

Ana Paula Gestoso de Souza
Maria Iolanda Monteiro
Organizadoras

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da alfabetização:

Díálogos e práticas na formação docente



**O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Docência (PIBID) no contexto da alfabetização:
Diálogos e práticas na formação docente**



**Ana Paula Gestoso de Souza
Maria Iolanda Monteiro
(Organizadoras)**

**O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Docência (PIBID) no contexto da alfabetização:
Diálogos e práticas na formação docente**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Paula Gestoso de Souza; Maria Iolanda Monteiro [Orgs.]

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da alfabetização: diálogos e práticas na formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 280p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2676-7 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526526767

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. 2. Ensino Superior. 3. Educação básica. 4. Formação de professores. 5. Alfabetização. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Miriane Saraiva Hokama

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

Dedicatória

Dedicado este e-book às professoras, aos estudantes da Educação Básica e licenciandos que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Agradecimentos

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES)

Prefácio

Quando escrevi o projeto “Convivialidade e Interdisciplinaridade dos Saberes na Formação de Professoras e Professores”, para submetê-lo ao edital do PIBID 2022–2024, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), eu estava profundamente atravessada por uma frase ouvida em uma escola pública do município de São Carlos, interior de São Paulo. Disse um professor, com a voz carregada de espanto e cansaço: “Os alunos desaprenderam a estar na escola”.

Vivíamos tempos pós-pandêmicos. Os alunos retornavam à escola depois de meses em que a educação escolar habitara os lares e as telas. Mas algo havia se rompido. Aquela frase acendeu em mim, e no coletivo que passou a compor o projeto, o desafio de pensar outras formas de estar na escola. Foi assim que passamos a estudar e pesquisar por uma formação docente como espaço de vida compartilhada, junto ao conjunto de profissionais envolvidos no PIBID UFSCar 2022–2024.

Inspirado por uma ética do encontro, o projeto propôs um deslocamento: em vez de formar professores para um sistema que já não dá conta da complexidade do presente, preso a métricas, conteúdos fragmentados e lógicas de controle; optamos com o propósito de seguir com uma formação de professores para habitar *este* mundo: com os outros, de maneira sensível e inventiva. Um mundo atravessado por desigualdades sociais profundas, que se expressam no racismo estrutural, na precarização do trabalho docente, na insegurança alimentar de muitas crianças que chegam à escola sem ter o que comer. Um mundo marcado por crises ambientais e políticas, pela violência contra corpos dissidentes, pela crescente medicalização da infância, pelas exigências de rendimento que asfixiam professores e alunos. Um mundo em que a escola, por vezes, se vê solitária diante de urgências múltiplas: acolher o sofrimento psíquico, lidar com a ausência de políticas

públicas consistentes, sustentar vínculos em meio a comunidades feridas pela exclusão. Um mundo em que, tragicamente, uma professora pode morrer dentro da escola, como Silvaneide Monteiro Andrade, que perdeu a vida após ser chamada para prestar contas do não cumprimento de metas. Sua morte ecoa o esgotamento de uma lógica que adoece quem ensina e compromete o sentido do que se aprende.

Habitar esse mundo implica recusar a formação pautada na adaptação a sistemas e no cumprimento de indicadores abstratos. Implica apostar na escuta, na presença, no imprevisto, na capacidade de sustentar o imprevisto e de fazer da experiência comum um lugar de criação. Formar professores, nessa chave, é menos transmitir certezas e mais cultivar perguntas que não cessam, vínculos que resistem, práticas que se reinventam junto com as escolas e com os territórios em que se inscrevem.

A convivialidade e o pertencimento tornaram-se, então, nossos eixos de invenção. Como formar professoras e professores não para responder a metas, mas para sustentar encontros? Como abrir brechas em meio às pressões por resultados, de modo a sustentar experiências que convoquem o imprevisto, a escuta, a corporeidade, a criação? Como fazer da escola um lugar onde caibam as expressividades plurais: estéticas, culturais, científicas, que compõem os sujeitos que ali habitam?

Convivialidade em nosso projeto, não é ornamento conceitual: é gesto político. É recusa à lógica produtivista que transforma o conhecimento em conteúdo mensurável e os corpos em engrenagens. É aposta em uma educação que se dá na relação, que valoriza os saberes da comunidade, que convoca os afetos, que assume as tensões e contradições do cotidiano escolar como matéria de formação. Convivialidade é o nome que damos à tentativa de recompor vínculos, sustentar presenças, partilhar tempos.

Inspirado em Ivan Illich, que nos provoca a substituir a produtividade pela convivialidade, o projeto se voltou a experiências de mediação pedagógica que considerassem não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, expressivos

e relacionais dos estudantes. Foi nesse horizonte que se consolidaram, nas escolas públicas parceiras do projeto, práticas interdisciplinares, encontros com saberes populares e científicos, oficinas, rodas de conversa, expressões artísticas, eventos culturais e intervenções urbanas, sempre articuladas às escolas e aos territórios em que atuamos. No Campus da Universidade Federal de São Carlos também estivemos presentes em vários espaços: laboratórios, observatórios, Núcleo de Formação de Professores e em vários eventos nas manhãs de sábados. Recebemos convidados, criamos oficinas, rodas de convivialidade, murais interativos além de deliciosos cafés comunitários.

O pertencimento foi compreendido não como sentimento espontâneo, mas como algo que precisa ser cultivado, cuidado, sustentado. Formar professores, nessa perspectiva, é também formar mundos possíveis. É criar espaços onde as pessoas possam se reconhecer, se valorizar, se implicar nos processos educativos.

É nesse horizonte que se inscreve este livro: *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da alfabetização: Diálogos e práticas na formação docente*. A obra reúne experiências e reflexões produzidas no interior do projeto, especialmente no campo da alfabetização, onde o ensinar e o aprender se entrelaçam com o cuidado, a escuta e a presença. São textos que documentam práticas construídas a muitas mãos, em escolas que abriram espaço para uma formação que se faz em diálogo com os territórios, com os saberes múltiplos e com os sujeitos concretos que habitam a escola pública. Trata-se de uma escrita que nasce do chão da escola e que convida a pensar a docência não como técnica, mas como modo de estar com.

Os textos que se seguem neste livro revelam a força das parcerias entre universidade e escola e o empenho em construir práticas formativas implicadas no cotidiano, nas relações e nas possibilidades reais das escolas públicas. São experiências que, mesmo atravessadas pelas limitações institucionais e pelas tensões da formação docente, encontraram brechas para experimentar outros modos de ensinar, aprender e estar com. Há relatos de

atividades de leitura que despertaram o interesse dos alunos, de propostas que valorizaram a oralidade e a escuta, e de vínculos construídos com professores da escola que acolheram os licenciandos como parceiros no processo educativo. Projetos em que as histórias de vida ganharam espaço na alfabetização, em que o nome próprio virou ponto de partida para o letramento, ou em que a escuta da singularidade de cada aluno permitiu outros modos de intervir pedagogicamente. Não são textos para romantizar a escola, mas registrar pequenos deslocamentos que importam, gestos que sustentam a formação, que abrem espaço para o comum, que testemunham o esforço coletivo de seguir ensinando e aprendendo juntos.

Que este livro reacenda em nós o desejo de formar professoras e professores que não apenas ensinem, mas estejam com. Que saibam sustentar a presença, cultivar vínculos, abrir espaços e tempos para que a aprendizagem aconteça em consonância com a vida. Porque ensinar, afinal, não é produzir resultados: é fazer mundo junto com os outros.

Carolina Rodrigues de Souza

Coordenação Institucional – PIBID UFSCar (2022–2024)

Universidade Federal de São Carlos

Sumário

Parte I - Contribuições do PIBID para a formação docente

O PIBID e a construção da Base de Conhecimento para o Ensino: a perspectiva dos participantes	19
Ana Paula Gestoso de Souza	
O PIBID como espaço de articulação teoria-prática e de constituição da identidade profissional docente	53
Ana Paula Gestoso de Souza	
PIBID: reflexões sobre a iniciação à docência	73
Micheli Fernanda Machado	
PIBID: Interações dialógicas no processo de formação profissional	93
Joice Helena Adriano Marcello Felipe	
Magda da Silva Medeiros Reis	
PIBID e suas relações com a formação profissional de educadores da Educação Básica	109
Jessica Giampaolo	
Mariana Alarcom Ferreira Peccin	
Camila de Fátima Gonzalez	
Maria Iolanda Monteiro	
Contribuições do PIBID para a formação inicial docente	125
Ana Júlia Ribeiro Fernandes	
Ana Paula Gestoso de Souza	
Concepções e reflexões sobre o PIBID na prática docente	139
Ana Júlia Souza Franco	
Maiara Inês Varize Silvestrini	
Maria Iolanda Monteiro	

**O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência (PIBID), o núcleo de alfabetização e sua atuação
na educação infantil** **153**

Emily Larissa Bortolotti Pereira

Maria Iolanda Monteiro

**A Educação Infantil e o desenvolvimento integral no
contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação
à Docência (PIBID)** **165**

Isabelle Cristina de Barros

Maria Iolanda Monteiro

Parte II - Projetos curriculares específicos

**As contribuições formativas do PIBID a partir da
produção artística** **183**

Giovanna Beatriz da Silva

Maria Iolanda Monteiro

**O papel da sondagem na alfabetização: experiências
vivas no PIBID** **201**

Beatriz Santos Palos

Ana Paula Gestoso de Souza

**O PIBID como ferramenta para a constituição da
identidade do sujeito** **219**

Isabela Celi Viana

Joice Helena Adriano Marcello Felipe

Magda da Silva Medeiros Reis

Maria Julia Camargo Queiroz

Paloma Maria Biscaro Olsen

Ana Paula Gestoso de Souza

Educação das relações étnico- raciais no Ensino Fundamental: relato de experiência de uma sequência didática com literatura infantil no PIBID	229
Julia Queiroz Gentil	
Ayodele Floriano Silva	
Maria Iolanda Monteiro	
 Uma jornada de descobertas e representatividade: formação da identidade a partir das questões étnico- raciais	 241
Sara Gabriela Silva Ferreira	
Maria Iolanda Monteiro	
 Contribuições formativas do PIBID com foco na educação infantil das relações étnico-raciais: produções artísticas	 263
Letícia Coelho Honório	
Maria Iolanda Monteiro	

Parte I

Contribuições do PIBID para a formação docente

O PIBID e a construção da Base de Conhecimento para o Ensino: a perspectiva dos participantes

Ana Paula Gestoso de Souza¹

Introdução

Considerando a formação docente como um processo de desenvolvimento contínuo ao longo da vida (Mizukami *et al.*, 2002), este estudo se volta para a formação inicial de professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e objetiva conhecer as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Pedagogia para a construção de elementos da Base de Conhecimento para o Ensino, sob a perspectiva de bolsistas de Iniciação à Docência, participantes do núcleo PIBID-Alfabetização - subprojeto Pedagogia, Língua Portuguesa e Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos.

As atividades do referido núcleo foram desenvolvidas no período de junho de 2023 a março de 2024, após a formação de um grupo adicional de bolsistas de Iniciação à Docência no âmbito do Edital 23/2022. O referido núcleo foi composto por 1 coordenadora de área atuante no curso de Pedagogia, 3 supervisoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 24 licenciandos, sendo 22 graduandos do curso de Pedagogia, 1 de Educação Especial e 1 de Letras.

Como fonte primária da produção de dados, foram utilizados os registros escritos elaborados pelos licenciandos sobre o desenvolvimento das atividades do PIBID e suas reflexões. Durante um período de 10 meses, as/os bolsistas elaboraram 3 registros

¹ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: anapaula@ufscar.br

parciais e 1 relatório final, nos quais descreviam as atividades realizadas, registravam as dificuldades e facilidades encontradas no desenvolvimento das atividades, suas aprendizagens e os sentidos atribuídos ao PIBID e realizavam uma autoavaliação do trabalho desenvolvido. As discussões das reuniões de acompanhamento do trabalho foram consideradas como fonte secundária de dados. Essas reuniões incluíram momentos nos quais as/os bolsistas apresentaram algumas das atividades desenvolvidas nas escolas e refletiram sobre as contribuições do PIBID para sua formação.

A construção dos eixos de análise ocorreu de forma gradual, a partir de diversos momentos de leitura dos dados. Inicialmente, foram identificadas as aprendizagens reveladas pelas/os licenciandas/os. Em um segundo momento, analisaram-se essas aprendizagens tendo em vista a tipologia proposta por Lee Shulman sobre a Base de Conhecimento para o Ensino e elencaram-se duas categorias: elementos do conhecimento pedagógico geral e sobre o ensino de determinado conteúdo.

A seguir, apresenta-se uma discussão teórica sobre o papel da formação inicial. Dando sequência, também serão discutidos os resultados do estudo e, por fim, serão apresentadas as palavras finais.

Formação inicial

Compreende-se que a formação inicial desempenha papel fundamental ao fornecer as bases para a construção de um conhecimento profissional, especializado, sólido e diversificado, contribuindo para o início da produção de um quadro de referências que permita ao futuro docente lidar com as demandas do ensino na formação de um profissional reflexivo e sensível à responsabilidade social e política da docência. Zeichner (1993, p. 22), na década de 1990, já pontuava que o papel da formação inicial é “preparar os professores para começar a ensinar”. Faz-se necessário, então,

ampliar – em profundidade e em extensão – tanto o vínculo da realidade escolar com a formação inicial de docentes, como o da formação teórica (nos vários campos do conhecimento) com a pedagógica, mas fugindo da perspectiva individualista para adotar uma visão mais vinculada ao coletivo, que permita apreender o caráter social e transformador da profissão docente, em perspectiva de uma ética social-humana (Gatti *et al.*, 2019, p. 75).

Levando em conta “as potencialidades das experiências práticas para o processo de desenvolvimento profissional da docência” (Reali; Reys, 2009, p. 25), é fundamental que a formação inicial propicie o desenvolvimento de processos formativos que evidenciam a complexidade do ser professor e do ensinar e promovam a conexão entre a atividade teórica e a prática, para tanto a prática profissional deve ser objeto de análise. Afinal,

o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. (Gatti *et al.*, 2019, p. 187).

Para Pérez-Gómez (2019) a construção do conhecimento prático do professor requer processos permanentes de investigação e reflexão sobre a ação, de teorização da prática e experimentação da teoria. Nas palavras do autor,

Parece evidente, que el conocimiento práctico del docente, es decir, los esquemas intuitivos y subconscientes de comprensión y de actuación pedagógica, aprendidos en su larga trayectoria escolar como alumno en la cultura pedagógica convencional, solamente se reformulan y reconstruyen mediante la observación y reflexión sobre las propias experiencias prácticas, en los contextos escolares reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría, un espacio formativo de experimentación práctica e investigación

reflexiva que Zeichner (2018) denomina “tercer espacio”² (Pérez-Gómez, 2019, p. 13, grifos nossos).

Assim, os processos de aprendizagem do futuro professor perpassam pelo *“aprender haciendo, experimentando, reflexionando, rectificando, reconstruyendo conocimientos, hábitos, emociones, actitudes y valores”* (Pérez-Gómez, 2019, p. 13). Tais bases da formação docente possibilitam a aquisição de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos e a aprendizagem consistente e duradoura de determinadas competências educacionais, quais sejam:

Capacidad para comprender y diagnosticar fenómenos, situaciones, procesos y sistemas educativos. (I/A cooperativa)

Capacidad para codiseñar, planificar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum.

Crear contextos potentes de aprendizaje y comunidades de aprendizaje de apoyo mutuo. Contextos sociales permeados por los valores éticos de la convivencia democrática, la solidaridad y la justicia social y contextos epistémicos saturados por las exigencias de la investigación científica, el diseño y la experimentación artística y técnica.

Capacidad para autorregularse y desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida (Pérez-Gómez, 2019, p. 12)⁴.

² Parece evidente que o conhecimento prático do professor, ou seja, os esquemas intuitivos e subscientes de compreensão e ação pedagógica, aprendidos em sua longa trajetória escolar como aluno na cultura pedagógica convencional, só podem ser reformulados e reconstruídos por meio da observação e reflexão sobre as próprias experiências práticas, em contextos escolares reais, teorizando a prática e vivenciando a teoria, um espaço formativo para a experimentação e investigação reflexiva que Zeichner (2018) denomina “terceiro espaço” (tradução nossa).

³ [...] aprender fazendo, experimentando, refletindo, corrigindo, reconstruindo conhecimentos, hábitos, emoções, ações e valores (tradução nossa)

⁴ Capacidade de compreender e diagnosticar fenômenos, situações, processos e sistemas educacionais. (Cooperativa I/A) Capacidade de co-projetar, planejar, desenvolver e avaliar o currículo de forma personalizada. Crie contextos de aprendizagem poderosos e comunidades de aprendizagem que se apoiem mutuamente. Contextos sociais permeados pelos valores éticos da convivência democrática, solidariedade e justiça social e contextos epistêmicos saturados pelas exigências da pesquisa científica. O planejamento e a experimentação artística e

Demanda-se, então, o desenvolvimento de uma postura investigativa com bases na inquirição científica, ou seja, na problematização da prática e investigação sistemática, rigorosa e disciplinada, alicerçada em aportes teóricos-metodológicos. O desenvolvimento dessa postura requer a interação com os outros, para tanto são essenciais dispositivos formativos que propiciem o compartilhar ideias, pontos de vista e possibilidades de formas de ação. Afinal, “o feedback, os comentários e discussões sobre seus pensamentos podem clarear um tópico ou auxiliar uma análise mais detalhada de uma situação. A colaboração pode ajudar na identificação de variáveis importantes ou o próprio esclarecimento de crenças e motivações” (Reali e Reys, 2009, p. 31). Para tanto, é indispensável o estreitamento da relação entre a universidade e os espaços de trabalho docente, permeado por uma cultura de colaboração entre formadores e profissionais escolares e entre as instituições (Gatti *et al.*, 2019).

Um caminho possível para a concretização de uma formação docente com base nas ideias traçadas pode ser a construção do terceiro espaço de formação, compreendido como uma “[...] lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola atualmente em desenvolvimento em programas de formação de professores” (Zeichner, 2010, p. 48), que busca a relação mais horizontal entre o conhecimento prático profissional e acadêmico e se coloca a serviço da aprendizagem docente.

Fernandes, Sisle e Nascente (2011), Felício (2014), Silva (2020) e Queiroz, Andrade e Mizukami (2020) aproximam o PIBID da proposta de Zeichner (2010), concebendo-o como um terceiro espaço de formação. No PIBID, por meio da figura dos supervisores, a escola atua como parceira da formação dos futuros professores e estreita o vínculo com a universidade por intermédio do coordenador de área, concretizando um diálogo

técnica. Capacidade de autorregulação e desenvolvimento profissional ao longo da vida (tradução nossa).

constante entre licenciandos, professor da escola de Educação Básica e professor da universidade. Nesse cenário, o licenciando é inserido em um contexto de experiências reais de modo a incentivar seu protagonismo e seu envolvimento em processos de reflexão-ação-reflexão.

Nos últimos anos, diversos estudos têm se debruçado sobre a análise das contribuições do PIBID para a formação docente, dentre outros temas. Silva (2020), em um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que enfocam o PIBID Pedagogia, publicadas entre os anos de 2007 e 2018, buscou compreender as potencialidades do Programa para a formação de professores, conforme indicadas pelos estudos analisados. A autora pontua que

[...] o Pibid é caracterizado como um programa de fomento à formação inicial de professores e que, em sua essência, busca imergir os licenciandos em seu futuro espaço de trabalho com a finalidade de que aprendam, desenvolvam e participem de diversos momentos propiciados pela escola parceira. Em síntese, diversas pesquisas apontam que o Pibid: aproxima a escola básica da universidade, instiga a participação de seus bolsistas em eventos científicos inclusive na escrita de trabalhos, colabora para o tripé da universidade (pesquisa-ensino-extensão), incentiva a formação continuada dos professores de escolas parceiras e das universidades, dentre outras características citadas (Silva, 2020, p. 37).

Outro estudo de revisão bibliográfica foi o conduzido por Oliveira, Souza e Monteiro (2022) ao analisarem artigos, teses e dissertações publicados entre 2008 e 2020 com o objetivo de identificar as contribuições do PIBID para os licenciandos participantes.

No que tange a categorização dos dados, denominada Institucional, as autoras se basearam nos objetivos dos editais publicados do PIBID e elencaram as contribuições “relacionadas com os aspectos que dizem respeito às IES, aos cursos de graduação, às questões econômicas e macrossociológicas” (Oliveira; Souza; Monteiro, 2022, p. 35). Três contribuições se

destacaram com maior frequência: incentivo à docência, valorização à docência e permanência econômica. Com média frequência, foram constatadas contribuições sobre: um olhar positivo para o campo de atuação profissional, o otimismo sobre a carreira, a melhora da estima pelo curso e a melhoria no rendimento acadêmico. Em menor frequência, as contribuições evidenciadas foram: formação de agentes de mudança, estímulo à formação contínua, contemplação e estímulo à pesquisa-ensino-extensão, compreensão da formação como um processo contínuo, suprir fragilidades do currículo do curso e redução da evasão na graduação.

A articulação teoria e prática e a formação do professor reflexivo também foram frequentemente citadas nos estudos analisados por Oliveira, Souza e Monteiro (2022), evidenciando o PIBID como um espaço formativo que transcende a mera inserção na realidade escolar.

As autoras também identificaram contribuições referentes aos saberes da docência, mostrando que o Programa cumpre com sua função de inserir a/o licencianda/o no cotidiano escolar em diálogo com um docente experiente (supervisor). Nessa categoria, houve destaque para o item “construção dos saberes docentes”, que engloba os saberes disciplinares, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica (Oliveira; Souza; Monteiro, 2022).

Outro conjunto de contribuições identificadas na pesquisa refere-se à construção da identidade docente. Tais contribuições dizem respeito "a práticas, sentimentos, conhecimentos, comportamentos e ações que favoreceram a construção da identidade docente por parte do pibidiano, mas também contribuem para a vida do licenciando de maneira mais ampla" (Oliveira; Souza; Monteiro, 2022, p. 40).

Apoiando-se nas considerações apresentadas, anteriormente, este estudo se volta para um contexto específico do

desenvolvimento do PIBID buscando apurar o olhar sobre as contribuições do Programa para a formação docente.

Contribuições do PIBID Pedagogia-Alfabetização: “O PIBID me trouxe uma dimensão prática”

A maioria dos licenciandos, ao se referir às contribuições do PIBID para a formação docente, destaca a dimensão prática. Sobre isso, é importante pontuar que a dimensão prática nos cursos de formação inicial ou continuada não implica em um praticismo, ela é “um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria” (Gatti *et al.*, 2009, p. 187). Essa dimensão implica em promover a prática vivencial e reflexiva defendida por Pérez-Gómez (2019), que não reduz a formação à aquisição de padrões de ação sem significado teórico e tampouco à aprendizagem de conceitos teóricos desconectados de práticas eficazes.

Os dados desta investigação mostram que o contato direto com a prática, mediado pelo diálogo com uma professora experiente – supervisora –, possibilitou às/aos pibidianas/os a aprender sobre elementos do conhecimento pedagógico geral e sobre o ensino de determinado conteúdo. Tais aspectos serão discutidos a seguir.

Elementos do conhecimento pedagógico geral

Os depoimentos apresentados neste eixo demonstram a aprendizagem dos licenciandos que pode ser conectada ao “conhecimento pedagógico geral”, categoria que

inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo

tantos contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos; conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos (Mizukami, 2004, p. 37).

Nos relatos dos licenciandos fica patente suas aprendizagens sobre elementos da didática, como a importância do planejamento e sua flexibilidade. Ao aprenderem a planejar levando em consideração as características dos alunos, eles compreenderam a necessidade de construir/criar diferentes formas de ensinar. Conforme observa-se nos depoimentos a seguir:

Tenho aprendido muito: atividades, práticas, formas de introduzir temáticas, maneiras de inserir ao máximo todos nas atividades, novas formas de enxergar os conteúdos, flexibilidade com relação ao plano, imprevistos e maneiras de lidar com os alunos. [...] o planejamento é importante na prática pedagógica, essencial para sabermos o que queremos desenvolver e como chegar nesse objetivo, mas é preciso se atentar para que não fiquemos restrito a ele, já que ele é norteador e não uma receita que precisa ser seguida. Eu vivenciei isso, senti como é planejar e por algum motivo sair do planejado, mas que da mesma forma foi proveitoso, o que pode acontecer, e aconteceu, é vir a frustração, mas no momento em que refletimos, percebemos que planejar é nortear (B., 2023, grifos nossos).

[...] aprendi a explicar e a ensinar de diversas formas para que todos os alunos possam aprender, aprendi a lidar com crianças de idade que anteriormente não havia tido muito contato, aprendi sobre diversidade e inclusão na prática [...] Atuando no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, nas turmas em que participei, aprendi que muitas vezes uma mesma lição com o mesmo tema precisará de mais

de uma versão, tendo adaptações variadas como o nível de dificuldade da atividade e o conteúdo específico trabalhado, mas sempre respeitando as particularidades e o desenvolvimento de cada aluno (A., 2024, grifos nossos).

Várias foram as atividades de língua portuguesa que consegui aplicar na turma, analisamos poemas para estudar o sentido figurado das palavras, produzimos poemas, contamos histórias de terror, ouvimos músicas, escrevemos biografias e autobiografias. Aprendi com tudo isso que não há uma estratégia certa para os alunos, que cada um aprende de uma maneira e se desenvolve no próprio tempo, algumas crianças tinham maior afinidade com determinados assuntos ou produções textuais, outras nem tanto, mas isso não impediu que eles conseguissem produzir atividades de qualidade (N., 2024, grifos nossos).

Quando descobri que minha sala tinha 33 alunos, foi um choque. Meus pensamentos foram sobre como lidar e perceber as dificuldades de tantos alunos em sala de aula. [...] Aprendi com o PIBID que conhecer minha turma é o ponto de partida para uma boa prática. Compreender de onde eles vêm, como a escola é estruturada, foi crucial para elaborar meu planejamento. Isso levanta a discussão sobre a importância do planejamento na prática pedagógica. Entendi que o planejamento é extremamente necessário para alinhar as atividades com a sala, garantindo sua efetividade e administrando o tempo de forma adequada. Ao participar do planejamento anual da escola, percebi a importância do planejamento para a escola como um todo. Durante as discussões sobre a Prova Brasil, notamos que muitos alunos enfrentavam dificuldades nas habilidades que não foram abordadas durante o 3º ano, o que acabou se refletindo até o 5º ano. Portanto, foi crucial repensar as estratégias para o 3º ano, levando em consideração essas lacunas de habilidades. Um planejamento conjunto possibilita enxergar as dificuldades de forma mais abrangente e promover um ensino contínuo mais eficaz (I. C., 2024, grifos nossos).

No relato de M., apresentado a seguir, não é mencionado o planejamento diretamente, contudo, a licencianda pontua uma

aprendizagem que deve ser levada em consideração no ato de planejar.

Nas aulas de ciências, os alunos apresentaram um seminário, dessa vez, utilizando o Powerpoint. [...] Foi interessante notar que, primeiro (nas aulas anteriores) os alunos praticaram o seminário sem apoio digital. E agora, já entendendo o que é um seminário, realizaram a apresentação através da tecnologia digital. Percebi que acompanhar a aprendizagem é notar esses passos: primeiro você aprende algo e depois aprofunda esse aprendizado, de modo a desenvolver novos conhecimentos a partir do que agora já é conhecido (M., 2023, grifos nossos).

Nos depoimentos apresentados, observa-se certa preocupação com a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino e, para alcançar essa inclusão, as licenciandas pontuam a necessidade de considerar as características dos alunos e que há diversas formas de ensinar um mesmo conteúdo. Tais aprendizagens são essenciais para a formação docente, afinal, para construir pontes entre a compreensão do professor sobre um conteúdo e as compreensões dos alunos, o docente considera formas de estruturar e segmentar as aulas, de representar os conteúdos e de abordagens e estratégias de ensino considerando as características dos alunos (concepções, linguagem, cultura, motivação, conhecimentos prévios, habilidades, formas de pensar etc.) (Mizukami, 2004).

Nesse processo de aprender a ensinar, as licenciandas compreenderam a necessidade de gerenciar o tempo da aula, buscar informações e analisar o processo de aprendizagem de cada estudante. Além disso, perceberam a importância de construir relações interpessoais positivas como um dos fatores necessários para alcançar os objetivos educacionais. Os depoimentos a seguir ilustram essas considerações:

Com o programa pude sentir uma parcela do que uma professora sente ao ocupar seu cargo dentro de sala de aula, aprendi a administrar melhor os “tempos” das atividades, desde o

planejamento à execução e finalização, aprendi a realizar melhores adaptações, aprendi a explicar e a ensinar de diversas formas para que todos os alunos possam aprender [...] (A., 2024, grifos nossos).

[percebi que] não é possível cronometrar todas as ações, visto que também precisamos de espaço para a espontaneidade, principalmente para as ações das crianças” (M., 2023, grifos nossos).

Aprendi também que a alfabetização, na prática, também tem base na teoria, mas mostra-se sempre muito ampla e diversa, desafiadora tanto para quem alfabetiza quanto para quem está se alfabetizando. Vi diferentes níveis de alfabetização, diferentes velocidades de evolução, mas nunca deixei de observar a diferença na relação do aluno com a leitura, escrita e interpretação, e a movimentação constante dos professores acerca da revisitação e melhora constante em suas práticas. Faz evidente também a necessidade da adaptação da prática pedagógica para cada situação, fazendo do trabalho docente um olhar minucioso a respeito do indivíduo em si, do grupo, da comunidade e da sociedade, simultaneamente. (L., 2024, grifos nossos).

Estar em sala de aula e acompanhar a evolução dos alunos nos permite enxergar uma das coisas mais belas que a pedagogia nos oferece, que é ver de perto esse processo de crescimento, amadurecimento, evolução e desenvolvimento de cada aluno. Além disso, toda a dinâmica do programa nos deixa acompanhar todo esse processo de forma tranquila, pois nos permite observar muitas coisas, que muitas vezes os professores das turmas não possuem tempo para enxergar e perceber por conta de todos os seus afazeres. (A., 2023, grifos nossos).

[...] a proximidade que tive com as crianças, com outro olhar que não é o do professor da sala, me mostrou, na prática, a importância do afeto e das relações interpessoais, que ultrapassam os limites dos conteúdos a serem ensinados e que afetam diretamente a forma como as crianças podem ou não aprender o que lhes é proposto. (B. M., 2023, grifos nossos).

Adicionalmente, o relato de A., referente a 2023, pontua outro desafio da atuação docente: conseguir simultaneamente desenvolver a aula e observar o processo de aprendizagem dos estudantes. Apesar das condições de trabalho, como a quantidade de estudantes por turma, cabe pontuar que aprender a criar estratégias de observação focalizada e geral são essenciais para a aprendizagem da docência, uma vez que a observação da turma e a interpretação dos dados coletados são um dos principais papéis do docente.

Os licenciandos também revelaram que mobilizaram conhecimentos sobre o currículo educacional e, principalmente, sobre o papel do professor na construção do currículo:

Nos momentos que eu analisava e estudava os conteúdos organizados no livro didático para acompanhar e auxiliar a turma, era possível observar a aplicabilidade e organização curricular segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, eu refletia sobre as ideias expostas pelos teóricos do currículo escolar, como Corinta Geraldi e Tomaz Tadeu da Silva, a fim de ser cautelosa e identificar os momentos que o professor domina o livro didático e os momentos que o livro didático domina o professor (M., 2024).

A atividade que mais me marcou durante todo esse período de trabalho foi aquela em que apliquei uma proposta do livro didático do Estado. Escolhemos essa atividade em conjunto com a professora, pois, devido ao período agitado de final de ano, parecia mais viável seguir uma atividade já prevista. Consistia na leitura de um conto de artimanha, seguida por uma roda de conversa para compreender a estrutura do texto e interpretá-lo. Esta experiência foi significativa, pois representou meu primeiro contato direto com o livro didático. Durante a dinâmica, percebi como o livro didático pode, de fato, direcionar ou limitar a prática do professor se ele não estiver devidamente preparado. O livro fornece um guia passo a passo sobre o que perguntar e como agir, e, inclusive, notei que eu mesma, na minha prática, estava sendo guiada pelo livro. [...] Ao explorar os conceitos nas aulas de pedagogia, é comum desenvolver opiniões

simplistas ao acreditar que não nos deixaríamos ser influenciados pelos livros didáticos. [...] A partir disso, decidi adotar uma abordagem mais delicada e crítica em relação a essa situação, reconhecendo meu equívoco e comprometendo-me a aprofundar meus estudos sobre o papel do livro didático e cultivar um pensamento mais autônomo (I. C., 2024).

Estando inserida na sala de aula e no cotidiano escolar pude perceber e observar de perto, não somente fenômenos e acontecimentos citados em disciplinas da universidade que dizem respeito aos alunos, mas aos professores também [...]. Um exemplo que ouvi na universidade e vi na prática sendo pibidiana, foi o de que muitas vezes os professores acabam sendo podados e ficam limitados por conta da obrigatoriedade e das metas existentes em cima do uso do livro didático. Esse fenômeno, que vejo como problema, é real e corriqueiro, afeta não somente o professor que se sente desmotivado, preso ao livro, sem liberdade para usar recursos de sua escolha e atuar abertamente em sua função, mas afetam também aos alunos, pois o livro didático não possui e não permite adaptações, essas que são necessárias para que todos os alunos, em seus diferentes níveis de compreensão e aprendizagem, consigam compreender e aprender verdadeiramente o conteúdo. Isso dificulta o trabalho do professor e o progresso linear da turma como um todo (A., 2024).

Na disciplina “Escola e Currículo” discutimos sobre qual é o papel dos livros didáticos em sala de aula, se esses recursos podem ser utilizados como bons instrumentos para auxiliar o professor em sala de aula ou não. Ao presenciar nas intervenções como eles eram usados, compreendi que depende de quem está usando como instrumento de ensino, a professora regente do 2º ano C seguia as sequências didáticas em conjunto com outros recursos que estavam disponíveis, como o acesso a internet e a televisão na sala, assim conseguia trazer novas abordagens como sites voltados ao ensino que continham jogos educativos, que muitas vezes tinham dinâmicas de matemática trabalhando em conjunto a interpretação (M. J., 2024).

As licenciandas entendem que há fatores externos à sala de aula que influenciam o trabalho docente e podem cercear a ação do

professor de decidir sobre as melhores formas de representar um conteúdo, as estratégias de ensino e os materiais mais adequados. Por outro lado, elas parecem compreender ser necessário lutar para que o professor seja um coparticipante no processo de construção curricular ao interpretar o “projeto de educação, o texto curricular” e o “currículo apresentado aos professores” (Sacristán, 2013), especificamente os materiais didáticos, sendo um agente de adequação curricular. Assim, as licenciandas pontuam mais um desafio da docência: ter consciência de seu papel na interpretação e concretização do currículo e conseguir lidar com elementos que cerceiam o trabalho docente.

Via de regra, os depoimentos, anteriormente apresentados, evidenciam menções dos licenciandos referentes aos elementos do conhecimento pedagógico geral - categoria proposta por Shulman e seus colaboradores sobre a Base de conhecimento para o ensino. Fazendo um paralelo com a sistematização explicitada em Mizukami (2004, 37), alguns elementos mencionados nos relatos foram: “princípios relacionados a processos de ensinar e aprender”, estratégias de ensino e a função do planejamento; “conhecimentos dos alunos”, características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como eles aprendem, especialmente a leitura e a escrita e a interação com os alunos; “conhecimento de contextos educacionais”, as pressões externas à escola que influenciam o trabalho docente e o contexto da sala de aula, o manejo da sala de aula; e “conhecimento sobre o currículo”, o que inclui as políticas públicas educacionais e a compreensão do papel do professor no processo de construção curricular. Importante destacar que esses elementos são categorizados neste texto para fins de análise, mas, na prática docente, eles se imbricam, constituindo o conhecimento profissional docente.

Ainda sobre o “conhecimento de contextos educacionais” para as bolsistas, a inserção no PIBID propiciou conhecer de fato a escola pública. Para B. C., por exemplo, é essencial que todos os futuros professores tenham o contato real com o cotidiano da sala de aula por possibilitar “acompanhar de perto as dificuldades que são

encontradas e pensar em formas ou em propostas que possam melhorá-las ou amenizá-las, ou na forma como podemos agir diante de tais dificuldades” (B., 2024). O depoimento de I. C. é outro exemplo disso:

[conheci] os desafios significativos que enfrentarei no campo educacional. Durante minhas observações e conversas com colegas e supervisoras, ficou evidente a existência de deficiências na qualidade da educação. Num primeiro momento, pode-se levantar a hipótese de que tais deficiências estão relacionadas às consequências da pandemia, uma vez que é notável o grande número de alunos que ainda não possuem habilidades de leitura adequadas, mesmo estando no 3º ou 4º ano. No contexto de minha sala de aula, estabeleci um contato direto e profundo com essas crianças, o que me permitiu identificar questões como a falta de confiança, carência de apoio por parte dos pais e a presença de alunos desatentos. A partir dessas percepções, sinto a necessidade iminente de desenvolver estratégias e repensar a abordagem atual da alfabetização (I. C., 2023).

Ao tentar compreender o contexto escolar vivenciado, I. C. levantou a hipótese de que a não aquisição da leitura e da escrita por parte de alunos poderia ser uma consequência do período da pandemia da Covid-19. Afinal, diversos estudos, como o de Gatti (2020), evidenciaram as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes no ensino remoto, seja pela falta de acesso às atividades ou pelo apoio insuficiente das famílias, devido às condições objetivas do período. Além disso, I. C. compreendeu que é essencial obter informações sobre o contexto de vida dos estudantes para traçar planos de ação mais eficazes. Dando continuidade em seu relato, I. C. pontua que a complexidade da dinâmica escolar.

[...] implica não apenas lidar com as crianças, mas também interagir com todo o corpo escolar, incluindo funcionários e familiares. Tive a oportunidade de participar tanto de reuniões de pais quanto de atividades de replanejamento, o que ressaltou a importância significativa da comunidade na vida escolar dos alunos, reforçando que um professor, por si só, não pode operar milagres (I. C., 2023).

Portanto, conhecer a dinâmica da escola pública foi outra contribuição do PIBID, conforme os relatos dos licenciandos. A oportunidade de vivenciar outras realidades com um olhar profissional, indo além da visão de estudante, foi outro aspecto destacado.

[...] através do Pibid, pude obter uma visão mais abrangente do ambiente escolar, pois, até então, só havia trabalhado em escolas privadas (L., 2023).

[...] estar presente na escola, ter contato com os professores, funcionários e alunos, possibilita compreender a dinâmica da escola a partir do olhar de uma futura professora, não mais de aluna (M. 2003).

Embora não apresentem muitos detalhes sobre tais contextos educacionais, é interessante perceber que as graduandas também mostram o diálogo com os demais agentes envolvidos na concretização do papel da escola, propiciando que elas compreendessem que ser professor

[...] não cessa quando as aulas terminam; exige participação na escola e colaboração com os pares, exige assumir uma atitude proativa frente aos estudantes, às diferentes classes em que atua, aos projetos pedagógicos das escolas. Um professor não pode ser passivo e se acomodar à realidade existente; precisa envolver-se na proposição de caminhos que levem à superação das possíveis dificuldades que alunos, professores e escolas enfrentam cotidianamente (Trancredi, 2009, p. 15).

Ao analisar a função da escola, um dos componentes do conhecimento pedagógico geral segundo Mizukami (2004), N. demonstrou um aprofundamento em suas reflexões.

O Pibid tem mudado o meu olhar para a sala de aula, acredito que muito mais do que desenvolver atividades, o docente deve saber se

fazer ouvido, cada vez mais o que Libâneo⁵ diz sobre os três objetivos da escola para mim faz sentido: A escola contribui para o desenvolvimento das práticas sociais do aluno, prepara cidadãos com visão crítica e participativa e forma eticamente, muito disso eu tenho visto ocorrer na escola (N., 2003).

Elementos do conhecimento pedagógico do conteúdo: o ensino da leitura e da escrita

Os depoimentos apresentados neste eixo de análise tratam dos conhecimentos mobilizados pelas licenciandas ao vivenciarem e refletirem sobre situações de ensino e aprendizagem que envolvem a aquisição do sistema de escrita e as práticas de leitura e de escrita.

As licenciandas destacaram que a experiência de ensinar conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa permitiu que elas compreendessem o processo de aquisição da escrita pelas crianças e aprendessem a como avaliar esse processo. Dessa forma, o PIBID se mostrou um espaço de articulação entre conhecimento proposicional e conhecimento prático. Os relatos a seguir ilustram tais considerações.

[...] no último semestre letivo da faculdade eu estava cursando o 4º período, no qual houve a disciplina de “Alfabetização e Letramento”. Senti que ter contato com esse conteúdo fez muita diferença nas minhas percepções durante a prática do Pibid, pois pude identificar e compreender melhor algumas situações, como por exemplo o portfólio dos estudantes. [...] nesse momento foi possível observar as hipóteses de escrita sistematizadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, as quais eu estava estudando teoricamente na faculdade (M., 2024, grifos nossos).

