadas à criatividade, organização e trabalho

em equipe. O contato direto com os alunos também possibilitou compreender melhor as características do público infantil e a importância de adaptar as estratégias de ensino às necessidades e interesses dos estudantes.

Dessa forma, a experiência reforça a relevância da utilização de metodologias diversificadas no contexto escolar, bem como a importância de programas de formação docente que proporcionem experiências práticas no ambiente educativo. O teatro, quando utilizado de forma planejada e contextualizada, pode tornar-se um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação mais participativa, criativa e significativa.

Referências

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Fernanda Gentile Bortolin
Rafaela Gonçalves Braga
Licenciandas do curso de Pedagogia da Uniso
Bolsistas na Escola Municipal "Profa. Genny Kalil Milego"

Introdução

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação inicial de professores, pois possibilita a aproximação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação e a realidade do contexto escolar. Trata-se de um momento privilegiado para a observação, reflexão e atuação prática no ambiente educativo, permitindo ao futuro docente compreender de forma mais concreta os desafios e as potencialidades do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir sobre as vivências desenvolvidas durante o período de participação no PIBID. A experiência proporcionou contato direto com a dinâmica do ambiente escolar, envolvendo diferentes setores da instituição e possibilitando a participação em atividades pedagógicas realizadas em sala de aula.

A realização da atividade contribui significativamente para a construção da identidade profissional do professor, uma vez que permite vivenciar situações reais da prática docente. Conforme destaca Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser

compreendido apenas como um momento de aplicação de teorias, mas como um espaço de investigação, reflexão e construção de saberes pedagógicos. Dessa forma, o contato com o cotidiano escolar favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação docente, como a capacidade de planejamento, mediação pedagógica, observação e análise crítica da prática educativa.

Desenvolvimento

Durante o período de atuação no Programa, foi possível conhecer e acompanhar o funcionamento de diferentes setores da instituição escolar, como a secretaria, a coordenação pedagógica e a sala de aula. Essa experiência contribuiu para a compreensão da organização e da dinâmica administrativa e pedagógica da escola, permitindo uma visão mais ampla sobre o papel de cada profissional no processo educativo.

A observação da rotina escolar revelou a complexidade que envolve o trabalho pedagógico e a importância da colaboração entre os diferentes profissionais da instituição. Nesse contexto, a equipe gestora exerce papel fundamental na organização das atividades escolares e no acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. De acordo com Libâneo (2013), a gestão escolar é um elemento essencial para garantir a qualidade do processo educativo, pois envolve a articulação entre planejamento, organização e acompanhamento das ações pedagógicas.

No espaço da sala de aula, tivemos a oportunidade de acompanhar as atividades desenvolvidas pela professora regente e auxiliar os alunos durante a realização das tarefas propostas. Essa participação possibilitou observar diferentes formas de

aprendizagem e compreender que cada estudante apresenta necessidades e ritmos próprios. Nesse sentido, o acompanhamento individualizado mostrou-se essencial, principalmente para os alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem.

A atuação junto aos estudantes permitiu perceber a importância da escuta atenta e da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo professor, que orienta e auxilia o aluno na construção do conhecimento. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador, promovendo condições para que os estudantes avancem em seu desenvolvimento cognitivo.

Além da observação e do acompanhamento das atividades em sala, também participamos da elaboração e aplicação de propostas pedagógicas. Entre elas, destacam-se as atividades relacionadas à região Norte do Brasil, nas quais foram trabalhados aspectos culturais, geográficos e sociais. O objetivo dessas atividades foi ampliar o conhecimento dos alunos sobre a diversidade cultural presente no território brasileiro, valorizando diferentes tradições e modos de vida.

Outra atividade desenvolvida abordou o folclore brasileiro, explorando lendas, personagens e manifestações culturais presentes na tradição popular. A proposta permitiu promover momentos de diálogo e participação entre os estudantes, incentivando a troca de conhecimentos e o reconhecimento da importância da cultura popular na formação da identidade cultural do país.

Também realizamos atividades a partir do livro Amoras, de Emicida, que possibilitou reflexões sobre identidade, diversidade e

representatividade. A leitura da obra estimulou discussões importantes sobre o respeito às diferenças e a valorização da cultura negra. Nesse contexto, a literatura infantil mostrou-se um recurso pedagógico relevante para abordar temas sociais e culturais de forma sensível e significativa. Conforme afirma Freire (1996), a educação deve promover a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade, capazes de refletir sobre o mundo e transformá-lo.

As atividades relacionadas ao livro envolveram momentos de leitura, interpretação e expressão dos alunos, incentivando a participação ativa da turma e a construção coletiva de conhecimentos. A proposta buscou estimular o pensamento crítico e promover o respeito às diferentes identidades presentes no contexto escolar.

Outra experiência significativa foi a realização de um jogo de matemática on-line, cujo objetivo foi tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e atrativo para os alunos. O uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar tem se mostrado uma importante ferramenta pedagógica, pois contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e estimula a participação dos estudantes nas atividades propostas.

Durante a realização do jogo, observou-se grande envolvimento dos alunos, que demonstraram interesse e motivação para participar da atividade. O caráter lúdico da proposta favoreceu a aprendizagem de conceitos matemáticos de forma mais significativa, evidenciando a importância de diversificar as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

A convivência com profissionais experientes da instituição também foi um aspecto fundamental da experiência de estágio. A

troca de conhecimentos e o acompanhamento das práticas docentes possibilitaram compreender melhor os desafios da profissão e refletir sobre diferentes metodologias de ensino.

Considerações finais

A experiência vivenciada durante o estágio supervisionado mostrou-se extremamente significativa para a formação acadêmica e profissional das futuras pedagogas. O contato direto com a realidade escolar permitiu compreender de forma mais concreta a importância do planejamento, da organização e da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio possibilitaram colocar em prática conhecimentos teóricos estudados durante a graduação, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades essenciais para a atuação docente, como a observação, a reflexão crítica e a capacidade de adaptação às necessidades dos alunos.

Além disso, a participação na elaboração e aplicação de atividades pedagógicas contribuiu para o fortalecimento da autonomia e da criatividade no planejamento de práticas educativas. A experiência também evidenciou a importância de promover um ensino que valorize a diversidade cultural, incentive a participação dos estudantes e utilize diferentes recursos pedagógicos, incluindo a literatura e as tecnologias digitais.

Dessa forma, o estágio supervisionado configurou-se como um espaço de aprendizagem, reflexão e construção de saberes docentes, contribuindo significativamente para a construção da identidade profissional das futuras professoras. A vivência no ambiente escolar reforçou a importância do compromisso com uma educação inclusiva, crítica e voltada para a formação integral dos estudantes.

Referências

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PIBID COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Gabrieli de Gois
Nathália Karoline Lopes Alves
Licenciandas do curso de Pedagogia da Uniso
Bolsistas na Escola Municipal "Profa. Genny Kalil Milego"

Introdução

A formação inicial de professores constitui um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação básica. Nesse contexto, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) têm se destacado por promover a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros anos da graduação, possibilitando a articulação entre teoria e prática.

O presente relato de experiência tem como objetivo analisar as vivências de duas estudantes de Pedagogia participantes do PIBID em uma escola municipal da cidade de Sorocaba, refletindo sobre as contribuições dessa experiência para a formação docente. A análise fundamenta-se em referenciais teóricos que compreendem a prática pedagógica como espaço de construção de saberes e de desenvolvimento profissional.

Contextualização da Escola e do Programa

A experiência foi desenvolvida na Escola Municipal Genny Kalil Milego, localizada na região norte do município de Sorocaba (SP), instituição que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino

Fundamental nos períodos matutino e vespertino. Inicialmente, as acadêmicas acompanharam uma turma de 5º ano composta por 19 alunos, sendo 10 meninos e 9 meninas.

Desde o primeiro contato com a escola, foi possível observar um ambiente acolhedor, com alunos participativos, curiosos e engajados, o que favoreceu significativamente o desenvolvimento das atividades propostas. A instituição também dispõe de uma infraestrutura moderna, incluindo sala MAKER, tablets para uso pedagógico e lousa digital, recursos que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem.

De acordo com Nóvoa (2009), a formação docente deve ocorrer em estreita relação com o contexto real da escola, pois é nesse espaço que se constroem os saberes profissionais. Nesse sentido, a inserção proporcionada pelo PIBID permitiu às acadêmicas compreenderem, de forma concreta, a dinâmica escolar e os desafios da prática docente.

Desenvolvimento das Atividades Pedagógicas

Durante o período de atuação no PIBID, foram realizadas diversas atividades que envolveram observação, planejamento e intervenção pedagógica. Inicialmente, houve um período de observação da turma, etapa fundamental para compreender o perfil dos alunos, suas necessidades e as estratégias utilizadas pela professora regente.

Um dos aspectos mais relevantes dessa experiência foi o acompanhamento de dois alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, sendo um em hipótese silábica com valor sonoro e outro em hipótese silábico-alfabética. A partir dessa identificação, foram desenvolvidas estratégias pedagógicas diferenciadas, com

mediação constante, retomadas de conteúdo e estímulos individualizados.

Essa prática evidencia a importância do olhar atento às singularidades dos alunos, conforme defendido por Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são construídos na interação com a realidade e com as demandas concretas da sala de aula. A experiência também reforçou a necessidade de uma prática pedagógica sensível e inclusiva, centrada no potencial de aprendizagem de cada estudante.

Além disso, foram desenvolvidas atividades lúdicas e interativas, como a apresentação teatral intitulada “Os Três Duendes da Ponte”, inspirada na obra O Duende da Ponte. A atividade promoveu grande envolvimento dos alunos, que participaram ativamente das interações e discussões, evidenciando o potencial das práticas artísticas no processo educativo.

Outra atividade significativa foi a utilização da plataforma digital Kahoot para a elaboração de quizzes de matemática voltados ao conteúdo do 4º e 5º ano. A proposta despertou grande entusiasmo nos alunos, proporcionando uma aprendizagem dinâmica e significativa. Conforme Pimenta e Lima (2012), a inovação pedagógica deve estar articulada a práticas que promovam o protagonismo dos alunos e a construção ativa do conhecimento.

No trabalho com conteúdo cultural, foram realizadas rodas de leitura de contos da região Norte do Brasil, com destaque para narrativas de origem indígena. Posteriormente, os alunos produziram desenhos baseados nas histórias, demonstrando compreensão e envolvimento com o conteúdo. Essa atividade contribuiu para a valorização da diversidade cultural, aspecto fundamental na formação cidadã dos estudantes.

Experiência na Alfabetização e nos Anos Iniciais

As acadêmicas também tiveram a oportunidade de atuar em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, o que representou um desafio significativo devido às especificidades do processo de alfabetização. A experiência incluiu apoio nas atividades da apostila, contação de histórias e acompanhamento das práticas pedagógicas voltadas à aquisição da leitura e da escrita.

Essa vivência permitiu compreender as diferentes etapas do desenvolvimento da aprendizagem e a importância de estratégias adequadas para cada faixa etária. Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e sensibilidade para compreender seus processos de aprendizagem, o que se mostrou essencial nesse contexto.

Participação na Gestão Escolar

Além das atividades em sala de aula, as acadêmicas também participaram de momentos relacionados à gestão escolar, como a leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a participação em conselhos de classe. Essa experiência possibilitou uma visão mais ampla do funcionamento da instituição e da importância da gestão democrática.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), a formação docente deve contemplar não apenas a prática em sala de aula, mas também a compreensão dos aspectos organizacionais e institucionais da escola. Nesse sentido, a participação na gestão contribuiu para a formação de uma visão crítica e integrada do trabalho docente.

Reflexões sobre a Formação Docente

A experiência no PIBID revelou-se fundamental para a construção da identidade docente das acadêmicas, proporcionando o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e relacionais. O contato direto com a realidade escolar possibilitou compreender os desafios da profissão, bem como a importância do compromisso ético e social do professor.

Conforme Nóvoa (2009), a formação de professores deve promover a reflexão sobre a prática, favorecendo a construção de uma identidade profissional sólida. Da mesma forma, Zeichner (2010) destaca a importância de experiências práticas supervisionadas para o desenvolvimento de professores críticos e comprometidos com a transformação social.

Considerações finais

A participação no PIBID constituiu uma experiência enriquecedora e transformadora, contribuindo significativamente para a formação inicial das acadêmicas de Pedagogia. A vivência proporcionou a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de metodologias inovadoras e a construção de uma postura pedagógica crítica e reflexiva.

Conclui-se que o PIBID desempenha um papel essencial na formação docente, ao promover a inserção dos futuros professores no contexto real da escola e ao incentivar práticas pedagógicas comprometidas com a qualidade da educação. As aprendizagens construídas ao longo dessa experiência permanecerão como base para a atuação profissional das acadêmicas, reforçando a importância da educação como instrumento de transformação social.

Referências

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

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e a experiência de campo na formação de professores**.** **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO NID ARTES

SUPERVISÃO E PIBID: VOZES E TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS FORMADORAS

Tânia Cristina dos Santos Boy
Orcid: https://orcid.org/0009-0008-7370-3272
Docente e coordenadora do NID Arte do PIBID da Uniso

Um grande desafio na formação inicial de professores no Brasil tem sido a oportunidade de experienciar a prática do exercício do magistério no cotidiano da educação básica durante a formação no curso de licenciatura, e ainda, o acompanhamento de um profissional experiente *in loco* visando à aprendizagem significativa, autônoma e crítica do futuro profissional.

O presente ensaio pretende refletir sobre a contribuição da experiência de ser supervisor de um licenciando enquanto se exerce a função de professor numa sala de aula na educação básica. No Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o professor da escola parceira atua como supervisor do licenciando dentro da sua própria sala de aula, assumindo as responsabilidades e funções estabelecidas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), dessa forma, esse professor parceiro, e também supervisor, tem o seu cotidiano e práticas transformadas.

Assim, buscamos aqui através das vozes e trajetórias das professoras participantes do PIBID como supervisoras dos licenciandos bolsistas do programa, compreender como essas experiências possibilitaram a constituição de si mesmas como professoras formadoras.

O PIBID, gerido pela CAPES que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), visa proporcionar o contato de estudantes de licenciatura com a realidade das escolas públicas da educação básica. No PIBID o estudante de licenciatura se torna um bolsista para atuar dentro de escolas parceiras nos municípios, acompanhando o planejamento e execução dos professores parceiros que realizam intervenções em sala de aula, permitindo aos licenciandos vivenciar a prática da docência. O PIBID consagra uma parceria institucional entre a universidade e a educação básica objetivando promover a elevação da qualidade da formação inicial de professores, assim como, a valorização do magistério.

No último edital do PIBID (Edital CAPES nº 10/2024), o papel do professor supervisor foi consolidado como o mentor prático dos licenciandos dentro da escola de educação básica. As atribuições específicas regidas pela portaria da CAPES n.º 90/2024 especifica no artigo VIII que o "Supervisor: o docente da Escola Parceira que integra o Projeto Institucional, é responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência."

Por conseguinte, no PIBID, a função de supervisor é exercida pela professora da escola pública parceira que acolhe os estudantes de licenciatura em sua sala de aula. Ela atua como o elo direto entre a teoria da universidade e a prática do cotidiano escolar, sendo a principal mentora dos bolsistas. De acordo com as diretrizes da CAPES, as principais funções da supervisora são: o acompanhamento e avaliação das atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola parceira, garantindo que o plano de atividades traçado com o Coordenador de Área seja cumprido; a gestão de um grupo de 8 bolsistas no Núcleo de Iniciação à Docência (NID); o planejamento das aulas e atividades realizadas na escola parceira; a mediação pedagógica dos bolsistas na cultura

escolar, orientando-os sobre os saberes e as peculiaridades do cotidiano do magistério; a escrita do registro semanais e relatórios mensais das atividades executadas na escola e informar ao Coordenador do NID de qualquer situação que exija o cancelamento ou suspensão de bolsas dos discentes; a formação continuada participando dos seminários, encontros de formação e reuniões do projeto para refletir sobre a própria prática docente e a formação dos futuros professores.

Postulamos, nesta análise, a concepção do docente como um sujeito em contínuo processo de formação, caracterizado por sua inerente incompletude. Para alcançar esse conceito nos valemos do pensamento de Paulo Freire (1994, p. 22), quando afirma:

> A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

No âmbito do edital 2024-2026 do PIBID, o projeto institucional da Universidade de Sorocaba logrou aprovação, integrando o subprojeto do NID Arte. Tal iniciativa articulou-se mediante parceria com três escolas de educação básica, nas quais as respectivas docentes da área de Arte assumiram a função de supervisoras, orientando a imersão dos bolsistas no cotidiano escolar.

As três escolas parceiras do NID Arte pela UNISO na cidade de Sorocaba, SP e suas respectivas professoras foram: a Escola Estadual Antônio Lucchesi com a professora Bruna Salatini, a Escola Estadual Escolástica Rosa de Almeida com a professora Cristiane Duarte, e a Escola Estadual Fernanda Pires com a professora Débora Olmo.

Essas três escolas possuem ensino fundamental - anos finais, professoras graduadas em Arte, e todas ministram o componente curricular: Arte. Destarte, as professoras como supervisoras do PIBID passaram a ser coordenadas no NID Arte pela Professora Dra. Tânia Cristina dos Santos Boy, docente da Universidade de Sorocaba. Como coordenadora, a professora Tânia Boy, realizou reuniões e encontros formativos com as supervisoras para orientar sobre: a aplicação do projeto nas escolas parceiras, o funcionamento do PIBID, direitos e deveres os bolsistas, além de manter um acompanhamento mensal das atividades desenvolvidas durante todo o cumprimento do edital do programa.

Neste ensaio, buscamos compreender o papel da supervisão, então passaremos agora a refletir sobre o conceito "supervisora" com intenção de delimitar o papel dessa função no programa do PIBID. Para isso recorremos a fundamentação no pensamento da pesquisadora Isabel Alarcão (2015, p. 11), que compreende que

> [...] o ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis.

É nessa mesma direção e perspectivas que compreendemos o papel desempenhado pela professora da escola parceira no PIBID exercendo também a função de supervisora do bolsista, como aliada do processo de ensino-aprendizagem dos licenciando bolsistas.

Ainda, a autora portuguesa Alarcão (2015, p. 12) compreende que:

> A supervisão tem-se concentrado fundamentalmente na 'orientação da prática pedagógica'. A prática pedagógica incide diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe a facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Mas também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Por conseguinte, segundo a perspectiva de Alarcão (2015), estabelece-se uma dinâmica de reciprocidade assimétrica e helicoidal, cuja estrutura em espiral permite articular e compreender a interdependência entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem. A pesquisadora, afirma que a supervisão implica numa visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois. É, pois, exatamente assim, que podemos ver a contribuição das supervisoras no PIBID ao receberem os licenciando em suas salas de aula, exercendo esse papel de acolher e orientar por um caminho já trilhado, mas sempre diferente, na construção de um futuro professor.

Isabel Alarcão (2015), também defende a compreensão de que o supervisor é aquele que entra no processo para compreender por fora e por dentro, para atravessar com o seu olhar e ver para além dele. O supervisor numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico, abrangente e profundo é que estará em condições de orientar o processo de ensino/aprendizagem. Para o supervisor o desenvolvimento do formando deve ocorrer nas melhores condições, de modo adequado e eficaz na aprendizagem. Para a pesquisadora Maria Roldão (2009), a experiência como

supervisor se revela "[...] geradora de um verdadeiro processo dialógico continuado, reconhecido como um apoio essencial ao desenvolvimento da ação e à construção de saber profissional." Também podemos compreender, que nesse percurso de formar o licenciando, o supervisor revê a sua prática, o seu percurso traçado, reorienta o seu caminho e as suas escolhas.

Neste estudo, busca-se analisar a prática da supervisão no PIBID/Uniso (2024-2026) a partir das narrativas das docentes do NID Arte. A análise recai sobre os depoimentos registrados em processos avaliativos regulares, nos quais as supervisoras sistematizaram suas vivências e os desafios inerentes ao acompanhamento dos licenciandos na escola pública. Para a análise nos valeremos de três elementos dos processos ensino/aprendizagem propostos pela pesquisadora Isabel Alarcão: a supervisão, a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, analisaremos esses elementos buscando compreender como essa vivência na supervisão colabora com a constituição da professora formadora.

Iniciaremos pelo elemento de ensino/aprendizagem "supervisão", compreendido no PIBID como a nomenclatura que define a função da professora parceira no programa. Para tal propósito, destacaremos alguns fragmentos dos relatos das supervisoras sobre como exerciam essa função na execução do programa e como avaliaram as dificuldades desse período na escola.

A supervisora Bruna relatou:

> [...] também foram observados alguns desafios, especialmente em relação ao tempo. Em alguns momentos, o tempo proposto não foi suficiente, o que exigiu adaptações no planejamento. Ainda assim, isso não comprometeu as propostas, pois, como professora regente, disponibilizei mais tempo para a execução das atividades, mesmo sem a presença dos pibidianos. Posteriormente, eles receberam uma devolutiva sobre a continuidade e finalização das atividades na semana seguinte.

A supervisora Cristiane destacou:

> Por estarem ainda em processo de apropriação dos conteúdos e da prática docente no cotidiano escolar, eles apresentam momentos de ansiedade pela busca de controle do tempo das aulas e da gestão da sala. Mas isso é um processo constante de aprendizagem que vamos nos lapidando diariamente.

A supervisora Débora refletiu:

> [...] destacam-se desafios pontuais em sala de aula de alguns universitários, especificamente quanto ao volume da voz e à necessidade de maior interação para o controle de turma. O gerenciamento de turmas numerosas tornou a contenção da conversa e da dispersão um desafio extra, dificultando momentos de escuta atenta durante a leitura de obras ou orientações práticas. No entanto, entende-se que essas dificuldades são admissíveis, dado que os pibidianos estão em processo de formação e adaptação ao ambiente real da escola.

Podemos analisar que a supervisora Bruna refletiu sobre a dificuldade dos licenciandos com a gestão do tempo durante a regência em sala de aula. Bruna enfatizou a importância da

devolutiva a esses aprendizes para que pudessem evoluir na superação de suas dificuldades durante a participação no programa. Já a supervisora Cristiane salientou o fato dos pibidianos sentirem ansiedade e dificuldade na gestão da sala de aula e que compreende que o domínio é um processo constante. E no terceiro destaque a supervisora Débora ressalta os desafios que os pibidianos enfrentaram com a voz audível e a adaptação ao ritmo do cotidiano escolar. Débora se mostra acolhedora nesse processo de adaptação ao ambiente real.

Descortinamos assim, que as três supervisoras, ao se defrontarem com as dificuldades dos pibidianos na prática, compreendem as adversidades, pois já conhecem o caminho no domínio do conjunto de práticas, estratégias, habilidades e competências, sabem que faz parte do processo vivido durante a formação. Todas as supervisoras enfrentaram o mesmo processo na constituição de si mesmas como professoras. Agora, como supervisoras, preveem a caminho a ser percorrido pelos licenciandos e essa vivência se mostra importante na constituição da professora formadora.

O segundo elemento de ensino/aprendizagem aqui analisado é "aprendizagem", mas agora no processo de construção do conhecimento das próprias supervisoras que ao se defrontarem com os desafios dos pibidianos no cotidiano escolar são alçadas a novas reflexões, experiências e aprendizagens. Destacamos alguns fragmentos:

Supervisora Débora relatou: "[...] aprendo muito com os universitários, que trazem conteúdos inovadores e novas abordagens para as aulas de Arte."

Supervisora Cristiane expôs: " Um olhar mais amplo sobre uma forma de ministrar as aulas de arte, uma segurança em abordar linguagens artísticas, com mais propriedade [...]"

Supervisora Bruna revelou: "[...] que incentiva a retomada de fundamentos da Arte e renova o ânimo para o desenvolvimento de propostas mais significativas e criativas em sala de aula".

Nestes destaques, podemos compreender os movimentos internos vividos pelas supervisoras ao terem o seu cotidiano de sala de aula alterado pela presença dos pibidianos. As supervisoras são confrontadas com as dificuldades presentes no processo de aquisição das competências necessárias ao exercício do magistério pelos licenciandos. Nos fragmentos destacados, encontramos a supervisora Débora que demonstra uma animação por ter os licenciandos presentes em sua sala de aula propondo abordagens diferentes para objetos do conhecimento que ela já trabalhava em seu cotidiano, mas agora vê em uma nova abordagem. A supervisora Cristiane revela uma contribuição valorosa trazida pelos pibidianos ao promoverem propostas diferentes com as linguagens artísticas. E ainda, a supervisora Bruna descortina a alegria ao se sentir incentivada pelas práticas propostas pelos licenciandos.

Dessa forma, entendemos que as situações vividas em sala de aula com execução de propostas trazidas pelos pibidianos proporciona as supervisoras uma renovação de suas próprias práticas. As supervisoras formadas há tempos são levadas a reavaliar, refletir e redescobrir práticas e vivências inspiradoras. Portanto, há um processo de aprendizagem ao se supervisionar e orientar futuros professores em processo de formação.

De acordo com Sforin (2008, p. 497) para se chegar ao objetivo da aprendizagem é preciso ter uma mediação atenta na orientação:

> De fato, às iterações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação, o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Consequentemente, é nessa relação licenciando-supervisora que concebemos a aprendizagem vivida pela professora formadora que também se forma enquanto orienta o futuro professor no PIBID.

O terceiro elemento proposto por Alarcão e aqui analisado é "desenvolvimento". Sendo esse elemento compreendido como um processo contínuo e evolutivo que se estende por toda a sua vida ativa do professor, indo muito além da formação acadêmica inicial. Ele envolve a construção de saberes teóricos, práticos e experienciais que se transformam conforme o docente ganha maturidade em sala de aula. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe em suas diretrizes do Programa de Ensino Integral (2012) três dimensões fundamentais para que esse desenvolvimento seja saudável e eficaz. São as dimensões: científica, pedagógica e pessoal. Sendo a dimensão científica: compreendido como o domínio dos conteúdos e teorias da sua área. A dimensão pedagógica: sendo a habilidade de transpor o conhecimento para que o aluno aprenda (o "saber fazer"). E por último a dimensão pessoal: como o autoconhecimento, equilíbrio emocional e saúde mental, essenciais para lidar com os desafios diários.

Segundo Luria (1981, p. 60) aprendizagem gera desenvolvimento, o autor chama a atenção para posição não passiva que os indivíduos têm no processo de aprendizagem.

> O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria *intenções*, forma *planos* e *programas* para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem *verifica* a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido.

Fundados no pensamento de Luria, inferimos que na supervisão dos pibidianos as professoras se defrontam com diversas situações em que atuam criando, regulando, verificando, propondo, e essas são ações ativas que contribuem para o seu próprio processo de desenvolvimento. Agora, buscaremos nos fragmentos selecionados analisar esse desenvolvimento.

Supervisora Cristiane refletiu:

> Um olhar mais amplo sobre uma forma de ministrar as aulas de arte, uma segurança em abordar linguagens artísticas, com mais propriedade pois sempre solícito a contribuição dos pibidianos em socializar vivências sobre o conteúdo. Além das práticas que são executadas em espaços fora da sala de aula que realmente validam todo nosso trabalho com as turmas e os estagiários. Com toda certeza contribui muito para a minha trajetória no Ensino da Arte e da Educação.

Supervisora Bruna manifestou:

> [...] contribui de forma muito significativa para a minha trajetória como docente no ensino de Arte na Educação Básica. Receber estagiários na escola é extremamente importante, pois a rotina escolar, muitas vezes marcada por prazos e demandas, pode levar os professores a uma prática mais mecanizada. A presença dos pibidianos traz um novo olhar, funcionando como um respiro criativo, que incentiva a retomada de

> fundamentos da Arte e renova o ânimo para o desenvolvimento de propostas mais significativas e criativas em sala de aula.

Supervisora Débora exprimiu:

> [...] contribui significativamente para a minha trajetória ao promover uma constante atualização pedagógica. Além de orientar, enquanto supervisora, aprendo muito com os universitários, que trazem conteúdos inovadores e novas abordagens para as aulas de Arte.

Verificamos que a supervisora Cristiane reflete sobre o desenvolvimento da sua trajetória no magistério revendo suas práticas. A supervisora Bruna compreende que a oportunidade de orientar os licenciandos renova seu ânimo no ensino da arte. Já a supervisora Débora afirma que a experiência de orientar os pibidianos contribui de forma significativa com sua trajetória no magistério. Dessa forma, podemos analisar que as três supervisoras refletem sobre o seu desenvolvimento na carreira profissional. Elas analisam o seu próprio percurso, os dissabores e as novas perspectivas que se abrem a partir da vivência ao formar os licenciandos. As experiências vividas provocam mudanças em seu desenvolvimento como professoras, pois são instigadas a refletir e agir sobre si mesmas.

Dessa forma, ressaltando a importância do processo contínuo de formação dos docentes que atuam na educação básica e na riqueza da experiência de supervisionar o processo de formação de futuros professores em suas próprias salas de aula, que buscamos em Saviani (2011, p. 18) uma compreensão dessa colaboração:

> Com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará. E estará resolvido o problema da qualidade da educação, tão debatido nos dias atuais.

Considerações

No início deste ensaio, nos propusemos a refletir sobre a relevância da prática pedagógica da supervisão dos licenciandos em Arte no edital 2024-26 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade de Sorocaba como elemento relevante na constituição das professoras formadoras.

As análises realizadas aqui brevemente, confirmam a proposição inicial de que no processo de supervisionar os bolsistas na execução do programa em suas próprias salas de aula, podem promover experiências e reflexões que levem a construção da autonomia e emancipação dessas docentes.

Dessa forma, o trabalho de supervisão se mostrou muito importante como instrumento constituinte da professora formadora aperfeiçoando o conhecimento produzido no desenvolvimento da sua carreira no magistério, além de maior clareza do seu próprio processo de ensino/aprendizagem.

Referências

ALARCÃO, Isabel; LEITÃO, A.; ROLDÃO, Maria do Céu. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, p. 02-29, 2009.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica:** uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra, PT: Almedina, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior PIBID (nº 10/2024).** Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em tempo integral**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral. Acesso em: 26 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre a minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 1994.

LURIA, Aleksander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Informações gerais do Programa Integral.** 2012. Disponível em: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesPrograma?programa=1027. Acesso em: 26 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil:** dilemas e perspectivas. Goiás: Poíesis Pedagógica[online], 2011. v 9, p. 07–19. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667. Acesso em: 26 mar. 2026.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

A EXPERIÊNCIA DO MARACATU NA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL

Amanda Carolina Notari Batista
Maria Giovana da Silva
Victor Magalhães
Licenciandos do curso de Artes Visuais da Uniso
Bolsistas na Escola Estadual Profa. Antônia Lucchesi

O presente relato de experiência é o resultado da prática de regência executada por estudantes de Artes Visuais participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) o trabalho abordará como o Maracatu é uma fonte rica de cultura, expressividade e aprendizado no contexto escolar. Escolhemos essa experiência pela sua potência em mobilizar o sensível por meio da música, da dança e da corporeidade, promovendo o envolvimento dos estudantes com manifestações da cultura popular brasileira.

O objetivo deste trabalho é evidenciar como o Maracatu pode ser explorado como uma prática educativa que desperta a percepção estética, a sensibilidade e o reconhecimento da diversidade cultural. Além disso, busca-se compreender de que maneira a vivência com essa manifestação contribui para a formação integral dos sujeitos na escola.

Os referenciais teóricos que fundamenta este relato baseiam-se nos estudos de Larrosa (2002), que discute a importância da experiência na constituição do sujeito, de Duarte Júnior (2003), que trata da formação humana e da relação entre arte e educação, e no Léxico de Pedagogia do Teatro (Koudela; Almeida Junior, 2015), com foco no conceito de Dança Dramática, estudado por Mário de Andrade. Este conceito será fundamental para compreendermos o

Maracatu não apenas como dança folclórica, mas como uma forma de expressão cênica que articula elementos corporais, simbólicos e narrativos em uma experiência estética e formativa, envolvendo a cultura africana, indígena e europeia.

Referencial teórico

Nos estudos e teorizações folclóricas brasileiras de Mário de Andrade (Koudela; Almeida, 2015), presente no livro "Léxico de Pedagogia do Teatro", a Dança Dramática está presente nas diferentes manifestações culturais. Nesse sentido, esse estilo de dança caracteriza-se pela combinação de elementos musicais, coreográficos e teatrais. As danças dramáticas são descritas como tendo um enredo, personagens e elementos cênicos que narram uma história, como também, são frequentemente ligadas a ritos ancestrais e rituais de grupos sociais, ocorrendo em espaços abertos como ruas, terreiros e praças públicas. Elas possuem uma liturgia com partes fixas, mas também incorporam improvisações.

Nesse contexto, Andrade destaca uma importante observação da pesquisadora Oneyda Alvarenga, que reconhece tanto as influências externas quanto as raízes culturais profundas dessas manifestações, evidenciando a natureza híbrida dessas expressões, ao mesmo tempo marcadas por heranças coloniais e por tradições preservadas das culturas indígenas e africanas que formam a base do patrimônio cultural brasileiro, "Embora influenciadíssimas pelos costumes e técnicas teatrais europeias, as nossas danças dramáticas derivam de princípios conservados na vida brasileira pelas culturas mais primitivas, ameríndias e africanas" (Koudela; Almeida 2015).

Sob essas características, a escolha pelo Maracatu como prática pedagógica no ensino de Arte encontra uma fundamentação sólida na concepção de dança dramática, pois trata-se de uma

manifestação que ultrapassa os limites da coreografia formal para se constituir como linguagem cultural, expressão simbólica e construção coletiva de sentido. O Maracatu, em sua essência, convoca o corpo para uma atuação que envolve ritmo, gesto, identidade, espiritualidade e pertencimento. É uma dança que dramatiza um universo cultural, permitindo ao participante se inserir numa narrativa ancestral e ao mesmo tempo viva, pulsante e comunitária, o Maracatu é um cortejo afro-brasileiro tradicional do carnaval recifense, também chamado de "nação", com origens nas coroações simbólicas de reis do Congo realizadas por irmandades negras a partir do século XVII. Representando resistência e afirmação da identidade africana, sua encenação inclui personagens como rei, rainha, princesa, dama-de-passo, caboclos e batuqueiros, que, por meio da dança e da performance, dramatizam elementos de realeza, religiosidade e ancestralidade em uma rica composição cênica e simbólica.

A musicalidade do Maracatu também contribui para sua dimensão dramatúrgica. O canto, chamado de toada, é realizado em forma de diálogo entre a rainha e as baianas, ou apenas por estas, e carrega versos que remetem à procedência africana, à instituição do rei do Congo e à história do grupo. A performance vocal é acompanhada por um instrumental percussivo denominado toque, composto por gonguê, tarol, caixas-de-guerra e zabumbas. O ritmo marcado e os gestos corporais se entrelaçam à narrativa da corte, produzindo um espetáculo sincrético de som, corpo e história, durante o século XIX, o Maracatu foi alvo de criminalização e preconceito. Era visto pela elite como um "infernal batuque", como registra o Jornal do Recife, em 21 de outubro de 1880, que se queixava da "algazarra" que impedia o descanso dos "pacíficos habitantes". Ainda assim, resistiu e se reinventou, passando de um

divertimento marginalizado das camadas populares a um dos elementos centrais do carnaval recifense, conquistando reconhecimento como patrimônio cultural.

Muito além de sua presença festiva e estética, essa manifestação cultural carrega uma força formativa que transcende a tradição. Essa vivência não se resume à imitação de movimentos ou à reprodução estética da tradição. Ao contrário, ela se torna potente quando compreendida como experiência, nos termos propostos por Larrosa (2002). Em seu texto "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", o autor nos alerta sobre a diferença entre informação e transformação. Para ele, saber não é apenas acumular conteúdos, mas viver processos que tocam o sujeito, o colocam em contato com sua interioridade, com o outro e com o mundo de forma significativa.

Ao aplicar essa perspectiva ao ensino do Maracatu em sala de aula, compreende-se que não se trata apenas de ensinar "o que é" essa manifestação cultural, mas de criar condições para que os estudantes vivenciem o Maracatu como experiência estética, corporal e sensível. Isso significa permitir que o corpo sinta o peso do tambor, que os pés experimentem o chão ritmado da dança, que a mente se conecte às histórias dos personagens e que o coração reconheça a força de uma herança cultural marcada pela resistência e pela celebração da vida.

A dança, nesse contexto, se transforma em meio de acesso ao saber de experiência — aquele que transforma, que deixa marcas e que não pode ser reduzido a um resultado objetivo. É uma pedagogia que valoriza o tempo da escuta, da presença e da sensibilidade. Como diz Larrosa (2002, p. 20), "a experiência não é algo que se faz para ensinar, mas algo que se vive e que nos forma".

Assim, ao integrar a dança dramática do Maracatu com a concepção de experiência de Larrosa, este trabalho defende uma prática de ensino que valoriza o sensível, o simbólico e o afetivo. Uma prática que não dissocia o corpo da aprendizagem, nem o conhecimento da cultura viva. Uma pedagogia da experiência, em que a arte é não apenas conteúdo, mas forma de existir e se relacionar com o mundo.

Outrossim, a obra "O Sentido dos Sentidos", de Duarte Júnior (2003), propõe uma profunda reflexão sobre a valorização da sensibilidade, dos sentidos e do corpo como dimensões fundamentais para a aprendizagem mais significativa e para a prática educativa. Essa perspectiva dialoga de forma intensa e produtiva com a apresentação do Maracatu na escola, uma vez que essa manifestação cultural mobiliza diretamente o corpo, os afetos, os sentidos e os saberes populares em uma experiência estética.