A sondagem foi outra experiência rica que vivi em sala de aula. [...] A professora da sala perguntou se eu já tinha estudado sobre ou feito alguma e eu disse que não, a partir disso ela me comunicou que faria um dia de sondagem para que eu pudesse ver, mas também pediu

⁵ LIBÂNEO. J. C. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1992 (Coleção Magistério).

que eu pesquisasse sobre Telma Weisz, já que ela é a referência que ela utiliza. Li sobre e assisti alguns vídeo, em que a própria Telma explica como realizar a sondagem: primeiro é escolhido um campo semântico de conhecimento dos estudantes, em segundo é preciso que o professor aplicador selecione previamente palavras (uma ou duas de cada) polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas (tomar cuidado com a seleção de palavras, principalmente ditongos e hiatos, dessa forma evita-se que o estudante entre em conflito e não consiga mais realizar a sondagem), depois ele deve ditar essas palavras (nessa ordem) normalmente, sem pausas e após a escrita, pedir que o aluno leia o que escreveu. No final, o professor deve elaborar uma frase com uma das polissílabas ou trissílabas ditadas. Nas sondagens que eu estive presente pude compreender melhor as hipóteses elaboradas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (B., 2024, grifos nossos).

Outra grande aprendizagem foi sobre a importância das sondagens para o acompanhamento da evolução das crianças. Pude observar de perto como essa ferramenta é positiva e auxilia os professores a saberem mais sobre as principais dificuldades e facilidades de cada criança, enxergando-as como indivíduos singulares que aprendem em tempos e formas diferentes. Uma vez que tenham essa base de conhecimento, fica mais fácil construir planos de aula que abarquem as necessidades específicas dos alunos, potencializando sua aprendizagem e garantindo que tenham suporte em suas dificuldades (L. S., 2024, grifos nossos).

Também foram relatadas aprendizagens sobre ensinar a escrita no início de seu processo de aquisição pelas crianças, incluindo conteúdos a serem abordados e possibilidades metodológicas.

Em sala de aula, compreendi a importância de ensinar o uso correto do caderno, auxiliando na orientação da escrita (da esquerda para direita). [...] Conversando com as professoras da escola, recebi dicas sobre como utilizar caixas de texto (cruzadinhas) para crianças de nível silábico e silábico alfabético, pois demonstram à criança quantas letras são necessárias para compor determinada palavra.

Apreendi também a aumentar o tamanho do texto com o tempo para que elas consigam ter um melhor aproveitamento na aula. Isso também está em consonância com conteúdos da disciplina de alfabetização, onde pudemos observar a importância de utilizar diferentes gêneros e letras (forma e cursiva) no processo de alfabetização em busca de um leitor e escritor crítico, com um verdadeiro ensino do uso social da escrita (P., 2024).

Recursos didáticos como jogos e atividades lúdicas eram presentes, na sala havia jogos para completar as palavras, quebra cabeça, sequência de sílabas, entre outros. Com relação aos conteúdos na prática de escrita, eram abordados a direção de escrita, espaçamento entre as palavras, parágrafo, letras maiúsculas (G., 2024).

[...] sobre o ensino de Língua Portuguesa, pude ter acesso às avaliações diagnósticas e hipóteses silábicas e, também, aos mais diversos métodos de alfabetização visto que, nesse sentido, Magda Soares, [...] afirma a importância da leitura, dos gêneros textuais e da representação de fonemas por grafemas. Isso porque, o 1º ano do ensino fundamental deve funcionar como uma base alfabética para todos os anos seguintes e, muitos são os desafios neste início pautado na consciência fonológica, na compreensão textual e na aquisição da escrita. Em outras palavras, aprendi que o processo de alfabetização em uma turma recém chegada aos Anos Iniciais requer estratégias de ensino pautadas na consciência fonológica e na construção coletiva de palavras e frases, sempre enfatizando o som das letras e, consequentemente, das sílabas que se formam. E, em relação aos conteúdos, trazê-los para o cotidiano dos estudantes é uma maneira extremamente eficaz de se atingir o interesse de toda a turma. Muitas das atividades procuram retratar objetos e situações que permeiam a vida do aluno, na escola ou no meio familiar. [...] na atividade “Amigo Secreto Desenho”, realizada por mim e pela turma [...] a maioria das crianças já encontravam-se na hipótese alfabética, e a realizaram praticamente sozinhas. Percebi, então, “Ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem capacidades de uso da escrita para

inserir-se na práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita [...] (Soares, 2018, p. 203⁶)” (V., 2024).

Também aprendi que relacionar palavras com sua representação ilustrada auxilia bastante na aprendizagem das crianças. As palavras são, para muitas, algo abstrato de início. Uma vez que conseguem combiná-las com seus respectivos significados em forma de uma imagem, fica muito mais fácil para que as crianças compreendam do que se trata (L. S., 2024).

Nos depoimentos, ainda se destacam aprendizagens sobre a necessidade de se atentar ao repertório cultural dos alunos e ampliá-lo e a importância de criar estratégias para incentivar as crianças pequenas a se interessarem pela escrita.

Além da importância em auxiliar os discentes na evolução de sua escrita, quanto aos erros ortográficos e gramaticais, que fazem parte desse período de alfabetização, outro ponto relevante é estimular a criatividade dos alunos. Deste modo, por meio de observações nas inserções, destaca-se que para crianças do 3º ano, em específico, é importante desenvolver habilidades de leitura e escrita de maneira divertida e diversificada, atendendo ao seu repertório cultural e ampliando-o à medida em que se propõe diferentes gêneros textuais elencados nas habilidades de LP da BNCC. Nesse sentido, o professor deve atentar-se também para perceber o perfil característico da sua turma, e utilizá-lo a seu favor, para estimular a criança em seu desenvolvimento. Um exemplo claro disso, é a presença de contos e cartas pessoais, que são gêneros específicos dessa faixa etária, e como pôde ser observado nas inserções, tratam-se de textos muito apreciados pelas crianças nessa fase. A partir disso, práticas como a criação de um “Correio” na própria escola, ou um projeto de Leitura trabalhando as variações do conto “Chapeuzinho Vermelho”, “Chapeuzinho Amarelo” e “Chapeuzinho Azul”, são exemplos de ações adotadas pelas docentes que acompanhei, que fizeram total diferença na

⁶ SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Autêntica, 2018.

aprendizagem dos educandos, estimulando ainda mais sua vontade de ler e escrever (J., 2024, grifos nossos).

Entendi que a alfabetização é muito importante e deve ser diversa, trabalhada em passos pequenos dia após dia e de maneiras diferentes. Uma estratégia bem dinâmica que a professora utilizou foi entregar aos alunos na primeira semana de aula um “lápiz mágico”. Era na verdade um lápis comum, mas em uma embalagem colorida e com estrelas, que segundo a professora, tinha o poder de fazer eles aprenderem. Isso encantou eles, e me encantou também, ao ver esse cuidado tão necessário e que facilita o processo da alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa. No artigo “Alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural.” de Sonia Costa, João Paulo Godoy e Wanessa Manhente, os autores demonstram exatamente isso, que cabe ao professor instigar seus alunos ao ponto que sintam necessidade da linguagem escrita e do ato de ler, principalmente para uma turma de 1º ano. Atividades com nomes próprios também podem ser muito bem aproveitadas. Nesse sentido, as atividades de leitura realizadas e descritas neste relatório foram muito proveitosas e efetivas, já que entende-se que alfabetizar em um contexto de práticas de leitura e escrita é fundamental. Para além disso, a importância da relação professor-aluno. Observei na prática que essa deve sim ser uma relação horizontal, mas sempre com limites e regras bem posicionadas. Logo, a consequência dessas práticas leva o processo de leitura e escrita no movimento da criança de perceber a palavra com seu significado, não só alfabetizando mas também letrando individualmente e coletivamente (L. P. 2024).

Também foi pontuado o entendimento de se ensinar a Língua Portuguesa como uma prática social.

[...] o contato com diferentes gêneros textuais é de extrema importância e além do contato, proporcionar que a criança desenvolva alguma atividade usando aquele conhecimento também é algo enriquecedor, isso ajuda a compreender o uso social da escrita. Como exemplo, me lembro do dia que eles aprenderam sobre o gênero textual bilhete: colaram no caderno de texto um modelo, conversamos sobre o que precisava ter em um bilhete, circulamos no

exemplo dado e para fundamentar o que foi ensinado a professora fez um amigo secreto de bilhete, além de deixar uma caixa na sala para aqueles que querem deixar um recado para o amigo e as crianças amaram (B., 2024).

[...] minha última intervenção foi baseada na ideia de aplicar algo que pudesse ser incorporado ao dia a dia escolar. Inspirado na disciplina de Alfabetização e Letramento, optei por trabalhar com um gênero textual simples – legenda -, presente no livro didático, para dar continuidade ao trabalho da professora. Elaborei um esquema de imagens como exemplos, destacando algumas características, seguido por uma atividade simples onde os alunos deveriam inicialmente criar legendas com base em uma imagem do livro lido no início da aula para que, em seguida, a classe trabalhasse em conjunto para criar uma outra legenda. O ponto crucial dessa atividade residia na sua aplicação. Além de avaliar se a turma compreendia o gênero textual, o objetivo era entender melhor o processo de letramento dos alunos, uma vez que a maioria deles já era alfabética. Também estava interessado em observar como eles reagiriam ao serem desafiados a produzir textos próprios. Não foi surpresa para mim quando uma reação de insegurança generalizada surgiu na sala, já que raramente eram confrontados com esse tipo de tarefa. Isso me levou a refletir sobre todo o processo de alfabetização que acompanhei durante o ano. Naquele momento, questionei-me: "Por que ensiná-los a reproduzir palavras se não lhes proporcionamos a liberdade de criar seus próprios textos?" Pareceu-me ilógico ensinar a língua sem permitir que os alunos a apliquem no seu dia a dia (E., 2024).

Ao considerar a leitura e a escrita como práticas sociais, algumas licenciandas pontuaram que a Língua Portuguesa poderia ser o eixo do currículo.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, foi possível notar que a mesma está presente em diversos momentos, visto que no ano de 2023 a minha atuação e observação sobre a prática de leitura e escrita foi vivenciada de maneira interdisciplinar em disciplinas como Matemática, Ciências, Assembleia e até mesmo na Educação

Física com a recitação de parlendas como “Suco Gelado”, demonstrando assim a função social da leitura e escrita, expressa por Monteiro (2010⁷). Diante disso, aprendi que a interdisciplinaridade é uma ótima oportunidade para conectar diferentes conteúdos e identificar dificuldades e facilidades dos alunos (M., 2024).

Já a [brincadeira] “Faz 30 primeiro!” foi uma ideia da professora de sala e ela pediu para que eu estivesse presente no dia, para poder ajudá-la, então eu sugeri que trabalhássemos o letramento matemático, utilizando a leitura e compreensão dos estudantes, por meio da escrita das regras do jogo. Essa atividade tem como objetivo que um dos jogadores junte 3 dezenas primeiro. [...] Antes de iniciar a atividade, escrevemos na lousa o título, os materiais usados e como o jogo deveria ser jogado. Deixamos que os alunos tentassem ler primeiro, lemos e explicamos. Segundo Ciríaco (2020), implementar na sala de aula tarefas que visam a mobilização do uso social da matemática em uma ampla relação com a leitura é importante. Essa atividade me deixou muito empolgada porque os alunos puderem compreender que a leitura e a compreensão do que se lê vai além de um texto/livro, mas que há diversos usos que faremos durante nossa vida e o jogo foi uma forma de proporcionar isso, prática que segundo Soares é o letramento, um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita e da leitura (Soares, 2004 apud Monteiro, 2010, p. 25), e que aliado ao processo de alfabetização, formam-se sujeitos leitores e críticos do mundo. Logo, o letramento também está presente na Matemática, pois significa ensinar a ler e escrever na linguagem lógico-matemática em uma ampla relação com experiências de uso social de algumas habilidades que envolvem relações quantitativas, estatísticas, geométricas, grandezas e medidas (B., 2024).

Com as experiências vividas pude perceber, de uma forma que não havia notado, anteriormente, como a leitura e a escrita influenciam e afetam demasiadamente todo o progresso do aluno, em todos os outros segmentos escolares e em seu cotidiano. Isso destacou a

⁷ MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

importância, o valor e a significância que a Língua Portuguesa e a alfabetização possuem no processo de evolução e desenvolvimento do intelecto das pessoas (A., 2004).

O acompanhamento semanal de uma turma e a realização de intervenções também propiciou que as/os pibidianas/os compreendessem a importância da leitura em voz alta pelo professor, seguida de um momento de diálogo sobre o texto e do incentivo constante à leitura pelos alunos. As bolsistas também relatam que compreenderam maneiras de como conduzir essas situações de ensino e aprendizagem.

Por acompanhar uma turma de 1º ano, pude entender as teorias que estudei nas aulas de Alfabetização e Letramento e nas aulas de Língua Portuguesa. Destaco a importância da leitura nessa faixa etária: todo dia a professora lia um livro para a turma, explorando o autor e ilustrador, utilizando entonação e mostrando as imagens. Dava para perceber que eles esperavam por esse momento e respeitavam, além de terem um repertório muito grande e uma ótima imaginação e compreensão. A intencionalidade, fator importante que aprendi e vivi, da escolha do livro e que em sua maioria estava relacionado com o que eles aprenderiam no dia ou na semana. Há também a intencionalidade no planejamento de atividades, a professora me perguntava “O que você quer que eles desenvolvam nessa atividade? A leitura, a escrita ou os dois? Ela pode ser feita de forma coletiva? Há alguma adaptação que podemos fazer para os alunos que estão silábicos?”. Todos esses questionamentos direcionaram meus planos para o que eu gostaria que eles desenvolvessem (B., 2024, grifos nossos).

A atividade que mais me marcou foi a minha primeira leitura para a sala do livro O Piquenique de Catapimba, de Ruth Rocha. Essa experiência foi particularmente significativa, uma vez que inicialmente eu não tinha conhecimento sobre como conduzir a leitura de uma história para crianças. No entanto, graças às orientações da professora Ana Paula, discutindo o artigo sobre Isabel Solé intitulado “Estratégias de leitura & solé: reflexões sobre a

formação leitora”, consegui obter um melhor direcionamento para essa atividade (I. C., 2024, grifos nossos).

Sobre o ensino de Língua Portuguesa para a turma do 2º que eu acompanhei, percebi que este ano de ensino possui mais o foco nas práticas de leitura, sendo assim a professora incentivava sempre essas práticas [...] explorando diferentes gêneros textuais, como contos de fadas, fábulas, entre outros (G. M. 2024, grifos nossos).

Com base nas compreensões desenvolvidas na graduação [sobre as práticas de leitura] propus uma roda de conversa da lenda africana “Ubuntu”, em que utilizei dos conhecimentos adquiridos nas dinâmicas das tertúlias pedagógicas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, as quais salientaram a importância de práticas diferentes de leituras, pois por meio delas, as crianças criam maiores capacidades de inferir informações implícitas nos textos lidos, habilidade percorrida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (C., 2023).

No processo de alfabetização das crianças do ensino fundamental do terceiro e primeiro ano, percebi pontos em comum, como a prática de leitura e escrita. Através da leitura de uma história, as crianças aprenderam a interpretar o texto, identificando personagens, suas intenções, as consequências de suas atitudes e, por fim, realizando uma reflexão final que pode gerar um debate entre professor e aluno. Nas inserções na escola, percebi que essa é uma boa estratégia, pois faz com que os alunos interajam com a professora e com seus colegas sobre um único texto. A partir disso, a percepção que cada um tem sobre a história é ampliada a cada fala dos colegas (J. A., 2024, grifos nossos).

Uma observação que pude fazer durante minha prática no programa é o quanto, a depender do contexto da situação, as crianças se envolvem mais em algumas atividades do que em outras, principalmente nas atividades onde são introduzidos materiais ou métodos diferentes na sala de aula, em comparação com as abordagens tradicionais. Um exemplo disso ocorreu durante uma atividade com fábulas. Em vez de simplesmente distribuir um texto impresso ou pedir que copiassem da lousa, decidi adotar uma

abordagem mais interativa e envolvente. Levei as crianças para uma área externa e apresentei a fábula de uma maneira divertida e criativa, utilizando uma adaptação dos chamados palitoches. Consistia em algumas formas circulares com uma imagem ilustrativa colorida na frente, representando o momento ou a marca temporal da fábula, e no verso o texto da fábula para que eu pudesse narrá-la. Essas formas eram sustentadas por palitos de sorvete, e as crianças puderam contribuir com a fábula ao externalizar seus pensamentos e reflexões sobre a mesma com a sala inteira. [...] O interesse das crianças pela fábula foi notavelmente maior do que teria sido caso eu tivesse feito de outra forma (R., 2024, grifos nossos).

A Professora da sala também utilizava as seguintes estratégias para desenvolver a alfabetização e letramento: Uma das estratégias é a Maleta de leitura. Uma vez por semana uma criança levava uma pasta com diferentes gêneros literários dentro: contos de fada, revista, poema, revista em quadrinhos etc para poderem ler durante a semana com auxílio de seus familiares. Ao voltar com a Maleta para escola, a criança compartilhava com os colegas o que mais gostou de ler. Também era feita a leitura coletiva diária feita pela professora com os alunos. No início do dia, a professora apresentava alguns livros e seus enredos, e depois a turma fazia uma votação para selecionar um livro. No começo do ano a professora colocava livros mais curtos e com passar do tempo livros maiores (A. J., 2024).

Uma estratégia para aquisição da leitura muito legal que pude observar, foi a de permitir que os alunos se oferecessem para ler algum livro de sua escolha na frente da turma. Eles possuíam uma maleta com pequenas histórias, dentre as quais podiam escolher alguma para ler. Isso fortalece ainda mais a leitura das crianças, principalmente em voz alta, fazendo com que se tornem mais confiantes e seguras ao ler. Um aliado a isso é a leitura por parte dos professores de livros para as crianças. Muitas crianças me pediam para ler livros para elas [...]. Percebi que isso as animava bastante e, em alguns casos, permitia que elas aprendessem palavras novas que mais lhe chamaram a atenção (L. P., 2024).

Conforme discutido anteriormente, para tornar-se um conteúdo “ensinável”, o docente esquematiza o trajeto da aula, organiza-o em etapas estratégicas, escolhe os materiais mais adequados para representar os conteúdos de forma clara e acessível e as ferramentas pedagógicas para propiciar a interação entre conteúdo e aluno. Faz isso considerando as especificidades dos alunos. Os depoimentos apresentados acima mostraram que as/os licenciandas/os analisaram de diferentes formas como ensinar Língua Portuguesa. Essas experiências formativas podem contribuir para a construção de um quadro de referências que inclui as representações do conteúdo, um repertório de estratégias de ensino, aspectos da interação professor e aluno e da interação do aluno com o conteúdo. Tais referências serão acionadas e enriquecidas ao longo da graduação e na prática profissional.

Importante ressaltar, também, o quanto é fundamental que o futuro professor domine o conteúdo a ser ensinado, mas a transformação desse conhecimento em prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais, é complexa (Poulson, 2001). Sendo assim, tal aspecto precisa ser levado em consideração nas formações desse professor.

Considerações finais

Compreende-se que a aprendizagem da docência a partir da experiência é intensa e árdua, pois não significa apenas ter experiência. Essa aprendizagem requer do futuro professor observar, coletar informações de diferentes naturezas, examinar a situação e informações, construir hipóteses, elaborar um plano de ação, executá-lo e avaliar os resultados. Para Shulman,

o aprendizado a partir da prática é a melhor descrição do que se poderia denominar de aprendizado para ensinar, pois é por meio dele que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas ao microcosmo do cotidiano da sala de aula (Almeida; Biajone, 2007).

De acordo com Shulman (2004b), o professor precisa ter um *artifact of scholarship* (artefato de escolaridade), um repertório de experiências, situações vivenciadas, erros, acertos, estratégias de ensino e explicações. Quanto mais rico for este artefato, mais poderosa será a reflexão sobre a experiência; além disso, o autor pontua que é essencial pensar com os pares, compartilhando esses artefatos e aumentando a eficácia da reflexão. Shulman (2004a) ainda destaca princípios que envolvem a aprendizagem docente, a saber: ser ativo (se colocar em atividade), reflexão, colaboração, paixão e cultura de comunidade.

Pode-se tecer um paralelo dessas ideias de Shulman (2004a, 2004b) com os relatos dos licenciandos aqui apresentados. Esses dados evidenciam que, ao participarem do PIBID, elas(es) se colocaram como sujeitos ativos, experimentando, questionando e dialogando sobre um contexto escolar real, pensando sobre o que observaram e o que fizeram. Entende-se que o colocar-se em atividade não depende somente da disposição individual, embora seja necessária; o aprender juntos e o olhar para a prática do outro e aprender com ela, é igualmente importante.

Constatou-se que a participação no PIBID propiciou às/aos licenciandas/os) a compreensão que a docência implica em exigências profissionais, organizacionais e contextuais distintas e favoreceu a construção de um repertório de experiências, erros, acertos e estratégias de ensino, que potencializa a teorização sobre a experiência. Nesse processo de aprendizagem as/os graduandas/os foram protagonistas, mas tiveram apoio, especialmente das supervisoras, das/os colegas do grupo e da professora coordenadora.

De acordo com Shulman (2004a) os quatro aspectos mencionados sobre a aprendizagem profissional – o se colocar em atividade, a reflexão, a emoção e a colaboração –, podem ser fortalecidos por uma cultura de comunidade, que valoriza as experiências e cria oportunidades de aprendizagens. Essa cultura pressupõe o engajamento em diferentes tipos de diálogo, instrução entre os pares e trabalho colaborativo, ações que possibilitam o

transmitir e compartilhar conhecimentos e analisar a prática escolar, verificando o que aconteceu quando os erros ocorreram, quando surgiram problemas e apareceram surpresas. Assim, considerando essas ideias, um aspecto que merece ser analisado mais atentamente em trabalhos futuros é se o PIBID tem se constituído como uma comunidade de aprendizagem e de que maneiras isso acontece.

No processo formativo desenvolvido via PIBID, a institucionalidade - um dos princípios destacados por Marcelo e Vaillant (2009) para alcançar o desenvolvimento profissional de qualidade - está presente. A Instituição de Ensino Superior (IES), como instância formadora, reconhece, prestigia e promove a realização do Programa, garantindo sua conexão com o cotidiano escolar, sua complexidade e suas demandas.

Observa-se, então, que os dados apresentados neste texto corroboram resultados de estudos anteriores sobre as contribuições do PIBID para a formação docente, como os mencionados neste capítulo. Infere-se, então, que o Programa tem se constituído como uma instância de formação de professores e pode se configurar como um apoio para o início da docência. Defende-se, ainda, o princípio de que a formação docente ocorre em um *continuum* precisa ser considerada pelas instâncias formativas e pelas políticas de formação. Ao ingressarem na carreira docente, os egressos do PIBID vivenciarão a transição de estudante para professor, um período marcado por assumir uma responsabilidade profissional e por tensões decorrentes da necessidade de se adaptar a um contexto novo e responder às demandas exigidas. Dada a singularidade desse momento, é fundamental que a inserção profissional seja acompanhada de forma intencional e sistemática.

Referências

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Acesso em: 20 jun.2019. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS05>

FERNANDES, J. R.; SISLA, H. C.; NASCENTE, R. M. M. Pibid como espaço de formação docente. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 291-301, set-dez 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.20266>

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**: ¿como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3838>

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F. de; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, I. P. de, SOUZA B. P. de e MONTEIRO, M. I. Políticas de formação inicial: contribuições do Pibid para os licenciandos *In*: MONTEIRO, M. I. (org.) **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento profissional docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PÉREZ-GÓMEZ, Á. I. Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 2019, 3-17 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6497/6143>. Acesso em: 23 out. 2020.

POULSON, L. Paradigm lost? Subject knowledge. Primary teachers and education policy. **British journal of educational studies**, [S.l.], v. 49, n. 1, p. 40-55, mar. 2001. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00162>

QUEIROZ, E. de O. C. M.; ANDRADE, M. de F. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. Pibid e formação docente: contribuições do professor supervisor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 3744091, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993744>

RODGERS, C. R.; SCOTT, K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (ed.), **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan. 2008. p. 732-755.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHULMAN, L. S. Professional Development: Learning from Experience. In: WILSON SM (ed.). **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. 1. ed. United States of America: Jossey-Bass, 2004b. (The Jossey-Bass higher and adult educational series), p. 501-520.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: WILSON, S. M. (Ed.). **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. 1. ed. United States of America: Jossey-Bass, 2004a. (The Jossey-Bass higher and adult educational series), p. 189-215.

SILVA, L. F. da. **O papel indutor do PIBID na formação de professores reflexivos** 2014-2016. 2020. 226 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13693>. Acesso em: 14 jan. 2026.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3 p. 479-504, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442357>

O PIBID como espaço de articulação teoria-prática e de constituição da identidade profissional docente

Ana Paula Gestoso de Souza¹

Introdução

A formação inicial de professores desempenha um papel fundamental na construção dos conhecimentos profissionais docente. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se destacado como uma “política pública de formação inicial de professores, fundamental nos cursos de licenciaturas” (Felício, 2014, p. 431). Assim, este estudo investiga as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia para a formação docente, com ênfase na articulação entre teoria e prática e na constituição da identidade profissional, a partir da perspectiva dos estudantes bolsistas vinculados ao núcleo PIBID-Alfabetização – um subprojeto que integrou Pedagogia, Língua Portuguesa e Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos.

Segundo detalhado no capítulo “Contribuições da participação no PIBID para a construção da Base de Conhecimento para o Ensino: a perspectiva dos participantes”, as ações deste núcleo ocorreram entre junho de 2023 e março de 2024, após a integração de um novo grupo de bolsistas selecionados pelo Edital 23/2022. A equipe era composta por 1 professora do curso de Pedagogia (coordenadora de área), 3 docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (supervisoras) e 24 licenciandas/os (22 de Pedagogia, 1 de Educação Especial e 1 de Letras).

¹ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: anapaula@ufscar.br

Os dados primários desta investigação foram os relatos escritos, produzidos pelas/os licenciandas/os sobre o desenvolvimento das atividades do PIBID e suas reflexões a respeito dessas experiências. Ao longo de 10 meses, as/os bolsistas elaboraram três registros parciais e um relatório conclusivo, nos quais detalhavam as ações implementadas, mencionavam os desafios e as facilidades encontradas, explicitavam seus aprendizados e os significados que atribuíam ao PIBID, além de realizarem uma autoanálise do trabalho realizado.

A análise desses relatos, em uma perspectiva de focalização progressiva, foi realizada nas seguintes etapas: i. leitura atenta dos relatos, ii. identificação das aprendizagens das/os licenciandas/os², das situações vividas no Programa que geraram satisfação e as reflexões construídas, iii. análise aprofundada dos registros em relação às contribuições do PIBID para a articulação entre a teoria e prática e a constituição da identidade profissional docente, expressas nas narrativas.

Quadro conceitual

Neste trabalho, compreende-se que a formação docente “é concebida como um processo contínuo e permanente, que não se inicia com a licenciatura, muito menos a ela se resume” (Lagoeiro, 2019, p. 50). Entretanto, a etapa da formação inicial docente é um momento crucial do desenvolvimento profissional docente (DPD), em que o futuro professor direciona seu olhar para a futura atuação profissional durante o processo formativo. Em outras palavras, o DPD ocorre quando o licenciando se mobiliza para examinar práticas pedagógicas observadas e vivenciadas, projetando essa análise para sua futura prática em sala de aula.

Imbernón (2004) ressalta a importância de uma formação inicial que capacite o professor, munido de um conjunto de saberes

² Essas aprendizagens são discutidas no capítulo “Contribuições da participação no PIBID para a construção da Base de Conhecimento para o Ensino” deste e-book.

científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e individuais, a analisar e investigar as situações educacionais, consciente das funções da educação, das implicações de suas escolhas e do contexto social, histórico e político que molda a prática escolar. Possibilitando que o professor compreenda as transformações no ambiente escolar e a adaptação do processo de ensino às demandas formativas dos alunos.

Visando essa formação, enfatiza-se a necessidade de o futuro professor estabelecer uma interação sistemática, orientada e planejada com a prática pedagógica, pois a qualidade dessa vivência está intrinsecamente ligada à reflexão do docente, em formação, sobre ela (Marcelo García; Vaillant, 2009). Nesse contexto, torna-se relevante uma formação inicial que proporcione a apropriação de conhecimentos nas disciplinas acadêmicas para a análise da prática escolar, ao mesmo tempo em que ofereça oportunidades de contato, investigação e compreensão da prática pedagógica, permitindo a reelaboração e o aprofundamento das teorias e dos saberes da experiência. Uma formação inicial que, conforme Gatti (2009), favoreça a compreensão da educação e do ensino, abordando os conhecimentos e o entendimento do sistema escolar e da escola como um processo sociocultural com características próprias. Assim, concretiza-se a formação de um professor com uma postura investigativa, que domine saberes teóricos e práticos da didática e das práticas de ensino, articulados aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares.

Em consonância com essas considerações, entende-se que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído em 2007, com o objetivo de aproximar os licenciados da prática profissional, sobretudo no cotidiano das escolas públicas, fomentando o vínculo com o ambiente e a profissão, bem como a construção de uma postura reflexiva por meio do diálogo entre universidade e escola, representa um percurso formativo promissor. Gatti *et al.* (2014, p. 103) já evidenciavam as contribuições desse Programa:

[...] o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores.

Felício (2014) discute a potencialidade do PIBID se constituir como um “terceiro espaço de formação”, isto é, um espaço transitivo entre a universidade e a escola que conecta o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico. A autora elenca os seguintes motivos para considerar o PIBID como um “terceiro espaço” de formação:

- distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar;
- permite a inserção antecipada do licenciando na escola, que se assume como parceira no processo de formação inicial docente, ao acolhê-lo, por intermédio dos supervisores;
- compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade (coordenador de área), responsáveis diretos pelos licenciandos bolsistas, e do professor da escola de Educação Básica (supervisor), responsável pelo licenciando, quando ele se encontra na escola desenvolvendo as atividades de iniciação à docência;
- pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor;
- são previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais, advindas do contexto escolar;
- assume o movimento de reflexão–ação–reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades;

- propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos (Felício, 2014, p. 423).

O PIBID emerge como um dispositivo formativo relevante, alinhado às perspectivas teóricas apresentadas. Ao promover a imersão precoce do licenciando no ambiente escolar, sob a orientação conjunta de professores universitários e da Educação Básica, o Programa busca a superação da dualidade teoria/prática, aspecto essencial para o desenvolvimento profissional. A configuração do PIBID, enquanto um possível "terceiro espaço" formativo, potencializa a construção dos conhecimentos profissionais docentes, em um movimento contínuo de análise, ação e reflexão sobre a realidade educacional.

O presente estudo, ao investigar as contribuições do PIBID Pedagogia para a formação docente na perspectiva dos bolsistas do núcleo PIBID-Alfabetização da UFSCar, busca aprofundar a compreensão sobre como essa experiência contribui para a articulação teoria e prática e para a constituição da identidade profissional docente. A análise dos relatos das/os licenciandas/os permitirá identificar as nuances desse processo formativo e os sentidos atribuídos ao Programa, oferecendo subsídios para a discussão sobre políticas e práticas de formação inicial de professores.

Discussão

No capítulo “Contribuições da participação no PIBID para a construção da Base de Conhecimento para o Ensino: a perspectiva dos participantes” observou-se que a maioria das/os licenciandas/os, ao se referir às contribuições do PIBID para a formação docente, destacou a dimensão prática. Elas/es evidenciam que o contato direto com a prática, mediado pelo diálogo com uma professora experiente – supervisora -, lhes possibilitou aprender sobre elementos do conhecimento pedagógico geral e sobre o ensino de determinado conteúdo. Além disso, os depoimentos revelam a contribuição do PIBID para que

a/o licencianda/o compreenda a articulação entre teoria e prática e para a constituição da identidade profissional docente; estas dimensões serão discutidas a seguir.

Articulação entre teoria e prática

Os relatos das/os licenciandas/os enfatizam o PIBID como um espaço fundamental para a conexão entre os estudos realizados na universidade e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Conseguir estabelecer essa conexão é um processo complexo, especialmente pela necessidade de romper com uma visão aplicacionista da teoria à prática, bem como uma visão de supervalorização do conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico. É fundamental compreender que os professores atuantes nas escolas também são portadores e produtores de saber, teorias e ações. Assim a “[...] relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cuja prática é portadora de saberes” (Tardif, 2002, p. 237).

Além disso, o saber articular teoria e prática implica em um processo de análise rigoroso e sistemático sobre as situações vivenciadas nas escolas, que vai se aprofundando ao longo do curso de graduação, no caso dos licenciandos em formação.

Neste eixo de análise, são apresentados depoimentos que reforçam que a contribuição do PIBID para a articulação entre teoria e prática é essencial à formação docente. Os licenciandos destacaram que a fundamentação teórica “faz a diferença” na realização das atividades e no olhar para a prática e que puderam “compreender melhor diferentes situações da escola e a ocorrência de diferentes conceitos que aprendemos na faculdade, na escola” (P., 2024), proporcionando, então,

[...] momentos de análise do real (prática) mediante as teorias estudadas, permitindo assim, que os estudantes não só imitem os docentes com os quais lidam e acompanham nas escolas, como

também, aperfeiçoem os métodos docentes que não alcançaram bons resultados (J. K, 2023).

Os depoimentos a seguir também ilustram a potencialidade do PIBID para a conexão entre teoria e prática.

A universidade nos proporciona a formação para a sala de aula, para vivenciar as facilidades e dificuldades da educação; quando estamos no ambiente universitário pensamos em como deve ser a escola, como será que funciona, temos opiniões e imaginações em relação ao mundo escolar. Dessa forma, estar no PIBID é uma experiência única e de aprendizagem, é vivenciar, planejar, executar, interagir com professores, educandos e familiares [...] (C., 2023, grifos nossos).

A palavra que eu usaria para a contribuição da minha formação seria “Enriquecedor”. [...] eu estou aprendendo coisas que a teoria não mostra [...] e que podemos fazer diversas reflexões que agregam ou que vão agregar na nossa formação. [...] Eu entrei de um jeito e tenho a plena certeza que no final eu irei sair de outro jeito, pois a nossa percepção muda radicalmente quando estamos do outro lado da “moeda” (J., 2023, grifos nossos).

[...] durante o período experienciado na escola e nas atividades atreladas ao Pibid, pude traçar algumas relações entre teoria e prática considerando os estudos teóricos proporcionados na graduação e as experiências práticas vivenciadas. Um exemplo disso foi a realização dos planejamentos subsidiados pelos conceitos e componentes necessários em um plano de aula segundo José Carlos Libâneo (2018): conteúdo, objetivos, metodologia, detalhamento da metodologia, tempo, espaço, recursos didáticos e avaliação. Além disso, utilizei a Taxonomia de Bloom como apoio para a formulação dos objetivos de aprendizagem. Ainda sob essa perspectiva, as reflexões que apresento neste relatório sobre a aula expositiva dialogada se baseiam nas ideias de Paulo Freire, o qual afirma a importância do diálogo na relação horizontal entre professor-aluno (M., 2024).

Essa visão que desenvolvi [sobre o trabalho docente e a escola], só foi possível de se formar devido a junção que o PIBID faz entre a universidade e seus conteúdos estudados com o ambiente escolar e suas vivências, só foi possível de se concretizar em meus pensamentos por conta da inserção na qual ele nos coloca como sujeitos participativos do contexto escolar. Infelizmente, é impossível ter noção da significância e da dimensão de fenômenos como esse apenas através dos relatos e estudos feitos na universidade, é nesse âmbito que se dá a importância da prática [...]. Felizmente, o programa nos proporcionou a oportunidade de enxergar como são alguns aspectos do cotidiano escolar através do viés da participação docente, ainda em conjunto com os conteúdos estudados na universidade [...] (A., 2004, grifos nossos).

Vimos [nas aulas da universidade] muito sobre Emilia Ferreiro e as hipóteses da escrita e pude ver isso na prática. Por vezes, em sala [na universidade], desacreditamos de alguma teoria. Muitas vezes parece surreal. Porém, fui capaz de observar cada fase em diferentes crianças, e com o passar do tempo, aprendi a distingui-la em cada uma (G. M., 2023).

Uma grande surpresa para mim foi a grande identificação que eu encontrei ao me deparar com a alfabetização na prática, por coincidência no mesmo período estava cursando a disciplina de Alfabetização e Letramento, e por conta disso o véu que separa a teoria da prática se tornou invisível para mim, pois ao mesmo tempo que eu tinha contato com crianças em pleno processo de alfabetização também estava estruturando minha base teórica na graduação e conseguindo fazer uma relação em tempo real da duas coisas. Isso contribuiu muito para que eu entendesse conceitos mais complexos do processo de alfabetização e aceitasse que essa é uma das áreas da educação que quero trabalhar ao me formar. Consegui entender melhor os processos pelos quais as crianças em processo de alfabetização estavam passando, especialmente devido à disciplina de Didática e ao livro "Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever", da autora de Magda Soares, que se tornou uma referência teórica para mim. Muitas vezes senti a necessidade de

visitá-lo, e quanto mais o compreendia, percebia como aplicar suas bases na prática (E, 2024, grifos nossos).

Marcelo e Vaillant (2009), ao pontuarem caminhos possíveis para o desenvolvimento profissional bem-sucedido, destacam o princípio da “integração”, tendo como um dos exemplos a articulação entre teoria (conhecimento proposicional) e prática (conhecimento prático) de modo a romper com a hierarquização dos conhecimentos e possibilitar a integração harmônica nas atividades e práticas de desenvolvimento profissional.

Ao realizar um estudo de caso em uma disciplina de pós-graduação, Vieira (2005) discute a relação entre teoria e prática na formação de professores e caracteriza essa articulação como “um fenômeno complexo, multifacetado, idiossincrático, dilemático, local e inacabado”. Ao ler portfólios das estudantes e perceber que pressupostos ou princípios teóricos não eram explicitados em suas reflexões, a autora faz uso da metáfora das pontes (in)visíveis, em suas palavras:

Do ponto de vista da conceptualização da relação entre teoria e prática profissional, a objectificação (ponte) desta relação e a focalização na sua (in)visibilidade parecem veicular a ideia de que não se trata tanto da questão da ausência vs. presença da relação, mas antes da capacidade de ver vs. não ver uma relação que existe (ainda que de modo latente) e de verbalizar essa relação através de uma linguagem descritivo-explicativa (Vieira, 2005, p. 123).

É válido pontuar que, em muitos depoimentos apresentados ao longo deste capítulo, a relação entre teoria e prática está presente. Contudo, por vezes, tal relação não está explícita, em uma linguagem que verbalize conceitos estudados no curso e/ou em uma menção a autores. A metáfora das “pontes (in)visíveis” de Vieira (2005) assessora nessa análise, indicando que, mesmo sem a nomeação teórica direta, a influência dos conhecimentos adquiridos na graduação pode ser inferida nas análises da prática. Entretanto, é possível “ver” e inferir essa relação na leitura dos relatos.

Nessa discussão, é válido ressaltar a necessidade de superar a perspectiva de que a prática deve ser iluminada pelo conhecimento acadêmico. Tal superação perpassa um caminho complexo e demanda o rompimento do desenvolvimento de ações construídas sem a coparticipação da escola. Além disso, é preciso atentar-se à complexidade da relação entre pensamento e ação profissional e impulsionar a busca pela construção de pontes entre teoria (pública e pessoal) e ação, visando propiciar a inquirição de teorias e práticas tendo em vista o conhecimento da realidade, a função da escola e as possibilidades de transformação. Assim, (re)constroem-se teorias e práticas cujos critérios sejam a consistência, mutabilidade e relevância social e ética.

Ao analisar a possibilidade de articulação entre teoria e prática proporcionada pelo PIBID, conforme discutido anteriormente, emerge também a influência do Programa na constituição da identidade profissional dos licenciandos, o que será explorado na próxima subseção como outro elemento das contribuições do PIBID para a formação docente.

Identidade profissional docente

A participação no PIBID emergiu nas narrativas das/os licenciandas/os como um fator significativo no processo de constituição de sua identidade profissional docente. Conforme pontuado na seção introdutória deste capítulo, os relatos analisados evidenciam aspectos referentes à constituição da identidade profissional docente. Compreende-se que essa constituição é um processo contínuo, instável, mutável e multifacetado, fundamentado por aspectos sociais, culturais, políticos e históricos de cada contexto no qual se insere o professor (Rodgers; Scott, 2008). É um processo mediado pelas experiências dos docentes nas escolas e fora delas, por suas próprias crenças e valores sobre o que significa ser um professor e o tipo de professor que aspiram ser (Sachs, 2005). Assim, a identidade profissional

docente vai sendo construída na formação inicial, especialmente promovida por uma socialização profissional

promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão. Este processo deve articular-se com o esclarecimento e a (re)estruturação do projecto profissional individual, relacionado com a motivação para a profissão (Nascimento, 2007, p. 208).