Para Duarte Júnior (2003), a modernidade promoveu um processo de separação entre razão e sensibilidade, mente e corpo, saber intelectual e saber vivido. Essa cisão resultou no que ele chama de "anestesia dos sentidos": um embotamento progressivo da percepção sensível, causado pelo excesso de racionalismo, pela tecnocracia e pela vida moderna urbana e acelerada. Nesse contexto, ele propõe uma educação sensível, que não apenas reabilite os sentidos como fontes legítimas de conhecimento, mas que também devolva ao corpo seu lugar como fundamento de toda experiência. É justamente nesse ponto que o Maracatu pode se tornar uma prática pedagógica que ativa os sentidos dos estudantes.

O Maracatu, como manifestação afro-brasileira profundamente enraizada na musicalidade, no ritmo, no canto, na dança, nos trajes e na coletividade, oferece uma vivência estética e corporal que

rompe com a lógica fragmentária do ensino tradicional. Portanto, essa manifestação desperta a audição de forma intensa, ao exigir escuta rítmica e atenção ao conjunto sonoro coletivo. Estimula a visão, com a presença de cores vibrantes, elementos simbólicos e estética visual que carrega sentidos históricos e culturais. Mobiliza o tato, tanto pelo contato direto com os instrumentos quanto pelo corpo em movimento, em contato com o chão, com as roupas pesadas, com os outros corpos.

Nesse contexto, a experiência sensível se destaca como dimensão fundadora da aprendizagem. Como afirma Duarte Júnior (2003, p. 14):

> [...] sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão.

Tal afirmação reforça a ideia de que o conhecimento não nasce unicamente da razão, mas tem sua origem no sensível, no corpo que sente, percebe e se afeta.

Mais do que isso, o Maracatu na escola cria espaços de escuta afetiva, de pertencimento e de valorização de saberes historicamente marginalizados. Isso se alinha à crítica de Duarte Júnior ao modelo de conhecimento eurocentrado e especializado, que despreza os saberes populares, corporais e artísticos. Ao abrir espaço para o Maracatu, a escola rompe com a rigidez da razão técnica e se aproxima de uma educação mais humana, viva e sensível.

Dessa forma, ao articular os referenciais teóricos de Mário de Andrade (Koudela; Almeida, 2015), Larrosa (2002) e Duarte Júnior

(2003), compreende-se que o Maracatu, enquanto dança dramática, constitui-se como uma prática pedagógica significativa, capaz de promover uma educação que integra corpo, cultura, emoção e conhecimento. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de criar experiências que despertem os sentidos, fortaleçam identidades e provoquem transformações subjetivas nos estudantes. Incorporar o Maracatu ao ensino de Arte é, portanto, um gesto político e estético que resgata a sabedoria ancestral, valoriza o saber sensível e afirma o direito à expressão plena da existência por meio da cultura popular brasileira.

Descrição da Prática

Durante o mês de maio nós estudantes de Artes Visuais iniciamos nossos estudos sobre a dança popular Maracatu com a orientação da supervisora Tânia Boy e elaboramos o plano de aula solicitado pela supervisora Bruna, seguindo a BNCC, um documento normativo, onde utilizamos as habilidades (EF06AR10) e (EF06AR14) que demanda trabalhar com os alunos temas de manifestações de dança popular, abordando sua história tradicional e realizando a dança individualmente ou coletivamente.

No dia 30 de maio de 2025, durante o segundo semestre onde é trabalhado a linguagem Dança nas escolas, realizamos nossa prática no período de regência do programa do PIBID, com a turma do 6º ano ensino fundamental anos finais na escola, com a supervisão da Professora Bruna, a aula se iniciou com a chamada e uma pergunta para os alunos, os instigando a pensar o que seria uma dança da cultura popular, após algumas respostas, nossa aula se principiou com uma contextualização da origem e suas característica da dança popular Maracatu, utilizando do notebook e a televisão presente na sala de aula, apreciamos imagens de

pessoas dançando Maracatu, onde podemos exemplificar as vestimentas tão característicos, os elementos, personagens históricos, divindades e os passos esclarecendo a diferença do Maracatu Nação (Baque virado) e o Maracatu Rural (Baque solto), e para ilustrar melhor essa dança, mostramos dois vídeos, um dizendo um resumo sobre o Maracatu Nação exibindo os passos, instrumentos, e os desfiles, o outro vídeo foi uma apresentação num palco da dança de Maracatu pelo grupo “Sarandeiros”.

Após a contextualização, nos deslocamos para a quadra onde foi realizado toda a prática, começamos com um alongamento simples, e para aquecer o corpo fizemos algumas práticas de percepção corporal explorando os movimentos, caminhando variando a velocidade, direção, pulando, depois com o corpo já aquecido, ligamos a música de Maracatu (Dança rainha, Estrela brilhante e Levante a bandeira) e iniciamos nossa prática de dança popular Maracatu, os primeiros passos eram simples, de caminhar com os pés, como uma marcha, depois incluímos abrir e fechar os braços empurrando o tórax para frente, depois que os alunos aprenderam esses passos iniciais, evoluímos para andar para frente e para trás, e aumentando a velocidade, depois para um lado e para o outro, após dominarem bem essa sequência fizemos em movimento circular, e organizamos uma roda bem grande fazendo o movimento em roda, e depois com a roda em movimento variando o sentido de girar, para incluir o cortejo tão presente no maracatu, elaboramos duas filas e instruímos as crianças a saírem uma de cada ponta das filas e passarem no meio das duas filas dançando os passos que tinham aprendido na aula em duplas.

Logo após o desfile, liberamos os alunos a tomarem água, e pedimos que voltassem, bem rápido para fazermos uma roda de conversa, então com a música bem baixinha abrimos espaço para

eles contarem o que acharam da dança Maracatu fizemos algumas perguntas, como se eles gostaram, se já tinham dançado essa dança, como eles se sentiram dançando, após essa conversa nossa aula chegou ao fim.

Descrição da Coleta de Dados

A coleta de dados deste trabalho ocorreu durante uma aula prática e teórica sobre o Maracatu, realizada no período de regência do programa PIBID, a proposta da aula foi proporcionar aos alunos uma vivência corporal e cultural dessa manifestação afro-brasileira, trabalhando tanto o movimento quanto o conhecimento histórico e simbólico envolvido na dança. Foram utilizados três instrumentos principais para a coleta de dados: vídeos, fotos e falas dos alunos durante a atividade e na roda de conversa realizada, onde foram coletadas e registradas nos relatórios mensais do programa.

Análise de Coleta de Dados

Figura 01- Alunos executando o alongamento na quadra da escola



Fonte: acervo próprio.

Iniciamos a prática com exercícios de alongamentos, e algumas práticas de dança de Laban (Rengel, 2003) e percebemos que o uso dessas técnicas antes do início da aula foi essencial para preparar os alunos fisicamente e emocionalmente, criando uma atmosfera receptiva. A apresentação de vídeos com referências reais da dança do Maracatu também contribuiu para uma imersão mais profunda, ampliando a compreensão do ritmo, dos movimentos e da estética da manifestação. Essas estratégias de preparação e envolvimento dialogam com a pedagogia do teatro, que, segundo Koudela e Almeida Júnior (2015), compreende o corpo como instrumento expressivo e sensível, essencial no processo de formação estética e crítica.

Figura 02- Alunos vivenciando a prática de Maracatu



Fonte: acervo próprio.

Durante a aula, observou-se um forte envolvimento dos alunos. Houve alta participação, entusiasmo e entrega aos movimentos corporais propostos. As crianças demonstraram alegria e disposição, embora algumas tenham relatado cansaço ao final, o que evidencia a intensidade da prática e o engajamento corporal.

Essas observações apontam para o papel do corpo como elemento central na Educação Sensível, sendo capaz de despertar emoções e ampliar a escuta do próprio sentir. Como destaca Duarte Júnior (2003), a Educação do Sensível nos convida a perceber com todos os sentidos, integrando corpo e afeto ao processo de aprendizagem.

Figura 03 - Licenciandos Victor e Jaqueline aplicando a prática e a roda de conversa



Fonte: acervo próprio.

Após a vivência, os alunos expressaram espontaneamente suas percepções numa roda de conversas. Muitos relataram que a atividade despertou memórias afetivas, sensações de liberdade e até associações culturais, tais falas revelam como o Maracatu, ao ser vivenciado, toca dimensões emocionais, sensoriais e culturais da infância. Para Larrosa (2002), a experiência só se torna a saber quando é atravessada por sentidos, e isso ocorre quando o sujeito se afeta e se transforma com aquilo que vive.

Considerações finais

Ao fim deste relato de experiência, concluímos que a prática da dança de Maracatu pode auxiliar na educação sensível nas escolas,

sendo uma proposta de prática de dança muito enriquecedora para os alunos, sendo possível passar conteúdo histórico e oferecer uma experiência única.

A possibilidade de aplicar esta aula foi de extrema relevância para nossa jornada como futuros professores, pois mesmo estudando na teoria de como se aplicar uma aula, apenas com a prática dentro de uma sala de aula, enfrentando todos os obstáculos e podendo estar presente com os alunos para entender suas necessidades é que aprendemos realmente como funciona o cotidiano escolar.

Com nossa oportunidade de executar uma aula de dança de Maracatu numa escola pública, ficou claro a importância de trazer temáticas da nossa cultura, e proporcionar a experiência prática para que os alunos se conectem com o conteúdo, atingindo assim o objetivo da aula, conectar os alunos com sensível, com práticas pedagógicas que integrem corpo, afeto e cultura através de dança popular Maracatu.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2. ed. Curitiba: Criar Edções, 2003.

GUERRA-PEIXE, César. **Maracatus do Recife**. São Paulo: Ricordi, 1955.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. Annablume, 2003.

JOGOS MUSICAIS: A PROSÓDIA E O DIALOGISMO NA EDUCAÇÃO

Ana Caroline Godoy Ferreira
Guilherme Santucci Bezerra
Kauã Sampaio de Araújo
Valdinei Pereira
Licenciandos do curso de Artes Visuais da Uniso
Bolsistas na Escola Estadual "Profa. Antônia Lucchesi"

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com estudantes do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Antônia Lucchesi, no município de Sorocaba (SP). A proposta teve como foco explorar a prosódia de forma lúdica, corporal e interativa, por meio de jogos musicais. A experiência surgiu no contexto do Núcleo de Iniciação Docente (NID) de Arte, onde os jogos musicais foram apresentados como uma possibilidade de prática pedagógica. Durante o primeiro bimestre de 2025, foi proposto trabalhar a linguagem da Música, o que possibilitou o desenvolvimento de uma aula voltada à articulação dos sentidos do ritmo, da escuta e da expressão corporal dos estudantes, com base nos fundamentos da prosódia, promovendo assim, uma aprendizagem significativa e prazerosa.

A pesquisa buscou compreender de que maneira os jogos musicais associados à prosódia podem contribuir para o desenvolvimento da escuta sensível dos estudantes. Para isso, foram realizadas observações em sala de aula e registros ao longo da prática, o que possibilitou uma análise qualitativa da experiência vivida. O texto está estruturado em três partes: a fundamentação

teórica que sustentou a prática; a descrição do espaço escolar, da comunidade e da atividade desenvolvida; e, por fim, a análise da proposta e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem. A experiência está fundamentada na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin, que compreende a linguagem como um fenômeno social e interativo (Estética da Criação Verbal, 2003); nos estudos de Gazzi de Sá sobre prosódia na musicalização (Musicalização, 1990); nas contribuições de Robert M. Abramson quanto ao uso de jogos musicais no desenvolvimento rítmico e sensorial (Aprendendo com Música e Movimento, 1998); e na concepção de educação do sensível de João Francisco Duarte Júnior, que destaca a importância do corpo, das emoções e da estética na construção do conhecimento (O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível, 2000). Dessa forma, ao longo do texto, será discutido como os jogos musicais podem contribuir para o desenvolvimento da escuta, da consciência rítmica e da expressão sensível dos estudantes, articulando teoria e prática em um ambiente de colaboração e troca.

Jogos musicais segundo Robert M. Abramson

O professor e pesquisador Abramson (2007) defende que os jogos musicais são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da percepção rítmica e senso de tempo dos alunos. Para ele, os jogos não só tornam o aprendizado musical mais lúdico e envolvente, também vai promover a internalização dos conceitos rítmicos através da prática corporal, auditiva e participativa.

Abramson (2007) explica que os jogos musicais, que combinam música, poesia e movimento, criam um fluxo entre cérebro e sistema nervoso central. Esse fluxo é caracterizado por uma espécie de

corrente de tensões prazerosas entre os sentidos de audição, visão, tato e movimento. O pesquisador destaca a interação sensorial completa que esse tipo de atividade acaba propiciando.

Compreendemos o aspecto lúdico dos jogos musicais, que favorece a motivação e a concentração, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente e prazeroso. Além disso, a repetição rítmica e a interação social presentes nesses jogos contribuem para a construção do esquema mental do ritmo.

Prosódia na abordagem de Gazzi de Sá

No livro Musicalização (1990) o autor Gazzi de Sá, mostra que a prosódia engloba os aspectos da fala que vão além dos sons isolados, como o ritmo, a entonação e as pausas, que são responsáveis por organizar o fluxo da fala. Esses elementos são componentes fundamentais para dar sentido e expressividade ao que está sendo dito, ajudando a estruturar o discurso e a construir o significado das mensagens.

"Você pode comparar a prosódia musical à prosódia gramatical (acentuação das palavras) que aplicada aos valores musicais poderá ajudar-nos a resolver problemas métricos e rítmicos" (Sá, 1990, p. 76).

O ritmo natural da fala influencia diretamente o ritmo das composições musicais, principalmente nos gêneros com letra cantada. A prosódia cumpre esse papel fundamental na musicalização, pois estabelece a ponte entre a linguagem falada e a linguagem musical.

Dialogismo para Bakhtin

Bakhtin (2003) propõe o conceito de dialogismo como elemento constitutivo da linguagem. Para o autor, todo enunciado é

produzido em relação a outros enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, antecipa possíveis respostas futuras. A linguagem, portanto, é essencialmente interativa, relacional e social. A palavra é sempre orientada para a resposta; e por sua natureza, dialógica. Além de trazer a visão de que o dialogismo é o princípio de que todo enunciado, fala, texto e expressão está em constante relação com outros enunciados, sejam eles anteriores, contemporâneos ou futuros.

Ao adotar uma perspectiva bakhtiniana, o educador musical reconhece a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, valorizando suas experiências, expressões e interpretações. A música, assim, deixa de ser apenas conteúdo técnico e se transforma em um espaço dialógico de criação, significação e escuta mútua.

Educação do Sensível para Duarte Junior

A educação do sensível, segundo Duarte Júnior (2000), é uma proposta pedagógica que valoriza o saber sensível, um tipo de conhecimento pré-racional, corpóreo e estético como a base sobre a qual se constroem os saberes intelectuais. É diferente do saber inteligível, que é abstrato, racional e fragmentado. A sensibilidade que estamos falando, não é apenas superficial, mas sim uma sensibilidade diferente que nos conecta profundamente com o mundo e com nós mesmos.

> Porque a educação da sensibilidade necessariamente pressupõe uma educação sensível, isto é, um esforço educacional que carregue em si mesmo, em termos de métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto (Duarte Júnior, 2000, p 212-213).

É de suma importância uma educação sensível, voltada não apenas para o intelecto, mas também para as emoções, sentimentos e expressões corporais dos educandos. Não é possível ensinar sensibilidade, empatia e emoção, com métodos frios, técnicos ou insensíveis. A prática pedagógica precisa ser sensível, ou seja, deve considerar as emoções, os afetos e o corpo do aluno.

Descrição do Espaço Escolar e da Comunidade

A prática desta pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Professora Antônia Lucchesi, localizada na Rua Avaré, 305, no bairro Jardim Leocádia, no município de Sorocaba (SP). A comunidade do entorno é composta majoritariamente por famílias das classes populares, que enfrentam desafios socioeconômicos, como longas jornadas de trabalho. Apesar disso, a escola é percebida como um espaço importante de acolhimento e aprendizado, no qual existem vínculos afetivos entre estudantes, funcionários e moradores da região, embora a participação das famílias nas atividades escolares ocorra de forma pontual.

A sala de aula onde a prática foi realizada é composta por mesas e cadeiras enfileiradas, um armário e a mesa do professor. No projeto do NID de Arte, foram propostos diversos temas, e um deles foi o de jogos musicais, que se mostrou mais adequado para o

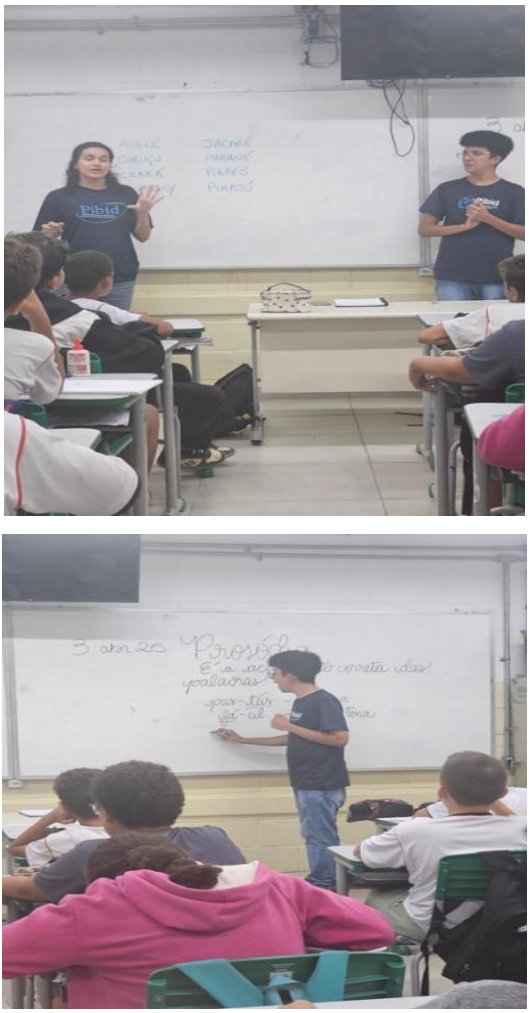
momento, considerando que estávamos no primeiro bimestre de 2025, período em que se trabalha a linguagem da Música. A partir disso, elaboramos um plano de aula sobre jogos musicais, incorporando o conceito de prosódia, que seria posteriormente aplicado pelos professores regentes no dia três do mês de abril.

Descrição da prática

A prática foi desenvolvida com base na metodologia sociointeracionista, seguindo os princípios da Abordagem Triangular, que contempla os eixos da contextualização, apreciação e fazer. A proposta teve como objetivo principal trabalhar aspectos da prosódia por meio de práticas rítmicas e corporais, promovendo a integração entre linguagem, som e expressão musical conforme orienta Sá (1990).

No primeiro momento, a etapa de contextualização foi realizada por meio de uma breve explanação teórica sobre o conceito de prosódia, enfatizando a identificação das sílabas tônicas nas palavras. Assim, os alunos foram convidados a perceber como o ritmo natural da fala influencia a construção rítmica na música, como defendido por Sá (1990). Também foi abordada a ideia de percussão corporal, relacionando ritmo, corpo e linguagem oral, de acordo com a proposta de Abramson (2007), que defende os jogos musicais como instrumentos fundamentais para desenvolver a escuta ativa, percepção rítmica e o senso de tempo dos alunos.

Figura 1 – Os professores regentes Ana e Kauã em prática de aula do dia 03 de abril de 2025, explanação teórica sobre prosódia



Fonte: acervo próprio.

Em seguida, a aula avançou para o eixo da apreciação, que ocorreu de forma dinâmica e integrada a prática. Durante todas as etapas, os alunos observaram as apresentações dos colegas, refletindo sobre diferentes formas de explorar o ritmo e a ênfase das palavras. Essa apreciação foi estimulada de forma coletiva, promovendo a escuta e análise das variações sonoras produzidas pelos diferentes grupos.

Figura 2 – Professora Ana, em acompanhamento musical na aula regida no dia 3 de abril de 2025



Fonte: acervo próprio.

A etapa do fazer foi organizada em diferentes momentos. Inicialmente, foram apresentadas algumas palavras contendo sílabas tônicas bem marcadas. A turma foi dividida em dois grupos, e cada grupo escolheu duas palavras das opções fornecidas. As palavras selecionadas foram escritas de forma repetida e em ordem aleatória no quadro, criando uma sequência visual que auxiliou os alunos na fixação e memorização.

Cada grupo cantou suas palavras, acompanhados por violão, o que favoreceu a concentração e a internalização do ritmo. Na sequência, introduziu-se a percussão corporal: enquanto um grupo marcava a sílaba tônica com palmas, o outro batia na mesa, criando um contraste rítmico que estimulou a percepção auditiva e o senso de coletividade, conforme propõe Abramson (2007).

No momento seguinte, cada grupo escolheu uma nova palavra e criou uma sequência de percussão corporal, atribuindo um movimento específico a cada sílaba. Essa etapa exigiu criatividade, cooperação e escuta entre os integrantes de cada grupo. Após o período de criação, os alunos apresentaram suas produções para a turma, cantando a palavra escolhida e realizando a percussão corporal correspondente. Essa vivência prática dialoga com Duarte Júnior (2000), que defende a necessidade de uma educação sensível, voltada para o corpo, a expressão e as emoções.

Como etapa final, foi proposta uma troca de saberes entre os grupos: cada grupo ensinou sua criação ao outro, de modo que todos pudessem aprender e executar juntos as duas sequências. Essa etapa de compartilhamento foi fundamental para fortalecer o senso de coletividade, estimular a escuta ativa e promover a construção conjunta do conhecimento, alinhando-se à concepção de dialogismo de Bakhtin (2003), que defende a linguagem como espaço de interação e também de resposta.

Coleta de dados e sua análise

A coleta de dados foi realizada durante a aplicação didática da aula com foco na prosódia, articulando práticas rítmicas e corporais. A metodologia adotada foi a qualitativa, com foco na observação participante e na análise interpretativa da prática pedagógica.

Os instrumentos por nós utilizados pra a coleta de dados foram as anotações feitas pelos professores regentes após a aula e descritos nos relatórios mensais que foram entregues para o programa PIBID. Também as observações dos acontecimentos, falas significativas dos alunos e reações as atividades proposta, os registros audiovisuais (Vídeos e fotos), que captaram momentos importantes nas atividades, possibilitando posterior análise das interações verbais e corporais.

A turma participante foi composta por alunos do 6° ano do Ensino Fundamental da escola parceira, com idades de 11 a 12 anos. A atividade teve duração de uma aula de 50 minutos.

A observação e os registros audiovisuais mostram um possível nível de envolvimento dos alunos, sobretudo nos momentos de participação da prática do conteúdo. A observação dos professores destacou frases como: "Achei interessante a mistura da aula envolvendo música e aula de português" dita por um dos alunos da sala.

Durante a apresentação e trocas entre os grupos, podemos notar uma possível evolução na escuta ativa. A apreciação das apresentações dos colegas despertou reflexões e incentivou o respeito mútuo. A escuta passou a ser compreendida não apenas como recepção passiva, mas como atitude ativa e responsiva, nos termos de Bakthin. As palavras com sílabas tônicas mais fortes foram marcadas com sons e movimentos mais intensos, revelando uma compreensão intuitiva da relação entre linguagem e ritmo.

A coleta e análise dos dados apontam para uma possível integração entre corpo, ritmo e linguagem promovendo uma aprendizagem significativa e sensível, conforme os pressupostos da metodologia sociointeracionista e da Abordagem Triangular. Os

alunos não apenas compreenderam os conceitos de prosódia e ritmo, mas também desenvolveram habilidades de compreensão, escuta e expressão criativa, fundamentais para a formação integral.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, constatou-se que a utilização de práticas musicais fundamentadas na interação entre prosódia, jogos musicais e percussão corporal mostrou-se eficaz para potencializar o processo de musicalização de forma dinâmica, participativa e significativa. Essa combinação favoreceu o desenvolvimento da percepção rítmica, da escuta ativa, da criatividade e da expressividade dos estudantes, ampliando o aprendizado musical para além do conteúdo técnico.

O trabalho com o ritmo natural da fala, aliado à prática rítmica e ao movimento, possibilitou que os alunos internalizassem conceitos musicais de forma prazerosa, conforme defende Abramson (2007). Além disso, o caráter lúdico das atividades estimulou a motivação, a concentração e a cooperação entre os participantes.

A proposta também destacou a importância do dialogismo, segundo Bakhtin (2003). A troca de saberes, a apresentação das criações e o compartilhamento de ideias reforçaram a dimensão interativa da linguagem musical, reconhecendo cada aluno como sujeito ativo no processo, em constante relação com o outro.

Por fim, a prática musical desenvolvida evidenciou a relevância de uma educação sensível, como propõe Duarte Júnior (2000). Ao integrar o corpo, a emoção e o movimento, as atividades estimularam uma aprendizagem que valoriza a experiência estética, a empatia e a expressão do sentir.

Assim, reafirma-se a importância de práticas musicais que aliem sensibilidade, criatividade, ludicidade, ritmo e corpo, favorecendo o desenvolvimento da percepção musical, da escuta consciente e do uso expressivo da fala. Tais experiências contribuem para formar educadores capazes de aplicar atividades que despertem a consciência rítmica e a musicalidade integrada ao corpo, tornando o ensino mais dinâmico, participativo e significativo.

Referências

ABRAMSON, Robert M. **Jogos rítmicos para percepção e cognição**. São Paulo: Tom sobre Tom, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 fev. 2025.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588912. Acesso em: 2 jun. 2025.

FRANZONI, Vilma; BOAVENTURA, Regina Célia; GONÇALVES, Maria Carla P. F. **Normalização de trabalhos acadêmicos**: tese, dissertações, trabalho de conclusão de curso (TCC), artigo científico e pôster de acordo com as normas da ABNT. Sorocaba/SP Eduniso, 2023.

SÁ, Gazzi de. **Musicalização**: teoria e prática para a educação infantil**.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.

MUSICALIZAÇÃO E ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiana Emi Yassuda
Melissa Medina
Licenciandas do curso de Artes Visuais da Uniso
Bolsistas na Escola Estadual "Profa. Fernanda de Camargo Pires"

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma oportunidade importante para estudantes de licenciatura conhecerem de perto a realidade das escolas e aprenderem na prática como dar aula. Este relato conta a experiência vivida com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, na Escola Estadual Professora Fernanda de Camargo Pires, em Sorocaba. A atividade trabalhou a musicalização por meio de jogos musicais, usando uma abordagem divertida e participativa. A proposta também foi baseada na Abordagem Triangular da professora Ana Mae Barbosa, que valoriza a leitura, a prática e a reflexão sobre a arte. O objetivo foi ajudar os alunos a desenvolverem a criatividade, a atenção, a coordenação motora e o trabalho em grupo, tornando a aprendizagem mais leve e significativa.

Jogos digitais

A compreensão musical na infância pode ser direcionada por meio da utilização de jogos musicais, "tudo na música é jogo e movimento" (Guia; França; Kater, 2015, p. 10). Os jogos musicais são ferramentas lúdicas que promovem uma aprendizagem ativa, estimulam a percepção sonora, o senso rítmico, a coordenação motora, a socialização e a criatividade de forma prazerosa, "a

atividade lúdica favorece o desenvolvimento integral da criança dentro de uma atmosfera de agradável cumplicidade entre professores e alunos" (Guia; França; Kater, 2015, p. 24). O precursor dos métodos ativos no século XX foi Émile Jaques Dalcroze, de acordo com Fonterrada (2008) o sistema Dalcroze é organizado no movimento e em atividades que desenvolve atitudes corporais necessárias à conduta musical. [...] "Busca-se trabalhar a escuta ativa, a sensibilidade motora, o sentido rítmico e a expressão" (p. 135). Complementando essa perspectiva, os jogos musicais favorecem o desenvolvimento da criatividade, da expressão, da imaginação, da socialização e da tomada de consciência do novo, contribuindo não apenas para o desenvolvimento da linguagem musical, mas também para a formação de competências em outras áreas do conhecimento, atuando diretamente na formação integral do sujeito (Miranda, 2010).

Musicalização

A proposta pedagógica desenvolvida contemplou práticas de musicalização por meio de jogos musicais, privilegiando uma abordagem lúdica, sensorial e gradativa no ensino de música. Essa concepção metodológica dialoga com a perspectiva de Brito (1998 *apud* Joly, 2003), que associa a "musicalização infantil" ao processo de educação musical mediado por atividades recreativas, nas quais elementos fundamentais da linguagem musical — como ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita — são introduzidos às crianças por meio de canções, jogos, danças, atividades de movimento, exercícios de relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais, proporcionando um aprendizado significativo sem a exigência imediata de conhecimentos teóricos, estimulando a escuta atenta, o senso

rítmico, a coordenação motora e a criatividade. Nesse sentido, Bréscia (2007 *apud* Catão, 2011, p. 56) destaca:

> A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

A Abordagem Triangular

Realizamos a prática pedagógica utilizando a Abordagem Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, no componente de Arte, na linguagem artística de música, incorporando elementos da musicalização e jogos musicais. Segundo Barbosa (2008), essa abordagem possui grande importância no ensino das artes, pois integra as principais dimensões do conhecimento artístico: contextualizar, fruir e fazer, o que corresponde aos vértices da leitura, da produção e da contextualização artística, que ao serem trabalhadas de forma integrada, proporcionam uma aprendizagem mais significativa e completa, promovendo o desenvolvimento crítico, criativo e sensível dos estudantes. Para Fonseca, Souza e Oliveira (2022) a contextualização não é só histórica, ela deve considerar o contexto do leitor, fomentar a criticidade, instigar a libertação, e promover ao aluno a compreensão de si mesmo, permitindo a inspiração e produção de uma outra obra, no momento do fazer.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o Ensino Fundamental é o período mais longo da Educação Básica, com duração de 9 anos, atende estudantes entre 6 e 14 anos. De acordo com a BNCC "Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros". (Brasil, 2018, p. 57). O Ensino Fundamental é dividido em duas fases: Anos Iniciais que abrange as séries 1º ao 5º ano e Anos Finais que atende estudantes do 6º ao 9º ano. Nossa pesquisa se desenvolveu com alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, no componente curricular Arte.

Contextualização

Durante o desenvolvimento do nosso estágio no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tivemos a oportunidade de experienciar a prática docente na Escola Estadual de Programa de Ensino Integral (PEI) Professora Fernanda de Camargo Pires, situada na Rua Pública, no bairro Vila Barão, na cidade de Sorocaba, no estado de São Paulo. A unidade escolar atende a um total de 12 turmas, distribuídas em 12 salas de aula regulares. Além disso, a escola dispõe de diversos espaços pedagógicos especializados que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Entre esses espaços, destacam-se: uma sala de arte; uma sala de informática; uma sala de leitura e uma sala maker. Esta instituição de ensino atende exclusivamente estudantes do Ensino Fundamental II, totalizando 336 alunos. A maioria desses estudantes é oriunda de famílias de baixa renda, residentes em bairros vizinhos à escola. A prática pedagógica desenvolvida neste relato foi realizada com a turma do 6º ano B, composta por estudantes entre 11 e 12 anos, que, de modo geral, se mostraram bastante

participativos, alegres, acolhedores, e demonstraram um forte senso de amizade e coletividade. A estrutura da sala de arte, com mesas grandes que acomodam grupos de até seis alunos, contribuiu significativamente para a socialização e o trabalho em equipe, criando um ambiente mais receptivo e prazeroso para o aprendizado.

Para a aplicação da nossa prática pedagógica, realizada no dia 26 de março de 2025, no componente curricular Arte, realizamos uma preparação prévia que incluiu a elaboração de um plano de aula estruturado conforme as orientações e diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), o qual estabelece a música como linguagem artística a ser explorada no primeiro bimestre. O plano foi elaborado com base nas habilidades e nos objetos de conhecimento previstos para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e o conteúdo da aula, a percussão corporal, foi selecionado a partir do guia de aprendizagem disponibilizado pela supervisora responsável Débora. Após sua finalização, o plano de aula foi enviado com antecedência à supervisora da escola, que analisou e validou a proposta, autorizando sua aplicação em sala de aula.

Prática

A prática pedagógica teve início na sala de artes com o eixo da contextualização, um dos três pilares fundamentais da Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2008). Para auxiliar na condução da aula, utilizamos um computador conectado à televisão para projetar os slides com os conteúdos. Nessa etapa inicial, buscamos retomar com os alunos os conceitos abordados nas aulas anteriores, com foco nas propriedades do som.

Figuras 1 e 2 – Licencianda explicando as propriedades do som





Fonte: acervo próprio.

Em seguida, abordamos o conceito de percussão corporal, ampliando o repertório dos (as) discentes sobre diferentes formas de manifestação sonora, sobretudo aquelas que não dependem de instrumentos musicais convencionais.

Com o objetivo de enriquecer a aula e favorecer a compreensão dos alunos, foram exibidos dois vídeos que exemplificavam performances baseadas na percussão corporal para a apreciação, outro pilar importante da abordagem de Ana Mae Barbosa. O primeiro vídeo foi “Yapo” do canal do YouTube “Palavra Cantada” (2025), no qual os artistas combinam o canto com sons corporais,

como palmas, estalos de dedos, batidas no peito e nas pernas, criando uma composição rítmica. O segundo vídeo foi "Copia e cola musical" do canal "Prof. Gabriel Silva" (2022), em que o professor inicia a atividade fazendo uma sequência de sons corporais, que é reproduzida sucessivamente pelos alunos, um de cada vez. Por meio dessas referências audiovisuais, os estudantes puderam compreender com mais clareza a proposta da atividade, observando ritmos, movimentos e a construção coletiva dos sons com o próprio corpo.

Na sequência, conduzimos a turma até a quadra poliesportiva da escola e organizamos os estudantes em uma grande roda. Para apresentar e exemplificar a proposta, convidamos três alunos voluntários para fazer a demonstração da dinâmica, enquanto os demais eram orientados a observar com atenção, pois logo em seguida realizariam a mesma atividade com seus grupos. A apresentação e a exemplificação do jogo musical ocorreram simultaneamente: o primeiro aluno deveria produzir um som com o corpo, o segundo repetir esse som e acrescentar mais um, e assim por diante, até formar uma sequência sonora coletiva. Neste momento, relembramos os alunos sobre as propriedades do som - altura, intensidade, duração e timbre - destacando que os sons produzidos pelo corpo poderiam variar entre fortes e fracos, agudos e graves, longos e curtos. Após a demonstração, solicitamos que se organizassem em grupos de cinco a seis pessoas e dessem início à prática, outro pilar fundamental da Abordagem Triangular, colocando em ação os conhecimentos adquiridos ao longo da aula.

Enquanto a prática acontecia em grupos distribuídos pela quadra, nos deslocamos entre os grupos para observar o desenvolvimento da atividade e verificar se os(as) alunos(as) haviam compreendido a proposta do jogo musical, além de identificar

possíveis dúvidas ou dificuldades. Durante esse acompanhamento, foi possível perceber que alguns grupos apresentaram dificuldades em compreender a dinâmica, desviando-se do objetivo da atividade. Nesses casos, foi necessário retomar as instruções, explicando novamente a proposta de forma mais detalhada, o que contribuiu para que os alunos se reconectassem com a atividade.

Figura 3 – Momento de reorientação sobre o jogo musical para os grupos



Fonte: acervo próprio.

No final da aula, os grupos apresentaram para a turma a sua composição rítmica de percussão corporal a partir do jogo musical.

Resultados

A coleta dos dados foi realizada por meio de registros fotográficos e videográficos produzidos durante a aplicação da prática pedagógica, ocorrida no dia 26 de março de 2025, com a turma do 6º ano B. Os registros foram feitos tanto na sala de arte, durante a exposição teórica da aula, quanto no pátio da escola, onde se desenvolveu a atividade prática com os alunos.

Na sala de arte, os registros fotográficos capturaram momentos variados da aula expositiva. Em algumas imagens, é possível observar estudantes atentos às explicações das professoras regentes, demonstrando interesse e concentração. No entanto, também foram identificados alunos dispersos, conversando entre si ou desviando o olhar da apresentação, o que indica momentos de desatenção e dificuldade em manter o foco no conteúdo proposto.

Durante a etapa prática, realizada no pátio, vídeos foram gravados com grupos de cinco a seis alunos, que prepararam uma pequena apresentação e apresentaram aos outros colegas de sala, que observaram atentamente e demonstraram apoio e respeito pela vez dos colegas, além de se divertirem em conjunto. As imagens mostram os estudantes executando a dinâmica da percussão corporal de forma colaborativa. Observa-se a participação ativa e espontânea, com expressões faciais que evidenciam alegria, entusiasmo e envolvimento com a proposta. Os vídeos também revelam momentos de concentração[U1], quando os alunos precisam lembrar e reproduzir os sons corporais criados pelos colegas, embora tenham surgido dificuldades pontuais de memorização da sequência de movimentos.

A análise dos dados coletados aponta para uma participação majoritariamente positiva por parte dos estudantes, especialmente na etapa prática da atividade. A presença de expressões de prazer, riso e envolvimento visível nas imagens evidencia que a dinâmica proposta proporcionou um ambiente de aprendizagem leve, interativo e prazeroso. A ludicidade da atividade favoreceu a socialização e incentivou a escuta atenta e ao respeito à vez do outro, elementos importantes tanto para o desenvolvimento da linguagem musical quanto para a convivência em grupo.

Contudo, os registros, tanto fotográficos quanto videográficos, também revelaram alguns desafios. A dificuldade de concentração observada durante a aula teórica, bem como os obstáculos enfrentados por alguns alunos ao tentar memorizar a sequência de sons na prática, sugerem a necessidade de estratégias que fortaleçam as habilidades de atenção e memória auditiva dos estudantes.

De modo geral, os dados evidenciaram que a atividade alcançou seus objetivos pedagógicos ao proporcionar uma experiência significativa de aprendizagem musical, baseada na escuta, na experimentação e na criação coletiva.