Nos depoimentos dos licenciandos, observa-se claramente o quanto a participação no PIBID contribuiu para que eles confirmassem a certeza pela escolha da profissão docente, destacando elementos de motivações intrínsecas como a realização pessoal articulada com a ideia de um compromisso social, evidenciando um crescente sentimento de satisfação pelo trabalho realizado. Os depoimentos a seguir exemplificam tais considerações:

[...] A realidade da escola pública, embora muito diferente, me deu mais convicção de que estou no caminho certo em minha formação (L, 2023).

[...] me sinto no lugar certo, pois toda vez que vejo que os alunos aprendem algo comigo, fico grata, muitas coisas que até já tinha esquecido estou relembando estando em sala de aula, penso que o PIBID agrega muito em nossa qualificação e formação, nos traz um pouquinho o gosto de como é ser professor, dos desafios e recompensas (M. S., 2023, grifos nossos).

A partir dessas experiências [no Pibid], pude me reconhecer como futura professora, especialmente através dos olhares dos alunos ao expressarem que me consideravam como um ponto de referência, seja me chamando de “Prô”, solicitando minha ajuda para alguma tarefa ou pedindo para ir ao banheiro. Ainda, o reconhecimento e respeito mútuo dos outros profissionais da escola também permitiu enxergar-me numa relação de paridade (M., 2024).

O Pibid me mostrou que escolher o caminho da docência não é fácil, dificuldades aparecerão, mas que um professor dedicado e preocupado com os estudantes conseguirá superar os contratempos. Eu me apaixonei pela educação no momento em que conheci a Escola Municipal de Educação Básica Prof^a Angelina Dagnone de Melo, com seu ambiente acolhedor e cheio de crianças com vontade de aprender; ao lado da professora de sala que foi tão solícita comigo, eu cresci profissionalmente e percebi as tantas facetas dessa profissão, mas que, ao ver um estudante lendo e escrevendo sozinho e ficar feliz com seu resultado, entendi que ser professor é ajudar, caminhar junto e torcer pelo sucesso de quem quer aprender com você, pois na sala de aula todos aprendem juntos, inclusive nós professores (B., 2024, grifos nossos).

O PIBID contribuiu em grande escala para o meu interesse e admiração pela docência, pois além de me mostrar de perto as mais lindas facetas da educação, me transformou fomentando a minha evolução profissional e pessoal. Em minha produção artística, relatei através do segmento de imagens da lagarta, do casulo e da borboleta, a minha transformação e evolução, já o buraco negro representa as belezas e incertezas que a carreira docente pode nos proporcionar, apesar de não enxergarmos o que vem à frente o caminho não deixa de ser belo, intrigante e de certa forma convidativo (A., 2024).

O PIBID serviu como um grande motivador para que eu continuasse com o meu desejo de atuar como professora e encerro com uma passagem escrita por Guimarães Rosa: “Porque eu só preciso de mãos dadas, de pés livres e de olhos bem abertos” De mãos dadas, porque o processo de ensino e aprendizagem e de formação do professor é uma ação conjunta, uma ação de professores, alunos, colegas de trabalho e da escola como um todo, uma vez que, na minha experiência com o PIBID foi extremamente enriquecedora, e cada etapa foi fundamental para o resultado final. De pés livres para que eu possa continuar minha caminhada docente vivendo cada experiência que eu precisarei viver e de olhos bem abertos, para que eu possa ver o mundo com os olhos de uma criança (N, 2024).

Nos relatos apresentados a seguir, percebe-se que a escolha por uma profissão implica em ocupar um lugar na estrutura social e nas relações interpessoais, assim essa escolha se conecta com uma imagem de si e com a identidade social do sujeito, conectando a representação que o sujeito tem de si com a representação que tem da profissão, isto é, as significações que atribuí ao papel docente e às condições de atuação (Nascimento, 2007).

O PIBID só acentuou o desejo que eu tinha de atuar em redes públicas, sendo peça chave para essa mudança de olhar para a aprendizagem. Foi muito enriquecedor ter a experiência de atuar em um colégio público estadual, ver a diversidade dos estudantes, conhecer diferentes contextos, ver como se comportam e como é sua rotina, porém, as crianças precisam de mais assistência e estrutura escolar: tanto pelo número de alunos, que é excessivo para cada professor, tanto pela falta de auxiliares para dar suporte às crianças que têm mais dificuldades, como as que são público alvo da educação especial (G. M., 2024, grifos nossos).

Ser professor para mim é ser agente de transformação. Acredito que a educação é o ponto-chave para que o aluno possa transformar a sociedade em que vive. Trabalhando em uma sala com 33 alunos, deparei-me com os diversos desafios enfrentados pela educação pública nos dias de hoje. Esses obstáculos muitas vezes dificultam o processo de transformação tão necessário. No entanto, é essa consciência dos desafios que me impulsiona a continuar buscando maneiras de melhorar a educação pública brasileira, tornando-a mais eficiente e de qualidade. Entendo que cada aluno possui um potencial único para contribuir com mudanças positivas em sua comunidade e além. Assim, ao investir na educação, não apenas estamos proporcionando oportunidades individuais, mas também estamos promovendo um impacto social mais amplo, capaz de impulsionar o desenvolvimento e o progresso de nossa sociedade como um todo (I. C. 2024).

Neste momento do curso e da finalização de minha participação no PIBID, compreendo que o professor é um agente transformador da sociedade que possibilita soluções para os conflitos gerados nas

crianças entre aquilo que elas já conhecem e o que estão conhecendo. Um professor alfabetizador, para além de ensinar uma criança a ler e escrever, precisa contribuir para que a mesma consiga decifrar o mundo que a cerca. A função social da escrita e a apropriação de diferentes formas e gêneros textuais possibilitam que o aluno desenvolva de forma significativa sua criticidade. [...] o programa me possibilitou entender melhor como um professor deve atuar, me trouxe segurança e a sensação de capacidade (P., 2024, grifos nossos).

Quero ser docente por muitos motivos. Gosto da profissão de pedagoga, minha trajetória escolar foi em escolas públicas, e cresci sentindo a carência da Educação Básica. Nesse sentido, como futura docente, quero ter a oportunidade de modificar o meio social em que estarei inserida. A docência nos permite evoluir constantemente, [...] Quero ser educadora para transformar e ser transformada diariamente. O Pibid possibilitou o meu amadurecimento como futura professora, pude aprofundar as visões que eu possuía em relação à educação e reforçar o desejo de atuar como pedagoga. Além disso, as inserções permitiram que eu me enxergasse como docente, enfatizando que é possível e que vale a pena cada passo de minha trajetória (C., 2024, grifos nossos).

[...] participar do subprojeto me fez evoluir em muitas questões, em idealizações e romantizações que foram quebradas ao ver a realidade, mas que só fizeram com que a docência fosse ainda mais admirada. [...] . Percebo, atualmente, que minha atuação está muito mais orgânica, metódica e criativa do que no início [...]. As intervenções, encontros e reuniões foram fundamentais nesse aspecto. [...] Neste segundo momento, vale ressaltar que após minha experiência no PIBID, ser professor para mim ganhou ainda mais significados. Desde o primeiro contato com o curso, eu notei que não sabia exatamente o motivo quando me perguntavam sobre minha escolha, mas ao longo do tempo enxerguei que minhas vivências individuais, tanto pelas instituições que passei, quanto vivências no meu bairro, nas comunidades vizinhas etc, me trouxeram indiretamente até aqui. Hoje, sei que fiz a escolha certa e o PIBID é parte disso. O subprojeto com certeza me aproximou da docência e

aumentou meu interesse em atuar como professora (L. P., 2024, grifos nossos).

Ao realizar toda documentação e reflexão acerca de minhas experiências iniciais na docência através do PIBID, consigo enxergar a importância da profissão docente em sua qualidade. [...] Sendo assim, o PIBID me fez enxergar que a educação pode e deve ajudar a transformar e, é por este motivo, que essa experiência será a primeira de uma vida inteira dedicada à docência e aos inúmeros futuros alunos e professores que ainda encontrarei (V., 2024, grifos nossos).

As experiências vividas no PIBID parecem, então, terem impulsionado os licenciandos a terem clareza de alguns elementos intrínsecos (percepção própria sobre o papel social do professor, relação construída com os alunos, por exemplo) e extrínsecos (condições objetivas de trabalho e da vida dos estudantes, por exemplo) que constituem a representação que fazem da profissão, e isso os fez, até o momento, reafirmarem a escolha pela docência.

Na continuidade das análises, observou-se que a inserção na docência no âmbito do PIBID possibilitou aos licenciandos o desenvolvimento de um sentimento de segurança diante da futura atuação profissional, como se observa nos relatos:

[Ao atuar no PIBID] respondi uma pergunta que me fiz no primeiro semestre [do curso] "será que tenho capacidade para isso?". Minha experiência em sala de aula confirmou que sim [...] (G. B., 2023, grifos nossos).

As inserções nas escolas e as atividades que desenvolvemos e aplicamos nos coloca, mesmo que por momentos, em posição de um pedagogo ativo atuante em sala de aula. Além disso, a dinâmica nos permite ter segurança que é fornecida pelo apoio e ajuda da professora da turma que nos acompanha, pelas ações formativas, pelas reuniões realizadas e em cada conversa com os envolvidos e responsáveis (A., 2023, grifos nossos).

[...] o PIBID está proporcionando minhas principais experiências com relação à docência, uma vez que sou estimulada e incentivada pela

professora responsável da sala a sempre atuar de forma ativa no trato com os alunos, na correção de atividades na lousa e apresentação de assuntos e dinâmicas. Me sinto cada vez mais preparada para assumir uma sala de aula [...] (L. S., 2023, grifos nossos).

Comparando minha atuação do começo com o fim, percebo que o medo, a falta de experiência e a insegurança foram amplamente modificados por uma confiança em relação às ferramentas e processos que aprendi com o programa. Assim, tenho mais segurança no trato com as crianças e me sinto competente nas obrigações prévias à aula, como planejamento e pesquisa para a execução de uma boa atuação (P., 2024, grifos nossos).

Ao olhar para trás, percebo o quanto mudei ao longo dos dez meses de programa PIBID, pois, no início, era uma pessoa cheia de medos e inseguranças em relação à alfabetização. Contudo, o PIBID foi uma verdadeira revolução para mim, no meu modo de agir, pensar e sentir. Gradualmente, minha confiança cresceu à medida que testemunhava o impacto positivo do meu trabalho no desempenho dos alunos, que confiavam em mim e se empenharam ao realizar as atividades que eu propunha. [...] Inicialmente, alfabetizar me parecia intimidante, mas graças ao PIBID, tornou-se intimidade (R., 2024, grifos nossos).

O PIBID foi um período de muito amadurecimento para mim como profissional em formação, [...] eu me entendia cada vez mais como docente a cada inserção realizada, observar o avanço das crianças no decorrer do ano foi algo que me motivou, comparar minha primeira aplicação de sondagem, totalmente inseguro e sem entender nada com a última sondagem onde eu já tinha total segurança e conseguia identificar a hipóteses de escrita da crianças é algo muito satisfatório e foi um processo muito transformador (E., 2024).

A literatura no campo da formação de professores, discute o quanto o sentimento de insegurança pode estar fortemente presente nos primeiros anos de atuação docente.

Diversas particularidades delineiam o estado de ser professor iniciante, que é tensionado, de um lado, pelo processo gradual e lento

de se reconhecer como profissional responsável por suas decisões no contexto de trabalho e, de outro, pela falta de confiança em si mesmo no que concerne a sua capacidade de atender as expectativas em torno de sua atuação docente. Embora os desafios didáticos sejam destacados na literatura como aqueles que mais afligem o professor iniciante, é incontestável que as incertezas e dúvidas que permeiam seu cotidiano de trabalho se situam para além do ato de ensinar (Cruz; Faria; Hobold, 2020, p. 4-5).

Compreende-se que esse sentimento de insegurança pode advir do pouco repertório de conhecimento experiencial do iniciante, agregado a outras situações que podem ser vividas nesse início, como a falta de apoio. Tal cenário ocasiona “sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender” (Cruz; Faria; Hobold, 2020, p. 5).

Nesse sentido, o sentimento de segurança relatado pelos licenciandos do PIBID, impulsionado pela experiência prática e pelo apoio recebido, pode representar um fator de proteção importante contra essa insegurança inicial, auxiliando na transição para a carreira.

Se sentir mais seguro em razão da participação no PIBID não significa necessariamente que os licenciandos futuramente vivenciarão tensões em seu início de carreira. No entanto, a ampliação do repertório de conhecimentos necessários para a docência, propiciada pelo Programa, pode auxiliar na redução da sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional ocasionada pela necessidade de se adaptar a passagem de estudante a professor, na qual se assume a responsabilidade pela aprendizagem do outro em um contexto específico.

Além disso, a confirmação da escolha profissional e o crescente sentimento de satisfação com o trabalho, contribuições propiciadas pelo PIBID para alguns licenciandos conforme relatos anteriores, podem ser elementos adicionais que auxiliam no enfrentamento das tensões vividas na atuação docente.

Considerações finais

A análise das narrativas das/os licenciandas/os, apresentada neste estudo, permitiu evidenciar as contribuições do PIBID para a formação docente, com destaque para a articulação entre teoria e prática e a constituição da identidade profissional. Os relatos demonstram que a imersão no ambiente escolar, mediada pela reflexão orientada e pelo diálogo com supervisoras experientes, possibilitou aos futuros professores estabelecerem conexões entre o conhecimento proposicional e as dinâmicas da sala de aula. Essa experiência prática, superando a mera aplicação de teorias, configurou-se como um espaço no qual as/os licenciandas/os puderam analisar criticamente as situações vivenciadas, aprimorar métodos de ensino e compreender a complexa relação entre o saber acadêmico e a ação pedagógica.

As/os licenciandas/os revelam que a aprendizagem docente não é apenas intelectual, engloba também emoção e afetividade. Com relação à constituição da identidade profissional docente, a participação no PIBID revelou-se um fator importante na confirmação da escolha pela carreira, no desenvolvimento de um crescente sentimento de satisfação com o trabalho e na construção de um sentimento de segurança para a futura atuação. O contato direto com a realidade escolar, as interações com alunos, professores e a própria dinâmica da profissão permitiram às/aos licenciandas/os confrontar suas representações iniciais, reelaborar suas concepções sobre o papel do professor e reconhecer o compromisso social da profissão docente. A experiência no PIBID, portanto, parece ter fornecido um alicerce importante para o enfrentamento das inseguranças comuns aos primeiros anos da docência, ampliando o repertório de conhecimentos práticos e teóricos e fortalecendo a convicção na escolha profissional.

Os resultados deste estudo corroboram a potencialidade do PIBID como um espaço privilegiado de formação inicial docente, capaz de promover a integração entre teoria e prática e de influenciar positivamente a constituição da identidade profissional das/os futuras/os professoras/es. Ao proporcionar uma inserção

planejada e acompanhada na realidade escolar, o programa contribui para a formação de docentes mais reflexivos, seguros e engajados com a complexidade do trabalho pedagógico, reforçando a importância de sua continuidade e aprimoramento.

Referências

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. e4149114, jan./dez. 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6587/6488> Acesso em: 20 jun. 2019.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, p.1-120, set. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 19 set. 2019.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

LAGOEIRO, A. C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível

em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11510>.
Acesso em: 14 jan. 2026.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente:** ¿como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa De Pedagogia**, v. 41, n. 2, p. 207-218, 2007. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9

RODGERS, C. R.; SCOTT, K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. *In*: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (ed.), **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan. 2008. p. 732–755.

SACHS, J. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. *In*: P. M. Denicolo, & M. Kompf (ed.), **Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities**. London: Routledge, Taylor and Francis Group. 2005. p. 5-21.

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

VIEIRA, F. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 116-138, jan./jun. 2005.

PIBID: reflexões sobre a iniciação à docência

Micheli Fernanda Machado¹

Introdução

A origem deste artigo ocorreu devido aos meses em que a autora foi supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no núcleo Pedagogia-Alfabetização, na escola onde atuou como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental desde 2005.

No decorrer da trajetória acadêmica, a autora estudou sobre a formação de professores iniciantes, seus desafios, possibilidades, dificuldades e de que forma poderia auxiliá-los para que esse momento se tornasse mais acolhedor dando subsídios para se fortalecerem e se desenvolverem profissionalmente.

Em 2023, a autora teve a oportunidade de continuar desenvolvendo o trabalho com formação de professores, mas dessa vez com licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em que, enquanto supervisora, pôde contribuir para o desenvolvimento profissional das estudantes durante o tempo em que estavam participando do Programa.

Tendo em vista que a iniciação à docência é um período de grande importância na carreira docente, os programas como o PIBID buscam promover a inserção desses estudantes no contexto de escolas públicas, desde os primeiros anos no curso de licenciatura, para que desenvolvam atividades em conjunto com o professor de sala de aula, docentes da universidade e supervisora,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, São Carlos/SP. E-mail: michelifmachado81@gmail.com

além de possibilitar vivenciar o dia a dia de uma escola e poder relacionar a teoria já vivenciada na universidade com a prática, possibilitando momentos de reflexão sobre a profissão.

Diante disso, a partir das experiências vivenciadas durante o Programa, discutiremos sobre as contribuições do PIBID no decorrer deste período, a partir das narrativas das licenciandas. De acordo com Oliveira (2011), os sujeitos que narram podem revisitar suas histórias, analisando-as e modificando-as quando necessário através de processos reflexivos. Assim, a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, “construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores” (Oliveira, 2011, p. 300).

Ao narrarem suas histórias, no decorrer do desenvolvimento do PIBID, as professoras e futuras professoras, ao construir e reconstruir suas experiências através da reflexão, vão construindo a sua própria identidade. Refletindo, esses profissionais passam a ter consciência de suas ações, levando-os a uma mudança na própria prática, favorecendo seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, para este trabalho analisaremos as narrativas de 8 licenciandas buscando as contribuições do PIBID a partir dos objetivos propostos pelo Programa.

Percurso metodológico

Este trabalho tem como enfoque a perspectiva narrativa em que as licenciandas são vistas como sujeitos essenciais para o desenvolvimento deste estudo. Assim, a metodologia é de caráter qualitativo e apoia-se na análise descritiva e interpretativa das narrativas escritas pelas futuras professoras, buscando “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (Bogdan; Bicklen, 1994, p. 48).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram as 8 licenciandas que ficaram sob a supervisão da autora deste estudo, sendo uma da Licenciatura em Letras e as outras da Licenciatura em Pedagogia da UFSCar.

O objetivo deste estudo é discutir sobre as contribuições do PIBID do núcleo Pedagogia-Alfabetização, desenvolvido no decorrer de junho de 2023 a março de 2024. Para isso, foram criados eixos balizadores de análise: a) unidade entre teoria e prática e envolvimento das licenciandas em processos reflexivos; b) perspectivas das licenciandas sobre a importância do PIBID para a formação docente e a valorização do magistério.

Dessa forma, os dados foram retirados das narrativas escritas nos relatórios das licenciandas, construídas ao longo do Programa e finalizadas em março de 2024, como uma das etapas de atividades previstas pela CAPES. Para que a análise ocorresse adequadamente, as narrativas foram lidas diversas vezes de acordo com os eixos com o intuito de compreender a temática pesquisada.

Reflexões sobre a iniciação à docência

Os avanços tecnológicos e científicos presenciados no contexto atual em conjunto com as diversidades nas relações trouxe mudanças e desafios para a carreira docente. Por isso, o campo da formação de professores possibilita caminhos para reverter situações como a desvalorização da profissão, os baixos salários, a superlotação das salas de aula, falta de apoio da gestão e entre os próprios professores, a diferença entre o que é estudado na universidade e a realidade do contexto escolar, entre outras. Assim, uma das políticas apresentadas para auxiliar uma mudança nesse cenário foi a criação de programas de iniciação à docência.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É um programa que se compromete com os futuros professores possibilitando vivenciar

experiências em salas de aula da rede pública de ensino e proporcionando aos licenciandos situações em que a teoria, a prática e a reflexão caminham juntas, sob a orientação do professor da sala de aula, supervisora (professora da unidade escolar) e professores universitários. O estudante ao participar do Programa recebe uma bolsa mensal para incentivá-lo nesse período, bem como o professor supervisor.

De acordo com a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o PIBID, os principais objetivos são: 1) Incentivar a formação docente, promovendo o interesse pela carreira de professor na Educação Básica; 2) Articulação entre teoria e prática, levando os estudantes às escolas públicas para vivenciarem o cotidiano escolar e a prática docente desde os primeiros anos da graduação; 3) Melhoria da qualidade da educação básica, contribuindo para a formação inicial de professores e, ao mesmo tempo, colaborar com a escola onde está sendo desenvolvido o programa para fortalecer o ensino; 4) Valorização do magistério, reforçando a importância da profissão docente a atrair mais estudantes para os cursos de licenciaturas (Brasil, 2013).

Segundo Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre ao longo da vida e as experiências vivenciadas na escola são as mais capazes de provocar esse desenvolvimento. Participando de situações no próprio contexto escolar, o futuro professor e o professor regular da sala encontram condições para refletirem sobre a profissão, trocando experiências, informações e saberes adquiridos no decorrer dos anos. Além disso, é uma forma dos licenciandos lidarem com a diferença encontrada pela idealização da realidade e a realidade vivenciada na escola.

Dessa forma, com o intuito de contribuir com os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, iniciação à docência e processos reflexivos, compartilharemos experiências e reflexões no período em que foi desenvolvido o PIBID, em uma escola municipal da cidade de São Carlos, através das narrativas escritas dos licenciandos.

Entre junho de 2023 e março de 2024, a escola municipal recebeu, para o desenvolvimento do Programa, 1 estudante da licenciatura em Letras e as outras 7 da licenciatura em Pedagogia junto com a professora supervisora que atua nesta escola desde 2008. Logo, para colaborarem com o Programa foram pensadas em professoras experientes que desenvolviam um ótimo trabalho em sala de aula e que teriam condições de auxiliar as futuras professoras no contexto escolar.

Sabemos que um dos objetivos do PIBID é a participação de professores que atuam na Educação Básica. Dessa forma, essa contribuição não só auxilia na formação dos licenciandos quanto do próprio professor de sala, do professor supervisor e do professor da universidade, pois, ao atuarem sobre a formação, analisam e modificam suas concepções e práticas, levando-os a momentos reflexivos e autônomos em seu desenvolvimento profissional. Assim, todos aprendem e os professores, ao atuarem como formadores de futuros docentes, tornam-se reconhecidos pela universidade, favorecendo uma maior aproximação entre o ensino básico e o ensino superior, além de estreitar e articular a relação entre teoria e prática (Deimling; Reali, 2020).

No processo de encaminhar as licenciandas para as turmas, duas delas, Nádia e Luana² foram para a turma de 5º ano da professora supervisora. Aline e Jussara foram encaminhadas para os 3ºs anos, Bia para um 1º ano, Brenda e Mirela para os 2ºs anos e Carolina para um 5º ano; todas as salas no período da tarde.

Ao iniciarem as atividades, ficou estabelecido que os bolsistas deveriam participar de reuniões quinzenais em que as licenciandas e a professora supervisora com a coordenadora de área (professora universitária) teriam um espaço para trocarem as experiências vivenciadas na escola, dúvidas, desafios, objetivos alcançados, novas ideias para construção de atividades e palestras sobre assuntos que auxiliariam no desenvolvimento dos profissionais.

² Os nomes das 8 licenciandas são fictícios.

Nessas reuniões também estavam presentes mais 2 supervisoras com seus respectivos licenciandos.

Nesse espaço de diálogo e troca de conhecimentos e experiências, é importante ressaltar que o professor e os licenciandos têm um espaço para serem ouvidos, possuem um protagonismo no desenvolvimento do Programa, pois a colaboração e a socialização entre os pares contribuem para que todos possam aprender, refletir e melhorar a própria prática, tendo como resultado a melhoria do ensino. Nesse sentido, Nóvoa (2013) enfatiza a importância do professor em programas de formação para uma valorização do conhecimento docente em conjunto com os futuros professores, pois é ele que auxilia, orienta e integra o licenciando na iniciação à docência e na cultura escolar. Então, nas reuniões, havia essa valorização do próprio conhecimento profissional, construído a partir de reflexões sobre a prática, e também oferecia subsídios teóricos para as experiências vivenciadas.

Ao focarmos os processos reflexivos, atualmente na área de formação de professores, sabemos da importância desse processo para que os docentes possam desenvolver conhecimentos e habilidades que sejam significativas. Por isso, pensar de maneira crítica é essencial para o desenvolvimento profissional, deixando de lado a ideia de que os professores apenas executam tarefas postas pela secretaria de educação, por exemplo.

Assim, em todo o período de desenvolvimento do PIBID, os licenciandos, em conjunto com as professoras das turmas, com a coordenadora de área e professora supervisora, passaram por processos reflexivos importantes, buscando diminuir a dicotomia entre a teoria e a prática, universidade e escola, pesquisador e professor, pois entendem a necessidade da junção de todos os envolvidos para compreender os processos de ensino e aprendizagem, os estudantes, os docentes, a escola, o currículo e a sociedade que contextualiza a escola (Lemes; Evangelista; Anunciato, 2020).

Analizando as narrativas escritas das licenciandas, Luana, logo no início de suas idas à escola, relatou,

Quando estive na escola pela primeira vez, sentada nos bancos em frente a diretoria, esperando que a agenda da diretora encontrasse para mim um momento para mostrar a escola, chorei, pois me senti no lugar onde deveria estar. Ao entrar na sala de aula, senti “frio na barriga”, uma ansiedade que vinha acompanhada das inseguranças anteriormente citadas. No dia em que conheci a professora Micheli pessoalmente, eu fui assegurada de que era bem-vinda, de que eu e ela aprenderíamos com essa experiência e de que os educandos estavam de braços abertos para mim. Foi o que aconteceu. Aprendi, na prática, que a teoria se faz completa naquele lugar, que estar presente na sala de aula é essencial para a formação de um bom pesquisador, um que pesquise aquilo que faz sentido no contexto escolar e educacional brasileiro (Luana, 05 abr. 2024).

Neste relato, observamos um dos objetivos propostos pelo PIBID, a relação teoria e prática. É importante que o licenciando esteja inserido na prática escolar com todos os seus desafios e no contato com os professores para que se desenvolva profissionalmente, mas isso não pode acontecer de forma descontextualizada. É nesse momento que esse estudante consegue relacionar a teoria estudada na universidade com o que está sendo vivenciado no contexto escolar, para que seja analisada e refletida. De acordo com Demling e Reali (2020), quando não há essa análise, pode ocorrer uma alienação do trabalho em que será desenvolvida uma concepção técnica do ensino, repetindo apenas a prática de outro professor de forma acrítica.

Estando inserida na sala de aula e no cotidiano escolar pude perceber e observar de perto, não somente fenômenos e acontecimentos citados em disciplinas da universidade que dizem respeito aos alunos, mas aos professores também, situações e fenômenos que ocorrem aos educadores. Um exemplo que ouvi como aluna de disciplinas de didática e vi na prática sendo pibidiana, foi o de que muitas vezes os professores acabam sendo podados e ficam limitados por conta da obrigatoriedade e das metas existentes em cima do uso do livro didático (Aline, 01 abr. 2024).

Aline também relata a importância da relação teoria e prática proposta pelo PIBID quando relembra o que escutou nas aulas em uma situação prática na escola.

Esse fenômeno, que vejo como problema, é real e corriqueiro, afeta não somente o professor que se sente desmotivado, preso ao livro, sem liberdade para usar recursos de sua escolha e atuar abertamente em sua função, mas afetam também os alunos, pois o livro didático não possui e não permite adaptações; essas que são necessárias para que todos os alunos, em seus diferentes níveis de compreensão e aprendizagem, consigam compreender e aprender verdadeiramente o conteúdo. Isso dificulta o trabalho do professor e o progresso linear da turma como um todo. Essa visão que desenvolvi só foi possível de se formar devido à junção que o PIBID faz entre a universidade e seus conteúdos estudados com o ambiente escolar e suas vivências; só foi possível de se concretizar em meus pensamentos por conta da inserção na qual ele nos coloca como sujeitos participativos do contexto escolar (Aline, 01 abr. 2024).

A licencianda Aline, ao dar continuidade à narrativa, continuou mostrando a importância da teoria e da prática se relacionarem para que se desenvolvam profissionalmente. Além disso, observamos que nesse relato ocorreu um processo reflexivo quando ela lembra do que foi visto na universidade, analisa o que está vendo na prática e tira as suas conclusões a partir da reflexão.

Donald Schön (1992) foi um dos estudiosos que mais difundiu o conceito de reflexão ao nomear o processo em que o docente aprende a partir da compreensão de sua própria prática como reflexão-na-ação. O docente, ao se surpreender com algo que acontece na sala de aula, reflete sobre o acontecido e busca compreender o que o surpreendeu para, depois, reformular o problema ocorrido e testar uma nova hipótese em outro momento. Em seguida, ocorre a reflexão sobre a reflexão-na-ação. O professor, nessa experiência, analisará o acontecido, buscando novos sentidos e significados (Schön, 1992).

Dessa forma, o autor afirma que o conhecimento teórico e técnico, aprendido nas universidades, não é suficiente para lidar com todos os desafios do contexto escolar; por isso, valoriza a experiência e a reflexão na experiência, pois acredita que a valorização da prática profissional é essencial para a construção do conhecimento (Schön, 1992).

Hatton e Smith (1995) também são conhecidos por seus estudos sobre reflexão na prática docente, destacando processos reflexivos essenciais para a formação de professores, enfatizando que a reflexão é um processo que ocorre em diferentes estágios, auxiliando os professores a desenvolverem uma maior compreensão de suas práticas pedagógicas. Assim, propuseram 4 níveis de reflexão para analisar as narrativas registradas.

A narração descritiva consiste em relatar o que aconteceu em uma experiência educacional sem aprofundamento crítico, ou seja, é uma descrição de acontecimentos sem oferecer justificativas (Hatton; Smith, 1995).

A descrição reflexiva ocorre quando o professor além de relatar, justifica suas ações, conectando-as a teorias ou objetivos pedagógicos, buscando explicar os motivos pelas decisões tomadas dialogando com autores e pesquisadores que discutem o assunto (Hatton; Smith, 1995).

A reflexão dialógica consiste no professor analisar a própria experiência a partir de diferentes perspectivas, identificando desafios e possíveis melhorias (Hatton e Smith, 1995).

A reflexão crítica envolve uma análise profunda e contextualizada, considerando fatores sociais, políticos e culturais que impactam o ensino. Esses fatores contribuem para que o docente possa compreender e explicar ações, acontecimentos, onde ocorrem e o motivo de ocorrerem (Hatton; Smith, 1995).

Portanto, a reflexão é um elemento fundamental na formação de professores porque permite que os futuros professores compreendam melhor a sua prática, identifiquem melhorias e se formem profissionais mais preparados e críticos.

Ao longo do PIBID tive algumas dificuldades ligadas ao nervosismo em aplicar atividades com as crianças, por conta de nem sempre tudo sair como planejado, sendo preciso fazer algumas mudanças durante a realização (Brenda, 05 abr. 2024).

Com a participação no PIBID pude relacionar as teorias que venho aprendendo no curso com a prática e entender, principalmente, que a flexibilidade na prática pedagógica, ao meu ver, é muito importante. Nos planejamentos, consegui elucidar os objetivos colocados em cada prática proposta, pois, em alguns momentos, eu entendia a importância de alguma atividade e como ela poderia contribuir, mas não consegui transcrever os objetivos claros, e com a ajuda da professora, isso foi possível. Além disso, nos encontros com as professoras e também relacionando com o que aprendi na disciplina de alfabetização e letramento, da Prof^{fa} Maria Iolanda, entendi que apesar de entendermos uma forma de ensinar como “melhor”, as práticas que nem sempre nos agradam, podem ser úteis para alguns alunos e em determinados momentos, pois é com a junção de vários métodos, que poderemos construir o nosso (Brenda, 05 abr. 2024).

Na escrita de Brenda, observamos momentos de reflexão dialógica quando menciona que precisou fazer mudanças durante a realização de uma atividade em sala de aula e, depois, suas reflexões sobre a relação teoria e prática. No caso da licencianda, essa reflexão ajuda a compreender como as teorias educacionais se aplicam (ou não) na realidade da sala de aula.

Em vários momentos das disciplinas aprendemos metodologias de como dar aula, de como tornar as aulas lúdicas e ao mesmo tempo fazer com que as crianças aprendam, porém no dia a dia vai muito além; é mais desafiador, pois muitas vezes algumas crianças não se interessam e não querem participar de nenhuma atividade, aí vai de nós buscarmos outros meios que possam resgatar esse interesse (Mirela, 24 mar. 2024).

Neste excerto, Mirela também menciona a importância do que foi estudado na universidade no decorrer de sua prática, levando-a a momentos de reflexão quando percebe que não é simplesmente colocar em prática o que foi aprendido, vai além, pois o cotidiano escolar está repleto de desafios.

Os futuros professores, ao iniciarem suas atividades no PIBID, passam a conhecer algumas dimensões e posturas necessárias à docência de acordo com as experiências vivenciadas. Começam a entender que é essencial saber o conteúdo da área de formação; as estratégias que o professor escolhe para que o conhecimento se torne compreensível para os alunos; conhecer o currículo, pois ele é que fundamenta a prática e auxilia a fazer as escolhas; entender sobre o aluno e como ele aprende; compreender o contexto e a comunidade educativa; são necessárias práticas de reflexão e investigação para pensar e repensar a prática e lutar por justiça social; e desenvolver a inter e transdisciplinaridade, transpondo as barreiras das disciplinas em sala de aula. E, ainda, entender que é essencial ter uma postura crítica e política para que continuem lutando pela valorização dos profissionais da educação, e que desenvolvam uma sensibilidade afetiva e amorosa diante do outro, o aluno (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018).

Sobre a importância do PIBID e a valorização do magistério, as licenciandas trouxeram narrativas que nos auxiliam a compreender como são essenciais para a formação programas de iniciação à docência.

Descobri que adoro conversar com os educandos quando pratico a pedagogia que estou aprendendo, que adoro estar em frente a lousa e trazer os alunos para lá, junto de mim. Também descobri a capacidade adaptativa e flexibilidade absurdas que o pedagogo precisa ter, e, nesse momento, aquela ansiedade quase retornou, a frustração dos planos desfeitos, dos planejamentos alterados em cima da hora... Mas sempre tive uma professora supervisora incrível e super compreensiva por perto, e, dessa forma, conheci também a importância da cooperatividade entre os profissionais das escolas. Ter proximidade com a professora supervisora e as outras

professoras da escola onde atuei no projeto foi uma das maiores facilidades que tive durante as atividades (Luana, 05 abr. 2024).

Em relação à prática pedagógica, aprendi muitas coisas, tanto com as reuniões com a coordenadora e a supervisora, quanto com a professora da sala, mas principalmente com essa última, isso por conta da vivência em sala de aula, por ela sempre se envolver nos meus planejamentos e também por se preocupar com o que eu estivesse aprendendo (Bia, 05 abr. 2024).

Isso foi algo que entendi na prática e, em algumas conversas com a professora, ela me mostrava os contratempos que ocorriam, ou quando os estudantes já não estavam focados para fazer a atividade; senti como é planejar e por algum motivo sair do planejado, mas que da mesma forma foi proveitoso, o que pode acontecer e aconteceu; em alguns casos vem a frustração, mas no momento em que refletimos, percebemos que planejar é nortear (Bia, 05 abr. 2024).

Minha participação foi de grande importância para mim, tanto nos quesitos positivos, quanto nos quesitos que ao meu ver necessitam de mudança e de transformação, em minha prática e no “todo” da realidade e da prática escolar. Além disso, as atividades do PIBID, creio que têm sido muito importantes para minha formação, pois trazem uma experiência da sala de aula com apoio de alguém (professor de sala). Então nos preparam, nos ajudam a construir uma base para quando formos atuar, de fato, como professores (Brenda, 05 abr. 2024).

No PIBID, a figura do professor experiente é um dos pilares da formação docente, pois ele consegue mediar a teoria e a prática, auxiliando os bolsistas a compreenderem o conhecimento aprendido na universidade no contexto escolar, orientando sobre as metodologias e possíveis adaptações de acordo com as necessidades dos alunos e mostra os desafios cotidianos devido à diversidade na sala de aula (Marcelo García, 2010)

Além disso, orienta os licenciandos na elaboração e aplicação de estratégias didáticas, sugerindo melhorias e ajustes.

Compartilha experiências ajudando os bolsistas a desenvolverem confiança e autonomia, pois estes chegam na escola, muitas vezes, com medo, inseguros, nervosos, angustiados, pois muitos têm o PIBID como sua primeira experiência em uma sala de aula e com a comunidade escolar enquanto futuros professores.

Os professores experientes também proporcionam feedbacks construtivos sobre as atividades realizadas pelos bolsistas e auxiliam na construção de uma visão mais crítica e reflexiva sobre a prática docente, estimulando o aperfeiçoamento contínuo. De acordo com Deimling e Reali (2020, p. 4), esse contato com os professores experientes favorecem a articulação entre as “políticas educacionais e as necessidades e demandas apresentadas pela realidade escolar e seus profissionais – um dos aspectos apontados como necessários por associações de educadores e pesquisadores para a elaboração de uma política global de formação docente”.

Dessa forma, para resolver os problemas relacionados a políticas públicas de formação docente, é importante enfrentar as dificuldades, os interesses e as necessidades que fazem parte da escola, inserida numa sociedade (Libâneo, 2005).

Isso nos mostra que essa relação entre universidade e escola no PIBID evidencia que ser professor é mais do que ensinar conteúdos, e o professor experiente colabora para a construção dessa visão, mostrando também questões relacionadas à empatia, adaptação e inovação. Portanto, ele estimula nos licenciandos a paixão pela educação e o compromisso com a formação dos alunos.

Day (2004) afirma a importância da paixão ao ensinar. Professores apaixonados pelo que fazem,

Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem e no ensino na sala de aula. Comprometem-se a trabalhar de forma cooperativa e, por vezes, de forma colaborativa com seus colegas de sua própria escola ou de outras escolas, procurando e aproveitando as oportunidades para refletirem de diferentes modos sobre suas práticas. Para estes professores, ensinar é uma profissão criativa e

desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade (Day, 2004, p. 23).

A paixão está intimamente ligada à qualidade do ensino e a reflexão faz parte desse processo, pois faz com que se continue buscando, aprendendo e melhorando na profissão docente compreendendo que ser professor vai além de colocar em prática currículos pré-estabelecidos por outros. A paixão faz com que o professor busque pelo seu desenvolvimento para obter cada vez mais sucesso em sua prática. Portanto, o professor experiente tem um papel fundamental nesse desenvolvimento, pois auxilia na transformação dos futuros professores em profissionais mais preparados, seguros, autônomos, críticos e engajados.

Estar em sala de aula me abriu os olhos para novos interesses de pesquisa e um crescimento infindo de conhecimento por meio da prática, do diálogo com indivíduos de todas as idades, vivências e experiências. Relembrei minha própria escrita, a reflexão sobre cada prática e a criação de diários e mais diários para registrar cada poeira de aprendizado que se mostra aos meus olhos. Com o PIBID, aprendi muito e aprendi a aprender; aprendi que aprender é um processo infinito e não pretendo me cansar de aprender tão cedo (Luana, 05 abr. 2024).

Essa experiência contribuiu de maneira direta e indireta para a minha formação como futura pedagoga e para minha evolução como integrante dessa sociedade; nesse ponto vejo que o PIBID tem atingido um objetivo em comum com todas as escolas brasileiras, que é formar um cidadão capaz de transformar a sociedade, desenvolvendo nele a cidadania e preparando-o para o mercado de trabalho. É nesse sentido que o PIBID acaba atuando como extensor da escola nas nossas vidas, ainda em um duplo sentido, tanto como alunas quanto como futuras profissionais da educação (Aline, 01 abr. 2024).

Uma importante contribuição que o PIBID trouxe para minha formação docente se dá diante do fato de que as vivências que experienciamos e observamos trazem aos nossos olhos um filtro de

realidade; passamos a enxergar a realidade em que a educação a nossa volta se dá; saímos do imaginário e do teórico (Aline, 01 abr. 2024).

Nos excertos das narrativas acima, verificamos a importância do PIBID para o desenvolvimento profissional dessas futuras professoras proporcionando uma formação mais prática, reflexiva e integrada ao contexto escolar.

Todos esses meses de dedicação ao PIBID, me fizeram repensar as minhas expectativas do início. Quando me inscrevi, meu principal objetivo era me dedicar a essa experiência em sala de aula, de fato como uma experiência, pois meu grande desejo com a graduação é atuar na área da pesquisa pensando nas melhorias que podem causar transformações dentro das salas de aula, tanto aos professores como aos alunos que serão formados; portanto vi como uma grande oportunidade de entender a realidade de uma escola, de um professor e dos processos que os envolvem (Brenda, 05 abr. 2024).

O Pibid possibilitou vivências para além da sala de aula, é muito importante a relação que construímos com as pessoas, compreendi que devemos olhar para suas trajetórias e colher o melhor fruto delas. Tive a oportunidade de ampliar meu horizonte em relação à docência com professoras que estudaram, especializaram-se e que convivem diariamente na sala de aula; é um conhecimento que não tem preço. Destaco também a relação de diálogo e trocas construídas com as nossas colegas do Pibid; recordo-me de conversas que possibilitaram o desenvolvimento das minhas atividades e gostaria de agradecer pelas sugestões e ajudas recebidas. É essencial enfatizar que é um trabalho coletivo (Carolina, 05 abr. 2024).