Considerações finais

Percebe-se que a pesquisa realizada na Escola Fernanda de Camargo Pires, durante as aulas de Arte com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, permitiu observar que a utilização de jogos musicais como ferramenta na prática da musicalização, orientada pela Abordagem Triangular, proporciona aos alunos um contato significativo com a linguagem da música dentro do componente curricular Arte. As aulas planejadas e conduzidas por nós, residentes do PIBID, possibilitaram aos estudantes vivenciar a música de forma lúdica, desenvolvendo a expressão corporal, a criatividade, o senso rítmico e a socialização tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Portanto, estar em sala de aula como residente do programa vai além da observação da relação entre os alunos e o professor supervisor. O PIBID amplia nossa percepção enquanto futuros docentes, oferecendo a oportunidade de planejar, executar e refletir sobre nossa prática pedagógica através da regência. Por fim, assumir esse papel é aceitar, com responsabilidade, o compromisso de ensinar e reconhecer a Arte como um caminho para o autoconhecimento e a compreensão do mundo ao nosso redor.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CATÃO, Virna Mac-Cord. **Musicalização na educação infantil**: entre repertórios e práticas culturais e musicais. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/FEPGGE, 2011.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONSECA, A.N.D.; SOUZA, V.R.L.D.; OLIVEIRA, L.D.D. Abordagem triangular e processo criativo. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 9, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.120486.

GUIA, R.L.M.; FRANÇA, C.C.; KATER, C.E. **Jogos pedagógicos para educação musical**. São Paulo: Editora Fino Traço, 2015.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. *In*: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo, Moderna, 2003. p. 113 – 126.

MIRANDA, Paulo César Cardoso de. Jogos musicais: conhecimento, competências e habilidades dos professores em atividade de sala de aula. *In*: COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 15., Rio de Janeiro, 2010. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

PALAVRA CANTADA OFICIAL. **Palavra cantada**: Yapo. Youtube. 18 de junho de 2025. 2min25s. Disponível em: Acesso em: 7 mar. 2025.

PROF. GABRIEL SILVA. **Atividade musical**: copia e cola musical. Youtube. 8 de junho de 2022. 5min49s. Disponível em: Acesso em: 7 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**: etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. São Paulo: SEDUC-SP, 2019.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO NID HISTÓRIA

PIBID E AS LICENCIATURAS – HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM

Maria Regina Vannucchi Leme
Orcid: https://orcid.org/0009-0009-4848-9435
Docente e coordenadora do Núcleo de Iniciação à Docência do curso de História da Uniso

No presente artigo descreverei a realização, impactos e resultados do programa PIBID no processo do ensino aprendizado para o Curso de História. Além de promover a aproximação entre a universidade e as escolas, a teoria e a prática, o programa também promove uma formação inserida no fazer docente que contribui para a melhoria do ensino básico. O contato do licenciando com a realidade escolar pode ser considerado um dos momentos mais importantes para o futuro professor. A vivência semanal no cotidiano escolar, de uma forma tão próxima, além de compreenderem o planejamento e as práticas escolares**,** contribui para a elaboração de materiais didáticos mais eficazes.

O projeto PIBID História abarcou o período de novembro de 2024 a novembro de 2026 com os bolsistas frequentando semanalmente três escolas municipais tradicionais na cidade de Sorocaba – Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas, Escola Municipal Dr. Achilles de Almeida e Escola Municipal Leonor Pinto Thomas. Durante sua vigência realizaram discussões, estudos teóricos e se debruçaram sobre experiências de práticas pedagógicas, ressaltando a importância da reflexão e da criatividade acerca das ações propostas na escola.

É grande o anseio para que os futuros professores trabalhem o que foi aprendido na universidade em suas salas de aula e que possam contribuir na formação de seus alunos. Com esse propósito a Capes proporciona, através do PIBID, a interação entre futuros professores e professores já formados do nível fundamental, médio e superior.

O aprimoramento da formação docente propiciada pelo PIBID-História decorre da inserção crítica do licenciando no contexto da escola pública, a compreensão desta como local de produção de conhecimento e, portanto, de seus personagens como sujeitos de conhecimento, bem como pelo acompanhamento das atividades da escola e produção de materiais e recursos didáticos para as aulas de História. Paulo Freire é assertivo quando nos revela

> [...] a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (Freire, 1979, p. 40).

Integrar os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a união entre educação superior e educação básica é considerado o principal objetivo do programa. Com ele, pretendemos incentivar a formação de professores para que eles produzam intervenções e estudem sua prática, acreditando que, pelo conhecimento da educação seja possível elevar a qualidade da escola pública. O PIBID descortina-se como oportunidade para desenvolver com os licenciados, experiências metodológicas, para a superação de problemas identificados no processo educativo. Garante financeiramente o tempo de vivência

no ambiente de ensino e de convivência com os professore regentes, que serão co-formadores.

O tema abordado no projeto foi o estudo das décadas de 60,70, 80 e 90 na história do Brasil, sem perder o contexto global da época. Discutir seus desdobramentos, desafios, fundamentos, bem como apontar novas possibilidades de abordagem da na elaboração temática em sala de aula. Respaldados nos eixos basilares do subprojeto de História, junto com os supervisores das escolas, optamos em trabalhar a análise dessas épocas. A utilização de métodos tradicionais de ensino e outros enfoques inovadores, estimulando discussões nas salas foi o ponto de partida dos trabalhos.

No decorrer das atividades foram realizadas junto aos colégios públicos, aulas de observações e de regências pelos acadêmicos inscritos no programa, onde foram supervisionados por professoras da educação básica. Nas aulas de regência foram ministradas atividades diferenciadas ligadas ao conteúdo programático do plano docente de cada professor, com o propósito de oferecer ao aluno formas diferentes de aprender um mesmo conteúdo.

Houve um compromisso e responsabilidade e todos os envolvidos que, coletivamente, montaram estratégias de aprendizagem, em que docentes e discentes trocaram experiências. Observamos que os alunos e professores da rede pública se sentiram motivados com as novas metodologias trazidas pelos estudantes e colaboraram ativamente das propostas que foram apresentadas.

Como metodologia de ensino utilizamos regência de mini aulas, leituras de imagens e de outras fontes históricas, vídeos, elaboração de podcast, jogos didáticos. Buscou-se a imersão dos alunos nas

décadas de 60 a 90, contemplando os movimentos culturais, sociais, tecnológicos e políticos. Usando as metodologias ativas mais relevantes na execução do projeto e trabalhando com uma abordagem interdisciplinar os bolsistas enriqueceram as suas práticas pedagógicas, despertando interesse e criticidade com temas relevantes para eles e relacionados com a realidade que vivem.

Os principais movimentos sociais e políticos da década de 60 foram trabalhados com divisão da classe em sub temas para pesquisa. Utilizando diversas fontes históricas, ferramentas digitais e recursos físicos, desenvolveram habilidades como o trabalho em equipe, a análise crítica e expressão oral. O projeto foi sendo desenvolvido com os licenciandos e alunos se empenhando no legado da década de 70 no estudo da contracultura e desenvolvimento tecnológico dos anos 70 e seus impactos dentro e fora do Brasil. As principais características e legado dessa época foram analisados e apresentados em painéis para a escola por meio de uma galeria de fotos, textos informativos e recortes de jornais da época.

Nas primeiras intervenções os bolsistas trabalharam com fontes históricas primárias para demonstrar a produção do conhecimento histórico. Fizeram a desconstrução de alguns estereótipos e buscaram a valorizar a questão da diversidade cultural.

Com a experiência e dedicação dos supervisores das escolas parceiras fizeram reuniões e desenvolveram atividades, tais como: pesquisa, manuseio, análise e discussão de documentos históricos escritos e iconográficos, fizeram entrevistas, exibiram filmes e documentários: enfim, organizaram oficinas usando diferentes

fontes de pesquisa (orais, legais, literárias, jornalísticas, cartográficas e artísticas).

A experiência foi muito positiva pois além de possibilitar a inserção dos pibidianos na prática docente, contribuiu para deixar os alunos das escolas mais interessados na disciplina.

Alguns desafios foram relatados nas reuniões mensais: a própria diversidade da turma deveria ser pensada para que as atividades tivessem o sentido de integração/inclusão e não de exclusão. Assim como atenção sobre a racionalização do tempo nas classes. Buscou-se estimular a criatividade na elaboração de atividades, participação crítica e demais recursos que despertassem interesse nos alunos e os fizessem perceber como sujeitos históricos. O ensino da História está atrelado ao reconhecimento do sujeito enquanto ser atuante no processo histórico. Assim como a abordagem que privilegie as experiências cotidianas dos alunos como parte integrante da própria História. É processo de reconhecimento mútuo, do papel do ensino da História e do papel do sujeito histórico.

A esse respeito os licenciandos constatam que o papel deles não é simplesmente explicar fatos, mas sim instruir com as ferramentas do pensamento histórico. Alerta que existem múltiplos discursos sobre o mesmo evento, e utilizando-se das fontes históricas puseram em prática, durante o tempo do projeto, o exercício da criticidade e o desenvolvimento da autonomia.

Enfim, o programa está sendo fundamental na transformação da prática educativa desenvolvidas nas IES, e em muitos casos, foi crucial para a manutenção e permanência dos licenciandos nas universidades do país.

As memórias que trago nesse texto me recordam os bolsistas que despontaram com maior maturidade acadêmica , que

confirmaram a decisão de se tornarem professores , que se sentiram com mais preparo técnico-didático para agir com as mais diversas situações cotidianas que possam ocorrer nas escolas. A aproximação da universidade com as escolas municipais e estaduais possibilita a formação integral e cooperada do aluno. Sobre isso, Pimenta (2010, p. 16) assinala:

> Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes dos professores e da prática institucional ressignificando-os e sendo por eles re-significados.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2010.

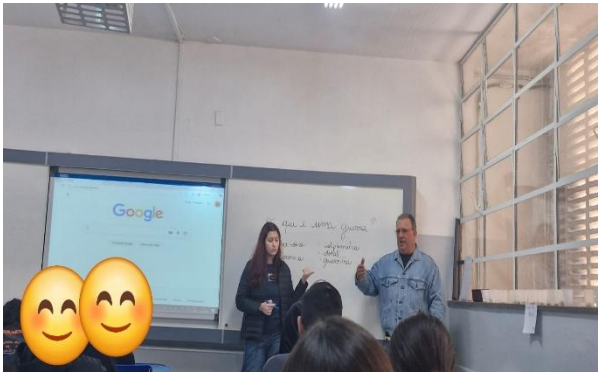
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DA ATUAÇÃO DOS BOLSISTAS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL DR. ACHILLES DE ALMEIDA

Eliane Alves Leal Shimomura
Supervisora na Escola Municipal "Dr. Achilles de Almeida"

Este relato tem como objetivo apresentar o processo de condução das atividades desenvolvidas pelos alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao longo de sua atuação na Escola Municipal Dr. Achilles de Almeida, destacando as contribuições para a escola, para a prática da supervisão docente e para o processo de ensino-aprendizagem, bem como as experiências mais significativas vivenciadas.

Os alunos do PIBID iniciaram suas atividades no mês de julho de 2025, por meio de encontros de planejamento e reuniões. Tais momentos foram essenciais para a organização das ações pedagógicas, alinhamento de objetivos e definição das estratégias de intervenção em sala de aula.

Figura 1- Aula dialogada realizada em 11/08/2025 com a turma 9º ano A



Fonte: acervo próprio.

Ficou estabelecido que atuariam junto às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (A e C), dando continuidade a um projeto anteriormente iniciado na Escola Municipal Matheus Maylaski.

Desde o início de sua participação, os alunos demonstraram elevado nível de comprometimento, responsabilidade e criatividade. Ao longo das atividades, houve uma evolução na condução das atividades, com ampliação da autonomia, segurança didática e capacidade de articulação com os estudantes.

A atuação dos alunos do PIBID trouxe contribuiu significativamente para o ambiente escolar, especialmente no que se refere à dinamização das práticas pedagógicas e ao estímulo à participação ativa dos estudantes.

Figura 1 – Aula conceitual realizada em 05/09/2025, com a turma do 9º ano C



Fonte: acervo próprio.

No âmbito da supervisão, a experiência revelou-se particularmente enriquecedora, ao proporcionar a renovação da prática docente o. O contato com novas metodologias, abordagens didáticas e estratégias de engajamento discente favoreceu reflexões sobre a prática pedagógica e incentivou a incorporação de novas possibilidades de ensino.

Ao longo do período, foram desenvolvidas diversas atividades pedagógicas. Dentre elas, destacam-se algumas práticas que se sobressaíram pelo elevado nível de engajamento e participação dos estudantes.

Figura 2 – Debate sobre guerra fria com organização de disputa entre dois grupos representando respectivamente: EUA e URSS



Fonte: acervo próprio.

A primeira atividade de destaque foi realizada pelo Grupo 1, com o 9 ano C, no contexto do conteúdo sobre a Guerra Fria. A turma foi organizada em dois grupos, representando a bipolaridade característica do período histórico — União Soviética e Estados Unidos. Cada grupo era responsável por responder questões relacionadas ao bloco que representava. Como estratégia de dinamização, foi incorporada uma atividade lúdica, na qual os alunos podiam lançar bolinhas de papel nos colegas durante as "batalhas" de perguntas, promovendo maior interação e envolvimento.

Outra prática relevante foi desenvolvida pelo Grupo 2, com o 9 ano A, por meio da realização de um "Show do Saber", inspirado no programa televisivo "Show do Milhão". A turma foi dividida em equipes, que respondiam a questões relativas aos conteúdos trabalhados. O caráter competitivo e colaborativo da atividade

favoreceu o engajamento dos alunos, além de contribuir para a consolidação dos conhecimentos.

Figura 4 - Participação na interclasse. Vinícius W. de Paula – bolsista do PIBID



Fonte: acervo próprio.

Além das atividades em sala de aula, os discentes do PIBID se destacaram em momentos extraclasse junto aos estudantes, como a Festa Junina e atividades esportivas, como o interclasse. Tais experiências favoreceram a aproximação entre os alunos do PIBID e os estudantes do 9º ano, promovendo interações saudáveis, respeitosas e enriquecedoras para ambas as partes.

Ressalta-se, ainda, a identificação extremamente positiva estabelecida entre as alunas do 9º ano C e a estudante Isabella, única representante feminina do grupo. As alunas passaram a reconhecê-la como uma referência de força, inteligência e competência, evidenciando a importância da representatividade

feminina no ambiente educacional e seu impacto na formação das estudantes.

Destaca-se, por fim, que três questões trabalhadas em sala de aula pelos grupos do PIBID foram posteriormente identificadas em avaliações externas realizadas pelos alunos (Etec), sendo corretamente respondidas pela maioria, o que evidencia a consolidação do conhecimento

As ações desenvolvidas foram registradas por meio de imagens, contemplando momentos em sala de aula, participação em eventos escolares e atividades extraclasse. Tais registros realça o envolvimento dos alunos, a integração com a comunidade escolar e a relevância das práticas desenvolvidas.

PIBID, FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DE ENSINAR EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO

Milene C. Martinez Batista
Professora supervisora do PIBID na
Escola Municipal "Prof. Leonor Pinto Thomaz"

Ser professora supervisora do PIBID de História na Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz tem sido uma experiência profundamente significativa e formadora. Essa trajetória, no meu caso, se divide em duas fases distintas: a primeira vivida entre 2018 e 2019, e a segunda iniciada no final de 2024, estendendo-se até o presente ano de 2026. Entre esses dois momentos, um marco histórico incontornável — a pandemia de Covid-19 — reconfigurou profundamente a sociedade e, de maneira muito evidente, o campo educacional.

Essa divisão temporal torna a experiência sociologicamente instigante. Ao retornar ao programa após a pandemia, é impossível não perceber mudanças significativas tanto no perfil dos estudantes da educação básica, quanto dos próprios bolsistas do PIBID. Em ambos os grupos, nota-se certa imaturidade, resultado de processos formativos atravessados pelo isolamento social em momentos decisivos do desenvolvimento humano. Trata-se de sujeitos altamente conectados ao mundo digital, habituados à velocidade e à instantaneidade, o que frequentemente se traduz em impaciência diante do ritmo mais lento e reflexivo do espaço escolar.

Nesse contexto, a prática docente torna-se ainda mais desafiadora — e, ao mesmo tempo, mais necessária e potente. Minha

proposta didática se ancora no protagonismo estudantil, no empoderamento e na construção da autonomia. Busco, portanto, compartilhar essas perspectivas com os bolsistas, apresentando-as como alternativas ao ensino tradicional e bancário, ainda tão presente em muitas realidades escolares.

Gosto de pensar — e provocar os futuros professores a pensarem — o currículo e o cotidiano da sala de aula como um "território em disputa", como nos aponta Miguel Arroyo. Essa concepção nos convida a compreender a educação como um espaço dinâmico, permeado por tensões, escolhas e possibilidades, em que diferentes projetos de sociedade se confrontam diariamente no chão da escola.

Entretanto, é importante reconhecer que esse retorno ao PIBID, após a pandemia, não foi isento de angústias. Humanamente, temos o hábito da comparação, e comparar o período pré-pandemia com o atual foi, em um primeiro momento, inevitável. A fase entre 2018 e 2019 foi marcada por um trabalho intenso, profundamente satisfatório, que culminou em um momento coletivo de grande significado: o evento "Dia D História", que mobilizou e praticamente "parou" toda a escola. Retornar anos depois e me deparar com dificuldades em algo aparentemente básico — como conquistar a atenção de alunos e bolsistas — foi, sem dúvida, desafiador e, por vezes, inquietante.

Essa sensação de deslocamento dialoga diretamente com o cenário contemporâneo: estudantes e licenciandos que vivem intensamente o mundo digital e que, muitas vezes, esperam da escola a mesma rapidez de um reels de rede social. A construção do conhecimento, porém, exige tempo, escuta, elaboração — processos que entram em tensão com essa lógica acelerada do "aqui e agora".

Apesar disso, a angústia inicial deu, aos poucos, espaço para a esperança. A esperança do reconstruir, da reinvenção cotidiana da prática docente e da certeza de que nada é imutável. Se o contexto mudou, cabe também a nós, educadores, ressignificar caminhos, encontrar novas linguagens e, sobretudo, reconhecer a beleza que existe nos recomeços.

É nesse movimento que o PIBID reafirma sua potência formativa. Mais do que um espaço de aplicação de teorias, o programa se revela como um laboratório vivo, no qual somos constantemente desafiados a traduzir conceitos acadêmicos em linguagens acessíveis, conectadas ao universo dos estudantes. Como nos lembra Paulo Freire, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Essa máxima ganha vida no cotidiano escolar, quando aquilo que é lido nos clássicos da educação se materializa em uma manhã de segunda-feira, diante de uma sala com cerca de 30 jovens inquietos.

É justamente nesse encontro entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre expectativas e realidade, que reside, a meu ver, o grande valor formativo do PIBID. Trata-se de uma experiência que transforma não apenas os bolsistas, mas também os professores supervisores e, sobretudo, os estudantes da educação básica, reafirmando o papel social e político da educação em tempos de profundas transformações.