Desde o início até a minha finalização do Pibid foi incrível; essa é a palavra que descreve a minha trajetória, apesar dos desafios do início; eu evolui com o passar dos meses, pude perceber coisas legais que eu trouxe para sala de aula, mas também coisas que eu poderia ter feito de maneira mais criativa, mas compreendo que foi a minha primeira experiência e que faz parte as coisas acontecerem de maneira que não planejamos. Sem dúvidas o subprojeto me fez ampliar minha visão sobre a educação, me fez amadurecer ideias e

descartar outras. Do início ao fim foi puro aprendizado (Jussara, 24 mar. 2024).

Durante o desenvolvimento do Programa, notamos que os futuros professores desenvolvem habilidades pedagógicas essenciais antes mesmo de concluírem a graduação, tornando sua transição para a docência mais segura e eficaz. Além disso, a colaboração entre licenciandos com outros licenciandos, com a professora supervisora, coordenadora de área e com professores da escola também é essencial para o desenvolvimento e formação dos futuros professores.

Penso que o Pibid foi o pontapé que eu precisava para realmente ter noção do que é ser um docente, as responsabilidades necessárias, a dedicação com cada aluno e com o que é ensinado. No início fiquei com algumas inseguranças, mas, ao longo do projeto, fui me sentindo confiante e segura em relação à docência; nunca tive dúvida em relação a profissão, mas com o Pibid pude ter a exata certeza que estava no lugar certo e onde almejo atuar (Mirela, 24 mar. 2024).

Com toda essa experiência, minha atuação do início se modificou bastante: aprendi a me relacionar com os estudantes de forma diferente, entendi que o livro didático é um peça importante mas não é o todo, replanejar faz parte e está tudo bem precisar mudar os planos, auxiliar os alunos com mais dificuldade é trabalhoso mas é extremamente importante e o processo de alfabetização e letramento é contínuo; por isso as atividades precisam ser articuladas e desenvolver as crianças em diversos sentidos. Acredito que, durante esses meses, minha atuação mudou para melhor, mas sempre há mudanças a serem feitas e outros aprendizados que serão conquistados (Bia, 05 abr. 2024).

O PIBID me mostrou que escolher o caminho da docência não é fácil; dificuldades aparecerão, mas que um professor dedicado e preocupado com os estudantes conseguirá superar os contratempos. Eu me apaixonei pela educação no momento em que conheci a Escola Municipal de Educação Básica Prof^a Angelina Dagnone de Melo,

com seu ambiente acolhedor e cheio de crianças com vontade de aprender, ao lado da professora de sala que foi tão solícita comigo; eu cresci profissionalmente e percebi as tantas facetas dessa profissão. Mas, ao ver um estudante lendo e escrevendo sozinho e ficar feliz com seu resultado, entendi que ser professor é ajudar, caminhar junto e torcer pelo sucesso de quem quer aprender com você, pois na sala de aula todos aprendem juntos, inclusive nós professores (Bia, 05 abr. 2024).

No PIBID, as licenciandas compreenderam que o trabalho do professor quando compartilhado e de forma colaborativa são importantes para o desenvolvimento profissional e a escola é um lugar que representa onde se efetiva diversas aprendizagens a partir das experiências vivenciadas no decorrer da profissão.

Considerações finais

A partir do estudo realizado, observamos que o PIBID trouxe muitos benefícios, pois o Programa permitiu que as futuras professoras vivenciassem o ambiente escolar ainda na universidade, ajudando a reduzir os impactos ao se depararem com o que foi estudado cientificamente e com a realidade da escola.

O Programa também possibilita a aproximação entre teoria e prática, pois ao vivenciarem o cotidiano escolar conseguem entender a importância da base teórica para compreenderem a própria formação, a partir da prática em sala de aula. Esse contato direto possibilita uma reflexão sobre os desafios da docência e auxilia na construção de estratégias para superá-los, e, ainda, ajuda a desenvolver um olhar mais crítico sobre o ensino.

No PIBID, os licenciandos são incentivados a refletir sobre a própria prática docente, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. E as professoras supervisoras, junto com as coordenadoras de área e as professoras das turmas, auxiliam nesse processo, oferecendo feedbacks construtivos e sugestões de melhoria. Assim, esse primeiro contato com a escola e o apoio dos

professores experientes fazem com que os licenciandos se sintam mais preparados para o exercício da docência; ou seja, se sintam seguros e confiantes, reduzindo a ansiedade e o medo que muitos professores iniciantes sentem ao ingressar na carreira.

Por fim, o PIBID fortalece o interesse pela carreira docente, auxiliando a formar professores mais engajados, seguros, confiantes, reflexivos, autônomos e comprometidos com a educação, o que contribui diretamente para a melhoria da qualidade da educação básica. Para isso, é importante que o licenciando tenha paixão pela profissão, pois é um sentimento essencial na busca pela melhoria de seu desenvolvimento profissional.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC/Capes. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. M. R. PIBID: Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698222648>

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 jan. 2026.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**,

[S.l.], v. 1, n. 2, p.33-49, jan. 1995. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)

LEMES, F. C. G.; EVANGELISTA, M. T. F.; ANUNCIATO, R. M. M. Contribuições de Cochran-Smith & Lytle para a Formação de Professores: analisando conhecimentos e práticas. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Presidente Epitácio, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1628>. Acesso em: 14 jan. 2026.

LIBÂNEO, J. C. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 5, n. 12, p. 33-55, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v5i12.90>

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A. da; PAGOTTO, M. S.; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p.199-210.

OLIVEIRA, R. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 20, n. 43, p. 289-305, maio./ago. 2011. DOI: 10.29286/rep.v20i43.307.

PANIAGO, R. N; SARMENTO, T; ROCHA, S. A. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIBID: Interações dialógicas no processo de formação profissional

Joice Helena Adriano Marcello Felipe¹

Magda da Silva Medeiros Reis²

Introdução

A formação de professores exige qualidade de ensino e desenvolvimento de competências na realização das atividades educacionais de ensino e pesquisa. Dessa forma, encontra-se no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) uma oportunidade ímpar na formação inicial de futuros docentes, planejando integrar, de maneira estruturada e organizada, os estudantes de licenciatura no ambiente escolar. O objetivo é proporcionar experiências práticas e reflexões sobre situações reais de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar e na sala de aula.

Além disso, o Programa também propicia a formação continuada dos professores das escolas parceiras. Os discentes (bolsistas de Iniciação à Docência) são orientados por um docente da instituição em que estuda e também são acompanhados por um professor da educação básica (Portaria Capes n.º 83, de 27 de abril de 2022). Por meio dessa via de diálogos, percebe-se no PIBID uma “indução profissional” que reforça o coletivo docente, descrito por Nóvoa (2019), “a indução exige que os três vértices do triângulo – as instituições universitárias de formação de professores, as políticas educativas e os professores de educação básica – estejam

¹ Graduada em Letras pela UNICEP e em Pedagogia pela UNINOVE. Especialista em As Áfricas e suas Diásporas pela UNIFESP. Mestre em Educação pela UFSCar.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Petrópolis. Psicopedagoga Clínica pela UNESA, Especialista em Alfabetização e Educação Especial e Inclusiva pela UNINTER.

presentes e articulados de forma sólida e equilibrada” (Nóvoa, 2019, p. 201).

O Programa, que é colaborativo, abrange contínuas trocas e análises a respeito do papel da escola, dos educadores e do currículo escolar, promovendo não apenas o aprendizado e a formação do licenciando, mas também dos professores que os acompanham. A atuação do professor supervisor o faz corresponsável pelo aprendizado desses futuros educadores, orientando as práticas pedagógicas, desde o planejamento até a intervenção, e facilitando o vínculo dos estudantes com a sala de aula. Considerando a participação em discussões, reflexões e avaliações das metodologias, esse educador envolve-se em todo o processo com estudos teóricos que enriquecem seus conhecimentos e estimulam a reflexão de sua própria prática.

São experiências diversas, mas tanto os futuros educadores quanto o corpo docente da escola encontram-se em um ciclo ativo de aprendizado com foco nas práticas pedagógicas em relação à realidade concreta.

Portanto, apesar de o PIBID não ter como finalidade a formação continuada dos professores da Educação Básica, ao incentivar a postura reflexiva de todos os comprometidos, permite um processo de construções conjuntas que proporcionam aos professores contínuas análises a respeito do trabalho docente e do seu papel enquanto seres sociais. Assim, o Programa pode contribuir para a reflexão da docência e superação de fragilidades da profissão (Nóvoa, 2019).

Este capítulo apresenta as narrativas de profissionais (vice-diretora, professora-supervisora e professores co-formadores) atuantes no PIBID Pedagogia-Alfabetização da UFSCar. Essas narrativas revelam as perspectivas desses profissionais sobre as contribuições do PIBID para o processo de desenvolvimento profissional de professores da educação básica, considerando seu papel enquanto profissional reflexivo e a escola como ambiente formador para futuros professores. O capítulo é finalizado apresentando reflexões sobre a escola como agência formadora.

A perspectiva da gestão escolar

A parceria colaborativa do PIBID, no ano de 2023, surgiu com o meu conhecimento do edital para concorrer à supervisão dos iniciantes na docência. Após pesquisa, descobri que a nossa escola era uma das instituições com as quais o Programa tinha parceria.

Nossa escola, a Escola Estadual Professor Andreolino Vieira, fica situada em um bairro periférico da cidade de São Carlos, no bairro Vila São José. É um bairro composto por boa parte de pontos comerciais. Temos, de um lado uma UBS, o Corpo de Bombeiros em frente e, do outro lado, temos uma Escola Estadual do Ensino Fundamental II. Em razão disso, a nossa unidade não tem uma clientela própria; a sua maioria vem dos bairros ao redor e do bairro periférico São Carlos VIII. Uma clientela de alta vulnerabilidade social.

A escola tem cerca de 430 alunos matriculados nos períodos da manhã e tarde, em um prédio de 2 andares, onde na parte superior ficam as salas de aula, no total de 8, além da sala de recursos e uma pequena biblioteca em conjunto com a sala maker. No piso inferior, estão localizados a sala dos professores, a diretoria, a secretaria, os banheiros dos alunos e, logo mais adiante, o refeitório, e em seguida a sala de informática. Além disso, no mesmo ambiente, há um pátio onde as crianças brincam e desenvolvem atividades. Temos também uma área verde, assim como um parquinho para as crianças de 1º e 2º anos, e uma quadra poliesportiva.

O quadro de funcionários é composto por agentes de organização escolar, funcionários terceirizados da limpeza, funcionários terceirizados da merenda, trio gestor e professores. Os agentes são em torno de quatro pessoas, duas pessoas na limpeza e duas no preparo da alimentação. O trio gestor é formado por 1 diretor, 1 vice-diretor e 1 coordenador pedagógico. Por fim, a escola conta com o total de 16 professores regentes de sala, 4 professores auxiliares da Educação Especial, 2 professores da sala itinerante e 1 atuante na sala de recursos (Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista), 7 professores especialistas -

educação física, inglês e arte - e 3 professores que atuavam no Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação³.

Compreendo que a escola, como um espaço social, tem as suas características organizacionais que influenciam no trabalho dos professores, como cita Tardif (2014):

Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (Tardif, 2014, p. 55).

A escola, um produto histórico, traduz em sua rotina as relações entre os indivíduos e as suas complexidades, estabelecendo como devemos ser, fazer e saber conforme as normas sociais vigentes.

Como citado, considerando a escola como espaço físico e social e a interação com os seus agentes, ao ver o edital do PIBID pensei em apresentar a proposta a uma pessoa em que visualizei em seu perfil a liderança e o comprometimento juntamente com o trabalho colaborativo. Damiani (2008) *apud* Daniels (2000) indica que a cultura do trabalho colaborativo é um ambiente de promoção de troca de experiências, assim como de aprendizagens nesse modelo.

Desse modo, a figura do supervisor do Programa do PIBID na unidade escolar, a meu ver, desenvolve um trabalho muito importante articulando essa troca de experiências dos professores com os licenciandos.

Digo isso, pelo fato de já ter uma experiência com o PIBID quando fui coordenadora pedagógica em outra unidade escolar e pude acompanhar os trabalhos desenvolvidos juntamente com a supervisora que atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³ Para saber mais, consulte a Resolução Seduc-7, de 11-1-2021 que institui o Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas

Assim, iniciou-se a atuação da professora Magda no Programa após atender a minha solicitação, com muito carinho, para que participasse do processo de seleção.

Em junho de 2023, fui apresentada pela Magda Medeiros ao grupo de licenciandos como vice-diretora, como estava designada na época. Dessa interação me coloquei à disposição para tirar dúvidas sobre a parte administrativa e as funções que cabem ao vice-diretor. Afinal, o vice-diretor tem a função, segundo a Lei Complementar 1396/23, de “Gerir as atividades administrativas e os serviços de apoio aos alunos, aos servidores e às atividades pedagógicas, além de promover a melhoria da convivência e do clima escolar”.

Durante esse período, os acompanhei de forma indireta, observando algumas atividades e me colocando à disposição dos licenciandos para auxiliar nas atividades desenvolvidas durante o ano letivo. Ao me procurarem, as dúvidas eram sobre as minúcias da administração escolar, como resoluções vigentes que influenciam a coparticipação do grupo gestor em sala de aula para auxiliar os professores regentes, interessados em dialogar sobre todas as vertentes que regem o processo administrativo.

A perspectiva da professora supervisora e o professor pesquisador-reflexivo

Durante a graduação em pedagogia, muitos estudantes podem ser tomados pela curiosidade e vontade de aprender mais sobre sua área, especialmente quando começam a atuar em sala de aula. Com isso, passam a investir em especializações, cursos de formação e informação, com objetivos latentes e urgentes em suas práticas. Apesar da concepção de abismo entre a teoria e a prática pedagógica, ao longo da formação percebe-se que, assim como dito por Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2006, p. 29). Afinal, o docente, considerando-se inacabado, constrói sua práxis ao permitir que o aluno construa a sua, num processo contínuo de emancipação para ambos.

O edital de inscrição do PIBID foi compartilhado por minha gestão escolar; não conhecia muito bem o Programa, porém tive maiores esclarecimentos através da minha vice-diretora, Joice, que enfatizou sobre a importância para a nossa escola parceira e para a formação de futuros docentes. Em nossa escola, sempre busquei estar envolvida em atividades que oferecessem maior qualidade do ensino, que deixassem o ambiente escolar mais atrativo e acolhedor. Dessa maneira, vi no PIBID uma forma de envolver toda a equipe docente e nossos alunos, em uma nova experiência, desta vez ligada à universidade. Notei a possibilidade de contribuir com uma nova perspectiva sobre o fazer pedagógico.

De modo geral, para o futuro docente em sua formação inicial, a participação em um programa como o PIBID permite não só a inserção no ambiente escolar e vivência de casos reais de sala de aula, mas também oferece elementos que acrescentam aos saberes adquiridos durante a graduação. Esses são aprimorados com a experiência vivida no decorrer do Programa, junto ao professor mais experiente que orienta em práticas de condução das aulas e no desenvolvimento do trato pedagógico

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif, 2010, p. 53).

Em junho de 2023, as atividades do PIBID em Alfabetização foram iniciadas. A Escola Estadual Professor Andreino Vieira recebeu 08 licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os mesmos foram direcionados às turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, priorizando dias em que as atuações seriam melhor aproveitadas pelos educandos e pelo próprio licenciando.

Diante disso, deparei-me com o primeiro desafio como professora supervisora: a necessidade de lidar com o currículo de outras séries/anos. Nesse período, estava como professora especializada, acompanhando um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de grande parte dos meus anos de experiência ter sido como regente em turmas do Ciclo de Alfabetização, até então, não havia vivenciado práticas em turmas acima do 3º ano. O que exigiu de mim, maiores estudos e dedicação. Mesmo com a insegurança, iniciei o projeto ainda com expectativa e positividade; afinal, pude contar com o apoio da gestão escolar, professores coformadores dispostos, licenciandos comprometidos e o suporte da coordenação de área da universidade.

Passar por momentos de insegurança com os licenciandos foi fundamental para meu desenvolvimento. Em algumas ocasiões, não sabia que caminho seguir e, mesmo que não intencionalmente, eles me auxiliaram com seus comentários e dúvidas levantadas em nossos encontros. Como, por exemplo, quais assuntos abordar em nossas reuniões de supervisão? Orientada pela coordenadora de área, foi preciso a escolha de um dia da semana para reuniões, onde eu estaria junto aos licenciandos remota ou presencialmente, realizando as atividades exigidas. De maneira democrática, optamos pela quinta-feira, quinzenalmente e de forma virtual. Todavia, além desses encontros, sempre que possível, acompanhei as práticas dos futuros docentes em suas turmas.

Dessa forma, com base no que observava em sala de aula e em nossos diálogos, conseguia perceber suas angústias, inseguranças e dúvidas que serviram de base para muitas das nossas reuniões. Além disso, foi pertinente separar um momento desses encontros coletivos para que os licenciandos compartilhassem suas realizações e frustrações. Algo que carrego em minha prática é que somos seres em construção, “seres inacabados” (Freire, 2005). Em cada vivência, seja positiva ou negativa, estamos nos construindo, desconstruindo e reconstruindo, em constante mudança e aprimoramento.

Assim como abordado por Paulo Freire, ser professor é uma atividade com complexidades, é preciso entendimento de que para essa profissão o tempo é essencial, já que não se restringe a um dom, mas, sim, a algo que se aprende e aperfeiçoa. “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática, e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58)

Nesse processo, a organização e a criatividade foram fundamentais em diferentes situações. Como, por exemplo, para auxiliar nos dias de frequência dos licenciandos, elaborei uma planilha simples no aplicativo “Planilhas” do Google, onde constavam os nomes dos licenciandos, as semanas e suas presenças, ausências ou reposições. Os licenciandos também tinham acesso ao documento como leitores, para que pudessem acompanhar, assim como a coordenadora de área. Ao final de cada dois meses conferia a planilha com a ficha de frequência entregue pelos licenciandos.

Com o andamento das inserções, fui assumindo meu papel de supervisora com maior protagonismo e autonomia, proporcionados, principalmente, pela coordenadora de área, Ana Paula. Ela ofereceu condições contextuais que me permitiram colocar, em prática, atividades mais pertinentes em nossa escola e na formação dos licenciandos, favorecendo meu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, pessoal, visto que percebi que estava contribuindo de forma efetiva para a formação de novos docentes.

Antes de ingressar como supervisora no PIBID, me encontrava em busca de algo que pudesse me reconectar com o que acredito e, analisando minha trajetória no PIBID, vi que o mesmo pode oportunizar ao professor uma reflexão e ter efetiva mudança em suas práticas pedagógicas.

O exercício da docência demanda maiores habilidades e competências dos profissionais, uma atividade que requer contínuo questionamento e reformulação para atender às exigências e às necessidades dos alunos. Assim, ela se torna

gratificante não apenas para os estudantes, mas, principalmente, para aqueles que a praticam. Dessa maneira, é importante que os profissionais assumam uma postura crítico-reflexiva. Ou seja, um professor que reflete sobre sua prática, em um processo contínuo de atuação e reflexão, associando teoria e prática.

Nesse contexto, percebi que além do PIBID contribuir para a formação inicial dos licenciandos, também é oportuno para a formação continuada do professor que já atua na escola pública.

Durante minha atuação como supervisora, me vi preocupada, em diferentes situações, com a imagem de professor, aquele mais experiente, que eu estava passando para os licenciandos. Tentava mostrá-los em minhas ações como acredito ser uma professora pesquisadora e reflexiva, como conceituado por Alarcão (2005), aquele que precisa saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. E ainda que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p. 177).

A presença dos licenciandos em nossa escola atingiu e modificou não apenas nossos alunos, mas também educadores que tiveram a oportunidade de trabalhar junto a eles. Em conversas informais, professores coformadores relataram que poder contar com a perspectiva de outro profissional sobre o desenvolvimento dos alunos, ter auxílio no planejamento de intervenções e maiores reflexões sobre suas práticas foram fundamentais para um melhor trabalho. Além disso, uma das professoras mostrou maior preocupação com sua prática após a parceria com um licenciando, relatando: “fico me avaliando, tentando perceber se estou ministrando uma aula legal, também peço a ele para me avaliar”. Assim, percebe-se que o PIBID oportuniza aos professores-supervisores e coformadores um avanço em suas práticas, resultando em uma formação continuada.

Dessa forma, pensando na trajetória como supervisora, em minha evolução enquanto profissional, assim como nos diálogos

com as outras professoras da unidade escolar, evidenciou-se a necessidade de estimular, na formação inicial e continuada, a reflexão sobre a prática para modificá-la, transformando não só em benefício próprio, mas de todos que constituem a comunidade escolar.

Conforme Alarcão (2005, p. 176),

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Portanto, o professor enquanto profissional reflexivo é aquele que é capaz de pensar sobre sua prática, em interação com toda a comunidade escolar, relacionando suas atitudes com o que acredita ser adequado em sua atuação profissional. Por isso, destaca-se a necessidade de adequar teorias pedagógicas com o contexto e necessidades dos educandos.

Assim, compreende-se que a reflexão, que é a contínua articulação entre teoria e prática, permite mudanças na realidade e nas ações realizadas sobre ela. Portanto, as transformações que o ser humano faz em seu ambiente e na sua realidade através de suas atividades resultam em alterações em suas percepções sobre a realidade. Do mesmo modo, alterações nas teorias, permitem novas formas de ação.

Antes do PIBID, encontrava-me em busca de transformação da minha prática educativa e através dela. O que iniciou com uma curiosidade sobre a ação docente e tornou-se uma reflexão crítica. O que de acordo com Freire (1996) é um movimento no “pensar para fazer” e no “pensar sobre o fazer”.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 1996, p. 38).

Portanto, a prática docente crítica, como proposta por Freire, não é uma tarefa isolada, mas um compromisso coletivo com a formação de uma educação mais consciente e libertadora. É através desse movimento, entre o fazer e o pensar, que se constrói uma educação que valoriza o diálogo, a reflexão e a transformação social.

Palavras finais: a escola como agência formadora

A instituição escolar é um ambiente onde diversos grupos interagem, construindo uma significância coletiva. O conhecimento atualiza-se constantemente por meio das relações interpessoais, em suas subjetividades, estabelecidas no coletivo social. Cada indivíduo pertencente a esse espaço possui uma cultura, e é nesse processo de interação não linear que as concepções de mundo e de vivências se estabelecem. Freire (1987, p. 33) diz que

ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido ao nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão conduz à prática.

Pela perspectiva de Freire (1987) em relação ao que a instituição escolar com todas as suas particularidades de enfrentamentos, de resistências, e êxitos que lhe são atribuídas, a parceria com o PIBID é um espaço de atuar nessas condições concretas de reflexão para a condução à prática desses futuros professores como agentes nessa construção libertadora.

Enquanto espaço de formação, a escola desempenha um papel crucial na preparação de futuros professores. Atribuição nítida no PIBID e discutida por Nóvoa (2019) a respeito da relação entre a formação e a profissão docente. O autor aborda como o processo de formação de docentes vai além da simples aquisição de conhecimentos teóricos, trata-se de uma construção contínua que envolve práticas, reflexões e experiências vividas no ambiente escolar.

Nesse contexto, a forma de organização do PIBID influencia positivamente na relação universidades-escolas e, conseqüentemente, na formação docente, afinal, como descrito por Nóvoa (2019, p. 200), “temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional”.

Portanto, a formação docente deve ser entendida como um percurso que integra teoria e prática. A escola, nesse sentido, não é apenas um lugar onde os professores exercem suas atividades, mas um ambiente rico em interações, aprendizados e desafios que moldam a identidade profissional dos futuros educadores.

Diante disso, durante a trajetória dos licenciandos em nossa escola, foi possível observar a preocupação e dedicação dos professores coformadores com o desenvolvimento dos licenciandos. Todos tinham prazer em falar sobre a mudança de postura dos futuros docentes, como relatado por uma das professoras “no primeiro dia, ela estava perdida, parecia que não sabia o que fazer com as próprias mãos, mas com o passar das semanas, considerando nossas conversas e criação de vínculos, ela passou a mostrar-se mais à vontade, falando e agindo com mais segurança.”.

Ainda, os licenciandos também demonstraram respeito e responsabilidade com os professores, mesmo quando esses demonstraram-se mais rígidos diante das contribuições feitas pelos estudantes. Em um de seus relatórios, uma das licenciandas, por exemplo, discorreu sobre o respeito à figura da professora, que independe de ela concordar ou não com seu

posicionamento; colocou-se na posição de aprendiz e reconheceu a autoridade daquela professora, o que favorece a superação das fragilidades da profissão.

Temos tendência para lhes atribuir um estatuto de “práticos”, reservando para nós o prestígio da “teoria” ou da “ciência”, ou mesmo para os acusar de “conservadores” e “rotineiros”, reservando para nós a força da inovação e da mudança. É um caminho sem saída, pois colocamos os professores num “lugar menor” e, a partir desse lugar, não se constrói uma nova profissionalidade docente (Nóvoa, 2019, p. 206).

Em diversos momentos, foi preciso enfrentar desafios junto aos licenciandos, como a pouca conexão com o professor regente da turma, o manejo com os comportamentos inapropriados dos alunos, e a falta de recursos materiais e humanos para a execução de alguma atividade. Essas situações trouxeram, por vezes, frustração, mas também aprendizado para os futuros professores. Afinal, “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores” (Nóvoa, 2019, p. 206).

Também, foram nesses momentos que os licenciandos mostraram-se mais empenhados em superar os desafios, adaptando ou modificando completamente o planejamento, procurando por outros colegas de profissão e por concepções práticas que pudessem colaborar.

Além disso, depararam-se diversas vezes com a diferença entre o planejamento e a prática, envolvendo a dinâmica de uma sala de aula, tornando-se mais flexíveis, criativos e, além disso, modificando suas maneiras de se entenderem enquanto profissionais comprometidos com a transformação social. O que faz da escola uma agência de formação crítica e reflexiva sobre a prática de ensino.

Portanto, o espaço escolar é um lugar de relações, um espaço de humanização e aprendizagem, um modo de ser e de ver. Paulo Freire trouxe importantes reflexões para se pensar sobre a escola não apenas como um lugar de trabalho, de ensino e de aprendizagem, mas como um local privilegiado para pensar, uma instância da sociedade.

De acordo com Freire (1975, p. 30), “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”.

O PIBID faz da escola uma agência formadora, pois, assim como dito por Nóvoa (2019), conta com uma “terceira presença coletiva”; a presença e o papel dos professores da educação básica na formação docente sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem vínculos e interações entre os profissionais já experientes e os que estão em formação, sem a “terceira presença coletiva”, não haverá avanço para novos paradigmas na formação de professores.

Diante do exposto, vale ressaltar que, embora o PIBID não seja direcionado a formação continuada de professores da educação básica, os momentos de diálogos, encontros e estudos proporcionados pelo Programa foram importantes para a formação desses profissionais, especialmente da professora supervisora, ao promover a análise crítica e reflexiva a respeito do contexto escolar, dos componentes curriculares e das práticas pedagógicas.

Assim, a permanência do PIBID nos cursos de licenciatura, sob uma perspectiva de ampliação e qualificação de ações, possibilita a participação de mais estudantes e professores da Educação Básica, além de fomentar novos diálogos, reflexões e ações.

Por fim, conclui-se que programas como o PIBID também colaboram com a revitalização das escolas parceiras, com novas perspectivas. Esse engajamento transforma a escola em um grande laboratório de estudos e práticas educativas, onde a formação e a profissão se entrelaçam de maneira significativa.

Referências

- ALARCÃO, I. (coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvYx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; ILLICH, I. Diálogo. *In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente*, Genebra, 1974. **Atas...** Buenos Aires, Búsqueda Celadec. 1975, 109p.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Jan./Abr. 2019.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIBID e suas relações com a formação profissional de educadores da educação básica

Jessica Giampaolo¹

Mariana Alarcom Ferreira Peccin²

Camila de fátima Gonzalez³

Maria Iolanda Monteiro⁴

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, visa a antecipação da inserção do futuro docente ao contexto das escolas públicas. O Programa prevê a parceria entre as licenciaturas e os sistemas de ensino estaduais e municipais com projetos colaborativos para o desenvolvimento profissional docente, comprometidos também com a formação continuada dos professores da rede e promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sempre obteve aprovação nos editais e, no período de 2022 a 2024, referente

¹ Professora Mestra de Educação Básica I, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) na E. E. Bispo Dom Gastão. E-mail: gim.jess@gmail.com .

² Professora do Ensino Fundamental no Município de São Carlos, Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) na E.M.E.B “Professora Dalila Galli. E-mail: marianaalarcom@gmail.com.

³ Professora de Educação Infantil no Município de São Carlos, Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) no CEMEI Professor Paulo Freire. E-mail: cafatgmartins@gmail.com

⁴ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia). E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

ao Edital n.º 23/2022, a licenciatura em Pedagogia-Alfabetização recebeu 48 bolsas para licenciandos e 6 bolsas para professoras supervisoras de 6 escolas parceiras, sob a coordenação de duas professoras coordenadoras de área da UFSCar. A temática do projeto institucional do PIBID/UFSCar foi “Convivialidade e interdisciplinaridade dos saberes na formação de professores/as” que orientou a organização dos subprojetos de cada licenciatura, considerando o contexto das unidades escolares.

O respectivo capítulo aborda apenas as atividades do núcleo da Pedagogia-Alfabetização, sob a coordenação da professora doutora Maria Iolanda Monteiro, com a participação de 24 pibidianas, 3 professoras supervisoras e 3 escolas parceiras, 2 escolas municipais (Escola Municipal de Educação Básica Professora Dalila Galli e Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Freire) e 1 escola estadual (Escola Estadual Bispo Dom Gastão) da cidade de São Carlos-SP.

Com relação às atividades desenvolvidas no CEMEI Professor Paulo Freire, vale a pena, desde já, destacar que a parceria entre o PIBID e o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) foi pioneira e muito produtiva, tanto quando analisada pelas pibidianas, quanto quando apontada pelo grupo de docentes da unidade. Assim sendo, organizamos um relato, descrevendo desde a chegada das pibidianas à unidade, perpassando por projetos desenvolvidos em parceria com as professoras que, se logo no início tiveram dúvidas quanto ao acolhimento das estudantes em suas turmas, em pouquíssimo tempo já demonstravam, à supervisora, ter interesse em recebê-las em suas turmas.

Na Escola Estadual Bispo Dom Gastão, os projetos desenvolvidos também trouxeram experiências positivas, tanto para as pibidianas, quanto para as docentes e turmas envolvidas. A parceria entre PIBID e Unidade Escolar se mostrou uma excelente oportunidade para pôr em prática a relação entre universidade e escola pública, trazendo para as salas de aula a motivação e a atualidade de futuras professoras em contribuição ao

conhecimento e experiência de docentes que estão habituados à caminhada educacional.

O PIBID na Escola Municipal de Educação Básica (E.M.E.B) Professora Dalila Galli possibilitou reflexões e experiências importantes no processo de inserção das estudantes em formação na prática escolar. No decorrer do Programa, as pibidianas atuaram em diversas atividades nas turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Reforçando a importância do PIBID, como uma possibilidade para a melhoria da formação inicial de professores mais cientes da complexidade da profissão docente, contribuindo assim, para o início da docência.

Com o objetivo de caracterizar um pouco a experiência do PIBID das escolas parceiras, a partir do olhar das professoras supervisoras, o presente capítulo foi organizado em dois tópicos: “Projetos de formação docente: construção da identidade profissional” e “Os desafios do PIBID: a formação docente e a parceria com a instituição de ensino superior”.

Projetos de formação docente: construção da identidade profissional

Os projetos elaborados pelas pibidianas para as inserções nas escolas, no período de outubro de 2022 a março de 2024, englobaram temas que articularam com o ensino da leitura e escrita, como: Diversidade Cultural das Regiões do Brasil; Literatura de Cordel; Brincadeira; Infância do Brasil e de outros países; Diversidade Cultural; Diversidade Racial; Projeto de Acolhimento; Culinária Afro-Brasileira; Bonecos recicláveis; Escola que queremos; Gêneros Discursivos; Povos Indígenas; Educação Ambiental; Educação Escolar Brasileira; Contos Africanos e Indígenas; Trabalhando Com as Emoções; Deficiência Visual, Auditiva e o Transtorno Intelectual; Fortalecendo a Autoestima; Mini dicionário Tupi-Guarani; Construindo Nossa Identidade; Tons de Pele; Importância da família; Cultura norte americana; Cultura mexicana; Cultura asiática; Continente Oceânico e

Antártico; Cores primárias; Carnaval e outros. Essas atividades e ações formativas realizadas nas salas de aulas das escolas parceiras contribuíram, significativamente, para a construção da identidade profissional das futuras professoras.

Todo início de projeto a ser realizado gera, em seus participantes e na comunidade em geral, um misto de curiosidade e medo diante do desconhecido. Em nossa escola, não foi diferente. Quando a unidade se inscreveu como interessada em participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), poucas eram as docentes que conheciam o Programa, talvez pelo fato de essa ser a primeira vez que o mesmo se realizaria em uma instituição de Educação Infantil em nosso município.

Graças a ação da diretora da unidade, tivemos a oportunidade de sermos pioneiras no PIBID e isso trouxe excelentes resultados a todas/os as/os envolvidas/os, começando pelas pibidianas, passando pelas professoras e chegando às crianças pequenas e bem pequenas que são atendidas em nossa escola.

O CEMEI atende crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, em período parcial ou integral, conforme a organização das salas para o referido ano letivo. A escola atende em média 220 crianças por ano, que vêm de diferentes bairros.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento normativo que orienta a Educação Básica em nosso país, no capítulo sobre a Educação Infantil indica que as unidades escolares devem conhecer e trabalhar com as culturas plurais, buscando a valorização da diversidade cultural das famílias e da comunidade, com o objetivo de ampliar sempre o contexto cultural (Brasil, 2018, p. 36).

Dessa forma, por se tratar de uma escola de Educação Infantil, os projetos realizados tiveram como eixo central a questão da diversidade e da convivialidade como supracitado, primando pelo acolhimento, pela oralidade, pelo trabalho com a literatura infantil, pelos jogos, pelas interações e brincadeiras, que são os eixos norteadores dessa etapa da educação, como podemos

ler nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010).

As pibidianas, como são carinhosamente chamadas as estagiárias do PIBID, após a primeira visita à unidade, foram sendo divididas conforme as fases de maior interesse delas e respeitando as professoras que manifestaram interesse em recebê-las em suas turmas.

Ao todo tivemos 8 pibidianas, que se dividiram entre as fases 1, turma que recebe os bebês de 4 meses a 1 ano de idade; fase 2, turma com crianças entre 1 e 2 anos; fase 3, turma de 2 a 3 anos; fase 4, turma de 3 a 4 anos; fase 5, turma de 4 a 5 anos; e, por último, fase 6, turma com crianças de até 5 anos e 11 meses de idade.

Vale apontar que o referido Programa teve início no final do ano de 2022 e a maioria das estudantes acompanhou as professoras em suas novas turmas durante o ano de 2023, uma vez que ambas, estagiárias e professoras, já estavam pensando em projetos e práticas pedagógicas que pudessem desenvolver juntas, começando a articular a formação prática para as pibidianas e, no mesmo viés, a colaboração e a ampliação de novas possibilidades, por elas trazidas, tanto às professoras quanto às crianças.

Diferente de outros estágios de observação e de práticas pontuais que compõem os cursos de licenciatura, a proposta trazida pelo PIBID, focando na colaboração e participação ativa das bolsistas, junto ao planejamento e às vivências a serem experimentadas na Educação Infantil, fez a diferença no trabalho pedagógico da unidade como um todo.

Na fase 1, tivemos a criação de uma bebeteca, um espaço diferente para os bebês, com livros adequados à idade e de fácil acesso aos pequenos que foi pensado e organizado em parceria entre as professoras da turma e as pibidianas, dentro da própria sala referência. Nesse espaço, bebês, professoras e pibidianas desfrutaram de momentos de manuseio, manipulação, leitura de diferentes livros de literatura infantil e brincadeiras, favorecendo, dessa forma, a interação, o desenvolvimento da oralidade e da atenção dos pequenos.

A parceria entre professoras e pibidianas da fase 2 trouxe para as crianças vivências estimulantes e repletas de descobertas, como o manuseio e a exploração de novas texturas com as tintas naturais que foram produzidas na própria sala referência, junto com os pequenos. Foram organizados, ainda, momentos de contação de histórias com fantoches e rodas de músicas infantis.

Nas turmas da fase 3, por exemplo, foram planejadas e vivenciadas experiências diversas, como a contação de histórias com os mais variados temas, sempre observando o interesse e a participação das crianças. Brincadeiras, jogos e músicas também foram pesquisados e realizados com os pequenos. Projetos relacionados à diversidade cultural foram desenvolvidos, buscando despertar nas crianças o senso de respeito, conhecimento e ampliação de repertório acerca do assunto, sempre de forma lúdica e envolvente, cativando as crianças.

Dentre tais projetos, podemos destacar o **Minha cor, minha identidade: Experiência étnico-racial no contexto da educação infantil**, que foi idealizado em parceria entre a professora da turma e uma pibidiana e que concorreu a um prêmio oferecido pela EPTV Central. O Prêmio Educador em Ação é um projeto da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e da EPTV Central. O projeto desenvolvido em nossa escola ficou com o 3º Lugar e, além de ser divulgado pela EPTV, recebeu um prêmio em dinheiro. Essa é uma pequena demonstração dos resultados alcançados, graças à parceria entre o PIBID e nosso Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Freire.

O projeto intitulado: **Relações étnico-raciais: uma viagem aos Continentes** foi pensado e desenvolvido com as crianças da fase 6, última fase da Educação Infantil. As propostas para o projeto foram apresentadas pelas pibidianas e, desde o início, teve o apoio da professora da turma. A cada semana, as bolsistas apresentavam novos materiais, histórias, músicas, dramatizações e curiosidades sobre os continentes, buscando um recorte importante para a diversidade dos povos e culturas, conquistando, assim, a atenção e o interesse das crianças. Esse projeto, inclusive, foi apresentado no

VI Congresso Nacional de Formação de Professores e XVI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado na cidade de Águas de Lindoia, interior de São Paulo, no ano de 2023, como um relato de experiência.

Voltando novamente nosso olhar para a BNCC (Brasil, 2018), encontramos que a Educação Infantil é estruturada em cinco campos de experiências e, no campo “O Eu, O Outro e o Nós”, fica explícita a necessidade de oportunizar às crianças o contato com grupos culturais e sociais diversos, pois a construção do respeito pelo que é diferente deve começar quando as crianças são bem pequenas.

Assim sendo, acreditamos que tais momentos de planejamentos e práticas docentes, dentro da instituição de Educação Infantil, e exercidos em parceria entre as pibidianas e as professoras das turmas, muito acrescentaram, tanto para a construção da identidade profissional das pibidianas, quanto para as professoras que já atuam em salas. É na troca de saberes, de experiências e de práticas pedagógicas que a identidade dos educadores vai se firmando e se fortalecendo e isso não acontece somente na formação inicial, mas durante toda a vida docente (Farias *et al.*, 2009). Isso, com certeza, torna a educação pública melhor a cada dia.

Na Escola Estadual Bispo Dom Gastão, as pibidianas puderam experienciar o dia a dia de turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, fase na qual ocorre intensamente a alfabetização, de acordo com as normativas, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que define que “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (Brasil, 2018, p. 59).

A unidade escolar acolheu 8 pibidianas no total. Inicialmente, as estudantes foram inseridas nas turmas, em duplas, abrangendo 2 turmas do primeiro ano e 2 turmas do 2º ano. Nessa fase, que se deu no final do ano letivo de 2022, houve momentos de observação para conhecer os perfis das turmas, suas necessidades em relação à alfabetização e as características das turmas dessa etapa de ensino.

Isso foi feito para que pudéssemos pensar em projetos que contribuíssem para a formação das pibidianas e que houvesse retorno positivo para a unidade escolar, pensando na parceria entre universidade e escola.

Sendo o PIBID um programa que visa a inserção com intervenções para a aprendizagem de futuros professores, as pibidianas passaram a elaborar projetos com ações pedagógicas para aplicar nas turmas envolvidas. As professoras que acolheram as pibidianas solicitaram que, nas inserções semanais, houvesse momentos voltados aos projetos combinados com momentos de auxílio às crianças nas atividades propostas. Assim, as bolsistas interagiram diretamente com as crianças em momentos ricos voltados para a alfabetização.

No início do ano letivo de 2023, as pibidianas aplicaram dinâmicas de acolhimento devido à volta às aulas. Nas turmas, houve a leitura compartilhada do livro “O menino que tinha medo de errar”, de Andrea Viviane Taubman (2016). O livro traz a história de Pedro, um menino que se privava de experiências por causa do seu constante medo de errar. Assim, perguntas sobre emoções e sentimentos que condizem com a fase de iniciação escolar foram feitas. De acordo com Pereira, Gabriel e Justice (2019, p. 204), “a leitura compartilhada de livros para as crianças pequenas é considerada uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento do conhecimento necessário para leitura proficiente”.

Após esse momento de acolhimento inicial, os projetos foram pensados abrangendo a questão da diversidade e da convivialidade. Com isso, houve o foco no tema relações étnico-raciais e diversidade humana nas inserções planejadas. Foram disponibilizados livros para a leitura compartilhada e voltados para o tema, como *Zum Zum Zumbiiiii: história de Zumbi dos Palmares*, de Sônia Rosa (2007), em uma narrativa feita para crianças. Foram desenvolvidas atividades voltadas para a história do povo negro no Brasil; a resistência, envolvendo a alfabetização com atividades de preenchimento de lacunas, cruzadinhas e para ligar figura com a letra inicial da palavra. Isso tem consonância com

o que Cunha Júnior (2001, p. 10) afirma: de que há “a necessidade de conceitos que rompam com o eurocentrismo, com o racismo e precariedades de informação que caracterizem as percepções intelectuais sobre negros na estrutura brasileira”. Assim, trabalhar livros voltados para a história dos negros no Brasil e que valorizem a resistência apresentada por esse movimento é importante para uma visão real que foge do eurocentrismo, aliada à alfabetização.

Com o andar dos projetos do PIBID na unidade escolar, outras turmas solicitaram a inclusão no Programa e sentimos a necessidade de reformular a distribuição das pibidianas. Dessa forma, elas passaram a realizar inserções, individualmente, nas turmas de 1º e 2º anos. Isso trouxe maior experiência para as pibidianas, auxílio positivo nas turmas envolvidas e maior visibilidade para o Programa pelo interesse das docentes em serem incluídas no PIBID.

Além das inserções, as pibidianas participaram de eventos na escola, como o “Dia da Família”, que foi um dia voltado para exposições de trabalhos realizados pelos alunos. Entre os trabalhos, constavam diversas atividades realizadas durante as inserções do Programa. Com isso, as pibidianas tiveram contato com as famílias, podendo compreender um pouco mais sobre a interação entre escola e comunidade.

A inserção das pibidianas nas escolas, interagindo diretamente com professores, alunos e demais personagens do meio escolar contribuem de forma efetiva na formação docente, auxiliando o estudante na sua construção como profissional. Como afirma França (2006, p. 1), os “futuros professores necessitam, frequentemente, entrar em contato com a realidade educacional através do contato com esses profissionais”. Esse contato das pibidianas com a realidade educacional contribuiu para que elas pudessem compreender melhor o contexto escolar e as características do papel do professor na alfabetização, além de entender como se dão as relações sociais, as interações e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dalila Galli, o PIBID atendeu 6 salas, sendo 3 de 1º ano, 1 de 2º ano e 2 de 4º ano, no total de 142 crianças. O objetivo inicial do projeto foi recuperar a defasagem de ensino pós pandemia, alfabetizar alunos do segundo ciclo e o desenvolvimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A escola recebeu 8 bolsistas que foram divididas em duplas em cada uma das salas envolvidas no Programa.

Para as inserções e planejamento do projeto, foram realizadas reuniões semanais para orientação e elaboração das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos da escola. Todo o trabalho foi baseado em Projetos Interdisciplinares com eixo na Diversidade e Literatura.

O planejamento das atividades sempre visava a alfabetização juntamente com a literatura, permeando as questões da diversidade e da valorização cultural, incluindo músicas, brincadeiras, leituras teatralizadas, atividades lúdicas de leitura e escrita, uso de diferentes tipos de materiais para exploração sensorial e utilização de diferentes ambientes da escola, dentro e fora da sala de aula.

No decorrer do projeto, vários desafios e reflexões foram sendo levadas para as reuniões, principalmente a necessidade de alfabetização e letramento das crianças com dificuldades, sendo necessário repensar métodos e meios para o desenvolvimento das atividades, buscando colocar em prática teorias e aprendizados dentro do contexto prático da sala de aula. Sendo assim, um olhar diferenciado e atento às necessidades especiais foi explorado, focando questões sobre o respeito e a diversidade.

Portanto, diferentes recursos foram utilizados, como atividades adaptadas, jogos, dinâmicas de interação e brincadeiras inclusivas com o objetivo de garantir o acesso para todas as crianças. Baseadas nas Leis nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 10.098/94 – que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que têm como objetivo assegurar e

promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência. Essas leis visam a inclusão social e cidadania, assegurando um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

Outro ponto importante que merece destaque no projeto da Escola Dalila Galli foi sobre a questão da diversidade cultural, que foi bastante explorada e trabalhada pelas bolsistas. Sempre houve uma preocupação com a seleção de livros que possibilitassem o contato das crianças com histórias, que apresentassem diferentes culturas, identidades, experiências e perspectivas, enriquecendo o ambiente educacional, promovendo a empatia e contribuindo para a relações de mais respeito e empatia.

A leitura e trabalhos com livros selecionados e pensados nessa temática permitiram que as crianças se identificassem com personagens e histórias que representassem sua própria realidade, contribuindo para o desenvolvimento de um senso de pertencimento dos alunos, valorização cultural e autoestima positiva.

Os diferentes projetos realizados na escola abriram novos olhares, com uma perspectiva de educação mais inclusiva, respeitosa e inovadora, com oportunidades de conhecimento tanto para os alunos quanto para os professores que receberam as estudantes, inspirando práticas diferenciadas e desafiadoras encaradas com entusiasmo e coragem.

O processo de aprender a ser professor começa imediatamente ao entrar em uma sala de aula, buscando referências na própria realidade escolar, convivendo com diversas situações construindo assim a identidade do educador.

Aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo, pautado em diversas experiências e modos de conhecimento que se prolonga por toda a vida profissional,

envolvendo, dentre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho. Inicia-se antes da preparação formal, prossegue ao longo dela e permeia toda a prática profissional do professor.

No caso do PIBID, o Programa aparece como uma possibilidade de pensar a prática vinculada às necessidades presentes nas escolas, juntamente com o conhecimento acadêmico. Essa perspectiva faz com que os diferentes saberes se complementem, sem fragmentá-los ou valorizar um em detrimento do outro (Monteiro, 2022).

Os desafios do pibid: a formação docente e a parceria com a instituição de ensino superior

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, teve como objetivo proporcionar aos pibidianos e professores das escolas parceiras da Educação Básica práticas pedagógicas contextualizadas e formativas para o desenvolvimento profissional docente de todas as pessoas envolvidas no processo educacional. Pibidianas e professoras enfrentaram vários desafios com naturezas formativas diversificadas que envolveram a elaboração de atividades complementares e de projetos de intervenção, a partir das necessidades de ensino e aprendizagem da realidade de cada sala de aula das escolas parceiras.

Sabemos que, assim como em outras áreas do conhecimento, a educação vem a cada dia enfrentando novos desafios, possibilidades e perspectivas. Para que a educação pública cresça em qualidade faz-se necessário cada vez mais a parceria entre as instituições de Educação Superior e programas, como o PIBID, que promove a articulação entre estudantes e professores atuantes em salas de aula.

Durante o período de vigência do Programa 2022/2024, houve vários momentos de formação, de contextualização e de apresentação das práticas pedagógicas que estavam sendo realizadas. Nas reuniões semanais, pudemos acompanhar a

dedicação e o comprometimento das estagiárias, que tendo o suporte e a ajuda das professoras das salas, bem como a orientação da professora coordenadora, apresentavam e compartilhavam as atividades e vivências realizadas nas suas variadas turmas.

Tais momentos, além de mostrar os trabalhos realizados pelas pibidianas, serviram como inspiração para todos que participavam das reuniões. Assim, ao longo de todo o período fomos estagiárias e professoras, ampliando nossos saberes, conhecendo novos materiais, novos autores de literatura infantil e infanto juvenil e novas possibilidades para melhorar as práticas pedagógicas. Sem dúvida, um ponto positivo, tanto para as escolas de educação básica, quanto para as instituições de ensino superior.

Realizamos também diferentes oficinas. Algumas voltadas para o eixo da Educação Especial, tão presente e atual em nosso cotidiano escolar, outras voltadas para o tema Diversidade e como escolher os melhores materiais e livros de literatura para abordar com as crianças, assuntos tão importantes, porém, nem sempre valorizados. De acordo com Adurens, Proscencio e Wellichan (2018, p. 151), os professores de Educação Infantil podem acompanhar as necessidades e habilidades das crianças, tendo na diversidade como um assunto rico em recursos pedagógicos.

A experiência do PIBID em um Centro Municipal de Educação Infantil trouxe à tona um assunto muito importante, principalmente para educadores dessa etapa da educação, a necessidade da valorização da educação infantil, que graças a ampliação do Programa, para essa etapa, pôde sensibilizar os olhares e a atuação das estagiárias para a educação das crianças pequenas e bem pequenas.

Assim como relatado anteriormente, na Escola Estadual Bispo Dom Gastão, o PIBID possibilitou a rica troca pedagógica entre professoras alfabetizadoras e futuras professoras. Nesse sentido, Pimenta (1996, p. 76) relata que a identidade profissional se constrói “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”, além da “reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que

permanecem significativas”. A autora ressalta que, através “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”, a identidade profissional se constrói e que, também, pelo “significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo” (Pimenta, 1996, p. 76).

As professoras alfabetizadoras envolvidas com o Programa responderam a um formulário de satisfação ao final do edital 2022/2024. Nesse formulário, elas expressaram sua gratidão por terem participado do Programa e pela presença das pibidianas em suas turmas. Além disso, relataram como sentiram um melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem com as inserções das pibidianas e que puderam se aprimorar profissionalmente, aprendendo com as “novidades” que elas levavam para a sala de aula.

Os projetos aplicados envolviam africanidades, a identidade da criança, as interações na sala de aula e a diversidade humana, temas e conteúdos importantes para serem trabalhados nos anos iniciais, na fase de alfabetização. Dentro desse contexto, foram trabalhados os sentimentos das crianças e aprofundamento de atividades alfabetizadoras contextualizadas. Conforme afirma Possenti (2000), as propostas educacionais devem ser significativas e contextualizadas para os alunos. Esse contato das professoras regentes com as propostas das pibidianas trouxe uma relação de parceria, na qual, juntas, elas refletiram sobre as necessidades das turmas, receberam orientações de docentes experientes e inovaram em suas práticas pedagógicas. Nessa troca, houve aprimoramento profissional para ambos os lados, constatado pela satisfação das pibidianas e das professoras que participaram do Programa.

Considerações finais

Diante das reflexões da realidade das três escolas parceiras, concluímos que ocorreram várias oportunidades formativas no

campo da docência, comprometidas com saberes e práticas docentes. A multiplicidade de projetos garantiu, de certo modo, a vivência e experiências articuladas entre teoria e prática, revelando um desenvolvimento profissional docente interdisciplinar de todas as pessoas envolvidas no PIBID.

É visível, pelos resultados das inserções e aprendizagens das/os estudantes das escolas parceiras, a presença da maturidade teórica e prática das pibidianas. O momento da elaboração das atividades e das orientações revelou segurança e fundamentação teórica. Como consequência, afirmamos a importância e necessidade da presença do PIBID no contexto das licenciaturas, em particular, na Pedagogia, como uma política pública de formação docente.

Referências

ADURENS, F. D. L.; PROSCENCIO, P. A.; WELLICHAN, D. S. P. Reflexões sobre a diversidade na educação infantil: um olhar para a formação de professores. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 150-163, jul./dez. 2018. e-ISSN: 2594-8385. Doi:10.30715/doxa.v20i2.11638

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI)** Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 27 set. 2024

CUNHA JÚNIOR, H. A. Africanidade, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, p. 05-15, 2001. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>. Acesso em: 14 jan. 2026.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2009.

FRANÇA, D. S. Formação de professores: A parceria Escola-Universidade e os Estágios de Ensino. **UniRevista**, [S.l.], v. 11, n. 2, abr. 2006.

MONTEIRO, M. I. (org.). **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento profissional docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 163p.

PEREIRA, A. E.; GABRIEL, R.; JUSTICE, L. M. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. **Ilha Desterro**, v. 72, n. 3, p. 201-221, dez. 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p201>

PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática**. São Paulo: Mercado Aberto. 2000.

TAUBMAN, A. V. **O menino que tinha medo de errar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

ROSA, S. **Zum Zum Zumbiiiii**: história de Zumbi dos Palmares para crianças. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

Contribuições do PIBID para a formação inicial docente

Ana Júlia Ribeiro Fernandes¹

Ana Paula Gestoso de Souza²

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge no ano de 2007, como parte do conjunto de políticas nacionais de formação de professores fomentada pelo Ministério da Educação. O Programa presume que o contato dos alunos de licenciaturas com a educação básica pública brasileira, visando uma conexão sistemática com a rotina escolar e a prática docente, busca contribuir para a formação deste futuro profissional que irá atuar na educação. A ementa do PIBID conta com nove objetivos que se espera serem atingidos até a finalização do Programa.

A implementação do PIBID ocorre em etapas. Inicialmente, ao nível institucional, a universidade constrói coletivamente o projeto, essa coletividade engloba a coordenação institucional e os docentes que possuem interesses para supervisionar o Programa, denominados, posteriormente, como coordenadores de área. O projeto PIBID-UFSCar: 2022-2024 se fundamentou nos pilares da convivialidade, da colaboratividade e da interdisciplinaridade. Após essa primeira etapa, foi aberto o edital de interesse em participar do Programa, tanto para os estudantes de licenciatura quanto para as escolas interessadas em recebê-los. Após essas etapas de seleção, os alunos foram distribuídos nas escolas e as professoras regentes organizaram os licenciandos por turmas.

¹ Graduanda no curso de pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia).

A experiência relatada neste capítulo se insere no subprojeto Pedagogia, Letras e Educação Especial, construído na vigência do edital do ano de 2022, especificamente no núcleo Pedagogia-Alfabetização, constituído em 2023, após adicional de cotas de bolsas de iniciação à docência. Este núcleo contou com 24 licenciandos, 3 supervisoras e 1 coordenadora de área e atuou em escolas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A licencianda Ana Júlia, uma das autoras deste capítulo, iniciou o PIBID com o interesse de ter o contato, como futura professora, com a escola pública de Educação Básica brasileira, pois, até então, seu contato havia sido somente como aluna. Segue um trecho da narrativa da licencianda sobre suas expectativas e motivações ao ingressar no PIBID:

As minhas expectativas eram de me aproximar da realidade a qual vivi enquanto aluna e poder experimentá-la a partir de outro olhar: o olhar do docente, assim podendo contrapor as minhas sensações, motivações e reflexões quanto aluna, em conjunto com as minhas percepções e vivências quanto docente. De fato, ao chegar na Escola Elydia Benetti, senti meu coração cheio de alegria e a certeza de que estava no lugar certo, com crianças maravilhosas e profissionais dispostos a nos ensinar sobre como realmente é ser professor (Ana Júlia, Relatório).

Em seu relatório, a pibidiana ainda relata que os licenciandos foram recepcionados pela equipe gestora, professoras e alunado de forma indescritível, assim, para ela, possivelmente “este tenha sido um dos fatores primordiais para ter possuído uma vivência tão boa no projeto” (Ana Júlia, Relatório).

Considerando esse cenário, este capítulo busca destacar as contribuições do PIBID para a formação de Ana Júlia como futura docente da Educação Básica, pública e brasileira. A partir dos relatos e vivências pessoais da licencianda durante o período de participação no Programa, este capítulo se dividirá a partir de tópicos e demandas nas quais os alunos obtiveram convivência, sendo estes: o contato do futuro professor com a realidade escolar, o acompanhamento no PIBID: encontros e ações formativas, as

inserções nas escolas e reflexão sobre a prática pedagógica. E por fim, é apresentada a seção Conclusão. Vale salientar que este e-book surge como uma atividade independente após a conclusão do referido edital, visando reunir experiências, relatos, aprendizados e dificuldades vivenciados no Programa e os autores concordaram que deveriam ser compartilhados para além de seus relatórios individuais, para todos que tiverem interesse e desejo de compreender melhor o PIBID e, talvez até mesmo ingressar nele.

O contato do futuro professor com a realidade escolar

O primeiro contato com a escola, onde os licenciandos foram designados, visava acolhê-los. As professoras regentes tiveram a liberdade de realizar a acolhida da maneira que achassem necessária. Na Escola Estadual Elydia Benetti, a atuação dos pibidianos se iniciou com um encontro presencial que teve como pauta a rotina da escola, a apresentação das turmas e das intenções pedagógicas e os valores da escola. Nesse encontro, os pibidianos também tiveram a oportunidade de contar um pouco sobre suas experiências acadêmica e profissional, e expressar quais eram suas turmas de interesse para acompanhar. Após este momento de conversa, foi realizado um tour pela escola, durante o qual os pibidianos conheceram e se apresentaram aos docentes e estudantes.

Após conhecerem a professora e a turma que acompanhariam, iniciaram-se as atividades de acompanhamento da rotina escolar.

Uma vez por semana, os licenciandos estiveram presentes na sala de aula para auxiliar a professora e a turma, para se integrarem, de fato, à rotina da escola em que estavam inseridos. Eles participaram das atividades pedagógicas, observaram como a professora da sala regia as aulas, ajudaram nas necessidades solicitadas por ela e construíram atividades pedagógicas, denominadas de "inserções". As inserções aconteceram em momentos planejados para que os pibidianos pudessem aplicar atividades pensadas por eles a fim de contribuir para o desenvolvimento acadêmico dos alunos auxiliados.

Os licenciandos também participaram de demais atividades propostas pelo Projeto Político Pedagógico da escola, como reuniões de planejamento, conselhos de classe, formações desenvolvidas pela escola, entre outras.

Além das demandas referentes à rotina escolar, ao longo do Programa, a coordenadora de área realizava o acompanhamento do desenvolvimento do projeto. Também faziam parte da carga horária de trabalho dos licenciandos os estudos acadêmicos, a escrita de diários e a produção de um relatório final.

Sobre a importância do contato sistemático com a realidade escolar, Ana Julia narrou o seguinte:

Mesmo que o atual acadêmico de graduação possa ter tido contato com a escola, quanto aluno, nossas percepções e olhares, são construídos a partir do nosso conhecimento e ideais sobre educação, porém não se possui o embasamento teórico necessário para compreender determinadas questões vivenciadas. Vale destacar que, os relatos e experiências de um aluno, quanto à sua escolarização, são extremamente importantes e válidos; desta forma, devem ser levados em consideração com extrema serenidade. Por isso, retornar à escola, como futuro docente, se faz também necessário para a formação como futuro educador. Ao participar de uma rotina escolar ao conjunto do andamento da graduação e se envolver em uma reflexão crítica sobre a mesma, as percepções e reflexões do licenciando sobre a prática podem atingir maior profundidade, e, assim, ele poderá, compreender questões às quais lhe geram dúvidas, receios, ressalvas, possuindo um repertório teórico ainda mais aprofundado (Ana Júlia, Relatório).

A narrativa de Ana Júlia dialoga com as ideias de Lortie (2002), sobre o conceito de aprendizagem por observação. Ou seja, as experiências dos futuros professores durante sua própria escolaridade podem moldar suas visões sobre o ensino e a aprendizagem, influenciando inclusive suas práticas docentes posteriores. Assim, por meio da observação do período de escolarização, os futuros docentes internalizam modelos de ensino,

práticas pedagógicas e comportamentos em sala de aula. Contudo, essa aprendizagem é muitas vezes inconsciente e imitativa, afinal, os alunos não têm acesso aos pensamentos e reflexões dos professores enquanto os observam em sala de aula.

Imagina-se que um futuro docente que só tenha contato com o que chamaremos neste capítulo de “realidade escolar”, ou seja, aquela à qual a prática nos permite ter acesso, após a sua formação acadêmica já estar consolidada, encontre maior dificuldade em compreender as questões às quais lhe surgirem dúvidas, sejam estas voltadas ao ensino e aprendizagem em sua essência como, por exemplo: alfabetização e letramento, ou até questões voltadas ao clima escolar e à geração de pertencimento do aluno. Estes são apenas exemplos singelos, mas as ressalvas podem se tornar muito maiores.

Sendo assim, ter contato sistemático com a realidade escolar, durante o percurso da graduação voltada à docência se torna extremamente importante. Nesta relação, constrói-se o elo entre teoria e prática, aquele no qual uma dimensão não está superior ou inferior à outra, mas que está em busca dos mesmos propósitos. Assim, o futuro professor pode, ainda, questionar e reinterpretar os modelos internalizados na escolarização, construindo uma visão mais autônoma e contextualizada da docência.

A participação no PIBID propicia essa vivência de maneira aprofundada, pois os alunos acompanham uma escola por volta de 12 a 18 meses, construindo, assim, um repertório inicial de prática. Esse tempo de acompanhamento é o que mais difere o PIBID dos estágios obrigatórios supervisionados. Na UFSCar, por exemplo, no curso de Pedagogia é proposto pela grade curricular 5 estágios de caráter obrigatório, que variam em seus objetivos de aprendizagem e horas variáveis entre 45h e 90h, cada. Isso pode impossibilitar que o aluno passe um tempo maior com a mesma turma e/ou sala de aula. Assim, diferenciando as experiências de um estágio obrigatório e do Programa em questão. Contudo, é válido ressaltar que a experiência por si só não gera aprendizagem, o envolvimento em processos reflexivos sobre as experiências vividas é essencial para a aprendizagem da docência (Reali; Reys, 2009).

Outro aspecto que os diferencia é que o Programa contempla bolsas financeiras designadas aos estudantes, o que os auxilia a se comprometerem com a própria formação por um período relativamente longo.

Tais considerações sobre o PIBID e o estágio obrigatório supervisionado mostram a necessidade de as instituições de ensino superior olharem com mais atenção para o estágio, de modo a analisarem suas potencialidades e possíveis fragilidades para que construam alternativas aos desafios diante das condições de trabalho do professor do estágio.

O acompanhamento no PIBID: encontros e ações formativas

O acompanhamento no PIBID é fundamental para a formação dos pibidianos, pois estes recebem orientação, apoio e feedback sobre suas atividades. Ao iniciar a participação no Programa, o licenciando será acompanhado por um/a professor/a responsável pela coordenação do projeto, tanto na escola campo quanto na instituição de ensino superior³. Deste modo, o licenciando não caminha “só”, e esse processo se tornou formativo.

As reuniões com a coordenação aconteciam semanalmente ou a cada quinze dias, e eram realizadas de forma online com duração média de uma hora e meia. Essas formações/encontros eram de extrema importância, pois este espaço era utilizado para sanar dúvidas e compartilhar vivências entre os pibidianos e para a realização de ações formativas sobre temas específicos, incluindo professores convidados. Essa vivência também se torna importante para a futura formação de docentes que estão iniciando sua aprendizagem sobre ser professor e ensinar (Tancredi, 2009). Nesse processo formativo, podem compreender erros e acertos, dúvidas, receios e escolhas.

³ No caso deste relato, a coordenadora responsável, oriunda da faculdade, foi a professora doutora Ana Paula Gestoso de Souza.

Ademais, estas reuniões podem se configurar como uma preparação ao que os bolsistas irão vivenciar nas reuniões pedagógicas realizadas na escola, como no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)⁴, que ocorre de forma semanal nas escolas e no qual os professores se reúnem para discutir questões relevantes sobre a prática pedagógica e a escola. Via de regra, na escola campo do PIBID, tal momento se orquestrava da seguinte forma: A coordenadora pedagógica preparava uma apresentação para os professores sobre determinada questão de relevância no contexto acadêmico no qual estão inseridos; após esta explanação os professores dialogavam sobre o tema, tiravam dúvidas, debatiam, apresentavam relatos de suas práticas, entre outras ações.

Assim, os encontros de acompanhamento do PIBID visam auxiliar os licenciandos a aperfeiçoar e refletir a prática pedagógica, buscando maiores êxitos e, se necessário, mudanças de caminhos. Desta forma, a partir do olhar teórico, os futuros professores podem examinar a prática e vice-versa.

Isso também ocorre nas ações formativas sobre temas específicos, realizadas, em sua maioria, por professoras convidadas, pelas quais os pibidianos passam no decorrer da execução do projeto. Essas ações formativas desenvolvidas no núcleo cenário deste relato foram as seguintes: i. “Ensino da leitura e escrita no contexto da Educação Especial, considerando as crianças cegas e outras deficiências”, que contou com a presença da professora Camila - professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mestrande em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSCar; ii. “A Educação Especial para auxiliar na melhoria do ensino para todos e adaptações curriculares”, que contou com a presença da professora Mirian Becker, professora do Colégio de aplicação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSCar; iii. “A construção do currículo como um processo: a importância do planejamento para o trabalho docente”,

⁴ A denominação desta atividade docente difere nas redes de ensino.

desenvolvida pela coordenadora do núcleo; e iv. “A avaliação diagnóstica na alfabetização”, com a professora Fabiana Paladino de Lima, atuante em uma escola municipal.

Além disso, ao final da vigência do subprojeto, foi realizado o I Encontro do Subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa, Pedagogia e Educação Especial do PIBID/UFSCar. Este encontro reuniu os quatro grupos do Subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa, Pedagogia e Educação Especial do PIBID/UFSCar para discussão do tema “Autonomia e interdisciplinaridade em convívio na escola: diálogos possíveis”.

Inserções na escola

Conforme explicitado, anteriormente, uma das atividades desenvolvidas pelos pibidianos nas escolas foi o planejamento, a execução e a avaliação de situações de ensino e aprendizagem. O grupo denominou de “inserções” esses planos de aulas elaborados e aplicados pelos licenciandos na turma que acompanharam, durante a participação no PIBID. Via de regra, tais planos enfocavam os eixos de trabalho propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular Língua Portuguesa: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos.

Para a realização de uma inserção, inicialmente, o licenciando recebia algumas orientações e se envolvia em reflexões sobre:

- Observar os interesses dos alunos e a dinâmica da sala de aula que estavam acompanhando;
- Identificar quais temáticas estavam sendo estudadas;
- Selecionar o conteúdo (alinhar a atividade com o currículo da escola) e o tipo de atividade a ser proposta;
- Planejar o tempo ideal para a realização de uma atividade.

Na elaboração do plano de aula para sua inserção, os relatos dos pibidianos indicam que, muitas vezes, nos primeiros planos de aula elaborados, os futuros docentes encontraram dificuldade para analisar todas as questões necessárias. Havia muitos receios

sobre qual tipo de atividade preparar e se ela iria gerar o interesse dos alunos.

Entretanto, a partir da elaboração de alguns planos de aula e das vivências nas inserções, os licenciandos começaram a se sentir mais confiantes para a realização de atividades.

Sobre o desenvolvimento do sentimento de segurança Ana Julia narrou:

Um exemplo pessoal que posso citar é que, após o fim da minha participação no Pibid, iniciei no semestre seguinte o estágio obrigatório de Alfabetização e Letramento, oferecido de forma obrigatória na grade curricular de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para a finalização deste estágio, o aluno precisa realizar uma regência de aula na sala que está acompanhando. Após ter participado do Pibid, passando pelas formações e realizando algumas inserções, pude sentir maior segurança para elaborar um plano de aula. Isso porque já havia obtido muitas vivências no programa, e meu olhar de observação e preparação do plano de aula se encontrava de maneira mais segura e aguçada do que na minha primeira inserção, ao início do programa. Dessa forma, o programa, mesmo não sendo de participação obrigatória para o cumprimento dos créditos do curso, me auxiliou no cumprimento do estágio obrigatório realizado (Ana Júlia, relato após o término do PIBID).

Outro ponto de destaque, ainda relacionado às inserções, diz a respeito do preparo para as mesmas, especificamente a necessidade do professor dominar o conteúdo a ser ensinado (Tancredi, 2009). Sobre isso, Ana Júlia fez a seguinte narrativa:

Outro exemplo que posso citar é que, após uma aula de história sobre os povos originários que acompanhei com a turma do Pibid e que gerou muitas dúvidas nos alunos, senti a necessidade de trazer uma inserção que trabalhasse essa temática. Entretanto, observei que me faltava repertório sobre o assunto para ter autonomia em abordá-lo. Por isso, me matriculei em uma disciplina de estudos indígenas oferecida de forma optativa no ano de 2023 na UFSCar. Após

concluir essa disciplina, me senti capacitada para trabalhar a temática com os alunos. Assim, realizei minha última inserção no Pibid abordando a temática como forma de revisão e ampliação dos conhecimentos para a turma que acompanhava, o que gerou discussões e resultados muito gratificantes (Ana Júlia, Relatório).

O Programa propiciou que Ana Júlia reconhecesse a importância de dominar o conteúdo a ser ensinado, levando-a a buscar conhecimentos adicionais em estudos indígenas para aprimorar suas habilidades de ensino.

Nos exemplos citados observa-se como o Programa se torna importante para que os futuros docentes possam ter contato não somente com a elaboração de planos de aulas, mas também para a aplicação e avaliação dos mesmos, auxiliando, assim, no aperfeiçoamento e observação dos futuros professores.

O planejamento, a execução e a avaliação de situações de ensino são processos fundamentais para que o licenciando comece a aprender a ensinar, pois auxiliam no desenvolvimento de conhecimentos profissionais, como a compreensão de princípios pedagógicos, desenvolvimento de habilidades para planejar, criação de estratégias de ensino, domínio dos conteúdos a serem ensinados e avaliação da aprendizagem (Reali; Reyes, 2009). Propiciam, assim, o desenvolvimento da autonomia profissional, o pensar sobre a prática realizada e que o licenciando se familiarize com a realidade da sala de aula.

Reflexão da prática pedagógica

Neste capítulo não pode faltar uma discussão pormenorizada sobre o processo reflexivo da prática pedagógica, em que estudantes da licenciatura e atuais professores realizam de forma quase subsequente ao seu trabalho.

Importante destacar que o processo reflexivo não surge de forma inata, mas deve ser aguçado a partir da articulação entre conhecimento teórico e prático. Essa prática envolve a atribuição de

significados de forma sistemática, rigorosa e disciplinada, fundamentada na investigação científica e exige a articulação das experiências vividas (Reali; Reyes, 2009).

Sobre o seu envolvimento em processos reflexivos a partir das vivências do PIBID, Ana Júlia apresentou a seguinte narrativa:

Entre as discussões já realizadas na faculdade, a que mais me chama a atenção é como ensinar de uma maneira diferente daquela que você foi ensinado. Acreditamos que os professores que nos acompanharam na época de nossa escolarização fizeram o melhor que podiam consoante os recursos e conhecimentos que tinham na época. Mas vale destacar que, assim como a ciência, a educação está sempre em constante evolução e atualização. Diariamente, aprendemos novas formas de ensinar e aprender, com estudos e artigos sendo lançados em bases de dados e verificações, o que nos leva a evoluir nosso olhar sobre os processos educacionais.

No pouco tempo em contato com a docência, compreendo que o maior desafio que os professores encontram em sala de aula não é lidar com as demandas ocultas, como a disciplina dos alunos ou a falta de recursos, mas sim aperfeiçoar sua prática quase que diariamente. E para que esse processo possa ocorrer, é necessário nos desprendermos da maneira como fomos ensinados, continuar com o que foi bom e ressignificar aquilo que poderia ser melhor. É preciso compreender que a educação não é um processo inato, de dom, mas sim de embasamento científico e um elo entre teoria e prática. Docentes não nascem professores, mas sim se tornam professores. E durante a carreira, será necessário muitas vezes raspar as tintas do conhecimento que nos foi ensinado. Como muito bem colocado na formação que passamos no evento institucional do Pibid⁵, precisamos refletir profundamente sobre o passado e o presente se quisermos possibilitar o futuro. Precisamos refletir sobre qual educação queremos construir e qual professor iremos ser (Ana Júlia, relatório).

⁵ II Evento Institucional PIBID-UFSCar Arte e convivialidade na Educação/Campus São Carlos. Para obter mais informações consulte o site: <https://www.pibid.ufscar.br/mural-do-pibid/evento-pibid-arte-e-convivialidade-na-educacao-campus-sao-carlos>

Nesta narrativa, Ana Júlia reconhece a natureza evolutiva e contínua da aprendizagem da docência e a necessidade de melhoria contínua nos métodos de ensino. Afinal, a ação docente é situada e, por isso, demanda a ampliação e diversificação de conhecimentos para o ensino de modo a transformar as práticas em função da realidade e do contexto de atuação (Tancredi, 2009).

Conclusão

Nesta seção final do capítulo, destacam-se a importância e as contribuições do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência ao possibilitar que alunos da licenciatura tenham contato com a realidade escolar. Como visto nos tópicos anteriores, o PIBID prepara e auxilia no desenvolvimento dos graduandos, contemplando diferentes questões e aprofundamentos. Pode-se dizer que o Programa parte da sala de aula da universidade e alcança a sala de aula da Educação Básica brasileira.

Ana Júlia sintetiza as contribuições do PIBID da seguinte forma:

Acredito que o programa está entre os de maior importância na iniciação à licenciatura de qualquer futuro professor. A partir das minhas experiências, percebo o quanto meu pensamento pedagógico se desenvolveu e amadureceu. Ao ter contato com a sala de aula, a rotina escolar pública e professores com grande experiência e bagagem, minhas perspectivas, meu olhar e principalmente meu entendimento da teoria vista na faculdade mudaram completamente. As relações com as leituras e as disciplinas passaram a ser de uma importância indescritível, pois adquiri bagagem para relacioná-las com nossas vivências, trazendo maior sentido e entendimento para os artigos, documentários e discussões que encontramos na faculdade.

Nesse período, o Pibid se tornou, para mim, a exemplificação da importância de unir a teoria à prática, e compreender que ambas andam juntas. Desmistificando que "a prática é totalmente diferente da teoria", pude constatar que, por trás de uma ótima prática, haverá

sempre um excelente processo teórico. E que ambas, em conjunto, resultam em um ensino público de qualidade (Ana Júlia, Relatório).

Por fim, a partir da minha experiência pessoal e de colegas que compartilham da escrita deste e-book, conclui-se que o programa, de fato, cumpre sua função de criação: permitir que alunos, ainda na graduação, possam ter contato com a iniciação à docência, de maneira coesa e gratificante, auxiliando na formação deste futuro educador (Ana Júlia, Relato após o término do PIBID).

As narrativas de Ana Júlia, apresentadas neste capítulo, evidenciam a importância do PIBID em proporcionar aos licenciandos um contato sistemático com a realidade escolar, articulando as salas de aula universitárias e a Educação Básica.

Um exemplo dos impactos do PIBID é a experiência de Ana Júlia ao acompanhar uma aula sobre povos indígenas durante suas inserções na escola parceira. Percebendo a necessidade de aprofundar seus conhecimentos para atender às dúvidas dos alunos, ela se matriculou em uma disciplina optativa de Estudos Indígenas na UFSCar, em 2023. Essa iniciativa a capacitou a conduzir uma sessão bem-sucedida sobre o tema, demonstrando o impacto do Programa em sua formação e prática docente.

Outros impactos observados foram que o envolvimento de Ana Júlia no PIBID propiciou seu crescimento e confiança no processo de ensinar, e que ela compreendeu que o desenvolvimento profissional é contínuo.

As narrativas de Ana Júlia demonstram que o PIBID não apenas expõe os alunos a cenários de ensino reais, mas também os incentiva a buscar aprimoramento contínuo, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades essenciais para a prática docente. Destaca-se, então, o papel do Programa em promover o aprendizado contínuo e o desenvolvimento profissional.

Referências

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. 2. ed. Chicago: University Chicago Press, 2002.

REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 98 p.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

Concepções e reflexões sobre o PIBID na prática docente

Ana Júlia Souza Franco¹

Maiara Inês Varize Silvestrini²

Maria Iolanda Monteiro³

De acordo com o portal do Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) visa introduzir estudantes de licenciatura nas escolas públicas, entendendo-os como futuros mestres desta área do conhecimento. Dessa forma, o Programa se coloca na formação docente como uma via de comunicação entre a prática docente e a vasta gama de teorias e concepções estudadas no âmbito da formação inicial. Daí a importância do PIBID enquanto projeto de extensão da universidade. Ele permite que o licenciando leve as concepções diretamente ao seu futuro local de trabalho – a sala de aula – e coloque-as à prova para então solidificar sua aplicabilidade, bem como descobrir as necessidades de adaptação exigidas pela atividade docente. Com isso, os bolsistas são incentivados a refletir e, refletindo, movimentam-se novamente em direção ao espaço teórico de estudo – agora reflexivo – sobre o que é vivenciado quando se vê diante de uma turma na escola. No caso, a que se

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus São Carlos. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) – Edital: 2022/2024. E-mail: afranco@estudante.ufscar.br.

² Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus São Carlos. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) – Edital: 2022/2024. E-mail: msilvestrini@estudante.ufscar.br.

³ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia). E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

refere este capítulo, especificamente, o contato direto com uma turma de crianças em fase de alfabetização.

Outro ponto relevante do Programa é que ele se debruça sobre temas fundamentais para a Educação Básica, considerando sempre, bem aventuradamente, o contexto brasileiro, bem como sua história e formação. A exemplo disso, o edital do ano de 2022, tratado neste documento teve como tema a *diversidade*, de modo que as atividades foram pensadas não só com base na alfabetização, mas também com a preocupação de tratar de um assunto tão referido na configuração da sociedade atual com as crianças. Ressalta-se, ainda, que, embora a atuação de bolsistas do PIBID no sentido de tematizar a diversidade em sala de aula seja importante, ela não esgota a responsabilidade de levar a diversidade para a escola, uma vez que, segundo a lei 11.645 (Brasil, 2008), a própria educação básica deve, obrigatoriamente, preocupar-se em contemplar a diversidade cultural e a história dos povos indígenas e da população de ascendência afro-brasileira presente no país.

Nesse contexto, não podemos deixar de lado o papel de docentes colaboradoras do Programa. Docentes que aceitam receber em sua sala de aula estudantes bolsistas do Programa e estabelecem uma ponte para o diálogo entre gerações, possibilitado pelo PIBID. Essa figura de referência da turma traz em sua prática o montante de conhecimento pedagógico acumulado até então pela comunidade escolar e tem muito a contribuir para a formação dos graduandos, compartilhando sua experiência, seja expondo suas concepções sobre a educação, seja permitindo que sua prática seja observada e também apropriada, conjuntamente. O encontro proporcionado pela experiência do PIBID é rico também por promover o choque entre a realidade da prática – representado pelo docente colaborador – e os saberes teóricos apresentados pela área de estudo na formação inicial da profissão – representados pela bolsista. É a partir deste choque que se faz a aprendizagem de novos recursos e adequações a serem consideradas pelos graduandos. Por outro lado, os estudantes da universidade contribuem ao apresentar à escola novas possibilidades e uma

visão parcialmente externa e potencialmente movimentadora porque possui efervescência no que diz respeito à prática professoral. Isto é, a formação é o momento em que muitas ideias surgem. Da síntese entre esses dois lados da profissão é que nasce a essencial práxis docente, um importante elemento para concretizar a boa conexão entre prática e teoria que está na base de um ensino de qualidade. É importante lembrar a ideia de Tancredi (2009) em relação a este tópico:

A literatura tem mostrado a forte influência que concepções e valores têm no desenvolvimento do trabalho dos professores. Tem sugerido, também, que a reflexão e a pesquisa são elementos importantes para professores compreenderem melhor seus próprios conhecimentos, concepções e valores, para olharem de forma mais crítica à própria prática e para se disporem a alterá-la, tendo em vista aprendizagens mais profundas e significativas dos alunos (Tancredi, 2009, p. 17).

No âmbito da universidade, o estudo do fazer pedagógico envolve diversas áreas do conhecimento: conhecimento em letras, pensamento matemático e historicidade são apenas alguns exemplos. É notável que a docência mobiliza também o capital cultural das pessoas envolvidas em processos educativos. Isso significa que para ser professora é necessário estar imerso na cultura letrada, se apropriar de veículos de qualidade dela, uma vez que seu papel envolve apresentá-la às novas gerações. E não só: utilizá-la para substanciar o ensino feito por si em sala de aula. Neste ponto é importante lembrar que Saviani (1999, p. 66) afirma que “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Trata-se da importante tarefa de tornar possível a apropriação do mundo pelas crianças para que estas venham a ter condição de desalienar-se e ler o mundo para além da ideologia dominante que o reveste. Ainda segundo a perspectiva de Saviani, os docentes transmitem a seus estudantes todo conhecimento historicamente acumulado na cultura em que

está inserido, com o objetivo de capacitá-los para atuar conscientemente sobre a realidade que se impõe. Diante disso e do fato de estarmos em um mundo em que as decisões e a ascensão estão diretamente ligadas à cultura letrada, a alfabetização torna-se um requisito fundamental para que as crianças obtenham sucesso na escola. Ainda, por se tratar de uma sociedade cada vez mais heterogênea, o tema *diversidade* tangenciando confirma-se relevante na contemporaneidade, já que sua presença na escola conecta o ensino e a aprendizagem à realidade contextual em que a escola e os estudantes estão inseridos.

Através da fundamentação filosófica e histórica exposta, faz-se necessário discutir a base metodológica da docência. Falar em metodologia pode induzir erroneamente à noção de esquemas fechados, cuja fórmula, se seguida, gera resultados. Todavia, não é essa concepção elucidada aqui. Busca-se tratar, pelo contrário, de preceitos teóricos que permitam que profissionais docentes compreendam a forma pela qual se desenrola o processo de aprendizagem de maneira que possam atuar consciente e intencionalmente sobre ele da melhor forma. Sobretudo, deve-se entender que o processo de ensino-aprendizagem é orgânico e, assim, mobilizar-se a fim de impulsionar as aprendizagens significativas das crianças. Novamente, é relevante lembrar que a diversidade, quando levada à sala de aula, é uma aliada no processo de apresentação do mundo – seus fenômenos e contradições – à criança.