Sigamos, portanto, com a convicção de que educar é também atravessar mudanças, acolher desafios e reinventar caminhos. Porque, se há algo que a própria história nos ensina, é que nada é permanente — e é justamente na capacidade de seguir, reconstruir e recomeçar que reside a força da educação. Sigamos. E vida longa ao PIBID.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM VIA DE MÃO DUPLA: O PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL DR. GETÚLIO VARGAS

Victor D. Pastore
Professor supervisor na Escola Municipal
"Dr. Getúlio Vargas"

Durante os anos letivos de 2025 e até o presente momento, em 2026, tive a oportunidade de receber na E.M. Dr. Getúlio Vargas os seguintes bolsistas do PIBID, estudantes do curso de História da Universidade de Sorocaba (UNISO): Camily Lisboa, Gabriel Prado, Heitor Magalhães, Murillo Pedroso Sanches e Millena Neris (atuantes em 2025 e atualmente desligados do programa); Leonardo Coghi, Gabriel Zoppa Sperandio, Nicoly Camily Ferreira (em 2025 e ainda vinculados ao programa em 2026); Juliana Santos Pereira, Bianca dos Santos Silva, Vitor Hugo Santana, Gregory de Moraes Siqueira e Gustavo Matos da Silva (integrantes desde fevereiro de 2026) .

Na maior parte dos casos, os bolsistas estavam vivenciando sua primeira experiência pedagógica, retornando à escola após a própria formação na adolescência. Apesar de iniciantes e inseguros, sempre se mostraram engajados e interessados no processo, ansiosos pelas primeiras experiências docentes e pelo contato com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Logo nas primeiras semanas, os bolsistas produziram um painel com informações básicas sobre si mesmos para expor na sala de aula, utilizando-o como forma de apresentação aos alunos para promover uma primeira aproximação.

Devido à maior proximidade etária dos bolsistas com os estudantes do fundamental, existe naturalmente um potencial de identificação e engajamento entre eles, por vezes, maior do que com o próprio professor. Acredito que esse fator tenha contribuído para mobilizar as turmas, tornando o cotidiano mais leve, possibilitando relações de maior abertura e favorecendo o desenvolvimento das atividades. Mesmo integrado na rotina semanal, os dias de PIBID ainda são sempre um "evento" muito aguardado e querido pelas turmas.

Em relação ao aspecto pedagógico e às atividades, optamos por aproveitar o PIBID como forma de experimentar metodologias e dinâmicas variadas, indo além das aulas expositivas que os alunos já vivenciam durante parte considerável de seu tempo escolar. Longe de utilizar o espaço como mais um momento de exposição teórica (embora isso tenha ocorrido em algumas ocasiões), os bolsistas organizaram e propuseram atividades diferenciadas e, por vezes, práticas, relacionadas ao contexto da Guerra Fria e às transformações tecnológicas entre as décadas de 1960 e 2000. Algumas das atividades que mais marcaram foram:

- Em um primeiro contato com a temática, os bolsistas trouxeram objetos da cultura material, exemplos de tecnologias do passado, como discos de vinil, fitas k7 e VHS, câmeras fotográficas digitais, CDs, brinquedos, filmes fotográficos, etc. Os alunos puderam manipular os objetos e discutir sobre eles.
- Análise de animações e filmes ("Jetsons", "Blade Runner", "De volta para o futuro", etc.) que mostram a visão de futuro que se tinha na época, muito marcada pela corrida espacial e bélica

da Guerra Fria, seguida de uma roda de conversa sobre o que foi atingido ou não e sobre os horizontes de futuro atuais.

- Escuta e discussão de músicas de resistência do contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil, somada à escuta de músicas sugeridas pelos próprios alunos, com características de crítica e protesto, para discutir problemas do Brasil e do mundo.
- Dinâmicas de debate regrado e quiz em equipes no formato de programas de auditório dos anos 1980 e 1990.
- Proposta de produção de videoaula em grupo, conectando o contexto histórico com as tecnologias da época.
- Já em 2026, houve a utilização do kit didático de arqueologia (disponibilizado pela UNISO) para a simulação de escavação arqueológica e a análise de culturas materiais, como forma de ampliar e problematizar o conceito de "tecnologia", desvinculando-o do digital.

Pessoalmente, acredito que o PIBID é um projeto de grande potencial e contribui de maneira valiosa para a formação dos alunos (tanto universitários quanto o público escolar) e para o cotidiano docente. Para além das atividades preparadas por eles, os bolsistas foram de grande valia na organização de dinâmicas com as turmas durante as minhas aulas e ajudaram e na mediação de atividades que, sozinho, teria sido praticamente impossível. Além disso, sempre foram solícitos e auxiliaram na construção das aulas e discussões com comentários pertinentes.

Pode-se conferir a seguir as fotos de alguns momentos marcantes do processo:

Figuras 1 e 2 – Oficina de arqueologia com uso do kit didático da Uniso



Fonte: acervo próprio.

Em atividade prática, estudantes escavaram fontes de cultura material, criaram hipóteses e discutiram seus usos e origens, em diálogo com os bolsistas do PIBID.

Figuras 3 e 4 – Manipulação e análise de dispositivos tecnológicos de 1970 aos anos 2000



Fonte: acervo próprio.

Figuras 5 e 6 = Debate regrado e dinâmica de quiz de torta na cara





Fonte: acervo próprio.

O PIBID COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Carlos Eduardo Pedroso
Daniel Policarpo da Silva
Vinícius Wagner de Paula
Yuri Petrilli Neto
Licenciandos do curso de História da Uniso
Bolsistas na Escola Municipal "Matheus Maylasky" e
Escola Municipal "Achilles de Almeida"

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) de história da Universidade de Sorocaba (UNISO) ao trabalhar em duas escolas da rede pública de educação básica de Sorocaba no decorrer de 2025: a Escola Municipal Matheus Maylasky e a Escola Municipal Achilles de Almeida. Ao longo do texto, é discutida a escolha da abordagem aos temas do PIBID – a história do Brasil entre as décadas de 1960 e 1990 e o uso de tecnologias e da cultura digital para o ensino e aprendizagem de história –, bem como a vivência proporcionada pelo PIBID aos professores e historiadores em formação, destacando os desafios que foram enfrentados e os êxitos alcançados. A utilização em sala de aula de tecnologias digitais – plataformas acessíveis via *internet*, produções audiovisuais, etc. – é destacada, uma vez que, sendo a história uma disciplina compromissada com o presente, a integração de tais tecnologias (tão presentes na vida contemporânea) às dinâmicas das aulas é de grande valor para a formação de estudantes capazes de se

apropriarem da cultura digital e de todo o seu potencial para a construção crítica e responsável do conhecimento histórico.

Participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido uma experiência formativa imensamente importante para os estudantes do curso de Licenciatura em História da Universidade de Sorocaba (UNISO). A oportunidade de pôr em prática os conhecimentos construídos no contexto universitário, adaptando-os em cada caso aos desafios da realidade escolar, nos tem levado a estar em constante reflexão a respeito do significado de nossa disciplina e da importância social de nosso ofício enquanto futuros historiadores e professores de história, comprometidos com uma prática pedagógica que promova a formação de cidadãos críticos, capacitados e dispostos a interrogar e intervir conscientemente na sociedade da qual fazem parte.

Em vista disso, é propícia a observação feita pelo historiador britânico Edward Hallet Carr (2002, p. 65), para quem a história seria "um diálogo interminável entre o presente e o passado". Acreditamos ser esta definição adequada para orientar a abordagem dos conteúdos do PIBID: o contexto histórico do Brasil entre as décadas de 1960 e 1990 – marcado por problemáticas bastante atuais –, e o potencial das tecnologias e da cultura digital para o ensino e aprendizagem de história – uma vez que tais tecnologias e cultura possuem forte presença e influência na sociedade brasileira contemporânea. Assumindo-se um compromisso com o presente, os conteúdos históricos ganham vida, dialogando com a realidade vivenciada pelos docentes e discentes.

Foi com isto em mente que iniciamos nossos trabalhos na Escola Municipal Matheus Maylasky em fevereiro de 2025, onde lecionamos para o 9º ano B. Desde o momento da apresentação dos bolsistas e

do projeto que desenvolveríamos com a turma, foi nossa preocupação estabelecer uma relação segura com os alunos, para que eles se sentissem à vontade para participar das intervenções. Com o tempo, passamos a conhecer o perfil e os interesses dos estudantes: apesar de inicialmente um pouco tímidos, logo se mostraram bastante participativos. Alguns alunos apresentaram interesse particular por temas específicos (por exemplo, os conflitos ocorridos durante a Guerra Fria ou a cena artística brasileira durante o período da ditadura militar), engajando-se com mais afinco nas aulas e atividades a respeito de tais temas do que em outros casos.

Para a elaboração de nossa abordagem sobre a história do Brasil entre as décadas de 1960 e 1990, buscamos inspiração na obra Educação e Mudança, do educador brasileiro Paulo Freire. Conforme o autor, "nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais" (Freire, 1987, p. 61). Tal observação não somente lança luz sobre o papel do professor, como também nos leva a refletir sobre a maneira de abordarmos em sala de aula os diferentes tópicos planejados. A educação deve ser edificada a partir da construção de uma base de conhecimentos entre o professor e o aluno, levando em consideração a realidade socioeconômica e cultural de que ambos fazem parte – o que, como será discutido adiante, inclui a tratativa de questões relacionadas ao uso de tecnologias e à cultura digital.

Iniciamos as intervenções com a contextualização do cenário geopolítico da Guerra Fria, apontando como esse cenário influenciou os rumos da política e da sociedade brasileira; além disso, para garantir a compreensão do conteúdo, foi feita uma discussão conceitual sobre termos que se tornariam recorrentes nas intervenções: capitalismo, socialismo, ditadura e, talvez o mais importante de todos, democracia. De fato, o tema da democracia, tão

relevante na contemporaneidade brasileira, veio a ser o fio condutor de boa parte de nossas intervenções sobre a história do Brasil; a partir dele, foram propostas discussões sobre os movimentos sociais e as tensões políticas das décadas de 1950 e 1960, o advento da ditadura militar a partir de 1964, e as formas de resistência à repressão do período ditatorial. Cabe dizer que o conceito de democracia que procuramos empregar não se limitou simplesmente a descrever um sistema político representativo, mas sim um valor mais amplo, relacionado ao exercício da liberdade política e à participação efetiva dos diferentes grupos sociais nos assuntos públicos (Rosenfield, 1994).

Para este propósito, a integração das tecnologias digitais às aulas cumpriu uma função indispensável – não somente para chamar a atenção dos alunos por meio de recursos audiovisuais, como também para discutir o potencial de tais tecnologias para a promoção do acesso a documentos históricos e preparar os alunos para utilizá-las de forma aprofundada e consciente. Nesse sentido, a lousa digital com acesso à *internet* foi um dispositivo muito útil para nossa prática pedagógica: por meio dela, nos foi possível acessar a plataforma de vídeos *YouTube*, no intuito de exibir trechos de documentários relacionados aos temas das aulas. Como exemplos, podemos citar o filme de Eduardo Coutinho, Cabra Marcado Para Morrer (1984), que foi utilizado nas aulas sobre as desigualdades sociais no campo e a formação das Ligas Camponesas; e o documentário de Sílvio Tendler, Jango: quando, como e por que se derruba um presidente (1984), que foi utilizado nas aulas sobre as reformas de base propostas durante o governo de João Goulart, pouco antes do golpe civil-militar de 1964. Apesar de algumas dificuldades relacionadas ao baixo volume do som, o uso de recursos audiovisuais foi satisfatório.

Nesse sentido, nossa experiência quanto ao uso de documentários em sala de aula encontra considerável ressonância no uso de filmes realizado pela equipe do PIBID de história de Ferreira, conforme relatado pelo autor:

> A utilização do uso de filmes foi intencionada pelo fato do cinema fornecer subsídios para trabalhar inúmeros conteúdos, estimular debates e ampliar a percepção da classe sobre o assunto tratado ou ainda despertar questionamentos sobre determinada cena vivenciada pelo educando ou que faz parte de sua realidade social, serve para correlacionar passado e presente como neste caso o filme (Ferreira, 2013, p. 5-6).

Além dos documentários, a lousa digital com acesso à *internet* possibilitou o acesso a trechos da Constituição Federal de 1946 (vigente até 1967) e dos Atos Institucionais decretados durante a ditadura militar brasileira, que serviram como fonte para algumas aulas. Também foram acessadas e utilizadas charges do jornal O Pasquim, parte da mídia alternativa que criticava o autoritarismo dos militares; a interpretação das charges nas aulas sobre a repressão política pós Ato Institucional Número 5 (AI-5), de 1968, propiciou a reflexão sobre o papel da arte enquanto forma de protesto e de defesa dos valores democráticos.

O mesmo pode ser dito quanto ao estudo das canções de protesto de artistas como Chico Buarque, Geraldo Vandré e Erasmo Carlos. As canções de protesto foram justamente o objeto de pesquisa do principal trabalho desenvolvido pelos alunos; a turma foi dividida em grupos de aproximadamente cinco participantes cada, e cada grupo ficou encarregado de pesquisar uma canção relacionada ao período histórico estudado nas aulas e confeccionar um cartaz com dados sobre seu autor, contexto e significado; os cartazes foram

posteriormente apresentados aos colegas e as músicas escolhidas foram ouvidas em sala de aula. Os resultados foram publicados no *blog* do PIBID.

No entanto, não só de êxitos se fez a nossa experiência. Ao longo do primeiro semestre de 2025, nos deparamos também com desafios e adversidades. O conteúdo, extenso e complexo, deveria ser trabalhado por meio de intervenções relativamente curtas (entre 15 e 20 minutos), apenas uma vez por semana – sem contar os feriados; em alguns momentos, no intuito de trabalhar todo o conteúdo pretendido, apressamos nosso planejamento, resultando em intervenções recheadas de conteúdo e em ritmo muito acelerado, o que parece ter dificultado a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Isso, entretanto, não nos abateu; conseguimos reavaliar e reformular nossa abordagem, priorizando a qualidade ao invés da quantidade, o que contribuiu para a maior disposição da turma em participar das intervenções, fazendo perguntas e tomando parte dos debates propostos. Consideramos que imprevistos e frustrações fazem parte do processo de formação docente, e que também nesse sentido o PIBID nos tem fornecido importantes experiências e oportunidades de desenvolvimento. À altura do fim do primeiro semestre de 2025, havíamos começado a tratar de temas referentes à metade da década de 1970 no Brasil.

Foi quando fomos surpreendidos com a notícia de que seríamos transferidos para uma nova escola. Despedimo-nos, assim, de nossos alunos do 9º ano B da Escola Municipal Matheus Maylasky, e a partir do segundo semestre de 2025 passamos a trabalhar com o 9º ano A da Escola Municipal Achilles de Almeida.

A transferência nos foi desafiadora, e implicou a necessidade de replanejamento e adaptação. Outra vez, fomos acometidos pela

pressa, uma vez que pretendíamos ter que trabalhar o conteúdo programado para um ano inteiro no período de um semestre (que, ainda mais do que o semestre anterior, foi marcado por muitos feriados), o que gerou algumas dificuldades, principalmente nas primeiras aulas. Para superar essas dificuldades, procuramos novamente reavaliar nossa abordagem, dentro de nossas limitações de tempo; além disso, para melhor compreendermos as necessidades de nossa nova turma, cujo perfil diferia-se daquele de nossa turma anterior, solicitamos aos alunos que redigissem um pequeno texto sobre a sua relação particular com a disciplina história – se a consideravam difícil, se aprendiam melhor por meio do uso de recursos audiovisuais, etc. –, para nos auxiliar a programar as futuras aulas.

O perfil do 9º ano A era, em linhas gerais, de caráter mais tímido. Porém, com o passar do tempo, a nossa familiaridade com as suas características tornou-se maior, e a adaptação dos conteúdos rendeu bons frutos. Particularmente nas aulas sobre as canções de protesto do período ditatorial, os alunos se mostraram bastante engajados, participando ativamente das análises e discussões sobre o significado de canções como Cálice, de Chico Buarque, e Como Nossos Pais, de Belchior – cujo acesso novamente foi possibilitado pela lousa digital com acesso à *internet* presente na escola. Também o 9º ano A foi orientado a realizar uma pesquisa sobre as canções em seu contexto histórico e confeccionar cartazes. Em termos de conteúdo, chegamos a abordar temas relativos à primeira metade da década de 1970 no Brasil. Avizinhando-se o fim do ano letivo, como forma de revisão do conteúdo e descontração, foi propusemos aos alunos a realização de um jogo de perguntas e respostas inspirado no programa Show do Milhão. A eficácia de jogos e brincadeiras no processo educativo foi analisada pelo pedagogo Jean Piaget em sua obra Psicologia e

Pedagogia (Piaget, 1970), e por meio desta atividade final foi possível colocar em prática tal perspectiva, com resultados frutíferos.

Antes de concluir, cabe mencionar as demais experiências escolares propiciadas pelo PIBID. O ofício de professor implica estar presente em múltiplos âmbitos do ambiente escolar; tanto na Escola Municipal Matheus Maylasky quanto na Escola Municipal Achilles de Almeida, os bolsistas puderam participar de reuniões de pais, conselhos de classe, discussões de planejamento acerca do ano letivo, além de eventos de caráter mais lúdico, como a festa junina e os jogos interclasses. A oportunidade de estar presente em tais situações contribui para a preparação dos futuros professores para a vivência completa nesse ambiente tão complexo e socialmente importante – a escola.

Considerações finais

Por meio do PIBID, tivemos a oportunidade de vivenciar nossas primeiras alegrias e frustrações enquanto futuros historiadores e professores de história, bem como de conhecer mais de perto a complexa realidade do ambiente escolar. Tanto nossos êxitos quanto nossas dificuldades contribuíram para lapidar nossas perspectivas e práticas pedagógicas, nos levando a estar em constante reflexão a respeito das responsabilidades de um profissional da educação, mantendo sempre em nosso horizonte um compromisso com a cidadania, a democracia e a abordagem de questões contemporâneas que fazem parte da vida dos docentes e discentes, e que, portanto, precisam ser investigadas para potencializar a participação crítica na sociedade. Tal princípio é imprescindível, pois história é compromisso com o presente.

No tocante à tecnologia e à cultura digital e suas relações com o ensino e aprendizagem de história, verificou-se a relevância e o

potencial que o uso de ferramentas como plataformas *online* e produções audiovisuais possui para levantar debates relacionados aos conteúdos de história e para preparar os alunos para navegar por um mundo cada vez mais marcado pela tecnologia, discutindo as possibilidades de apropriação crítica de fontes e documentos importantes para a construção crítica do conhecimento histórico.

Ademais, aprendemos a adaptar na prática os conhecimentos construídos ao longo de nossa formação acadêmica, buscando compreender a realidade e as necessidades de cada uma das turmas com que trabalhamos, em prol de uma prática pedagógica verdadeiramente construtiva.

Essas valiosas experiências, agora incorporadas a nosso repertório, passam agora a constituir a base de nossos futuros trabalhos, que esperamos que sejam ainda mais proveitosos.

Referências

CARR, Edward Hallet. **Que é história**? São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FERREIRA, Lenaldo da Silva. O PIBID e a tecnologia o uso dos meios tecnológicos nos projetos do PIBID história UEPB campus I. *In*: ENID/UEPB, 3., 2013, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4764. Acesso em: 23 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

ROSENFIELD, Denis L. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PIBID: UMA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS

Bruno Carvalho Lucarelli
Cauã Bernardi de Jesus
Gustavo Feijó de Mello Whitehurst
Isabella Piconi de Sanctis
Licenciandos do curso de História da Uniso
Bolsistas na Escola Municipal "Profa. Leonor Pinto Thomaz"

Importância do PIBID na Vida Acadêmica

No decorrer da construção acadêmica de futuros docentes, trabalham-se intensamente os parâmetros teóricos e práticos necessários para o exercício da educação eficiente e transformadora, diante da sua conclusão. Os conteúdos trabalhados nas universidades se empenham na formação base de conhecimento do educador, de forma a edificar os conhecimentos sólidos, teóricos e práticos, contudo são limitados a simulações controladas de suas atividades cotidianas no ambiente acadêmico e escolar.

Assim, deve-se considerar como resultado do processo de ensino-aprendizagem três grandes dimensões a serem trabalhadas: habilidades, conhecimento e atitudes (Bógus, 2025). Paulo Freire, afirma o aspecto da formação da consciência nos indivíduos, inerente à educação, como um processo de construção coletivo, quando as relações do educando com o mundo se confrontam e se estabelecem com a história e outros indivíduos (Freire,1981). Como etapa da formação do docente, se mostra evidente a notoriedade de projetos de extensão como o PIBID, concluído que proporciona aos universitários a oportunidade de interação com o educando no cotidiano escolar, o planejamento e proposição de atividades

relacionadas ao conteúdo adquirido em sua área de estudo, e adicionalmente, estimula a convivência e trabalho em equipe, fator de extrema importância para o pleno convívio e colaboração no ambiente de trabalho (Bógus, 2025).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é, em muitos casos, a primeira porta aberta ao magistrado para alunos em cursos de licenciatura, sendo sua primeira experiência real em ambientes escolares. Desta forma, pode-se inaugurar o contato com o corpo administrativo de uma escola, a troca de saberes e experiências com o corpo docente, e paralelamente manter-se como discente ao exercer a função docente, por participar de dinâmicas que auxiliam na formação desse mesmo docente. O PIBID, desde sua criação em 2007, tem sido uma das mais importantes ferramentas para a formação docente, pois é um incentivo do Estado para a formação de uma base de educadores, acompanhado por uma instituição alinhada a pesquisa e garantidora de bolsas de auxílio que, em muitos casos, garantem a permanência desses universitários em seus cursos. O combate à precarização da formação docente ocorre primeiramente na etapa do ensino superior, enfrentando os desafios e obstáculos projetados aos graduandos, como explana o excerto:

> A precarização inicia-se durante o processo de formação superior de profissionais da educação, em sua grande maioria estes profissionais acabam saindo das universidades sem estar totalmente preparados para enfrentar a realidade de uma sala de aula, por terem pouco contato com a realidade escolar (Silva; Gonçalves; Paniágua, 2017).

Em suma, o PIBID é uma das primeiras oportunidades para a aplicação dos conhecimentos teóricos construídos no ambiente

universitário, aferindo metodologias, conteúdos e a realidade em que se situa as instituições de ensino e a profissão docente. E apesar de apresentar-se como um ótimo incentivo a formação de uma classe trabalhadora, parte fundamental da sociedade, é também alvo de ataques, cortes e precarizações. Atuar no PIBID não é apenas uma forma de aprofundar e estender sua própria experiência como discente e docente, mas também atuar pela manutenção dessas formas de incentivo, contra os desmontes da ciência e da educação.

O programa, em uma perspectiva de longa duração, é fundamental para a formação de docentes e a estabilização do campo docente, promovendo uma formação multilateral, abrangendo o confronto dos saberes teóricos e práticos em confronto com a realidade. Entrar em sala de aula é confrontar a realidade em suas mais diversas versões, confrontando o saber acadêmico com o prático, e colocar-se de frente para esse encontro dialético. Planejar conteúdos a serem apresentados, montar aulas, baseando-se em conteúdos estudados e cientificamente comprovados, em adição ao preenchimento de relatórios e demais efeitos burocráticos, prepara o aluno não apenas para fazer prático em sala, mas para toda a realidade laboral que acompanha a profissão docente.

Projetos realizados

Durante a vigência do atual edital, ao longo dos meses de novembro de 2024 a dezembro de 2025, promovemos atividades relacionadas aos temas trabalhados em sala de aula e pré-definidos pela coordenação do programa na Universidade de Sorocaba. O tema que seria trabalhado é “Tecnologia na Educação e Cultura Digital”, onde nos empenhamos exaustivamente em nos aprofundar na questão do letramento digital, de como isso é pertinente a

realidade dos alunos e professores, e como isso afeta os meios educacionais.

Nesse sentido, como educadores de História, trabalhamos os processos formativos para que a tecnologia se encontre como está hoje, claro que em escala diminuta, pois não é o principal sentido do projeto. Nessas aulas, abordamos processos sócio-históricos como as revoluções industriais, o advento do capitalismo e o globalismo, sempre partindo do pressuposto da realidade do aluno e aquilo que toca em sua materialidade, como as plataformas digitais que utiliza, quais aparelhos têm acesso, e onde tem acesso.

Durante as aulas sobre as revoluções industriais, abordamos como as inovações tecnológicas e as novas dinâmicas sociais possibilitaram a criação de novos meios sociais e culturais, como cinema, rádio, televisão, e a importância sócio-cultural desses novos meios de vivência. Em nossa realidade histórica, os efeitos que tais revoluções causaram na Europa diferem dos aferidos no Brasil, ainda durante o período do Império, onde o acesso a essas novas tecnologias era mais restrito a população geral, baseando-se somente nas operações e posses do Estado.

O advento desses novos meios culturais impulsiona não apenas indústrias que os fomentam, com sua intencionalidade lucrativa e de popularização, mas também estudiosos que se empenham em analisar suas formas, produções e feitos na sociedade. Com base no conceito de "Indústria Cultural" de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, procuramos expor as formações econômicas e o "status quo" das indústrias que "proporcionam" espaços de cultura, como canais televisivos, plataformas de streaming, meios jornalísticos. Dentro dessa exposição, a intencionalidade por meio de sutilezas publicitárias e nominais, como formas de expor notícias

e publicidades sobre determinados assuntos em determinados períodos, visam necessariamente o lucro e a formação de um pensamento coletivo que privilegiam as posições dessas empresas e seu status quo. Houve um esforço coletivo pensando sobre o funcionamento desta indústria, que, segundo os autores, "impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, incapazes de julgar e de decidir conscientemente" (Horkheimer; Adorno, 1991, p. XIX)

Para um aprofundamento que atravessasse o tangenciamento teórico, e fosse possibilitado uma melhor visualização das inovações tecnológicas e as disputas pelos meios culturais, é montada e apresentada uma aula sobre o movimento do Cinema Novo no Brasil. Para tal, explica-se o contexto histórico que estão inseridos essas novas produções culturais, como as lutas camponesas, a ditadura empresarial-militar de 1964 e a busca por uma identidade nacional, rompendo relações estéticas já estabelecidas. Com essas novas produções culturais, há um novo embate pelos papéis históricos, e meios de consumo de cultura são novamente disputados. Isso é possibilitado pelo advento das tecnologias e ações públicas de acesso à cultura, tornando o campo do cinema, por exemplo, como um dos principais locais do embate histórico-social.

De forma crítica, a intencionalidade através da historicização das tecnologias existentes e contextualização histórica destas, de maneira a compreender seu papel social em diferentes períodos e classes sociais, é apresentar uma perspectiva crítica em relação a essas tecnologias e plataformas atuais. É questionar onde estão presentes, quem tem acesso a esses meios sociais e culturais, quais são as intencionalidades da existência e funcionamento dessas plataformas.

Em suma, o pensamento por trás das aulas, que foi construído e atingido com os alunos em sala, aborda uma visão ampla e crítica sobre os meios que atravessam, e paralelamente os efeitos neles autuados em retorno pelo meio. Baseada na formação histórico-social dessas plataformas, e a compreensão de seus papéis como agentes sociais históricos, assim como os próprios alunos, propusemo-nos a exercer a mediação temporária como educadores na inserção dos educandos no embate pela construção histórica.

Conquistas durante o Programa

Os desafios experienciados pela nossa equipe atuante, abrangem tanto as interações sociais acolhedoras como figuras de ensino no ambiente da sala de aula para com os alunos, quanto o exercer prático das metodologias didáticas discutidas e internalizadas no espaço acadêmico em resposta às aulas ministradas pelos mestres e doutores encarregados da nossa educação na universidade. Em constante congruência ao plano de aula da Professora Supervisora, isto é, a partir da linha temporal trabalhada com os alunos do "9º ano B" em suas demais aulas semanais, tivemos como objetivo realizar a contextualização e estimular a conexão dos eventos históricos de início no século XIX à conclusão do século XX, com a realidade atual dos educandos.

Com isto em mente, a metodologia prática mais recorrentemente aplicada em nossas propostas foi a abordagem triangular, comumente utilizada no ensino das artes visuais. A utilizamos projetando em torno de seus três eixos principais, em conjunto a conceitos metodológicos mais comumente utilizados no ensino da história. Primeiramente, a contextualização histórica e social do objeto artístico torna-se principal na aula, visto o objetivo do ensino histórico, contudo, visando a corporificação de

interpretações dos panoramas histórico-sociais trabalhados, como adicionalmente proposto no segundo eixo de apreciação e critica, as obras artísticas são discutidas, racionalizadas e compreendidas dentro de seu contexto temporal e social, mas também nas realidades individuais dos alunos (Barbosa, 1975). A partir deste processo, o último eixo entra em ação, o "Fazer", aqui buscamos o engajamento e interesse ampliado dos educandos na matéria estudada, visto a necessidade de criação própria sobre os assuntos discutidos, mas principalmente, buscamos incentivar a apreensão da realidade deles próprios como agentes históricos em relação ao período previamente analisado, ou seja, ao incentivar e respeitar a autonomia do aluno no processo de concretização do saber na atividade prática sobre conteúdo e conexão entre as diversas perspectivas (Freire, 1996).

Este processo se demonstrou no início como algo desafiador, visto as diversas etapas necessárias para sua efetiva implementação, contudo com o passar do tempo, a recorrente prática deste em nossas diversas propostas, trabalhos e aulas, se provou como uma ótima abordagem de ensino do programa de extensão. Alguns exemplos de projetos que a abordagem triangular em conjunto aos pilares freirianos foram utilizados, são: um mapa mental elaborado em sala, em conjunto com professores e alunos, acerca da tecnologia, meios digitais, alfabetização midiática, e os acessos a estes meios; e a produção de um fanzine que trabalha sobre determinados movimentos sociais, relacionados a direitos humanos, como o movimento estudantil, negro, feminista e dos trabalhadores. O trabalho visou apresentar sua história, as personalidades que se destacaram e sua extensão até sua realidade de contato imediato, como exemplos desses movimentos na cidade de Sorocaba. Para ambas produções, fizemos o uso da tecnologia

em sala de aula, utilizando dos computadores e rede disponibilizados pela escola, para a pesquisa ser realizada em um ambiente alinhado com as propostas do programa, e os conhecimentos prévios dos alunos sobre tais temáticas.

Uma das partes essenciais da experiência do educador é fazer parte do convívio na sala de aula, estar presente com os alunos. Criar um espaço de convivência é tão importante quanto o ato de educar, afinal não podemos esquecer que o espaço escolar não é meramente um ambiente acadêmico, mas também um local plural que traz a bagagem de vida de todos que estão exercendo uma função nesse coletivo. O aluno ao entrar na classe ele traz consigo o aprendizado que vem com a vida dele, nisso a autora Gloria Jean Watkins, mais conhecida como Bell Hooks, argumenta em seu livro "*Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*" a extrema importância de um ensino que considere o contexto social dos alunos e o multiculturalismo que cada sala de aula possui. Portanto, cabe ao professor criar uma aproximação para/com a turma, para assim poder explorar abordagens de como trabalhar isso em classe, como mesmo explicita Bell Hooks (2017, p. 63):

> Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadoras.

Contudo, o docente deve sempre estar ciente de ter o respeito devido, e de que a responsabilidade de ser uma espécie de figura paterna ou materna não cabe na sua prática. Essa aproximação se

baseia para ter o mínimo de compreensão sobre as dinâmicas da sala de aula e criar aos alunos um ambiente mais agradável para os estudos. Durante o programa do PIBID pudemos observar justamente como isso funciona e como as dinâmicas da turma funcionava, os grupinhos de amigos, as conversas paralelas e até as brincadeiras bobas são parte da alma da turma e isso compõe um elemento essencial da escola que é a interação dos alunos entre si, ver que o professor também se inclui nessas interações e poder participar junto disso mostra como é realizado esse aspecto do trabalho do educador e é algo que precisamos aprender a mediar como futuros professores.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

BÓGUS, C. M. **A importância da participação em projetos de extensão na formação universitária**. 2025. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=882680. Acesso em: 18 jan. 2026.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 1996.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

SILVA, S.; GONÇALVES, M.; PANIÁGUA, E. A importância do PIBID para formação docente. *In*: ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA (EMICULT), 3., 2017, Santo Ângelo, RS. **Anais** [...]. Santo Ângelo, RS: EMiCult, 2017. v. 3.

HISTÓRIA DO PIBID NA UNISO

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM FOCO: O LEGADO DO PIBID NA UNIVERSIDADE DE SOROCABA (VIGÊNCIA 2012-2018)

Maria Angélica Lauretti Carneiro
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3664-752X
Coordenadora geral do PIBID/UNISO (Editais: 2012 a 2018)
Docente do curso de Letras Português e Inglês da Uniso

Valorizar o magistério, fortalecer as licenciaturas e contribuir para a melhoria da Educação Básica por meio da inserção dos estudantes no cotidiano das escolas públicas é o objetivo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e vinculado ao Ministério da Educação. Ao aproximar universidade e escola, o PIBID vem buscando contribuir para a formação dos licenciandos e para o fortalecimento das práticas pedagógicas na Educação Básica do Brasil. Trata-se de um programa que amplia oportunidades de aprendizagem, incentiva a inovação educacional e reafirma a importância da docência para o desenvolvimento educacional do país.

A formação inicial de professores é concebida como um processo crítico e colaborativo que articula conhecimentos teóricos e práticos, favorecendo a reflexão sobre a docência e a inserção dos licenciandos no contexto escolar. Nesse processo, a escola constitui-se como espaço de aprendizagem profissional e de construção coletiva de saberes docentes. A formação inicial de professores requer espaços que possibilitem ao licenciando vivenciar a realidade escolar de modo crítico e colaborativo.

No âmbito da universidade, essa experiência contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, estimula a reflexão sobre a prática docente e fortalece o compromisso dos futuros professores com a educação pública. Ao promover o contato direto dos licenciandos com o cotidiano escolar, o programa busca favorecer a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos na formação acadêmica e as práticas efetivas de ensino.

Assim sendo, no cenário educacional brasileiro, o PIBID surgiu como uma política pública estratégica para valorizar o magistério e fortalecer as licenciaturas por meio da imersão direta dos estudantes no cotidiano da escola pública.

Na Universidade de Sorocaba (UNISO), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementado desde 2012, consolidou-se como uma ação focada, primordialmente, em metodologias como a pesquisa crítico colaborativa e na concepção vygotskyana de ensino-aprendizagem, consolidando-se como uma importante ação institucional voltada à formação inicial de professores.

Optei neste artigo por reconstruir, em perspectiva histórica, o legado do PIBID/UNISO e os impactos produzidos no programa durante o período de 2012 a 2018, destacando algumas das contribuições para os entes envolvidos. Para tanto, busquei colocar em perspectiva alguns resultados decorrentes das experiências desenvolvidas em contextos reais de ensino, nas escolas de Sorocaba e região, evidenciando como essas vivências se consolidaram, ao longo do tempo, como elementos fundamentais para a preparação profissional dos futuros docentes e para o aprimoramento dos cursos das licenciaturas envolvidas.

Da perspectiva panorâmica e histórica desse legado, fundamentada nos pilares teóricos que sustentaram nossas ações, destaco as seguintes:

A Formação Docente como Práxis Crítica e Colaborativa

Os subprojetos do PIBID-UNISO sempre objetivaram a formação inicial de professores compreendendo-a não apenas como uma etapa técnica, mas como um processo crítico e colaborativo fundamental para a articulação entre o saber acadêmico e a realidade escolar.

Ao rememorar a experiência da Universidade de Sorocaba para a elaboração deste artigo, evidenciou-se como a inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica ultrapassou a dimensão da mera observação. Ao longo desse processo, a escola consolidou-se como um locus real de aprendizagem profissional e de construção coletiva de saberes, no qual teoria e prática se articularam de modo significativo para a formação docente (André (2016). Mas a constatação se explica a partir do alicerce teórico das ações da universidade no Programa da Capes. Pautados na concepção vygotskyana de ensino e aprendizagem, compreendíamos o desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural mediado pela linguagem e pela interação social. Essa perspectiva, aliada à adoção da pesquisa crítico-colaborativa como metodologia central, orientou nossos projetos para a formação docente inicial pela colaboração crítica, com vistas ao desenvolvimento da agência dos participantes e à transformação da realidade social. Portanto, a base teórica que sustentou todo o processo educativo do PIBID considerava a teoria e a prática não como polos isolados, mas como dimensões interdependentes da formação inicial docente.

A fundamentação vygotskyana (Vygotsky, 1984) foi o que deu sentido à produção de significados nas atividades de formação, notável em todos os resultados advindos dos subprojetos naqueles anos. Ao revisitarmos a metodologia da pesquisa crítico-colaborativa (Ninin; Magalhães, 2017) adotada nos subprojetos da UNISO, fica evidente que ela foi o fio condutor que permitiu excelentes resultados, como o desenvolvimento da agência, tanto em nossos bolsistas, quanto nos supervisores das escolas, bem como a transformação da realidade social por meio da reflexão coletiva. Essa ética crítico-colaborativa é evidenciada no desenvolvimento da "agência", onde o licenciando deixa de ser um observador passivo para se tornar um sujeito ativo na construção da realidade escolar.

A trajetória do PIBID/UNISO (2012-2018) envolveu uma ampla gama de saberes, incluindo as licenciaturas de Letras, Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Artes e Química e demonstrou a força da interdisciplinaridade, a partir das orientações de 17 professores da universidade e da educação básica. No primeiro ano de participação da UNISO no Programa da Capes, foram implantados oito projetos em escolas públicas de Sorocaba, que mobilizaram grande número de alunos bolsistas dos referidos cursos.