Nesse ínterim, é sabido que a escola dos pensadores russos sobre o desenvolvimento infantil, representada de maneira geral por Lev Vigotski, é reconhecida hoje por sua eficácia em explicar o desenvolvimento infantil a partir da interação social e, conseqüentemente, por evidenciar o papel das instituições escolares quanto a isso. Da mesma forma, considera-se importante a afetividade na relação entre docentes e estudantes devido às contribuições de Henri Wallon. Tão importante quanto é a observação do adulto sobre as necessidades da criança durante o aprendizado, com o cuidado de não se pautar pela lógica

adultocêntrica, que tende a destituir a infância de qualquer razão em seu pensar e cristalizar as normativas comuns do pensamento adulto. Sobre isso, Wallon afirma que

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade (Wallon, 2007, p. 198).

Uma profissão encarregada de tamanha responsabilidade deve estar a par das formas com que a psique infantil se estrutura e se desenvolve, bem como as variantes incluídas no processo, sem deixar de atentar-se para a concepção de criança que paira sobre o ambiente escolar. Em contribuição nesse sentido, a teoria walloniana resgata o teor orgânico na formação humana, ao mesmo tempo em que indica que o meio social é tão ou mais importante, uma vez que é ele quem gradativamente transforma o ser humano através das aprendizagens. Galvão (1995, p. 29) evidencia que o sujeito, isto é, a criança “é determinado fisiológica e socialmente, portanto, a uma dupla história”.

Além disso, a prática docente envolve a evolução dessas teorias em ações pedagógicas. Trata-se de transformar o conhecimento em conhecimento pedagógico. Inclusive no que diz respeito ao conteúdo do currículo a ser ensinado, o que de modo algum é uma tarefa banal. A prática também envolve outro elemento ímpar da prática docente: a constante imprevisibilidade. Na sala de aula da escola, ao contrário de outros contextos educacionais, diversas áreas do conhecimento se misturam, cabendo ao professor responsável distinguir qual conhecimento deve mobilizar em cada momento para atingir os objetivos de uma determinada intervenção. E, para além disso, é o professor que produz também novos saberes a partir de sua realidade junto à turma. Isso significa que o educador aprende a lecionar à medida

que leciona, uma vez que na profissão docente, a prática é demasiado contextual, o que impede que um conjunto de técnicas previamente adquiridas dê conta do cotidiano ao decorrer de sua prática. Importante ressaltar que este fato não prescinde a profissão de uma formação inicial de qualidade. O PIBID insere-se aqui como um exercício reflexivo de ambas as partes. É relevante para a formação docente, porque permite esta aproximação dos graduandos com a realidade prática. Ademais, é essencial pontuar também que, por conta dessa característica, a fundamentação inicial é indispensável para que a prática seja repleta de possibilidades e recursos, porém, dizer que se limita a isso seria uma inverdade. O mesmo se aplica às metodologias.

O PIBID atua no intermédio de tudo que foi explicitado, anteriormente, fornecendo ao licenciando uma visão privilegiada de ambos os lados. O professor colaborador também se beneficia na medida em que entra em contato com a prática do bolsista. Essa é uma rara oportunidade para olhar além de sua prática, onde se tem a possibilidade de observar outra pessoa atuando para com a sua turma de referência. Assim, o docente que recebe o pibidiano em sua sala usufrui da chance de assistir a um fazer docente alternativo ao seu e, com isso, exercita a reflexão da prática, ao observar essa nova relação que se instaura na sala de aula. Além disso, é provável que, ao assistir à prática levada pelo PIBID, o colaborador relembre ou aprenda fundamentos que lhe dão a chance de refletir sobre sua própria docência, podendo ou não incorporar novos elementos, conforme os estudos de Monteiro (2022).

Em razão disso, a experiência de participar do PIBID também deixa claro aos graduandos que há intercorrências entre a fundamentação e a prática. Intercorrências essas que, em alguns momentos, são injustificáveis do ponto de vista teórico. Este fator incorpora a importância do Programa na formação inicial, embora não permita que o estudante assuma um papel de julgamento frente à realidade da sala de aula em que se insere. Por outro lado, é, sim, papel do estudante refletir sobre o que vê e, através disso, buscar em sua bagagem a argumentação pela qual não tem

intenção de corroborar com determinada prática. Tanto mais, é importante, baseada nesta realidade, que o estudante planeje intervenções com potencial de contribuir para a qualificação do fazer docente com a qual se depara, pois, conforme mencionado, o docente colaborador beneficia-se do que o Programa traz à educação básica.

Em suma, é fato que toda e qualquer prática docente traz consigo uma origem filosófica, a qual permeia concepções previamente tomadas. Este é um eixo de observação importante. Quando se questiona o *para quê* da educação definem-se parâmetros que serão seguidos, bem como os objetivos gerais a serem perseguidos no decorrer do processo educativo. Para além disso, também se define o conceito de criança tomado pelo adulto que será referência naquela sala.

A prática da escuta e o desafio de alfabetizar

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece aos estudantes de graduação a oportunidade única de estarem inseridos em uma escola de ensino público, durante uma extensão de tempo significativa, onde se torna possível que sejam pensados e elaborados projetos de intervenção semanais, visando o aprimoramento e a contribuição que contemplem interesses mútuos de aprendizagem entre o professor, alunos e os pibidianos.

O objetivo geral do subprojeto tem a intenção de propiciar experiências significativas de alfabetização e letramento aos alunos (Monteiro, 2010; 2019), bem como possibilitar a formação das futuras professoras, bolsistas do Programa, para o desenvolvimento de boas práticas de ensino da leitura e da escrita, entre outras competências. Juntamente com esses objetivos, o edital do ano de 2022 teve como tema norteador a *diversidade*. Com este tema foi possível reunir ideias de recursos e sequências didáticas, fomentar criações em grupo e/ou individuais para conduzir, de forma integrada, o interesse e desenvolvimento da escrita

alfabética e do letramento com a possibilidade de trazer tais atividades de maneira mais significativa para dentro das salas de aula através da diversidade vivenciada além dos muros da escola.

É importante pontuar que durante todo o processo de inserção nas escolas tivemos ao nosso lado a Coordenadora de Área, Maria Iolanda Monteiro, professora da Universidade Federal de São Carlos, que realizou o acompanhamento, a orientação e a avaliação dos pibidianos, estudantes de licenciatura, e fez a articulação com as escolas públicas parceiras. Juntamente com ela, também tivemos uma Professora Supervisora por escola, que foi a docente responsável por planejar, acompanhar e supervisionar as atividades planejadas e desenvolvidas nas turmas indicadas para as inserções. Foi imprescindível, durante todo processo, a participação nas reuniões semanais, pois através delas nossas práticas foram orientadas, reforçadas e compartilhadas com o restante do grupo. Foi nesse momento, entre uma reunião e outra, que se evidenciou o fato de que uma boa prática escolar se inicia quando exercitamos de forma intensa nossa escuta e compartilhamento de ideias e vivências.

Nesse contexto, é importante citar uma abordagem denominada “Pedagogia da Escuta” que, através de estudos e pesquisas, tem se mostrado acolhedora e enriquecedora possibilitando práticas educativas mais humanizadas. Segundo Gandini (1999), nesta abordagem, o aprendizado nunca será o mesmo se alguém deixar de dar a sua colaboração. A curiosidade e os questionamentos de todos têm valor e são decisivos na escolha dos temas dos projetos. Eles surgem da fala das crianças e de suas atitudes, registradas pelo professor. Dentro e fora da sala de aula, o espaço de escutar e ser escutado nos traz sentimentos de empatia que fortalecem os relacionamentos interpessoais, contribuindo para o nosso aprendizado e crescimento pessoal e do grupo.

Com o tempo, foi possível ter a percepção de que o PIBID vai muito além de um estágio curricular, pois, apesar das muitas horas a mais de dedicação ao projeto, ele nos traz a oportunidade de entendermos e de estarmos inseridos na complexidade que é o

universo escolar e toda a singularidade que o compõe. Também, nos traz a dimensão do que é fazer parte de um grupo que compartilha as ideias, os projetos, as vivências e as dimensões da docência.

Segundo Freire (1996), a teoria não se faz sem a prática. No livro *Pedagogia da Autonomia*, o autor traz a seguinte reflexão: “[...] ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido” (Freire, 1996, p. 27).

Aprender a ser professor é um processo contínuo, que é construído com os educandos, no coletivo, através de práticas e vivências. Essa percepção fez muito sentido desde a primeira inserção em sala de aula através do PIBID.

O estudo e a prática durante todo o projeto foram construídos e realizados de forma coletiva, ora escutando a docente da sala no que diz respeito às suas demandas e expectativas, ora escutando os alunos que são seres que dispõem de vontades próprias, sonhos, curiosidades e com um mundo inteiro a descobrir.

Ficou perceptível, através das inserções, que a profissão docente não é fácil; na verdade, o tempo de dedicação ao projeto confirmou que ser professor é uma atividade de muita complexidade, reflexão e um eterno exercício de tentativas, erros e acertos.

É notável que a iniciativa de escutar facilita os processos educativos, como citado por Malaguzzi:

Uma vez que ao praticá-la abrimos caminhos para a livre expressão das crianças, fazendo com que elas sejam mais receptivas aos desafios, mais capazes de trabalhar com seus colegas em situações incomuns e mais persistentes, pois percebem que o que têm em mente pode ser tentado (Malaguzzi, 1999, p. 98).

Ademais, o alfabetizar tem seu significado no dicionário português sucintamente apresentado como “ato de alfabetizar”, ou seja, o ato de ensinar a ler e escrever. Soares (2004) nos diz que

etimologicamente significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Porém, sabemos que produzir bons leitores é um desafio para as escolas em todas as partes do mundo e essa situação acaba ficando mais explícita, a nós estudantes de pedagogia e futuros alfabetizadores, quando temos o contato direto com as salas de aula do Ensino Fundamental, onde o professor e as crianças estão vivenciando esse processo. O que foi notório é que a maioria das crianças acabam aprendendo a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, pois apesar de compreenderem palavra por palavra e até entenderem seus significados, acabam chegando ao final da leitura sem a compreensão do sentido global do texto, o que acaba dificultando a conquista de uma leitura significativa e atraente para estes pequenos leitores.

A preocupação das docentes e vontade de reverter essa situação foi notória durante as inserções, o que trouxe muito conforto e esperança em saber que existem profissionais preocupados em proporcionar às crianças uma educação de qualidade, humanizada e crítica.

Durante a inserção, pensando no objetivo maior que é a alfabetização, priorizam-se as rodas de leitura compartilhada, fazendo com que esse momento fosse de prazer e divertimento, levando leveza ao ambiente e permitindo que as crianças explorassem o livro e, depois, pudessem falar sobre ele (as que se sentissem à vontade para o fazer). Percebeu-se com o passar dos meses, que escutar sobre o interesse das crianças e trazer leituras relacionadas a temas de interesse delas, fazia com que elas falassem mais, perguntassem mais e ficassem cada vez mais atentas e despertas na hora da leitura.

Foi natural que depois de um tempo, o interesse pela leitura cresceu, pois elas começaram, de forma natural, a se colocar à disposição para realizar a leitura de partes do livro e acabaram demonstrando um interesse de participação e coletividade. Pode-se dizer que, em relação a isso, notou-se uma grande evolução. Parece que ali foi plantada uma semente que, se muito bem regada, continuaria florescendo por muito tempo.

Nesse aspecto, também se evidencia o poder da escuta, pois ao escutar sobre o conhecimento de mundo das crianças e suas identificações foi possível criar um momento de leitura em que tivessem uma maior compreensão e, conseqüentemente, interesse e atenção ao que estava sendo lido.

Depois da leitura compartilhada, na maioria das vezes, foram realizadas atividades que traziam o livro ou texto lido como referência. Foi possível, durante o tempo no PIBID, a inserção de quatro projetos com as crianças, com os seguintes temas: 1. As regiões do Brasil; 2. As crianças do Brasil; 3. Brincar é viver; e 4. As sete artes.

Todos os projetos foram pensados e planejados a partir da escuta sobre as demandas da docente da sala e interesse das crianças, juntamente com leituras compartilhadas, exercícios de alfabetização, letramento e vivências diversas.

Acredita-se que muitas propostas de atividades e dinâmicas foram possíveis de serem trabalhadas, pois durante todo o tempo de projeto, criamos vínculos de convivência e afetividade com as professoras responsáveis pela sala e com as crianças. Essa “aproximação” facilita as construções de significados, tanto em relação às aprendizagens como no âmbito pessoal.

No livro *Quem educa marca o corpo do outro*, de Fátima Freire Dowbor (2008), a autora retrata o esforço de se educar através do outro, de conhecer os alunos e reconhecê-los a partir de um processo de humanização, que é marcado pelas relações estabelecidas entre o educador e o educando. É através das vivências, da relação que se estabelece com o outro, da escuta de suas necessidades e curiosidades, que surge o que a autora define como uma admirável aprendizagem. Assim diz a autora,

A aprendizagem se torna significativa quando possibilita a construção de conhecimento. Contudo, não construo conhecimento se não me apropriar dele como pessoa criativa, capaz de pensar e desejar. No entanto, como o processo de aprendizagem é um processo interativo pelo qual ocorrem transferências, para que o

educando aprenda, acredita que seja capaz de criar significados, de pensar, sonhar e desejar. Assim, aprender de forma significativa implica construir significados próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo (Dowbor, 2008, p. 68).

Nota-se que o tempo de dedicação ao projeto e a acolhida das docentes foram os principais responsáveis para estabelecer vínculos, propiciando, assim, momentos de escuta, fazendo com que as aprendizagens fossem tão significativas e edificantes.

Considerações finais

A oportunidade de participação no edital culminou em reunir uma bagagem única de experiências e possibilidades de reflexão para o entendimento e amadurecimento que a futura prática da docência exige.

Através do exercício docente e das vivências que reunimos no decorrer do projeto, foi possível organizar conteúdos e ações didáticas, planejar e gerir juntamente com a professora da sala de aula.

Em muitos momentos, tivemos oportunidades de estar à frente das situações que nos trouxeram, durante o tempo, muita segurança nas práticas propostas e, também, a ideia de que era possível criar um ambiente convidativo para que nossas aulas fossem cada vez mais participativas e interessantes para os alunos.

Ficou nítido o avanço das crianças na questão da alfabetização e do letramento e, também, no envolvimento, na participação e no entusiasmo que foram tendo com as dinâmicas e atividades propostas.

Na nossa formação e experiência como alunas de graduação e futuras docentes, o PIBID foi a maior oportunidade de vivenciar a docência como ela é. Através dessa imersão fica nítida a responsabilidade de sermos condutoras de tantos ensinamentos e o PIBID trouxe o pontapé inicial que era necessário para que nossa

viagem no mundo da docência comece de forma positiva e esperançosa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

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

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

GANDINI, L. Espaços educacionais e desenvolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MONTEIRO, M. I. (org.). **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento profissional docente**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. v. 1. 163p.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 117p.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida de alfabetizadoras bem-sucedidas: saberes e práticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 231p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 25, jan./abr. 2004.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o núcleo de alfabetização e sua atuação na educação infantil

Emily Larissa Bortolotti Pereira¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Este trabalho tem por finalidade perpassar os projetos realizados pela graduanda de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos e participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante 18 meses, de novembro de 2022 a março de 2024, constituídos mediante inserções semanais, em salas, nas fases 2 e 3 da Educação Infantil no Centro de Educação Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Professor Paulo Freire, escola da rede municipal de São Carlos, interior de São Paulo, localizada em um bairro distante do centro.

Partindo das vivências e dos estudos, pretende-se refletir sobre o que é esperado para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas que possibilitam o brincar e a exploração durante a primeira infância, além de fazer um breve relato dos resultados das inserções e demonstrar a importância das brincadeiras e dos jogos simbólicos no processo de alfabetização e letramento, compreendendo a influência do contexto escolar e da prática pedagógica na maneira de brincar das crianças.

¹ Estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: isalarissa22@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia). E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

O capítulo está dividido em diferentes tópicos de reflexão referentes ao processo de ensino na Educação Infantil com o olhar na ação pedagógica praticada e desenvolvida no âmbito do PIBID na Educação Infantil.

O processo de educar na educação infantil

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, a Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica e é considerada "o início e o fundamento do processo educacional" (Brasil, 1996, p. 36). Portanto, é essencial que ocorram a compreensão da organização das instituições e a intencionalidade pedagógica, a fim de entender como as práticas docentes são e podem ser estruturadas.

Para o educador, essa intencionalidade pedagógica envolve a organização e proposição de experiências que permitam às crianças conhecerem a si mesmas e aos outros, além de compreenderem as relações com a natureza, cultura e produção científica. Isso se manifesta em práticas de cuidados pessoais, como alimentação, vestimenta e higiene, em atividades lúdicas, experimentações com diversos materiais, exploração da literatura e interações sociais (Brasil, 2018).

A formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o Art. 62 da LDB, deverá ser realizada em "nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (Brasil, 1996, p. 26). Dessa maneira, a prática dos profissionais da Educação Infantil visa "atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser "preparada para" (Brasil, 2006, p. 8), evidenciando a necessidade de considerar a criança como um todo para, assim, promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na área pública.

Destacando ainda mais as propostas de ação pedagógica, temos na nossa legislação, no Art. 4º da Resolução nº 05, de 2009 do

Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), uma orientação da prática educacional para a primeira infância em que se deve:

(...) considerar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

Além das considerações já feitas, Fragelli e Cardoso (2011) ressaltam a importância de resgatar a perspectiva apresentada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, em que:

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos de realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação das crianças (Brasil, 1998, p. 23).

Esse documento também ressalta a importância de que as atividades que promovem aprendizagem ocorram principalmente por meio de brincadeiras, as quais devem ser orientadas pelos adultos e que respeitem o processo de desenvolvimento infantil (Brasil, 1998).

Conforme indicado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a prática do brincar na primeira infância fomenta a interação da criança com seu entorno cotidiano, promovendo aprendizados e estimulando potenciais para o seu

desenvolvimento. Ao participar regularmente de atividades lúdicas, a criança amplia e enriquece sua conexão com a cultura, enquanto adquire uma variedade de conhecimentos (Brasil, 2018).

Nesse contexto, a teoria sociocultural do desenvolvimento, introduzida por Vygotsky (2007), destaca a importância de integrar o contexto cultural na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e emerge como uma aliada valiosa no processo de construção pedagógica. Vygotsky (2007) ressalta a relevância do brincar na comunicação, na compreensão de regras e na tomada de decisões das crianças. Ele argumenta que, ao se engajarem em atividades lúdicas, as crianças expandem a compreensão do mundo ao seu redor, inserindo-se nele como indivíduos ativos. Além disso, ele enfatiza que o brincar é uma ferramenta de mediação essencial nos processos educativos, capacitando as crianças a alcançarem novos patamares de desenvolvimento.

Por meio do ato de brincar, as crianças têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar suas habilidades, o que facilita a progressão em direção à Zona de Desenvolvimento Proximal. Dessa forma, as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento de competências como imaginação, criatividade, memória, comunicação, imitação e empatia, as quais poderiam não ser adquiridas de outra maneira.

Pensando nas contribuições acerca do trabalho a ser desenvolvido com crianças pequenas, a atuação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) foi a partir de uma prática que possibilitasse o brincar pela exploração corporal, do espaço, da cultura, além de promover as relações por atividades lúdicas, experimentações com diversos materiais, exploração da literatura oral e escrita e das interações sociais.

Procurou-se desenvolver propostas que permitiriam a interação das crianças, entre elas e com o meio em que vivem, além de proporcionar o brincar livremente, a exploração de diferentes ambientes, elementos e culturas, pensando na prática pedagógica como uma ferramenta possibilitadora de um terreno fértil de imaginação, criatividade e conhecimento.

Desenvolvimento do Programa: atuando na educação infantil

Dentro dos 18 meses de atuação no PIBID, foram possíveis envolver diversas atividades em que as crianças puderam explorar os ambientes, diferentes materiais, aspectos de outras culturas, desenvolver sua criatividade e imaginação, além de terem contato com a linguagem oral e escrita por meio do uso da literatura infantil.

Considerando sua importância, a Educação Infantil, especialmente na fase que abrange a creche, é um período de descobertas, de exploração do mundo e de experimentação. É nesse estágio que a criança é introduzida ao conhecimento e reconhecimento do seu ambiente, diariamente, por meio da variedade de experiências oferecidas nos diferentes espaços disponíveis.

A sala de creche, onde várias crianças estão reunidas, é um ambiente de interações, movimento e diversas sensações. É nesse espaço que as crianças expressam e depositam suas emoções e reações. Portanto, é essencial proporcionar um ambiente que estimule essa expressividade e ofereça oportunidades para que a criança a vivencie e explore plenamente.

Pensando nas propostas do Programa, foram desenvolvidos projetos sobre Diversidade e Inteligência Socioemocional com atividades de experimentação, exploração, contação de histórias, atividades artísticas, de movimentação corporal e musical.

No projeto “Diversidades” foram trabalhados conceitos de família, cor/tons de pele, aspectos de diferentes culturas etc. Por serem crianças menores, o objetivo foi introduzir essa temática de maneira lúdica e concreta, permitindo que as crianças tivessem a oportunidade de se autoconhecerem e conhecerem os mais diferentes aspectos de sua comunidade.

Para a realização do projeto, o uso da literatura infantil foi de suma importância para despertar o interesse e atenção das crianças nesse momento introdutório da temática. O RCNEI (Brasil, 1998) destaca, no eixo de linguagem oral e escrita, no qual a literatura está

inserida, que as crianças devem participar nas diferentes práticas sociais, dentre elas a leitura de histórias:

[...] ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. [...] (Brasil, 1998, p. 143).

A contação de histórias é um instrumento pedagógico de grande relevância ao dar acesso à linguagem escrita desde as fases iniciais de educação. Ao possibilitar o acesso às histórias contadas, diariamente, às crianças junto com o encorajamento do manuseio de livros, revistas e outros textos, criam-se oportunidades prazerosas para que elas tenham contato com a palavra escrita, além de se sentirem incentivadas a contar e recontar histórias, tanto individualmente quanto em grupo. Fanny Abramovich, no livro *Literatura infantil: gostosuras e bobices* (2001), diz que o processo de contar histórias para as crianças envolve muito mais do que apenas ler, mas é poder rir, sorrir, brincar e estimular diversos aspectos como o imaginário, a curiosidade, a resolução de conflitos, os sentimentos e as emoções importantes de serem vividas e reconhecidas, como a alegria, o medo, a tristeza, a raiva e o amor, inserindo nesse contexto a possibilidade de trabalhar a inteligência emocional.

Na figura 1, temos o registro de uma atividade de contação de histórias, em que foi introduzida a temática da diversidade racial. Antes de realizar a atividade de leitura, o livro com a temática foi passado para as crianças poderem observá-lo e manuseá-lo.

Figura 1: Contação da história *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* de Lucimar Rosa Dias (2012)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na Figura 2, temos o registro da atividade desenvolvida com o objetivo de proporcionar o reconhecimento de aspectos culturais dos povos indígenas. Foram apresentados elementos naturais do dia a dia que são característicos dessa cultura. Considerando a relevância do processo de investigação, através dos sentidos, foi proposto uma atividade em que as crianças puderam tocar, sentir e experimentar e, em seguida, realizar a mudança da textura do material para uma tinta de pintura natural.

Figura 2: Pintura com elementos naturais



Fonte: acervo da pesquisadora.

Além dessas atividades, o brincar livremente também é uma ferramenta que, se proporcionada corretamente, é um dos

principais agentes no desenvolvimento da imaginação, da exploração e da criatividade.

No brincar, a criança expõe as influências que a circundam no cotidiano. Oliveira diz que

[...] com base na perspectiva histórico-cultural podemos afirmar que todos nós influenciemos e somos influenciados pelo meio em que vivemos. Com a criança não é diferente, ela também afeta e é afetada, ela também é transformada, assim como é agente transformador. Sua contribuição é fundamental no processo de construção da identidade cultural e social de qualquer grupo de pessoas (2016, p. 39).

Portanto, múltiplos são os fatores que moldam a forma como o indivíduo se desenvolve como pessoa e, inclusive, como se brinca. Elas montam, desmontam, destroem, inventam histórias, recontam histórias, criam, imaginam, buscam, brincam e exploram sempre e, nesse processo, nós, os educadores, devemos nos tornar mediadores e enriquecedores de tais experiências.

A Figura 3 traz o registro de uma atividade de experimentação dos sons, das texturas e dos tamanhos de instrumentos indígenas, proposta pensada a fim de ampliar o conhecimento da diversidade cultural e o processo de investigação através dos sentidos.

Figura 3: Explorando sons e texturas de instrumentos indígenas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O projeto foi pensado em proporcionar o estímulo dos cinco sentidos durante as atividades, mas, além do trabalho planejado,

temos a promoção desse conhecimento e da experimentação pela aprendizagem espontânea. Na Figura 4, por exemplo, temos o registro de um dia comum, com crianças brincando no parque de areia, evidenciando como são muitas as possibilidades do brincar com texturas e ambientes diferentes em um contexto de interações e atividades pedagógicas não guiadas.

Figura 4: Experimentando texturas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Buscou-se, nas inserções dos projetos citados, atividades capazes de permitir explorações e conhecimentos múltiplos. Foram trabalhadas músicas, histórias e estratégias pensadas e autênticas para promover a interação das crianças entre si e com o espaço disponibilizado.

Considerações finais

Dado o exposto, foi possível concluir que a ludicidade e a experimentação enriquecem o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. As práticas se tornam significativas e proveitosas quando são inseridas com o objetivo de contemplar a

interação social, a exploração dos espaços e o uso de materiais diversos.

Os conteúdos pedagógicos referentes a esta etapa da Educação Básica foram desenvolvidos, utilizando instrumentos que agregam na aprendizagem infantil, inserindo a literatura com o objetivo de aproximar as crianças da alfabetização e do letramento, possibilitando estimular a interação social, o controle de sentimentos e a resolução de conflitos.

As vivências proporcionadas pelo PIBID nos dão suporte para a discussão de vários aspectos acerca da complexidade da carreira docente e prática interdisciplinar, além de questões envolvendo o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

A aproximação da realidade da Educação Infantil foi relevante para criar um olhar mais maduro sobre o que é necessário saber, estudar e se formar internamente para que as práticas pedagógicas sejam significativas e façam sentido para as crianças e a bagagem que carregam.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05, de 2 de fevereiro de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 fev. 2009.

DIAS, L. R. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012.

FRAGELLI, P. M.; CARDOSO, L. C. **Currículo(s) e Educação Infantil**: retrospectiva e perspectivas de trabalho. São Carlos: Edufscar, 2011.

OLIVEIRA, R. de C. **A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças da educação infantil**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16417>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A educação infantil e o desenvolvimento integral no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Isabelle Cristina de Barros¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

A Educação Infantil desempenha um papel importante na formação integral das crianças, fornecendo uma base sólida para o seu crescimento físico e desenvolvimento cognitivo, emocional e social, podendo torná-las adultos completos que saberão lidar com seus conflitos internos e externos.

A educação infantil vem ganhando crescente atenção mundial, após a comprovação da sua importância na formação e desenvolvimento das pessoas. [...] Os impactos positivos duradouros da educação infantil, entretanto, estão condicionados à qualidade da intervenção oferecida. [...] Dentre os benefícios documentados incluem-se ganhos no desenvolvimento cognitivo no curto prazo, melhora nos níveis de aprendizado no médio prazo, e melhora na escolaridade e renda no longo prazo. Isso contribui para a formação de adultos mais saudáveis, com maior escolaridade, empregabilidade, qualidade de vida e, portanto, com melhores condições de exercer sua cidadania e contribuir para avanços sociais (Santos *et al.*, 2014, 9-10).

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus São Carlos. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) – Edital: 2022/2024. E-mail: isabellecb@estudante.ufscar.br.

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia). E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

A fase de acolhimento de qualquer pessoa em um ambiente novo deve ser realizada de forma cuidadosa para qualquer idade, seja uma criança ou um adulto, em uma escola, faculdade ou instituição de trabalho; no entanto, para as crianças na educação infantil ela se torna mais difícil e requer mais atenção, pois elas não sabem expressar suas emoções de uma forma clara e em palavras. Nesse momento, é preciso de atenção e empatia com os sentimentos do aluno para melhor atender às suas necessidades.

Torna-se essencial que esse processo seja acolhedor e prazeroso para os envolvidos, isto é, os responsáveis e, principalmente, as crianças. É ideal que o ambiente se adeque às necessidades de cada aluno e que seus limites e tempos sejam expressamente respeitados, onde o diálogo seja constante e permanente. As práticas, nesse início, devem ser norteadas pelo carinho e afeto, possibilitando um ambiente escolar seguro.

Nesse instante pode-se aproveitar para realizar a sondagem de uma forma descontraída e lúdica, por meio de rodas de conversa, brincadeiras e atividades voltadas para o conhecimento dos alunos e dos profissionais que farão parte do seu cotidiano. Nesse momento, os alunos e as alunas poderão expressar seus sentimentos, pontos de vista e pensamentos, para que, a partir desses relatos, sejam planejadas as atividades de acordo com vivências e experiências dos alunos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil são: brincar, explorar, expressar, conviver, participar e conhecer-se, então, o estudante só estará feliz nessa instituição se conseguir alcançar todos esses direitos.

O maior foco da educação infantil é aprender brincando devido aos inúmeros benefícios que proporcionam aos alunos, como o desenvolvimento cognitivo ao explorar as causas e os efeitos de ações, resolver problemas sozinhos e a criatividade. Ao brincar em grupo poderá desenvolver o social e o emocional ao compartilhar, negociar e resolver conflitos nas partilhas de espaços, brinquedos e amigos, podendo expressar suas emoções, além do desenvolvimento

físico nas atividades presentes durante as brincadeiras, como correr, pular, escalar e manipular os objetos, desenvolvendo as coordenações motoras grossa e fina. Nessas brincadeiras, as crianças são motivadas a utilizar a sua criatividade e imaginação, ao assumirem diferentes identidades e modificando cenários. Quando estão em atividades lúdicas de ensino, acabam se interessando e participando de forma mais ativa da própria aprendizagem, tornando-a prazerosa. Com todos esses desenvolvimentos mascarados, por trás das brincadeiras, os alunos tornam-se mais confiantes e desenvolvem sua autonomia, ao tomarem suas decisões, assumindo riscos e enfrentando os desafios futuros.

No entanto, é necessário explicar aos responsáveis que a brincadeira não é uma prática não educativa, de distração ou uma fuga. As/os professoras/es ou adultos devem ser mediadores do modo de estruturação dos conhecimentos, não interferindo nessas descobertas, deixando sempre claro que as crianças não são passivas e meras reprodutoras de informação, mas são agentes ativos na construção de sua cultura e de seus conhecimentos.

O desenvolvimento das coordenações motoras grossas e finas é essencial para alcançar uma escrita eficaz. Atividades como pintura com diferentes tipos de instrumentos, começando com giz ou lápis grosso e avançando para os mais finos; pintar dentro de formas desenhadas, realizar colagens, brincar com brinquedos de encaixe e outras semelhantes, não têm como objetivo apenas a diversão. Elas são fundamentais para preparar as habilidades motoras necessárias nas etapas posteriores, contribuindo diretamente para a escrita (Guardia; Coelho, 2007).

Portanto, a educação infantil é de extrema importância para o desenvolvimento integral dos alunos, sendo fundamental para oportunizar que sejam adquiridas as bases necessárias para se transformar em adultos autônomos, confiantes, felizes, saudáveis, criativos e de sucesso.

Dessa forma, nos próximos tópicos será abordado como a educação infantil se tornou eficaz a partir do seu surgimento e de suas modificações pensando no desenvolvimento das crianças e em

seu bem-estar, visando apresentar as legislações que se tornaram oficiais no meio educacional. Por fim, será descrito um relatório de experiências sobre como ocorreu a escolha das atividades desenvolvidas com o público do Programa e a conclusão do capítulo.

A educação infantil e as legislações

Segundo o texto “A educação infantil e o ranço do assistencialismo”, de Clayton Gomes Medeiros e Hanslilian Correia Cruz Rodrigues, publicado em 2015 (Medeiros; Rodrigues, 2015), ao buscar a história por trás de como a Educação Infantil conquistou seu lugar, é possível notar que foi cheia de lutas das classes populares, nas quais essa modalidade era voltada apenas para as famílias endinheiradas. Para as classes trabalhadoras da metade do século XIX, as creches possuíam caráter assistencialista e de caridade, sendo essa última destinada a crianças que foram abandonadas.

No entanto, ainda conforme esses autores, para que as crianças muito pequenas conseguissem seus direitos, primeiro as pessoas responsáveis por elas tiveram que mudar a forma de pensá-las, não como objetos, mas como sujeitos, principalmente quando fazia parte da classe baixa da população. Isso era garantido através dos movimentos sociais, de médicos e religiosos.

Para Medeiros e Rodrigues (2015), no século XIX, através do Movimento da Escola Nova na Europa, surgiram os jardins de infância como responsabilidade do Estado para a camada pobre da população, porém, o poder público não garantiu esses direitos e apenas as classes média e alta conseguiram esse privilégio de forma privada, de caráter pedagógico a preparando-as para o ensino regular, não assistencialista como era nas classes baixas.

Em harmonia com os autores, com a industrialização do País houve mudanças no cenário. O serviço que era rural favorecia as mulheres que precisavam trabalhar, pois seus filhos e filhas poderiam acompanhá-las. Contudo, com a forma de emprego mudando para as fábricas e indústrias, havia a preocupação de com

quem deixar as crianças. Havia as “criandeiras” que cuidavam dessas crianças, mas era de maneira precária, aumentando os casos de mortalidade infantil.

De acordo com Medeiros e Rodrigues (2015), com essa situação, as mulheres trabalhadoras reivindicaram melhores condições de trabalho, incluindo algum lugar para deixar seus filhos e suas filhas. Apesar de os empresários apresentarem resistência, pensaram pela perspectiva do aumento da produtividade se construíssem um local para as crianças ficarem em segurança e com qualidade de vida durante o horário de trabalho; assim, os patrões construíram creches e escolas maternas. Com o sucesso da manifestação, esse direito foi ampliado para todo o Estado.

Para os autores citados anteriormente, em 1932, a educação passa a ser função pública com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, isto é, a educação pré-escolar passa a ser de responsabilidade do poder público, começando a vida escolar da criança já na fase inicial de desenvolvimento.

Segundo Medeiros e Rodrigues (2015), a partir de 1940 a concepção de creche ganhou ênfase como instituições de saúde, onde o caráter assistencialista continuava com preocupações na saúde física e ambiental dessas crianças, deixando a parte educacional de lado.

Conforme os autores, apenas a partir do ano de 1970, a criança passou a possuir um enfoque no desenvolvimento intelectual, isto é, físico, mental e social, considerando-as como um ser social e histórico. No entanto, essa concepção só foi aplicada nas instituições particulares, favorecendo as classes médias, enquanto as creches públicas continuavam como assistencialistas. Nesses ambientes não havia preocupação em contratar profissionais qualificados para a construção de um trabalho pedagógico para esse público.

Por fim, os autores Medeiros e Rodrigues (2015) retratam que com o passar dos anos, a dificuldade da mudança de visão de creches públicas como assistencialistas continuava, mesmo com a Constituição Federal, de 1988, definindo essas instituições como

educacionais e não assistencialistas. Apenas a partir dos anos 1990 surge a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) determinando que a educação infantil é definida como a etapa inicial da educação básica, o que faz com que o Poder Público passe a se preocupar com os aspectos educacionais e pedagógicos nas creches e com a qualidade desse ensino. Além disso, há um novo reconhecimento das crianças de 0 a 5 anos como indivíduos em desenvolvimento e que têm direito a uma educação formal. Isso confere à educação infantil a importância de ser a primeira etapa da educação básica, oferecendo à criança pequena um suporte essencial para seu desenvolvimento emocional, social e físico, e, assim, ajudando a formar sua personalidade.

Há legislações que envolvem a educação infantil no Brasil sendo vasta e detalhada desde os princípios básicos da educação, considerando das diretrizes específicas para a prática pedagógica. Esses documentos formam a base para o desenvolvimento e a implementação da Educação Infantil no Brasil, garantindo não apenas a acessibilidade e a qualidade, mas também o respeito aos direitos das crianças.

A primeira a ser citada é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), conforme os estudos de Medeiros e Rodrigues (2015). Os autores mostram que essa Constituição foi chamada inicialmente como Constituição Cidadã, mostrando que é dever do Estado, a partir da Emenda Constitucional n.º 53 de 2006, garantir Educação Infantil em creche e pré-escola para as crianças de até 5 anos de idade.

Ela estabelece que a Educação Infantil é um direito da criança e um dever do Estado, assegurando essa fase para todos. Assim, a educação para as crianças pequenas passa a fazer parte do sistema educacional, isto é, deixa para trás o caráter assistencialista para garantir seu lugar com o caráter educacional, em vigor a partir da Carta Magna.

De acordo com os autores mencionados, a Constituição Federal se destacou ao estabelecer como dever legal do Estado garantir o direito fundamental à educação para crianças de 0 a 5

anos de idade. Ela também assegura o direito à educação como essencial para a dignidade humana, sendo um dos pilares da República Federativa do Brasil. Assim, é responsabilidade do Poder Público oferecer creches e pré-escolas para promover o desenvolvimento integral das crianças. Com base nessa Constituição, as crianças são reconhecidas como titulares de direitos, e a família, a sociedade e o Estado têm a obrigação legal de assegurar esses direitos fundamentais.

Os autores, Medeiros e Rodrigues (2015) continuam enfatizando que os Municípios precisam ter preparo financeiro e técnico para garantir os objetivos e o desenvolvimento da educação infantil de qualidade para todos, levando em consideração que as creches e pré-escolas não são apenas lugares de lazer para as crianças enquanto os pais trabalham.

Pensando nos demais direitos desses pequenos sujeitos, os autores trazem o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8069/90) (Brasil, 1990), em que se asseguram direitos igualitários, para qualquer classe econômica. A educação é para todas as crianças e adolescentes, sem distinção de cor, sexo e raça com o objetivo do desenvolvimento pleno para a cidadania, direito à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1990).

O ECA assume a responsabilidade, segundo Medeiros e Rodrigues (2015), de aderir à Doutrina da Proteção Integral, por considerar que as crianças são sujeitos de condição específica em desenvolvimento biopsicossocial, abandonando a ideia que se tinha das crianças.

Desta forma, Medeiros e Rodrigues (2015) finalizam afirmando que o Estatuto da Criança e do Adolescente é um diploma legal abrangente que define e supervisiona políticas públicas direcionadas exclusivamente à infância e adolescência, promovendo uma nova perspectiva sobre os direitos das crianças, como o direito ao lazer, ao afeto, à expressão, ao conhecimento e, fundamentalmente, ao sonho, como qualquer outro indivíduo.

Não se pode deixar de considerar a Lei de Diretrizes e Bases na Educação – LDB (Brasil, 1996), que é responsável por definir e regulamentar o sistema educacional brasileiro, sendo ele público ou privado. Foi criada a partir das ideias da Constituição Federal, deixando evidente o direito à educação, da educação básica ao ensino superior. A LDB foi mencionada pela primeira vez na Constituição de 1934, mas só foi efetivamente criada em 1961. Desde então, passou por duas promulgações, uma em 1971 e a mais recente em 1996.

O documento determina que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Assim, os autores Medeiros e Rodrigues (2015) colocam que a partir desses documentos as crianças são entendidas como sujeitos para desfrutar de uma educação formal, em que as creches e pré-escolas necessitarão de adaptação a essa realidade educacional do sistema de ensino vigente, deixando de lado a natureza assistencialista e prevendo o desenvolvimento integral como descreve o Art. 29 da LDB.

Dessa forma, em 2009, foi criada a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), que diz respeito à Educação Infantil e sua obrigatoriedade: “educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Analizando as idades, os autores mencionam esse artigo e trazem que é obrigatória a frequência nas instituições de Educação

Infantil dos 4 aos 5 anos de idade, sendo dever do poder público e dever da família matricular essas crianças em instituições de ensino de acordo com a idade de cada uma.

A última legislação que não pode deixar de ser citada é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual são abordados os outros documentos e a última a ser sancionada. Alves e Oliveira (2022) apontam que ela é responsável por orientar o currículo da Educação Básica, de forma a estabelecer as aprendizagens essenciais que alunos devem desenvolver em cada uma das etapas, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio. Para os autores, a primeira versão do documento foi definida pelo Ministério da Educação (MEC), em 2015. No entanto, foi modificada apresentando mais duas versões, onde a terceira homologada em 14 de dezembro de 2018 foi a versão vigente.

A BNCC homologada define 6 direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais visam assegurar as condições que permitam às crianças desempenhar um papel ativo em seus ambientes de aprendizado. Esses direitos ajudam a criança a enfrentar desafios e a construir significados sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor (Brasil, 2018).

O documento apresenta direitos de aprendizagem e evidencia 5 campos conceituais para que as crianças sejam capazes de desenvolver suas habilidades sociais, culturais e intelectuais dentro dos projetos pedagógicos das instituições de ensino, onde eles são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamentos e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2028).

Portanto, essas legislações são essenciais para garantir que a Educação Infantil seja um ambiente de aprendizado, crescimento e desenvolvimento saudável, assegurando o direito das crianças de serem respeitadas em um espaço inclusivo e seguro. Além disso, estabelece um padrão de qualidade para direcionar as práticas pedagógicas, através da inclusão de todas as crianças, independente de suas condições sociais, econômicas ou culturais, respeitando e

valorizando a diversidade. Assim, as legislações promovem uma abordagem que considera o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a experiência da atuação

Durante o período de 18 meses de atuação em uma Instituição de Educação Infantil, foram realizadas reuniões com a coordenadora e supervisoras para socializações e ações para que a formação fosse a melhor possível.

A primeira ação formativa foi realizada no dia 19 de janeiro de 2023, pela Ayodele Floriano Silva. Foi convidada pelo PIBID-Alfabetização para uma live que seria transmitida pelo Instagram da Escola Estadual Bispo Dom Gastão sobre a diversidade na literatura infantil. A ação foi mediada pela pibidiana Heloíse Murgoy de Godoy com um público em torno de 35 pessoas.

Na live, a convidada foi mostrando os livros de seu acervo pessoal e o porquê era indicado ou não trabalhar com as crianças, apontando questões de preconceito que poderiam ter nos livros.

A formação foi importante para os futuros professores e professoras para que pudessem trabalhar os livros com um olhar mais crítico, evitando que, ao contar as histórias para as crianças, esses profissionais acabassem transmitindo preconceitos. Isso é essencial para que os alunos não repliquem os preconceitos que, em muitos livros, os autores tentam combater e abolir.

A segunda ação formativa foi realizada no dia 2 de março de 2023 com o tema "Alfabetização no contexto das escolas parceiras – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - UFSCar - São Carlos", com a participação das professoras supervisoras do subprojeto "Alfabetização" das seguintes escolas em São Carlos-SP: Escola Municipal de Educação Básica Professora Dalila Galli, Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Freire e Escola Estadual Bispo Dom Gastão.

A ação foi restrita para as pibidianas, professoras supervisoras e coordenadora, com o intuito de as professoras relatarem as práticas docentes realizadas com suas turmas atuais de alunos. Uma ação importante, principalmente para as futuras professoras ali presentes, pois assim é possível ter várias possibilidades e ideias de como agir com os alunos que ministraram aulas. Foi possível perceber que cada professora tem um jeito particular de trabalhar um mesmo tema; a criatividade e a vontade de fazer diferente é uma ferramenta essencial para ser um bom professor e foi possível perceber nessa ação.

A terceira Ação Formativa foi realizada dia 10 de maio de 2023, "Método Montessori no contexto da alfabetização e do letramento - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - UFSCar - São Carlos", e contou com a participação da Profa. Luciana Cristina Ceron. Nesse encontro foi explicado o método Montessori e, logo após, já foram inseridas as práticas de alfabetização e letramento nesse método diferente do convencional. A formação foi importante para que os futuros professores percebessem diferentes métodos, as diferenças e semelhanças entre eles.

A quarta ação formativa teve a temática "Ensino da leitura e escrita no contexto da Educação Especial", com a professora convidada, Camila Fernanda Ferreira da Silva, para o PIBID/Pedagogia-Alfabetização da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos, e mediada pelas coordenadoras de área, professora Maria Iolanda Monteiro e professora Ana Paula Gestoso.

A professora convidada começou explicando os termos frequentemente utilizados de maneira equivocada para se referir a esse público. Em seguida, abordou os direitos que esses alunos possuem em relação à realização de atividades e às avaliações. De maneira simples, mas detalhada, explicou como ocorre o ensino para o público da educação especial, destacando as adaptações necessárias para garantir que esses alunos não sejam excluídos das salas regulares.

A quinta ação formativa aconteceu no dia 23 de agosto de 2023 de forma também remota com a temática "A Educação Especial para

auxiliar na melhoria do ensino para todos”, realizada pela Mirian Mirna Becker, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, com a mediação da professora coordenadora, Ana Paula Gestoso. Ela mostrou exemplos de atividades e como aplicá-las, sites para serem utilizados e tirou as dúvidas dos participantes sobre o tema.

A sexta ação formativa aconteceu de forma presencial no dia 2 de setembro de 2023 com a temática “Vivências de Capuêra”. Nele foram descritas práticas de capoeira e como utilizá-las dentro do ambiente escolar.

Além das ações formativas, os pibidianos desenvolveram atividades nas escolas parceiras com a orientação da professora supervisora de cada unidade escolar e da coordenadora de área do Núcleo – PIBID/Alfabetização. A escolha das experiências para serem desenvolvidas era feita de forma a atender o momento em que a professora regente tinha planejado de acordo com as habilidades da BNCC (Brasil, 2018), junto com as datas previstas no calendário e adaptadas, de acordo com o interesse da turma atrelada com a diversidade, incluindo as diferenças dos animais, os livros com personagens, as temáticas africanas, indígenas e a questão da identidade.

As vivências propostas eram, em grande maioria, artísticas, sendo elas: trabalho com pinturas, construção de personagens, quebra cabeças, atividades lúdicas e físicas, sempre ligadas à literatura infantil, temática específica e à atividade. Quando planejadas, as atividades tinham uma intencionalidade, finalidade e etapas a serem seguidas, porém, as crianças acabavam por torná-las diferentes no decorrer do processo. Não foram todas as tarefas que se adequaram à faixa etária, por falta de prática e experiência; contudo, foram essas as ações responsáveis por tornar a formação mais completa.

No início, as vivências foram escolhidas para a aproximação das crianças com a nova integrante do corpo docente e que não iria todos os dias, mas era necessário que fosse vista de forma similar à da professora regente na troca de experiências e como responsável

pelo cuidado e pelas brincadeiras. Não foi uma tarefa fácil; foi preciso utilizar fantoches e outros tipos de estratégias para conseguir a atenção da maioria.

Os livros eram escolhidos cuidadosamente, analisando a temática, o tamanho da história e a curiosidade dos alunos. As tarefas propostas eram pensadas de forma a ter significado e associação com o cotidiano de cada criança, trabalhando o letramento e a coordenação motora.

Dessa forma, essas estratégias que provocavam o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio das crianças, tornaram a experiência do Programa mais rica para todas as pessoas envolvidas, as crianças, a professora regente e a pibidianda. Foi possível relacionar o teórico aprendido no cotidiano da graduação com essa prática, antes mesmo do início dos estágios obrigatórios e da profissão de docência

Considerações finais

Em consequência das lutas iniciadas na metade do século XIX, a Educação Infantil vem preenchendo seu espaço de direito e de importância, apesar de alguns cidadãos ainda apresentarem a ideia de que é apenas para brincar, ou seja, um tempo de recreação e cuidados sem processos cognitivos. Estas fases são mais focadas no letramento vinculado com o cotidiano, vivências e culturas dentro da bagagem de cada criança, onde é possível mesclar todas elas e tornar uma turma com ricas experiências, além de saber lidar com as diferenças e resolver conflitos, conforme os estudos de Silva e Santos (2009).

No entanto, não seria possível a aquisição do direito da criança e ser o protagonista de seu ensino e suas vivências sem as legislações presentes na Educação Infantil, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são responsáveis pelo direito da matrícula e permanência das/os pequenas/os nas instituições de

ensino, através de leis, garantindo seus direitos acima dos direitos de outros envolvidos.

O PIBID, o Programa responsável por essas experiências, é importante para a formação de futuras/os educadoras/es, pois proporciona experiências em salas de aula que o estágio obrigatório não possibilita, devido ao curto tempo e a falta de oportunidades. Além da atuação, é possível relacionar a teoria estudada dentro de uma sala de graduação confrontando o real e o utópico.

Nas reuniões coletivas, realizadas quinzenalmente, a equipe relatava as dificuldades, visando a aproximação da teoria com as práticas nas escolas em diferentes faixas etárias. Foram desenvolvidas ações formativas que se tornaram responsáveis por responder algumas das questões apontadas, elucidando os cotidianos vividos e observados através das falas de profissionais experientes da área de educação, podendo retratar com mais propriedade.

Dessa forma, o PIBID veio para agregar de maneira positiva e ajudar na melhoria da formação dos futuros professores na área da educação. Oferece aos licenciados a oportunidade de vivenciarem a realidade do cotidiano escolar, permitindo que se aproximem da prática docente e adquiram, de forma concreta, as habilidades necessárias, aprendendo o ofício de ser professor/a, principalmente, quando se atua na escola logo após a formação sem muita experiência.

Referências

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–21, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

GUARDIA, B. C.; COELHO, M. M. Desenvolvimento da Coordenação Motora Fina: Sugestões Estratégicas. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 22, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2438>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MEDEIROS, C. G.; RODRIGUES, H. C. C. A educação infantil e o ranço do assistencialismo. **Cadernos da Escola de Direito**, Curitiba, v. 1, n. 20, p. 7-30, 25 fev. 2015. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernosdireito/article/view/3034>. Acesso em: 31 de jul. de 2024.

SANTOS, D. D. dos; PORTO, J. A.; LERNER, R. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/impacto_desenvolvimento_primeira%20infancia_sobre_aprendizagem.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

SILVA, A. F. F., SANTOS, E. C. M. dos. **A importância do brincar na educação infantil**. Rio de Janeiro, RJ: UFRRJ, 2009. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

Parte II

Projetos curriculares específicos

As contribuições formativas do PIBID a partir da produção artística

Giovanna Beatriz da Silva¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

A autora deste capítulo, inserida no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo a mesma estudante deste curso de graduação, compreende a necessidade de se ter conhecimento acerca das contribuições formativas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aos licenciandos, uma vez que a mesma, um dia, participou deste Programa, como pibidiana, no período de outubro de 2022 a março de 2024.

Os projetos aqui descritos neste trabalho, que elucidam tais contribuições, foram desenvolvidos em uma mesma turma, de primeiro ano, na Escola Estadual Bispo Dom Gastão, durante o ano de 2023, uma escola que se situa no bairro Vila Prado, em São Carlos, no interior de São Paulo.

A partir destas experiências, tem-se a questão: quais as contribuições formativas do PIBID a partir da produção artística? Para responder tal questão, no presente capítulo serão apresentados relatos de experiências da pibidiana.

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus São Carlos. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) – Edital: 2022/2024. E-mail: giovannabs@estudante.ufscar.br

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia). E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

O presente trabalho está organizado em quatro seções: esta introdução; uma dedicada a retomar a importância do PIBID na formação de futuros professores; outra para explorar um pouco dos projetos desenvolvidos pela pibidiana; e a última para elencar as vantagens de se trabalhar com arte no processo de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos.

A importância formativa do PIBID

De forma sintética, quando se explica o que é o PIBID, a resposta tende a ser algo bem padronizado e, de acordo com as descrições oficiais, como o PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais de licenciaturas que se dediquem ao estágio em escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício de sua profissão também na rede pública. Além disso, no site do Ministério da Educação (MEC) também consta que o objetivo do Programa é “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais³”. Como fica claro, o objetivo político do Programa é unir a formação docente de qualidade a um futuro exercício profissional também de qualidade nas escolas públicas brasileiras. Contudo para quem está dentro do Programa e para quem o pesquisa e estuda, tal objetivo tende a se expandir.

Para as/os estudantes universitárias/os, que atuam nas escolas através do Programa, é importante refletir sobre a imensa contribuição do PIBID na formação inicial. Atuando nas escolas públicas locais há diversas oportunidades, como a de aprender a ensinar utilizando da interdisciplinaridade, o que agrega também ao trabalho das professoras regentes das turmas.

³ <http://portal.mec.gov.br/pibid#:~:text=O%20programa%20oferece%20bolsas%20de,de%20aula%20da%20rede%20pública.>

O PIBID proporciona a oportunidade de se descobrir na profissão docente – ou em alguns casos, de se redescobrir. Também a possibilidade do primeiro contato com a sala de aula, da troca das experiências, e assim destacar as potencialidades dos licenciandos, que poderiam apenas ser vividas quando já estivessem atuando como professores. Portanto, o programa contribui para com estes futuros professores, sobre as adversidades dentro da sala de aula, o ambiente escolar, as metodologias, além de proporcionar o contato direto com os alunos, levando a uma legítima inserção do bolsista em seu futuro ambiente de trabalho (Miranda *et al.*, 2017, p. 5).

A partir do que Miranda *et al.* (2017) postulam, fica explícito que as contribuições do PIBID não são somente para os estudantes que atuam nas escolas. Evidentemente que estes se beneficiam demasiadamente com fim de aprimorarem suas formações iniciais, mas toda a comunidade universitária e escolar também, pois ocorre um intercâmbio de conhecimentos. É constante o respeito e valorização da diversidade, da cultura, história e no caso em que iremos analisar a aplicabilidade da arte de forma interdisciplinar na educação, perspectivas que são fundamentais no desenvolvimento dos projetos.

Os projetos, a arte, a educação étnico-racial e a alfabetização

Os projetos desenvolvidos pela estudante e pibidiana, ao longo do ano de 2023, foram de curto prazo e de acordo com as demandas constatadas pelas avaliações diagnósticas aplicadas pela professora regente e acompanhadas pela pibidiana. Todos tinham três pontos a serem seguidos: o primeiro e principal era atender às necessidades de aprofundamento e facilitação do processo de alfabetização, letramento e apropriação da língua portuguesa; o segundo tinha como propósito a apresentação de obras literárias com temas relacionados à diversidade e convivialidade e, por fim, o terceiro ponto era a aplicação de exercícios e atividades com a turma que tivessem algum propósito relacionado à criação autoral

e ao refinamento motor utilizando de ferramentas para a arte, como cola, tesoura, lápis de cor, papéis e o próprio desenho.

Tais pontos foram pensados para atender às demandas da escola sem perder o propósito do Programa, de forma sempre alinhada aos documentos oficiais, no caso em questão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular traz, como a primeira competência no ensino de Artes dentro do Ensino Fundamental, a importância de:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (Brasil, 2017, p. 198).

Tal demanda atende completamente a proposta dos três pontos principais que deveriam guiar os projetos a serem implementados na sala de aula pela pibidiana. O trabalho foi realizado durante as inserções das pibidianas, sempre buscando a interdisciplinaridade com as outras áreas presentes na escola. A interdisciplinaridade é um pilar muito forte dentro do PIBID, estando sempre presente em todo planejamento dos projetos. Segundo Tancredi (2013), a interdisciplinaridade é um processo de construção dentro da formação de professores. Para a autora, foi-se aos poucos esclarecendo o desafio que é a atuação interdisciplinar e como o PIBID é um projeto muito propício para a sua concretização.

Quando se pensa no papel da arte na escola, para além das aulas de artes, mas também como presença nas demais disciplinas e espaços escolares, há que ter em mente o que segundo Aldair Santos, Rubenita Sindeaux, Miriam Assis e Rosângela Duarte é a base para uma boa proposta:

A arte é tão importante como qualquer outro conhecimento, pois permite ao aluno estabelecer relações mais amplas quando estuda uma técnica, uma obra ou certo período histórico da arte. A arte solicita a visão subjetiva e utiliza todos os sentidos para compreender mais significativamente as questões sociais (Santos *et al.*, 2012, p. 8).

Outro ponto importante a se destacar nas inserções realizadas pela pibidiana é a presença constante da educação étnico-racial nos projetos, atendendo mais uma orientação da Base Nacional Comum Curricular que reforça o cumprimento da lei nº 10.639 de 2003 que altera as Diretrizes Nacionais da Educação, lei nº 9.394 de 1996. Para além da atenção à legislação, o intuito da inclusão de elementos da educação étnico-racial nos projetos se vincula à necessidade de uma educação relacionada à realidade das crianças, repleta de representatividade e diversidade. Em um texto escrito para o IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Costa *et al.*, 2017, tratam deste movimento mais atual de educadores e educadoras brasileiros em levar para as escolas literaturas voltadas para questões de representatividade étnico-racial, estes postulam que “Atualmente, os textos voltados para o público infanto-juvenil, buscam romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura. As obras os retratam em situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana” (Costa *et. al.*, 2017, p. 4).

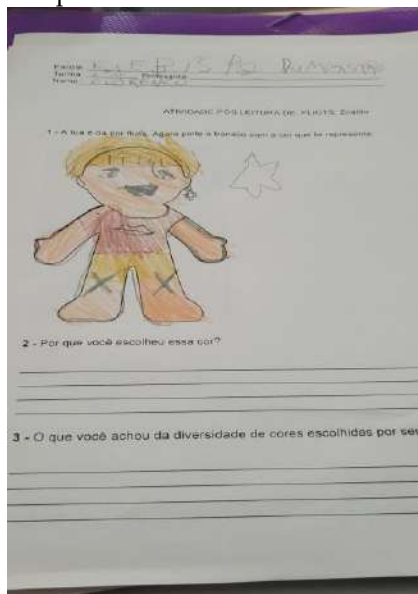
O primeiro projeto que une produção artística ao ensino de língua portuguesa foi a realização da leitura da obra *Flicts* do escritor e artista Ziraldo (2019). Tal obra é quase um clássico da literatura infantil brasileira, escrita na década de 60; *Flicts*⁴ transcende gerações e consegue juntar arte, literatura e educação socioemocional em um só projeto. Esse livro foi lido para ajudar no desenvolvimento da ação de acolhimento da turma e a proposta foi

⁴ EMOJI: O filme. Direção: Tony Leondis. Produção: Michelle Raimo Kouyate. Local: Estados Unidos. 2017. Columbia Pictures/Sony Pictures Animation.Netflix.

que, após a leitura e conversa sobre a obra, cada criança se expressasse por meio de uma cor. Foi utilizada uma folha guia para as questões a serem conversadas e, também, um molde de garotinho em que cada criança poderia fazer um autorretrato da forma que se sentisse melhor, alguns alunos representaram da forma como se viam, outros como gostariam de ser e alguns simplesmente se expressaram a partir da sua cor preferida.

As Imagens 1 e 2 exemplificam a atividade aplicada, em que havia um formato de “boneco” para cada criança fazer seu autorretrato e na mesma folha também constam algumas das perguntas que foram feitas oralmente e que conduziram a conversa com a turma.

Imagens 1 e 2: Autorretratos elaborados por dois alunos



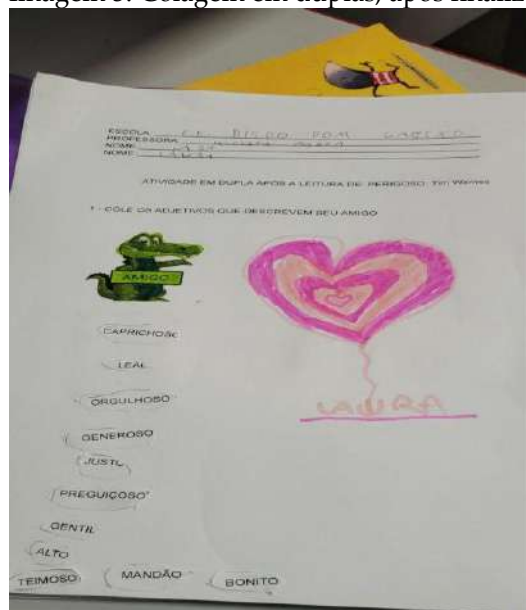
Fonte: Acervo da autora.

A próxima atividade consistiu na leitura da obra de Tim Warnes, *Perigoso* (2014). Neste livro há a presença de diversos substantivos e adjetivos que são utilizados pelo personagem principal, Bob, para etiquetar coisas. Quando Bob conhece o objeto

ele o nomeia, com um substantivo; quando lhe é desconhecido Bob utiliza-se de diversos adjetivos para tentar descrever tal objeto. O ser etiquetado por diversos adjetivos era um jacaré que Bob entendeu como, “perigoso”, e muitos outros adjetivos negativos, o que faz com que o jacaré se sinta triste, pois o mesmo só queria um amigo. A partir da leitura desta história, as crianças e a pibidiana refletiram acerca da importância de se compreender o significado e classificação de determinadas palavras, principalmente ao se referir a outras pessoas. Para isso, foi elaborada uma atividade, em duplas, e cada dupla recebeu uma folha com o desenho de um jacaré e uma folha com adjetivos. As crianças tiveram o exercício de enriquecimento vocabular, de leitura e de psicomotricidade, ao recortar tais adjetivos e colarem nas folhas de suas duplas, refletindo acerca de quais adjetivos representavam seu amigo.

Na imagem 3 dá para ver o trabalho de uma dupla, em que duas meninas cortaram e colaram adjetivos, em comum acordo, e decidiram que faziam parte uma da outra.

Imagem 3: Colagem em duplas, após finalização



Fonte: Acervo da autora.

A próxima imagem é de uma estudante realizando a mesma atividade da imagem anterior. Tal aluna foi apresentada como uma criança que não conseguia se concentrar por muito tempo em atividades individuais, mas, neste caso e no caso de atividades artísticas, foi possível notar que a mesma possui muito engajamento.

Imagem 4: Aluna realizando atividade



Fonte: Acervo da autora.

Ainda na temática arte, convivialidade e diversidade, houve dois projetos que utilizaram, desta vez, um período maior de tempo. A partir da obra completa *O pequeno príncipe preto*, do ator e escritor Rodrigo França (2020), adaptada de sua peça de teatro, com uma grande quantidade de páginas e que para a faixa etária do primeiro ano demanda certa divisão, foram trabalhados dois temas principais: afetividade, junto a uma outra obra (*Emocionário*), e ancestralidade, em que também foi abordado um pouco da história do Brasil e a sua ligação com o continente africano.

No primeiro momento, após a leitura da parte em que seria trabalhada a questão da ancestralidade, foi realizada uma

atividade de desenho; os alunos e as alunas deveriam desenhar seus ancestrais, conhecidos em vida ou não, e a si mesmos, da forma mais realista possível e, para ajudar na representação desta história, há um protagonismo negro. Nesta perspectiva, procurou-se resgatar, com as crianças, suas histórias familiares. A pibidiana levou uma caixa de lápis de cor com alguns tons de "cor de pele" para ajudar na melhor representatividade artística.

A seguir, na Imagem 5, está documentada a arte realizada por uma estudante em que a mesma desenhou seus ancestrais, representando-os da forma mais fidedigna possível.

Imagem 5: Arte de uma estudante



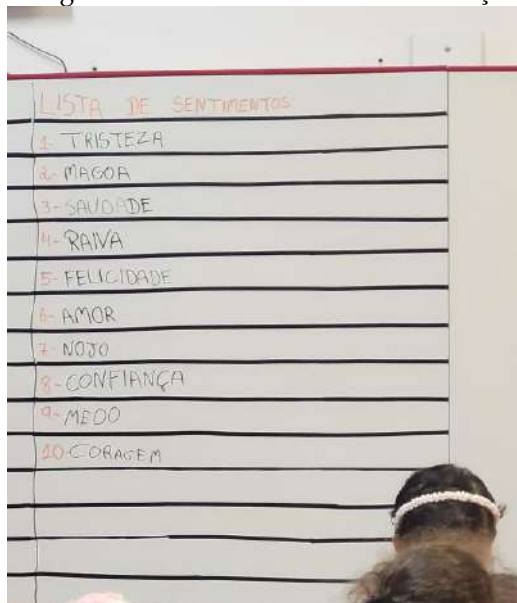
Fonte: Acervo da autora.

No segundo momento da obra, quando o tema foi a afetividade trazida por um dos personagens (a raposa) e o contraponto do que seria afeto para o Pequeno Príncipe Preto, vieram à tona diversas emoções, sensações e vivências. Ressalta-se que foi um movimento orgânico das crianças que se sentiram confortáveis para se expressar. Neste momento, foram escolhidos alguns sentimentos e emoções, escritos na lousa e caderno com a

ajuda dos alunos e das alunas. A partir desta lista, foi apresentado o livro *Emocionário: diga o que você sente*, elaborado por dois psicólogos, Cristina Núñez Pereira e Rafael Valcárcel (2018), e ilustrado por diversos artistas plásticos: Adriana Keselman; Alejandra Karageorgiu; Anita Morra; Bela Oviedo; Cynthia Orensztajn; Elissambura; Federico Combi; Gabriela Thiery; Javier González Burgos; Jazmín Varela; Josefina Wolf; Keki un puntito; Luciana Feito; María Lavezzi; Maricel Rodríguez Clark; Nancy Brajer; Nella Gatica; Paola De Gaudio; Patricia Fitti; Romina Biassoni; Tofi; e Virginia Piñón.

A lousa, na Imagem 6, registra uma lista de palavras realizada com a ajuda das crianças, onde se podem ler diversas emoções e que foram discutidas em aula.

Imagem 6: Lista elaborada com as crianças



Fonte: Acervo da autora.

Em conclusão, ao final do projeto, após a apreciação das obras dos artistas mencionados anteriormente, as crianças escolheram quais emoções gostariam de representar com o desenho, utilizando lápis de

cor, lápis grafite e papel sulfite. A professora regente, nesse dia, optou por finalizar a aula exibindo um filme chamado *Emojis* que fala sobre a expressão de sentimentos por meio de signos.

A Imagem 7 é uma ilustração do estudante que resolveu representar suas emoções por meio dos signos digitais emojis, inspirado no filme assistido.

Imagem 7: Produção de um estudante



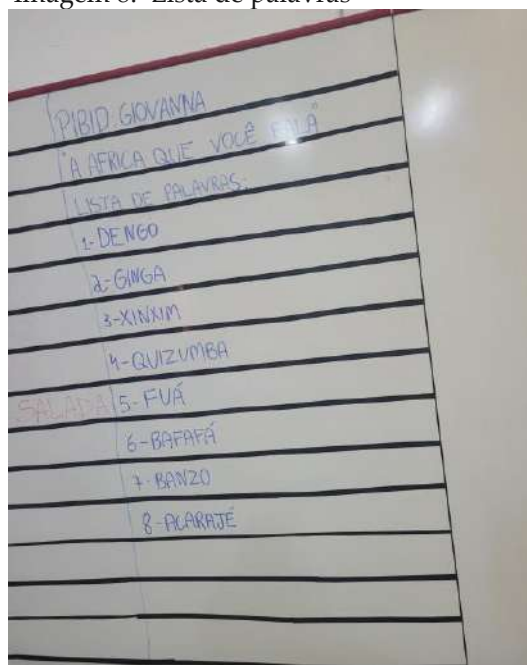
Fonte: Acervo da autora.

Para a finalização desta seção será relatado o projeto com base no livro *A África que você fala* de Cláudio Fragata (2020), com a mesma proposta de sua primeira obra *O tupi que você fala*. Fragata traz em seu livro repleto de bom humor, palavras de uso comum no Brasil e integradas ao português brasileiro, mas que tem na sua origem, o continente africano. Nessa etapa, os alunos e as alunas já haviam adquirido uma bagagem de conhecimento significativo acerca do continente africano: diversidade e história afro-brasileira, tanto pelos projetos anteriores da pibidiana, autora deste capítulo, quanto de outras pibidianas que também atuaram na mesma turma, em outros momentos passados. O que foi notado é que muitas crianças não apresentaram a compreensão total da leitura

da obra, pois não conheciam algumas palavras que, apesar de comuns no país, estão mais presentes em outras regiões e estados, portanto foi elaborada mais uma lista com as palavras desconhecidas pela turma e realizada uma pesquisa para a aquisição deste vocabulário. Após a pesquisa, as crianças elegeram duas palavras para treinar a escrita e com as quais pudessem aplicar frases de forma coesa e coerente.

A lista que consta na Imagem 8 contém as palavras que a turma elegeu como desconhecidas de seus vocabulários.

Imagem 8: Lista de palavras



Fonte: Acervo da autora.

A última parte deste projeto foi a atividade de fabricação de pulseiras de miçangas (palavra africana que consta no livro), como material organizado pela pibidiana com um “kit” pulseira para cada criança; todas e todos tiveram a oportunidade de confeccionar

pulseiras para si ou para presentear, trabalhando a psicomotricidade e o refinamento motor.

A Imagem 9 registra o auxílio da pibidiana a uma estudante para finalizar sua atividade de realização de uma pulseira de miçangas.

Imagem 9: Produção de pulseiras



Fonte: Acervo da autora.

O objetivo desta seção foi o de relatar, com base nas documentações da própria pibidiana, suas experiências e suas bases metodológicas para a elaboração de seus projetos, atrelando arte, alfabetização e convivialidade.

Considerações finais

A partir dos projetos expostos, considera-se que a iniciativa da escola, em receber o PIBID com a participação constante da

pibidiana na rotina escolar e na implementação dos projetos pedagógicos, traz para as crianças, matriculadas nas escolas públicas, diversas oportunidades de aprendizagem no contato com uma literatura diversificada e diferente da habitual proposta na rotina escolar e pelos livros didáticos. Além disso, o contato com a arte vinculada a projetos que ressaltam a valorização da diversidade étnico-racial, ajuda essas crianças a se sentirem protagonistas de seu processo de aprendizado.

Quanto aos aspectos relacionados à formação docente da pibidiana, enquanto futura professora, a oportunidade de fazer parte, por 18 meses, da rotina de sala de aula de uma turma de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, vê-los sair das fases pré-silábicas, ou seja, das fases primordiais do processo de alfabetização, e ajudar a professora e a turma a se tornar majoritariamente alfabetizada, é uma oportunidade ímpar e muito diferente, inclusive dos estágios obrigatórios contidos na grade curricular do curso de Pedagogia.

A aplicação de conteúdos, estudados na teoria da universidade, só faz sentido se inseridos na prática pedagógica, rotineiramente, prestando serviços à comunidade e às crianças. Ambrosetti e demais autores afirmam que:

É preciso entender a formação e a atividade profissional como processos articulados, superando as justaposições entre formação inicial e continuada dos professores e entre teoria e prática. Assim, a proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas – campo do trabalho docente –, ainda que não configure uma reestruturação dos modelos de formação, pode trazer avanços no sentido de promover maior articulação entre os espaços e tempos nos percursos formativos dos professores (Ambrosetti *et al.*, 2013, p. 157).

Assim, a partir da inserção na instituição escolar, as pibidianas e os pibidianos levam para as aulas na universidade as questões do cotidiano docente, promovendo o diálogo entre as dimensões teóricas e práticas da formação, bem como um novo olhar para os

conhecimentos teóricos, submetidos, a partir do PIBID, à releitura pelo filtro da prática.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil). Agradecimentos também à Professora Doutora Maria Iolanda Monteiro pela coordenação e orientação dos projetos durante toda a trajetória do Programa. Também às professoras que passaram pela turma, em que os projetos foram desenvolvidos, por sua paciência, carinho e ensinamentos. Também às professoras Luciana Mazza e Jéssica Giampaolo, supervisoras na escola, e também à Escola Estadual Bispo Dom Gastão, equipe gestora e funcionários.

Agradecimentos múltiplos a todas as crianças do 1º ano e 2º ano A, que sempre apoiaram e engajaram os projetos, com muito carinho e respeito.

Referências

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.405. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 18 mar. 2024

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da

Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017, p. 101. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_E_F_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

COSTA, M. A. de A.; SOUZA, E. R. S. de; SOUZA, A. S. F. de; SOUZA, A. S.; SANTOS, F. F. dos. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização, escolarização e a identidade da criança negra. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. 4., João Pessoa. **Anais eletrônicos..** CONEDU. João Pessoa. UFAL 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA8_ID4851_06092017093207.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

EMOJI: O filme. Direção: Tony Leondis. Produção: Michelle Raimo Kouyate. Estados Unidos. Columbia Pictures/Sony Pictures Animation. Netflix. 2017 (86min).

FRAGATA, C. **A África que você fala**. Rio de Janeiro: globinho, 2020.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

MIRANDA, P. K.; CASTRO, G. T. de; ALMEIDA, B. C.; MORAIS, A. R. S. Contribuições do Pibid para a formação docente. *In: Jornada de Educação, Ciência e Tecnologia*. 7. 2017, Minas Gerais, IFMG - Campus Formiga. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325093650_Contribuicoes_do_PIBID_para_a_formacao_docente. Acesso em: 18 mar. 2024.

NUÑES, C. VALCÁRCEL. R. R. **Emocionário: diga o que você sente**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

SANTOS, A. R. dos; SINDEAUX, R. dos S.; DE ASSIS, M. C.; DUARTE, R. O Papel da Arte na Alfabetização. **Textos e Debates**, [S. l.], v. 2, n. 9, 2012. DOI: 10.18227/2317-1448ted.v2i9.1007.

Disponível em: <https://revista.ufr.br/texto-sedebates/article/view/1007>. Acesso em: 18 mar. 2024.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista Exitus**, v. 3, n. 1, p. 13-31, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/246>. Acesso em: 18 mar. 2024.

WARNES, T. **Perigoso**. Jandira: Ciranda Cultural, 2014.

ZIRALDO. **Flicts**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

O papel da sondagem na alfabetização: experiências vividas no PIBID

Beatriz Santos Palos¹

Ana Paula Gestoso de Souza²

Introdução

Este trabalho reflete sobre a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação da pibidiana Beatriz Palos³, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), durante o segundo semestre de 2023 e começo de 2024.

O PIBID visa proporcionar aos estudantes de universidades, que cursam licenciatura, a inserção no cotidiano das escolas públicas, de forma que haja uma contribuição para o aperfeiçoamento de docentes no nível superior. A participação dos estudantes é rodeada de diferentes dimensões, da iniciação à docência, e que durante o período de atuação são desenvolvidas, a saber: I) inserção semanal no cotidiano escolar, observando o espaço, de forma que se compreenda o contexto social e educacional da comunidade, o perfil dos estudantes e como é feita a gestão da escola; II) retomada de referenciais teóricos estudados nas disciplinas da graduação e de novos referenciais; III) planejamento de atividades, em conjunto com a supervisora e colegas, desenvolvendo o trabalho coletivo e interdisciplinar, estimulando a

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. E-mail: beatrizpalos@estudante.ufscar.br

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia). E-mail: anapaula@ufscar.br.

³ Uma das autoras deste capítulo.

realização de atividades em níveis crescentes de complexidade, rumo à autonomia do licenciando e ao estímulo à criatividade; IV) desenvolvimento, execução e avaliação de estratégias de aprendizagem, integrando teoria e prática; V) desenvolvimento do uso apropriado da língua portuguesa e das habilidades comunicativas verbais, textuais e artísticas; VI) registro e sistematização das atividades em diferentes formatos e linguagens (Brasil, 2022).

Durante o período de atuação como pibidiana, a inserção ocorreu na Escola Municipal de Educação Básica Professora Angelina Dagnone de Melo, localizada no município de São Carlos, entre junho de 2023 e março de 2024, acompanhando turmas do 1º e 2º anos, respectivamente. Coordenada pela professora doutora Ana Paula Gestoso de Souza que contribuiu de maneira significativa para o processo de formação dos estudantes da graduação. Além da supervisora responsável pelas pibidianas, no espaço escolar, Micheli Machado, que sempre apoiou e auxiliou o grupo, assim como a professora regente das duas turmas que acompanhei, Fabiana Paladino Lima, que contribuiu de maneira significativa no meu desenvolvimento como futura docente.

O tema escolhido para a escrita deste capítulo partiu das vivências da pibidiana, Beatriz, em sala de aula, com a turma do 1º ano, proporcionadas pela professora Fabiana. A turma era composta por estudantes muito participativos, carinhosos, dedicados e prestativos, que se mostravam interessados pelas atividades propostas e tinham curiosidade em aprender, uma motivação intrínseca e também extrínseca. No que diz respeito à alfabetização, a maioria já estava no nível silábico, uma classificação criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que indica os níveis de aquisição da escrita, e os quais são adotados pela professora regente. As autoras classificam: nível 1 - escrita indiferenciada; nível 2 - diferenciação da escrita; nível 3 - hipótese silábica; nível 4 - hipótese silábico-alfabética; e nível 5 - hipótese alfabética.

A partir da experiência do PIBID e das práticas pedagógicas observadas pela pibidiana em sala de aula, esse texto busca refletir

e mostrar a contribuição das avaliações dos níveis conceituais linguísticos de alunos em processo inicial de alfabetização, realizadas pelos professores e como elas podem auxiliar no processo de planejamento e replanejamento de atividades e aulas, proporcionando reflexões para a prática docente e a formação de professores. Ao longo deste texto, iremos utilizar o termo “sondagem” para nos referirmos às avaliações dos níveis conceituais linguísticos, visto que é um termo mais usual nas escolas e entre os professores.

Para uma melhor organização do conteúdo abordado neste capítulo, este texto será dividido em subtítulos, de forma que os leitores possam compreender o tema e a sua importância para a formação profissional da pibidiana.

Alfabetização e letramento em sala de aula

Adotaremos a perspectiva de Magda Soares (2004) *apud* Monteiro (2010) sobre a alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, a alfabetização é a aquisição do código de escrita e leitura quando ocorre com o domínio das técnicas de: grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita, pegar no lápis, codificar e decodificar, estabelecer relações entre sons e letras (grafemas e fonemas, percebendo as unidades menores que compõem o sistema de escrita). Aliado ao processo de alfabetização, ocorre o letramento que é o conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita e da leitura, auxiliando no entendimento do uso social de ambos e, conseqüentemente, desencadeando mudanças sociais, psíquicas, culturais, políticas, cognitivas e linguísticas. Portanto, a alfabetização e o letramento são conceitos que se complementam e precisam caminhar juntos para a concretização do aprendizado dos estudantes.

A publicação *Alfabetização e Letramento 1: Caderno do Educador*, de autoria de Maria Celeste Mattos de Abreu e Janine Ramos Lopes, destaca alguns fatores necessários para facilitar as ações da alfabetização, dentre elas estão: ambiente alfabetizador, atividades

significativas, capacitação docente, intervenções e realização de diagnósticos. Cada um deles foi observado durante a atuação no PIBID e contribuiu significativamente na evolução dos estudantes.

Um ambiente alfabetizador é proporcionar uma sala de aula rica em estímulos de aprendizagens, ou seja, situações reais de leitura e escrita. Na sala da professora Fabiana, além do alfabeto, havia também a lista dos nomes dos estudantes, alfabetário e muitos elementos com os quais as crianças participavam de criações, como a exposição de um texto lido, construção de cartazes com um conceito aprendido, e entre outras.

Nas atividades significativas, a professora sempre pensava em leituras de livros e atividades de escrita que possuíam relação com o gênero textual que seria trabalhado, além de proporcionar outras atividades alfabetizadoras sem envolver a escrita. Portanto, as atividades significativas favorecem uma alfabetização de qualidade, proporcionando atividades de escrita e leitura que fazem sentido para as crianças e de forma contextualizada.

Sabemos que a formação docente é também importante nesse processo, uma vez que o educador precisa conhecer o nível conceitual e as capacidades cognitivas dos estudantes da sua turma, de forma que os diferentes níveis de conhecimento possam enriquecer o trabalho em sala. O apoio em embasamento teórico, estudos, cursos e leituras leva o profissional a acreditar no seu trabalho, em proporcionar diferentes formas de aprendizagem e também entender que cada um aprende no seu tempo.

Por fim, a intervenção e a realização de diagnósticos podem ser compreendidas como complementares, uma vez que a primeira leva o estudante a avançar no seu processo de construção do conhecimento, destacando um papel importante para o professor alfabetizador, e a segunda visa diagnosticar o que os estudantes já sabem e, sempre que possível, realizar esse processo para ver os avanços. Para tanto, faz-se necessário compreender como se faz uma sondagem e também conhecer a gênese da leitura e da escrita, formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, para saber analisar em que nível de escrita as crianças estão, auxiliando-as na

mediação das intervenções e atividades necessárias para progredirem no processo de alfabetização.

A sondagem no processo de alfabetização - as orientações segundo Telma Weisz

Segundo Libâneo (2013), a avaliação escolar tem três funções principais: pedagógico-didática, diagnóstico e controle. No aspecto pedagógico-didático, a avaliação busca verificar o cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar, contribui para a aprendizagem dos conteúdos ao possibilitar a correção dos erros, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades. Além disso, se caracteriza como um importante feedback, tanto para o professor quanto para o estudante. No que se refere ao diagnóstico, a avaliação identifica progressos e dificuldades dos estudantes, o que influencia na atuação do docente. O diagnóstico inicial visa verificar as condições prévias dos alunos; o diagnóstico durante o processo de aprendizagem busca acompanhar o progresso do estudante e a condução do trabalho docente; e o final mostra os resultados de aprendizagem durante um determinado período. A avaliação também desempenha controle, seja pelo diagnóstico das situações didáticas, por verificações e qualificações dos resultados, como pelo seu caráter sistemático e contínuo.

A Equipe Gestora e o docente precisam refletir constantemente sobre qual é o papel da avaliação e também da sondagem dentro do ambiente escolar. Nesse caso, ambas têm a função de refletir sobre a prática pedagógica do professor, utilizando-a como um instrumento de planejamento e replanejamento, objetivando o ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a sondagem é um importante recurso, principalmente no processo de alfabetização, já que, ao realizá-la, é possível acompanhar os avanços dos estudantes e saber qual o nível de aquisição da escrita para intervir de forma mais específica, e auxiliar a criança na sua evolução e apropriação do sistema de escrita.