A Multidisciplinaridade e a Transformação do Espaço Escolar

Olhando para o panorama das ações desenvolvidas, o legado do PIBID/UNISO é tanto intelectual quanto material. As ações transcenderam as salas de aula e materializaram-se em investimento na infraestrutura das escolas parceiras. Com o aporte de materiais de consumo advindos da Capes, foi possível realizar a revitalização de laboratórios e criação de "salas ambiente",

preparadas especificamente para a execução de atividades formativas e didático-pedagógicas.

Os campos multidisciplinares destacaram-se fortemente nas produções materiais desenvolvidas pelos bolsistas para aplicação pedagógica, nos seguintes aspectos:

- Inovação Pedagógica e Tecnológica: Criação de materiais didáticos inovadores, simulações e oficinas de escrita criativa que rompem com modelos tradicionais.
- Intervenções socioambientais: Implementação de hortas comunitárias orgânicas como ferramentas de educação ambiental e integração com a comunidade escolar.
- Revitalização de Infraestrutura: A criação de "salas-ambiente" e renovação de alguns laboratórios, configurando novos espaços de mediação didático-pedagógica.

Imagem 1- Atividade de história no laboratório



Fonte: acervo próprio.

A Consolidação do Conhecimento Científico

A dimensão histórica desse período também foi marcada pela socialização do conhecimento. O PIBID/UNISO teve participação significativa em grandes centros acadêmicos (UERJ, UNICAMP, PUC-SP), sediou eventos próprios, como o Seminário Institucional EPIC e E_PIBID, em 2017 e consolidou diálogos entre ensino, pesquisa e extensão, conforme encontramos nos trabalhos produzidos pelos coordenadores de áreas, licenciandos e professores supervisores das escolas parceiras, disponibilizadas em repositório da Instituição. As publicações em periódicos científicos resultantes, de autoria ou sob orientação dos Coordenadores de Áreas do PIBID, abordam desde a gestão de políticas públicas até modelos pedagógicos específicos e hoje servem como base para novas práticas e pesquisas na área da educação[1].

Considerações finais

A revisitação à trajetória do PIBID na Universidade de Sorocaba, entre os anos de 2012 e 2018 permitiu um olhar retrospectivo sobre um período em que a formação docente foi assumida como uma verdadeira *práxis* crítica e colaborativa. Ao reconstruir as ações daquele período, é possível perceber que o programa não foi apenas uma política pública de bolsas, mas um movimento institucional de valorização do magistério que buscou, em sua

[1] ENCONTRO DE PESQUISADORES E INICIAÇÃO CIENTÍFICA – EPIC, 28.; ENCONTRO DE EXTENSÃO – ENEX, 23.; ENCONTRO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – e-PIBID, 4., 2017. **Anais** [...]. Sorocaba: Uniso, 2017. Disponível em: https://repositorio.uniso.br/entities/publication/a1cb2cc6-3d87-4502-96d4-7de8d5ce5ea0. Acesso em: 17 maio 2026.

essência, encurtar a distância entre os saberes acadêmicos e o pulsar do cotidiano da escola pública.

A integração entre a universidade e as escolas parceiras deixou uma vasta produção de materiais didáticos, laboratórios renovados, algumas pesquisas e produções acadêmicas. Mas, o legado do PIBID/UNISO não se restringe somente aos resultados acadêmicos e pedagógicos alcançados; sobretudo, inclui uma sólida formação ética, fundamentada no diálogo, na colaboração e no compromisso com a transformação social.

Ao promover a participação ativa dos licenciandos no cotidiano da escola pública, o programa contribuiu para a formação de professores tecnicamente qualificados e eticamente comprometidos com os princípios da educação democrática e com o reconhecimento do outro como sujeito histórico.

Como legado, esse trabalho consolidou fundamentos teórico-práticos e éticos que continuam a subsidiar novas práticas pedagógicas e a inspirar iniciativas de formação docente na atualidade.

Figura 2 – Visita dos alunos das escolas à biblioteca da Uniso, em 2017.



Fonte: acervo próprio.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A**. Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

BARCHI, R. As perspectivas ecologistas em Educação e as hortas pedagógicas e orgânicas: a ação do PIBID Geografia da UNISO. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 - Especial, p. 799-817, jan./jun. 2017.

HOFFART, Ana Laura; VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela. A produção de significados na elaboração escrita em língua inglesa na atividade social: participação de Penal. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 4, n. 2, p. 165-187, 2015. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1785. Acesso em: 8 maio. 2026.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da Agência de Professores de Ensino Médio em Serviço. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, n. 61, p. 625 – 652, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7.

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela; ARAÚJO, Tamara Cristine de. O organizador curricular por meio de atividade social: reflexões sobre o PIBID Língua Inglesa. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 561-572, jan./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.141

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela; CARNEIRO, Maria Angélica Lauretti. Produção de significados na atividade de formação do PIBID/UNISO de língua inglesa. **Revista Letras Raras**, v. 4, p. 56, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APRENDER A ENSINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: PIBID LÍNGUA INGLESA NA UNISO

Daniela Vendramini-Zanella
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0331-545X
Docente e coordenadora do curso de Letras Português e Inglês e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso

Retomar a experiência do PIBID Língua Inglesa na Universidade de Sorocaba constitui um exercício de memória formativa. Mais do que recompor atividades, datas, relatórios ou produtos pedagógicos, trata-se de revisitar um percurso no qual a formação inicial de professores se construiu na relação concreta entre universidade e escola pública. Nesse percurso, os licenciandos puderam aproximar-se da docência em sua complexidade, situada entre o planejamento e o imprevisto, entre os estudos realizados na universidade e as condições reais da sala de aula. Essa experiência também pode ser interpretada em diálogo com Freire (1996), para quem a formação docente se constitui na relação entre reflexão, ação, escuta e compromisso com os sujeitos concretos da prática educativa. No PIBID-LI, essa perspectiva manifestava-se na compreensão da escola pública como lugar de diálogo, problematização e construção compartilhada de conhecimentos.

O subprojeto de Língua Inglesa iniciou suas atividades em março de 2014, na E.E. Professor Altamir Gonçalves. Inserida no contexto de uma escola estadual de ensino integral, essa experiência exigia que os bolsistas compreendessem a docência como atividade situada em

uma instituição, articulada a um currículo e constituída por relações concretas com alunos, professores e comunidade escolar.

Os relatórios produzidos à época indicam que o grupo PIBID-LI/Uniso se organizava em torno de dois movimentos articulados: de um lado, as reuniões de formação, voltadas à discussão teórica, à leitura prévia e à elaboração de unidades didáticas; de outro, as ações dos bolsistas na escola, realizadas por meio do acompanhamento das aulas de Língua Inglesa e do desenvolvimento de propostas pedagógicas com alunos da educação básica. Essa articulação sustentava uma concepção de formação docente aberta às possibilidades criativas do trabalho coletivo e da reflexão sobre a prática (Vendramini-Zanella; Carneiro, 2015).

Os relatórios produzidos à época indicam que o grupo PIBID-LI/Uniso se organizava em torno de dois movimentos articulados: de um lado, as reuniões de formação, voltadas à discussão teórica, à leitura prévia e à elaboração de unidades didáticas; de outro, as ações dos bolsistas na escola, realizadas por meio do acompanhamento das aulas de Língua Inglesa e do desenvolvimento de propostas pedagógicas com alunos da educação básica. Essa articulação sustentava uma concepção de formação docente aberta às possibilidades criativas do trabalho coletivo e da reflexão sobre a prática (Vendramini-Zanella; Carneiro, 2015).

Universidade, Escola Pública e Formação Crítico-Colaborativa

A parceria com a E.E. Professor Altamir Gonçalves constituiu o espaço concreto no qual o subprojeto PIBID Língua Inglesa pôde articular formação inicial, escola pública e reflexão sobre a docência. A presença da professora supervisora Solange Helu foi decisiva nesse processo, pois sua atuação permitia que os licenciandos se aproximassem da sala de aula não como observadores externos, mas

como participantes de uma prática educativa em construção. A escola, nesse sentido, era compreendida como um contexto formativo, marcado por demandas, possibilidades, limites e saberes próprios.

Essa compreensão foi central para o modo como o subprojeto se organizou. As ações dos bolsistas envolviam observação, diálogo com a professora supervisora, identificação das necessidades dos alunos, elaboração de unidades didáticas, desenvolvimento de atividades e reflexão posterior sobre o que havia sido realizado. O cotidiano escolar, portanto, retornava às reuniões de formação como objeto de análise, discussão e reelaboração, o que configurava a escola pública como espaço produtor de conhecimento sobre a própria formação docente.

Como exemplo desse movimento, destaca-se a proposta de participação no projeto *Pen Pal*. A professora supervisora havia indicado o interesse em utilizar com maior frequência os *netbooks* disponíveis na escola (Imagem 1), pois percebia maior envolvimento dos alunos quando esses recursos eram mobilizados nas aulas. A partir dessa demanda situada, o grupo elaborou uma proposta que articulava escrita em língua inglesa, uso de tecnologia, multimodalidade e comunicação intercultural (Hoffart; Vendramini-Zanella, 2015). Assim, uma necessidade observada no cotidiano escolar convertia-se em objeto de planejamento, estudo e intervenção pedagógica.

Figura 1 – Uso dos netbooks: p*en pal* em inglês



Fonte: acervo próprio.

Um episódio registrado no relatório de 2016 ilustra o modo como essas reuniões também favoreciam o desenvolvimento da criticidade dos bolsistas. A partir da leitura de Magalhães (2009), os bolsistas discutiram conceitos vygotskianos com base em questões controversas propostas pela formadora: "O que é colaboração?"; "A colaboração se relaciona com o conflito?". O diálogo mobilizou pontos de vista distintos, sustentação de argumentos, reformulação de posições e uma compreensão mais complexa da colaboração, associada à escuta, ao confronto de ideias e à construção coletiva de sentidos.

Nesse percurso, o PIBID Língua Inglesa tornou-se espaço de elaboração de sentidos sobre o ser professor. As dificuldades com a fluência, a ansiedade diante da sala de aula e o desejo de atuar como educador apareciam nas falas dos bolsistas como parte constitutiva da iniciação à docência. Esses elementos, discutidos coletivamente, passavam a compor um processo formativo compartilhado, no qual os licenciandos aprendiam a reconhecer a complexidade da profissão.

A relação entre universidade e escola pública, portanto, ganhava materialidade nessa circulação entre experiência, estudo, planejamento e intervenção. A escola oferecia o contexto vivo da formação, com seus alunos, tempos, materiais e demandas; a universidade oferecia espaço de problematização, escuta, análise e sistematização. Entre esses dois espaços, formavam-se professores capazes de compreender a prática educativa, justificar escolhas, avaliar percursos e elaborar propostas de ensino sensíveis ao contexto escolar.

Atividade social, brincar e Ensino de Inglês na Escola Pública

O subprojeto PIBID-LI adotou o ensino e a aprendizagem por meio da Atividade Social (Liberali, 2009) como eixo para o planejamento das unidades didáticas de Língua Inglesa. Essa escolha possuía uma dimensão pedagógica e política: aproximar o estudo do idioma de práticas sociais reconhecíveis pelos alunos e vinculadas à "vida que se vive" (Marx; Engels, 2006). Desse modo, a língua inglesa era trabalhada em situações de interação, circulação de sentidos, produção textual, uso de tecnologias, imaginação e participação dos estudantes.

As propostas de ensino e aprendizagem por meio de Atividade Social eram elaboradas em duplas de bolsistas, com base nos

conteúdos previstos pela escola e nos princípios do ensino integral. Esse processo permitia que os licenciandos experimentassem o planejamento como atividade autoral e situada, na qual objetivos linguísticos, condições institucionais e interesses dos alunos precisavam ser articulados. Entre as propostas desenvolvidas, destacaram-se a elaboração de um *Yearbook*, com alunos do 9º ano, e a unidade didática sobre os Jogos de Inverno, construída coletivamente nas reuniões de formação.

A proposta do *Yearbook* mobilizava a escrita biográfica, a escolha de ídolos, a pesquisa e a organização de informações em língua inglesa, o que aproximava os conteúdos escolares dos repertórios juvenis. Já a unidade sobre os Jogos de Inverno, especialmente com a experiência de "brincar de *curling*", ampliava a compreensão do brincar como dimensão constitutiva da aprendizagem. Com base em Vygotsky (1930/2009) e Holzman (2009), o brincar era compreendido como atividade criadora, espaço de experimentação de papéis, imaginação e reorganização simbólica da experiência. Ao planejarem situações em que os alunos pudessem agir, representar, negociar sentidos e participar de práticas sociais em língua inglesa, os bolsistas também ampliavam sua própria compreensão do ensino.

A Atividade Social como Eixo para Ensinar Inglês

O subprojeto PIBID-LI adotou a noção de propostas de ensino e aprendizagem por meio de Atividade Social (Liberali, 2009) como princípio organizador do ensino-aprendizagem de língua inglesa (Vendramini-Zanella; Araújo, 2017). Essa escolha tinha uma razão pedagógica e engajada, pois concebia a língua inglesa como prática social reconhecível pelos alunos, isto é, como atividade na qual os sujeitos interagem com outros em contextos cultural e historicamente determinados.

Essa orientação dialogava com um desafio recorrente no ensino de inglês na escola pública: produzir experiências em que os alunos pudessem atribuir sentido ao estudo da língua estrangeira. Os relatórios de 2015 registram a preocupação do subprojeto com discursos já cristalizados sobre a dificuldade de aprender inglês nesse contexto. A resposta construída pelo grupo consistia na elaboração de propostas que articulassem conteúdos linguísticos, práticas sociais, realidade dos estudantes e possibilidades de participação crítica. Nessa direção, a língua inglesa era trabalhada como prática situada, vinculada a situações de interação, produção textual, imaginação, criação e circulação de sentidos.

As unidades didáticas eram elaboradas em duplas de bolsistas, com base nos conteúdos previstos pela escola e nos princípios do ensino integral. Esse processo permitia que os licenciandos experimentassem o planejamento como atividade autoral e situada, na qual objetivos linguísticos, condições institucionais e interesses dos alunos precisavam ser articulados. Entre as propostas desenvolvidas, destacaram-se a elaboração de um *Yearbook*, com alunos do 9º ano, e a unidade didática sobre os Jogos de Inverno, construída coletivamente nas reuniões de formação.

A proposta do *Yearbook* mobilizava a escrita biográfica, a escolha de ídolos, a pesquisa e a organização de informações em língua inglesa, o que aproximava os conteúdos escolares dos repertórios juvenis. Já a unidade sobre os Jogos de Inverno, especialmente com a experiência de "brincar de *curling*", ampliava a compreensão do brincar como dimensão constitutiva da aprendizagem. Com base em Vygotsky (2009), o brincar era compreendido como atividade criadora, espaço de experimentação de papéis, imaginação e reorganização simbólica da experiência. Ao planejarem situações em que os alunos pudessem agir, representar, negociar sentidos e

participar de práticas sociais em língua inglesa, os bolsistas também ampliavam sua própria compreensão do ensino.

Impactos na Formação dos Licenciandos

A experiência do PIBID Língua Inglesa aproximou os licenciandos da docência em sua concretude. Ao acompanhar semanalmente as aulas, observar a professora supervisora, auxiliar os alunos, elaborar unidades didáticas e conduzir atividades, os bolsistas passaram a compreender a escola pública como espaço atravessado por demandas reais, relações institucionais, desafios pedagógicos e possibilidades de criação. Os registros do subprojeto indicam que dificuldades com a fluência em língua inglesa, ansiedade diante da sala de aula e desejo de atuar como professor apareciam como dimensões recorrentes dessa experiência e passavam a integrar um processo coletivo de formação, reflexão e reelaboração.

Os registros de egressos também sugerem desdobramentos para além do período da bolsa, com ex-participantes que atuam em contextos como educação bilíngue, escolas de idiomas, escolas das redes pública e privada, desenvolvimento de material didático, atividades culturais e atividades acadêmicas (Figura 2). Ainda que parciais, esses dados mostram que o PIBID-LI integrou trajetórias profissionais diversas e contribuiu para que os licenciandos se reconhecessem como sujeitos em formação, capazes de produzir conhecimento, assumir responsabilidades e participar criticamente da escola pública.

Figura 2 – Apresentação de *banner* em simpósio sobre formação docente



Fonte: acervo próprio.

Considerações finais

Ao revisitar a experiência do PIBID Língua Inglesa na Uniso, compreendo que sua importância ultrapassa a memória de um subprojeto específico. O que ali se construiu foi uma forma de compreender a formação docente como atividade coletiva, situada e crítica. A docência foi aprendida na tensão produtiva entre universidade e escola pública, estudo e ação pedagógica, planejamento e acontecimento vivido.

Registrar essa história significa destacar a relevância do PIBID para a formação de professores na Uniso e reconhecer que os vínculos construídos com a escola pública compõem uma trajetória institucional. O PIBID Língua Inglesa ensinou-nos que aprender a ensinar é um processo vivido com outros: com os alunos, com a professora supervisora, com os colegas bolsistas, com os textos teóricos, com os erros de planejamento, com os ajustes feitos no cotidiano e com as perguntas que a escola nos devolve. Em diálogo com Freire (1996), essa experiência reafirma que ensinar exige abertura ao outro, disposição para escutar e compromisso com a realidade concreta em que a prática educativa se realiza. No PIBID-

LI, aprender a ensinar significou participar de uma *práxis* formativa na qual universidade e escola pública se encontravam para problematizar, criar e reelaborar coletivamente os sentidos da docência.

Referências

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

HOFFART, Ana Laura; VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela. A produção de significados na elaboração escrita em língua inglesa na atividade social: participação de *Pen-Pal*. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 4, n. 2, p. 165–187, 2015. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1785. Acesso em: 8 maio 2026.

HOLZMAN, Louis**. Vygotsky at work and play**. London and New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009. v. 1.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a Zona de Desenvolvimento Proximal como zona de colaboração e criticidade criativas. *In:* SCHETTINI, Rose; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona; SZUNDY, Paula (org.) **Vygotsky:** uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MARX, Karl; ENGELS. Friedrich. **A ideologia alemã:** teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2006.

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela; ARAÚJO, Tamara Cristine de. O organizador curricular por meio de atividade social: reflexões sobre o PIBID língua inglesa. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 561-572, jan./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.141

VENDRAMINI- ZANELLA, Daniela; CARNEIRO, Maria Angélica Lauretti. Produção de significados na atividade de formação do PIBID/UNISO de língua inglesa. **Revista Letras Raras**, v. 4, p. 56, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Ana Luiza Smolka comenta. São Paulo: Ática, 1930/2009.



UNISO

Missão da Universidade de Sorocaba

"Ser uma Universidade Comunitária que, por meio da integração de ensino, pesquisa e extensão, produza conhecimentos e forme profissionais, em Sorocaba e região, para serem agentes de mudanças sociais, à luz de princípios cristãos".

www.uniso.br