Apesar de o processo de escrita e leitura serem complementares e essenciais no processo de alfabetização, trataremos apenas da sondagem de escrita. A professora Fabiana realizava sondagens mensais para identificar as hipóteses de escrita das crianças. A partir dos resultados, ela direcionava atividades que contribuíram para o avanço na hipótese e acompanhava seu progresso por meio de um registro em tabela; a partir disso planejava as atividades e organizava duplas produtivas.

A minha participação em uma sondagem surgiu de um comentário que fiz para a Fabiana, que se surpreendeu ao saber que eu não havia vivenciado nenhuma sondagem durante meu estágio obrigatório. A partir disso, a Fabiana me orientou e recomendou alguns materiais sobre a professora Telma Weisz⁴ para que eu analisasse e estudasse e, posteriormente, participar de uma sondagem, compreendendo-a em seu funcionamento e aspectos.

A sondagem é recomendada para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, já que é nesse período em que os estudantes estão se apropriando do sistema de escrita. Ela consiste na escrita de uma lista de palavras do mesmo campo semântico. Sua escrita é feita de forma individual, para a qual o docente ditará as palavras e os estudantes as escreverão na folha. É importante destacar que não podem ocorrer intervenções específicas na escrita do estudante.

Para a realização da sondagem é preciso considerar alguns procedimentos: é recomendado que a criança receba um papel sem

⁴ Telma Weisz é doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. É consultora em projetos educacionais e já participou de diversos projetos governamentais, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criação e supervisão no Ministério da Educação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), elaboração das provas de 1º ao 3º ano do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) - avaliações de 2003 a 2013 -, supervisão do Programa “Ler e Escrever” na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e participação na elaboração do Currículo da Cidade de São Paulo na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Para mais informações, consulte o Centro de Estudos e Formação Telma Weisz em <https://telmaweisz.com.br/telma>.

pauta, pois além de verificar em qual nível de aquisição de escrita ela está, é importante observar a direcionalidade da escrita (da esquerda para a direita) e também como o espaço é utilizado. Previamente, o professor deve preparar uma lista de palavras que serão ditadas. Essas palavras devem variar na quantidade de letras, sendo elas polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas, nesta ordem, e evitar a repetição de vogais na mesma palavra. Após a lista de palavras, é necessário que o professor elabore uma frase que deve ser escrita pela criança, com pelo menos uma das palavras já ditadas, visando verificar se a escrita permanece estável. Durante esse processo, é preciso ter alguns cuidados, como evitar a pronúncia destacando as sílabas separadamente e também, imediatamente, após a escrita de cada palavra solicitar a leitura do que foi escrito, para verificar a relação que se estabelece entre a escrita e a leitura, confirmando a hipótese.

No decorrer do ano letivo e conforme o desenvolvimento da turma, além das listas de palavras, é indicada a escrita de textos de memória, como, por exemplo, parlenda, cantiga, etc. O texto escolhido deve fazer parte do repertório cultural infantil para que as crianças escrevam de forma mais autônoma e o professor possa circular pela sala, realizando intervenções necessárias.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no ano de 2017, retomou a sistematização da sondagem de hipóteses de escrita e, em 2018, publicou um documento orientador sobre a sondagem de Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental I (1º ao 3º ano). Na 3ª edição do documento (São Paulo, 2021), é possível encontrar o papel da sondagem no processo de aquisição do sistema de escrita, como proceder e analisar a sondagem de escrita e leitura e algumas sugestões de atividades para serem realizadas com as crianças. Embora o documento tenha o intuito de sistematizar em todas as escolas, delimitar um número de sondagens e explicar como inserir esses dados no sistema da Secretaria de Gestão Pedagógica, as orientações para a realização da sondagem são consoantes ao

proposto pela professora Telma Weisz⁵ e também com o que a professora Fabiana realiza com seus estudantes.

Os níveis de aquisição da escrita - entendendo o que observamos na sondagem

A realização da sondagem não é uma forma de a escola e o professor medirem o nível de aquisição da escrita dos estudantes; na verdade consiste em uma análise cuidadosa sobre a evolução das crianças no processo de apropriação da escrita e quais intervenções o docente deve fazer para que ela continue evoluindo no processo de aprendizagem.

Em relação à análise da escrita, como indicado anteriormente, a professora Fabiana utiliza os níveis de aquisição da escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

As pesquisas e ideias do Construtivismo começaram a interferir na organização de propostas e práticas pedagógicas brasileiras por volta da década de 1980, com a contribuição significativa de Emília Ferreiro, a partir do fundamento teórico de Jean Piaget. Com Teberosky, as pesquisas de Ferreiro trouxeram uma nova forma de interpretar os erros de escrita das crianças, mostrando que a escrita passa por diversos níveis de aquisição até chegar à escrita alfabética. Como resultado, sistematizaram várias hipóteses para compreender a característica da escrita e sua organização, visando o entendimento do simbolismo da escrita (Monteiro, 2010).

Ao estudar o trabalho de Ferreiro e Teberosky, o professor compreenderá as hipóteses e as estratégias utilizadas, conforme a percepção e o entendimento da criança. Como consequência, as intervenções pedagógicas irão se apresentar de forma mais direcionada e concreta, atingindo com maior precisão o nível de

⁵ Vídeos: Felix (2013) - II Encontro de gestão pedagógica com foco na aprendizagem. Palestra proferida por Telma Weisz. Nova Escola (2008) - Entrevista com a professora Telma Weisz.

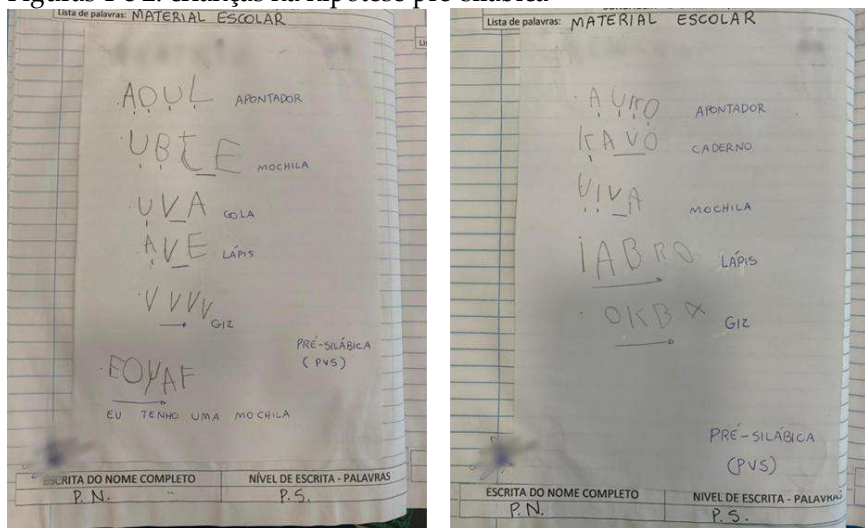
desenvolvimento dos estudantes. Para isso, a sondagem precisa ser realizada com frequência e objetivos bem definidos.

A pesquisa das autoras permitiu identificar 5 níveis de evolução da escrita (ou de aquisição da escrita) e a “passagem” de um nível para outro é marcada pela superação do sistema de escrita, sendo capaz de interpretar (ler) e reproduzir (escrever) símbolos gráficos.

Inicialmente, no nível 1, a criança apresenta uma escrita indiferenciada, ou seja, baixa diferenciação entre os traços e ela não coloca nenhum significado ao texto. Para isso, ela utiliza riscos ou rabiscos típicos da escrita com os quais ela tem mais contato. Na turma em questão, não havia nenhuma criança nessa hipótese. No nível 2, a criança passa a ter uma diferenciação na escrita, os grafismos produzidos parecem mais próximos das letras. É também, nesse momento, em que a criança começa a representar as letras que conhece e a representação da escrita das palavras passa a ser a organização das letras que ela conhece, utilizando diferentes sequências, em outras palavras; a criança já entende que cada palavra precisa ter uma escrita diferente.

Como observado nas Figuras 1 e 2, as crianças já sabem a direção correta da escrita e utilizam diferentes letras para representar as palavras.

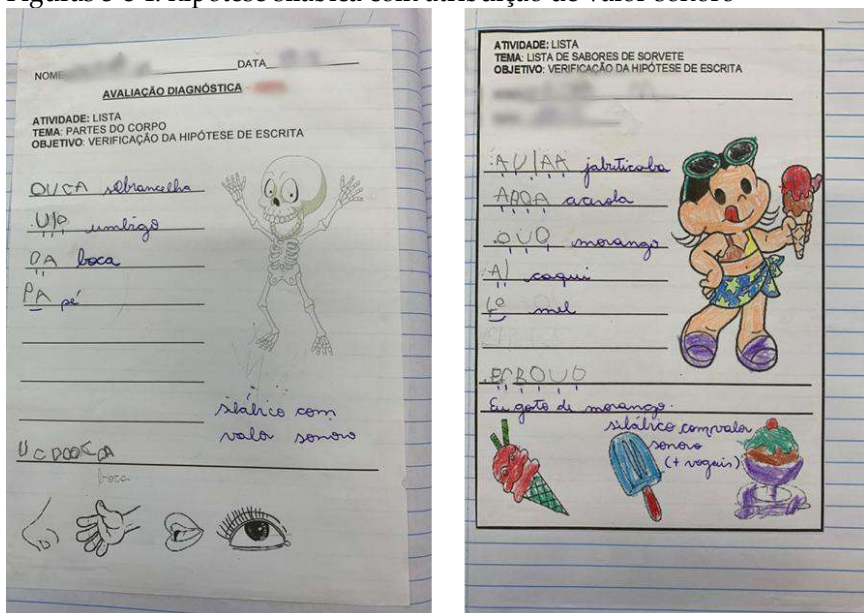
Figuras 1 e 2: crianças na hipótese pré-silábica



Fonte: Acervo da professora Fabiana.

Ao evoluir e compreender o som das letras, há uma tentativa da criança de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Na maioria das vezes ocorre a representação das palavras por meio de uma letra que representa o som da sílaba, porém a letra pode ou não ser usada com um valor sonoro estável. Logo, em alguns casos, a criança vai possuir valor sonoro estável na representação das vogais, em outros casos das consoantes, pode-se ainda variar os dois separados ou juntos, mas ainda há confusões em relação ao som. Portanto, a criança encontra-se no nível 3, já sendo silábica, atribuindo ou não valor sonoro às letras. Nos exemplos abaixo (Figuras 3 e 4), é visível o processo das crianças, que passam a representar cada sílaba da palavra ditada por uma letra, apresentando valor sonoro estável nas vogais. Além disso, na escrita da frase, é mantida estável a palavra repetida, o que auxilia na confirmação da hipótese.

Figuras 3 e 4: hipótese silábica com atribuição de valor sonoro



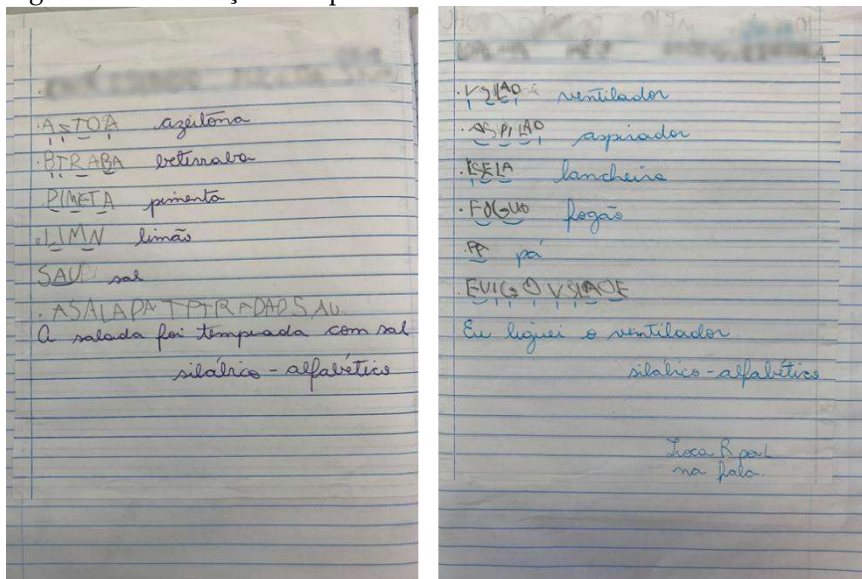
Fonte: Acervo da professora Fabiana.

Alguns conflitos podem ser vivenciados nesse nível, como a hipótese da quantidade mínima e a hipótese da variedade de letras. A primeira consiste na crença das crianças de que há uma quantidade mínima de três letras para escrever. Já a segunda, baseia-se na ideia de que uma palavra não pode ser escrita com letras repetidas de forma sequenciada. Por isso, ressaltamos a importância da escolha das palavras na hora da sondagem, para evitar que a criança entre em conflito e não consiga mais realizar a tarefa.

A transição entre o nível silábico e o alfabético é marcada pelo nível 4, o silábico-alfabético. Nesse momento, a criança tenta realizar uma escrita alfabética, mas sem abandonar a hipótese silábica, porém ela compreende que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona e assim procura acrescentar letras à escrita. Algumas falhas na escrita podem ocorrer, como a omissão de letras, mas o avanço da criança é perceptível. Nas Figuras 5 e 6, as crianças apresentam a representação das sílabas por letras e, em

algumas palavras, é possível observar o acréscimo de duas letras na representação das sílabas, o que indica uma grande evolução na compreensão do sistema de escrita.

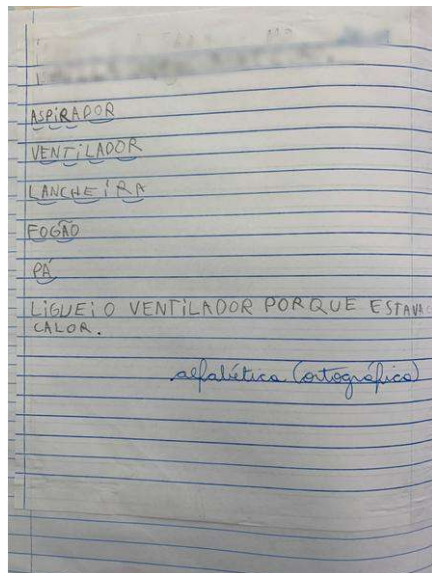
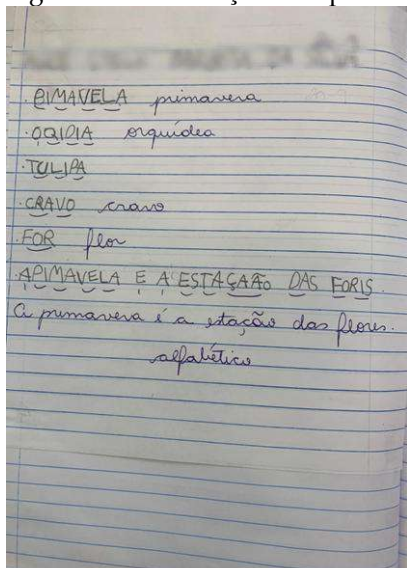
Figuras 5 e 6: crianças na hipótese silábico-alfabética



Fonte: Acervo da professora Fabiana.

Por fim, no nível 5 caracterizado como alfabético, a criança supera os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita, ou seja, ela entendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Ainda haverá dificuldades relacionadas à ortografia, que serão superadas com o tempo e o ensino da gramática. Nas Figuras 7 e 8, observamos o progresso das escritas das crianças, apresentadas anteriormente, nas Figuras 5 e 6, respectivamente; houve evolução na hipótese: compreensão da quantidade de letras na representação das sílabas e dificuldades relacionadas à ortografia das palavras.

Figuras 7 e 8: crianças na hipótese alfabética



Fonte: Acervo da professora Fabiana.

A professora Fabiana, ao possibilitar que a pibidiana Beatriz estudasse, vivenciasse e refletisse sobre o processo de sondagem e elaborasse atividades considerando as especificidades da turma, proporcionou a compreensão mais aprofundada do comportamento dos estudantes em cada nível de escrita.

Trabalhando com as possibilidades da sondagem

Compreende-se que o processo de aprendizagem das crianças tem singularidades, há especificidades no modo como aprendem e elas não aprendem ao mesmo tempo. Por isso, a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos é “natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa” (Silva, 2012, p. 06).

Diante disso, ao abordar a sondagem e os níveis de aquisição de escrita, buscamos entender não apenas a identificação do nível em que cada aluno se encontra, mas também como promover sua evolução na aquisição da língua escrita, criando diversas

possibilidades de aprendizagem diante das vivências que o professor pode fazer em sala de aula.

Nesta seção apresentamos duas possibilidades de prática vivenciadas pela pibidiana Beatriz ao acompanhar a turma do 1º ano no PIBID.

Uma dessas práticas foi o planejamento de atividades diferenciadas para os diferentes níveis de escrita. Durante o PIBID, ao planejar uma atividade, a Fabiana sempre me questionava: “o que você pretende desenvolver? A leitura? A escrita?”. Além disso, ela pontuava a necessidade de adaptar as atividades para que todos os alunos conseguissem realizá-las com as intervenções docentes necessárias, de acordo com suas hipóteses de escrita. Um exemplo foi o trabalho com parlendas: utilizando a mesma parlenda, foram pensadas duas atividades diferentes para desenvolver com as crianças. Para os alfabéticos e silábicos-alfabéticos, a atividade consistia em segmentar as palavras; já para os silábicos (sem e com valor sonoro), o objetivo era a identificação das palavras que faltavam na parlenda.

Nesses momentos de atividades personalizadas, o educador pode realizar intervenções de modo a atender as demandas de cada estudante, auxiliando-o na organização e sistematização dos seus conhecimentos (Abreu; Lopes, 2008).

A outra possibilidade de prática vivenciada engloba os agrupamentos produtivos (Abreu; Lopes, 2008; São Paulo). Essa estratégia consiste em organizar os estudantes em duplas ou pequenos grupos de forma que seja possível proporcionar que eles aprendam uns com os outros, por meio de atividades e problematizações (Abreu; Lopes, 2008).

Na sala do 1º F, comumente, a professora organiza os estudantes em duplas produtivas, a partir dos níveis de aquisição de escrita constatados na sondagem. A sondagem, nesse momento, é um meio de saber o que as crianças sabem, analisar se ela grafia corretamente as letras e se as reconhece, se conseguem reproduzir os sons e percebem as unidades menores que compõem o sistema de escrita (consciência fonológica). A partir desses resultados, os alunos

eram agrupados por níveis próximos: pré-silábicos com silábicos, silábicos com silábico-alfabéticos e silábico-alfabéticos com alfabéticos. A organização, em parceria, torna-se produtiva pelas hipóteses diferentes, porém próximas, possibilitando que haja troca entre os estudantes, auxiliando-as a repensar suas hipóteses. É importante ressaltar que nem sempre esse tipo de agrupamento é viável, já que muitas vezes não teremos tanta diversidade de escrita, podendo ser adaptado conforme a realidade de cada turma, mas mantendo sempre a ideia de proximidade de hipóteses da escrita.

Os agrupamentos também eram comuns quando a professora Fabiana propunha atividades de produções de textos, de forma que um ajudasse o outro: uma criança ajudava na elaboração e a outra na escrita e, juntos, o conhecimento era enriquecido; era uma prática muito interessante de observar.

Importante destacar que a prática do agrupamento produtivo não significa a busca pela homogeneização da turma. Compreendemos que essa prática se mostra adequada em alguns momentos, contudo, é necessário que, em outros momentos, as crianças em diferentes níveis de aquisição de escrita façam parte de um mesmo grupo e assim tenham oportunidades de interagir em grupos mais heterogêneos, promovendo a troca de ideias e a aprendizagem uns com os outros.

Considerações finais

Diante do exposto neste capítulo, fica evidente a importância do PIBID no processo de formação de futuros professores, tanto pela experiência prática em sala de aula quanto pelo rico processo de troca de conhecimentos entre docentes, crianças, pibidianos e coordenadores.

Estudar o processo de alfabetização e letramento, incluindo como realizar e analisar a sondagem e o que fazer após esse processo foi um dos grandes aprendizados que o Programa proporcionou para a formação profissional de Beatriz, além de ter a oportunidade de vivenciar a sala de aula, conviver e conhecer as crianças.

O objetivo do presente capítulo, que era refletir sobre a sondagem e suas possibilidades no contexto da alfabetização, foi contemplado ao apresentar algumas experiências vividas pela pibidiana Beatriz no PIBID, com a professora Fabiana. Discorrendo sobre os estudos teóricos do tema, a realização da prática de sondagem com as crianças e o processo desenvolvido após a sondagem. Embora este trabalho tenha abordado aspectos importantes da temática, a discussão não se encerra neste texto, mas abre-se espaço para outras discussões e futuros estudos sobre a temática.

Referências

ABREU, M. C. M. de; LOPES, J. R.; MATTOS, M. C. E. **Alfabetização e Letramento 1: Caderno do Educador**. Brasília: SECAD/MEC, 2008. 52 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf Acesso em: 28 set. 2024.

FELIX, S. II Encontro de gestão pedagógica com foco na aprendizagem. Orientações para a Sondagem. Palestra proferida por Telma Weisz. YouTube, 2013. 1 vídeo (8min.) Disponível em: <https://youtu.be/xQP-WK2ckMw?si=qIAHnoldc3JWIGrl>. Acesso em: 5 out. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didáticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NOVA ESCOLA. Alfabetização - Telma Weisz (1ª parte). YouTube, 2008. 1 vídeo (6 min.) Disponível em: <https://youtu.be/2wK9lw2cehl?si=Mweu-lEtZ8jQ6zHh>. Acesso em: 5 out. 2024.

NOVA ESCOLA. Alfabetização - Telma Weisz (2ª parte - continuação). YouTube, 2008. 1 vídeo (9min19s) Disponível em: https://youtu.be/eNCUmVFz0SE?si=aDrL_b6wU1NKDSnd. Acesso em: 5 out. 2024.

NOVA ESCOLA. Alfabetização - Telma Weisz (3ª parte). YouTube, 2008. 1 vídeo (3min27s) Disponível em: <https://youtu.be/85anC1wxGoA?si=g9GFbMD7wZjsvO8C> . Acesso em: 5 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **A organização dos alunos para as situações de recuperação das aprendizagens**: uma conversa sobre agrupamentos produtivos em sala de aula. São Paulo, s.d. p. 1-17. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/183/repositorios/biblioteca/Agrupamentos%20produtivos.pdf> . Acesso em: 10 out. 2024.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa** (Ciclo de Alfabetização - Ensino Fundamental). São Paulo: SMESP, 2021. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Doc_orientador_sondagem_LP_web_2021.pdf . Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, A. da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. *In*: BRASIL. MEC/SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de

aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ano 02, unidade 07, Brasília: MEC; SEB, 2012. p. 06-15.

SOARES, M. Consciência fonológica e alfabetização. *In*: SOARES, M. **Alfabetização: A Questão Dos Métodos**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 165-188.

O PIBID como ferramenta para a constituição da identidade do sujeito

Isabela Celi Viana¹

Joice Helena Adriano Marcello Felipe²

Magda da Silva Medeiros Reis³

Maria Julia Camargo Queiroz⁴

Paloma Maria Biscaro Olsen⁵

Ana Paula Gestoso de Souza⁶

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo Pedagogia-Alfabetização, no âmbito do Subprojeto Pedagogia, Letras e Educação Especial, foi organizado na segunda chamada para o Edital 23/2022, regido pela Portaria 83/2022. Executado por estudantes de pedagogia de uma universidade pública federal, o Programa foi realizado entre junho de 2023 e março de 2024, em uma escola do município de São Carlos, interior de São Paulo. Neste contexto, 8 licenciandos e 2 supervisoras realizaram atividades com crianças do 1º ao 5º ano, incluindo reuniões semanais, planejamentos, inserções, projetos e produção de documentos como o relatório bimestral.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

² Graduada em Letras (UNICEP) e pedagogia (UNINOVE), especialista em as Áfricas e suas diásporas (UNIFESP), mestre em educação (UFSCar).

³ Graduada em pedagogia (UCP), psicopedagoga clínica, especialista em alfabetização e educação inclusiva.

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

⁵ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

⁶ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: anapaula@ufscar.br

O Programa beneficia os graduandos pela possibilidade de aproximação com a realidade docente, além de permitir processos identificatórios, como pontua Felício (2014, p. 425):

[..] o reconhecimento do PIBID como vivência que tem contribuído para o processo de construção da identidade do professor, uma vez que tal experiência vem sendo construída na escola — espaço de atuação profissional docente — em contato com professores que vivenciam a profissão e que contribuem, fundamentalmente, para a formação de novos professores.

No presente capítulo discutimos o PIBID como uma ferramenta para a constituição da identidade do sujeito, considerando dois eixos de análise: a formação da identidade docente e a identidade dos estudantes, observada através do projeto “A arte como possibilidade de convivialidade na educação” realizado com estudantes do 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Inicialmente, discorreremos sobre a identidade docente, desde a graduação ao professor em exercício, e a oportunidade que o PIBID oferece ao aproximar a realidade desses agentes em um ambiente formativo. Discutiremos também a práxis necessária na construção dessa identidade nas escolhas que fazemos e nas relações que estabelecemos.

Posteriormente, apresentaremos o projeto realizado na escola na perspectiva de uma educação antirracista emancipatória em resposta a situações de racismo relatadas pelos estudantes. O objetivo do projeto foi impulsionar o letramento racial nas crianças e favorecer a autoestima e a construção identitária. Concluiremos retomando aspectos essenciais do presente capítulo com algumas reflexões finais.

A identidade docente

O curso de pedagogia prevê a formação de um profissional polivalente, com uma boa relação entre a prática e a teoria, que seja capacitado para a formação de tantos estudantes enquanto cidadãos de direitos. Desta forma, todo graduando, durante sua formação, precisa fazer escolhas; essas o acompanharão por toda sua carreira. Como, por exemplo, a escolha de ser uma pessoa antirracista, que se constitui como identidade pessoal do graduando quanto à busca por aprendizados específicos e profissionais em relação à postura em sala de aula, barrando preconceitos e impulsionando mudanças.

Neste aspecto, o PIBID permite um olhar aproximado dos desafios da nossa profissão docente, aumentando o leque de possibilidades de escolhas teóricas, discutidas em reuniões e planejamentos. Dessa maneira, o PIBID, através das ações práticas, permite ao licenciando vivenciar, ainda com a possibilidade de escolher teorias e posicionamentos, situações específicas da unidade escolar como uma excelente ferramenta da práxis pedagógica.

A identidade supracitada não se constrói apenas na formação inicial, mas acontece por meio de diferentes significados e representações, concepções e referências. Experiências como o PIBID são, para os licenciandos, uma oportunidade de vivenciar o fazer docente em sua formação inicial, mas também envolvem todos os que fazem parte dessa experiência, que é coletiva. Conforme discute Tardif (2002), é a partir da relação com os pares e, portanto, do confronto de saberes resultantes da experiência coletiva dos professores, que um verdadeiro processo de formação acontece.

Outro fator importante a ser considerado na realidade escolar é a mediação, uma das unidades do fazer docente que demanda domínio das relações humanas conduzidas pelas trocas de experiências, interações sociais, entre outras coisas, articuladas aos

saberes do educador, conectados à prática pedagógica como cita Moita (2015, p. 15):

Professores com práticas didáticas efetivas influenciam positivamente na formação dos estudantes, pois ninguém se forma no vazio, porém, o processo de formação supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações.

Consideramos que as experiências vivenciadas através do PIBID foram importantes para o processo formativo que constitui nossa identidade docente. Apesar disso, é necessário refletir sobre a qualidade dessas para a formação profissional. Garcia (2019) destaca que podemos observar dois aspectos para isso, o primeiro é o imediato que se refere a como o sujeito se sentiu quando passou pela experiência e o segundo aspecto diz respeito a como nós, enquanto docentes, fomos impactados com essas experiências que atinge nossas percepções de aprendizagens, refletindo aspectos passados e futuros. Desta forma, o projeto desenvolvido mostrou seu potencial formativo por permitir fazer escolhas de qualidade através do PIBID, favorecendo, assim, uma formação ampla, completa, política e transformadora.

O projeto

Pensando na questão da identidade como algo fundamental do ser humano, buscamos analisar a ótica de vários agentes da comunidade escolar. Da coordenadora, da professora supervisora do projeto, dos professores regentes e das licenciandas sobre o posicionamento de cada um, sua influência em nossa sociedade racista, e sobre a identidade racial dos estudantes, em como se enxergam e agem sob esse contexto.

As motivações que levaram o grupo a trabalhar essa temática na escola foram múltiplas. Além da proposta da coordenadora do PIBID de desenvolvimento de um projeto sobre: “A arte como possibilidade de convivialidade na educação”, houve ocorrências

de bullying e racismo na instituição. Além disso, as graduandas já tinham em seu currículo acadêmico a disciplina de “Relações Étnico Raciais” o que proporcionou profundos debates e um arcabouço teórico para esta prática.

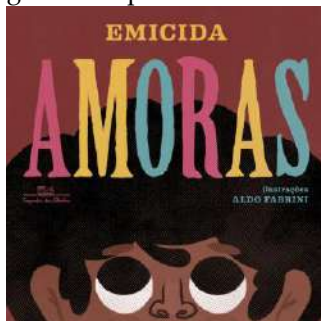
O projeto intitulado “A arte como possibilidade de convivialidade na educação” foi proposto pela coordenadora do Programa em consonância com II Evento Institucional do PIBID - UFSCar e foi realizado em todas as turmas da escola. A atividade proposta consistia em leituras voltadas para a questão racial e diversidade. Os livros utilizados foram: *A cor de Coraline* de Alexandre Rampazo, *Amoras* do Emicida e *Dandara e Seus Cachos Caracóis* de Maira Suertegaray.

Figura 1: Capa do livro *A cor de Coraline*



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 2: Capa do livro *Amoras*



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 3: Capa do livro *Dandara e Seus Cachos Caracóis*



Fonte: Acervo das autoras.

Posteriormente, trabalhamos o conceito de autorretrato com exemplos de Tarsila do Amaral e Van Gogh, para orientar os estudantes acerca da produção da atividade, seus autorretratos. Por fim, o intuito alfabetizador consistia na produção de um pequeno texto por cada aluno no qual refletiam e afirmavam sua identidade.

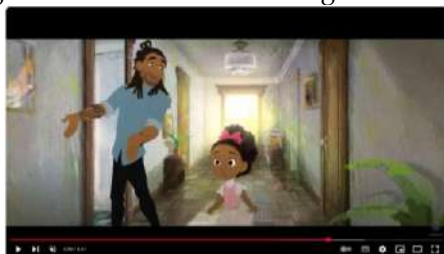
O fato de trabalharmos com essa temática já modifica e afirma a construção de nossa identidade docente, com o posicionamento da escola frente aos acontecimentos racistas. Cavalleiro (2015), em seu texto "Do silêncio do lar ao silêncio escolar", destaca que uma escola omissa reforça os processos racistas que começam em casa e se espalham por todos os lugares. Portanto, não se pode desvincular a responsabilidade do professor como agente antirracista: "O professor reproduz o padrão tradicional da sociedade. Como sujeito, isso é compreensível, embora não aceitável, mas não como profissional da educação" (Cavalleiro, 2015, p. 99).

A respeito da compreensão da identidade dos estudantes durante o projeto, em uma sala do 1º ano, após a leitura do livro *Dandara: Seus Cachos e Caracóis* foi apresentado para os estudantes o curta-metragem *Hair Leve*⁷. Durante o curta observou-se grande comoção em alunas que se identificaram com a personagem

⁷ A animação em curta-metragem, vencedora do Oscar de 2020, retrata, de forma bem-humorada, uma família negra e os desafios de um pai que se vê desafiado a lidar com os cabelos da filha, utilizando pentes, presilhas e produtos capilares.

principal. Além disso, durante a elaboração dos autorretratos, uma aluna, ao desenhar seu cabelo com muitas ondas, pontuou: “até que é bonitinho, né?!”. Isso mostrou um grande aproveitamento da atividade proposta.

Figura 4: Cena do curta-metragem *Hair Leve*



Fonte: Acervo das autoras.

Assim, observou-se também a falta de letramento racial dos estudantes, evidenciada nas pinturas de alguns que se pintaram com o lápis cor de rosa, sendo pessoas pretas. Em uma dessas ocasiões, a professora regente, observando a situação, optou por não intervir de forma impositiva, insistindo para que a estudante usasse um lápis que era semelhante ao tom de cor dela. A professora questionou a aluna sobre a escolha do lápis e o porquê da preferência de determinada cor, gerando reflexão na aluna.

Em outra ocasião, em uma sala de aula do 4º ano, uma estudante questionou sobre sua cor ao observar a cor da licencianda e perguntou: “Minha cor é igual à sua, né, tia?” Nesse momento, a licencianda teve um *insight* sobre a importância do reconhecimento da própria identidade. Ela percebeu que o papel do professor também inclui na formação identificatória, servindo como espelho para os alunos.

Sabemos que a escola é um dos principais meios de socialização e formação de identidade para os estudantes; nessa perspectiva ela não pode ser omissa frente à sociedade racista na qual os estudantes estão inseridos. Assim, compreendemos a necessidade de atividades voltadas para essa temática quando

notamos que, no decorrer do projeto, muitas falas problemáticas surgiram, evidenciando a pertinência dessas práticas.

Conclusão

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser”.

Portanto, a partir das experiências prévias na escola e desse olhar transformador construído inicialmente e profundamente na universidade, as graduandas observam a necessidade de fomentar a educação intercultural. Faz-se necessária uma educação transformadora pautada por Paulo Freire, no que tange aos processos de identificação dos estudantes e criação de sentido, para que os conhecimentos sejam por eles construídos, sendo, assim, agentes do próprio processo de ensino-aprendizagem.

O PIBID tem se mostrado um programa de fundamental importância na formação de professores, especialmente ao proporcionar uma aproximação real com o cotidiano escolar. Esse processo não apenas ajuda a desenvolver competências pedagógicas, mas também contribui para a formação da identidade docente, favorecendo uma prática educativa consciente e comprometida com valores éticos e sociais. Por meio do subprojeto desenvolvido, foi possível compreender o impacto de práticas que visam promover a diversidade, reforçar o letramento racial e fortalecer a autoestima das crianças.

A experiência relatada revelou a relevância de um olhar atento e inclusivo para as questões de identidade racial e diversidade, ao proporcionar reflexões e ações pedagógicas com base na realidade vivida pelos estudantes. Como futuras professoras, aprendemos que educar é também se posicionar e trabalhar para transformar o

espaço escolar em um ambiente mais justo e inclusivo. No decorrer do projeto "A arte como possibilidade de convivialidade na educação", foi possível perceber a importância da escuta ativa e do incentivo ao autoconhecimento das crianças, elementos fundamentais para o processo de construção identitária e de valorização de suas origens.

Essa vivência no PIBID evidenciou a responsabilidade do educador em ser agente de transformação e mediador na formação de uma sociedade mais equitativa. Ao adotar uma postura antirracista e ao promover atividades que reforçam a diversidade e a valorização de todas as identidades, contribuímos para a criação de uma escola que acolhe, representa e empodera seus alunos. Dessa forma, concluímos que a experiência no PIBID não só fortaleceu nossas práticas pedagógicas, mas consolidou também a identidade docente que almejamos construir: uma identidade pautada pela valorização do ser humano, pelo combate à discriminação e pelo compromisso com uma educação transformadora.

Referências

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2015.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.14.042.DS05>

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S.l.], v. 1, n 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpfp/article/view/8>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

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

Educação das relações étnico- raciais no ensino fundamental: relato de experiência de uma sequência didática com literatura infantil no PIBID¹

Julia Queiroz Gentil²

Ayodele Floriano Silva³

Maria Iolanda Monteiro⁴

Introdução

O presente trabalho trata-se de um relato resultante da experiência das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) realizado com uma turma de 3º ano na Escola

¹ Essa pesquisa foi apresentada no IX Encontro nacional das licenciaturas e VIII Seminário Nacional do PIBID e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica (IX ENALIC), em 2023.

² Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus São Carlos. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) – Edital: 2022/2024. E-mail: jugentil8@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pelo PPGE da UFSCar. Mestre em Educação (2022) e graduação em Pedagogia (2018) pela UFSCar. Graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2007). É especialista em Biologia Aplicada à Saúde (2008) com Mestrado em Ciências pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo FSP/USP (2011). Faz parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB/UFSCAR e participa dos seguintes grupos de pesquisa: Educação Infantil e Pequena infância em Contexto - EDIPIC/UFSCAR e Educação e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal de São Carlos

⁴ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia). E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

Municipal de Educação Básica Professora Dalila Galli, no município de São Carlos, interior de São Paulo.

O objetivo do presente relato de experiência é apresentar o processo de construção e implementação de uma sequência didática por estudantes de Pedagogia, utilizando livros de literatura infantil que valorizam a história e a cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas.

A implementação de práticas pedagógicas, seja na forma de atividades pontuais ou sequências didáticas que valorizem a diversidade étnico-racial, é essencial para a construção de uma educação inclusiva e democrática, especialmente no contexto da Educação Básica. No Brasil, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, destacando a importância de ações que promovam a valorização e o reconhecimento dessas culturas (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

Diante desse cenário, é fundamental que futuras/os professoras/es desenvolvam competências para criar e aplicar estratégias pedagógicas que respeitem e celebrem a diversidade cultural. Assim, o presente relato de experiência pretende apresentar o processo de construção e implementação de uma sequência didática elaborada por estudantes de Pedagogia, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A proposta recorreu a livros de literatura infantil que valorizam a estética negra. Segundo a autora Débora Araujo (2018, p. 232), nesses livros as características estéticas das personagens negras são retratadas de maneira positiva. É possível verificar que tanto o texto quanto as ilustrações destacam e valorizam aspectos como os cabelos, a cor da pele e os sorrisos, e rompem com um modelo tradicional da literatura infantil que, frequentemente, apresentava as características físicas das personagens negras de forma estereotipada. Além disso, essas obras difundem a história e a cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para a promoção de uma educação que fomente o respeito, combata o racismo e a discriminação no ambiente escolar, além de fortalecer a identidade

cultural das crianças, proporcionando-lhes um espaço de aprendizagem que valorize a pluralidade.

Essa experiência foi motivada por uma observação feita no início de nossa participação no PIBID, quando realizamos uma atividade de autorretrato para conhecer as crianças da turma e como a maioria das crianças ainda não era alfabetizada. Focamos o exercício na criação de desenhos e, a partir dessa atividade, observamos que, dentre 14 crianças negras, apenas 2 se representaram com características como cor de pele e cabelos próximos da realidade; os outros 12 desenhos mostravam tons de pele rosa-claro e cabelos lisos. Essa situação revelou a necessidade urgente de abordar a temática da identidade negra na sala de aula e de apresentar novas referências para as crianças.

Segundo Lidiane Rodrigues de Andrade (2019), a atividade de autorretrato pode ser uma ferramenta valiosa na educação para promover a autoexpressão e a conscientização sobre a diversidade corporal e de identidade. Além disso, a autora aponta a utilização de livros de literatura para complementar o trabalho.

É importante lembrar que esses livros permitem que todas as crianças, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, conheçam e reconheçam a riqueza e a beleza das culturas afro-brasileira e africana, promovendo um espaço inclusivo de aprendizagem que combate estereótipos e o racismo. Dessa forma, a literatura torna-se uma ferramenta poderosa para não apenas fomentar a alfabetização e o letramento, mas também para construir uma sociedade mais justa e diversa desde a infância.

Descrição da Experiência

O presente relato de experiência foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dalila Galli, localizada no município de São Carlos, interior de São Paulo, no 3º ano do Ensino Fundamental I. As atividades aconteceram ao longo do ano

de 2022⁵, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e foram conduzidas por estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A turma em que as atividades foram implementadas era composta por 24 crianças, entre 8 e 9 anos de idade, que apresentavam uma diversidade de perfis e níveis de desenvolvimento. Entre essas especificidades, havia tanto alunos típicos quanto atípicos⁶, com diferentes graus de alfabetização, incluindo estudantes em estágio pré-silábico, pré-alfabético e alfabetizado, segundo as definições propostas pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). Essa diversidade trouxe consigo uma variedade de particularidades e desafios gramaticais, exigindo abordagens pedagógicas que atendessem às necessidades específicas de cada aluno.

Essa experiência foi planejada e executada em etapas. Na etapa 1 foi realizada a atividade de autorretrato e roda de conversa para iniciar o processo e conhecer melhor as crianças e, como a maioria dos alunos ainda não era alfabetizada, focamos na criação de desenhos em que as crianças se representassem, seguida de uma apresentação coletiva para estimular a socialização e a expressão pessoal.

A identificação das necessidades das crianças, a partir do autorretrato e da roda, fez parte da etapa 2. Como percebemos que a maioria das crianças negras não se identificava com suas características reais, evidenciou-se a urgência de abordar o tema da identidade negra na sala de aula. Decidimos, então, trazer novas referências que ajudassem na valorização da estética e da identidade negra, conectando isso ao desenvolvimento de habilidades de alfabetização e letramento, considerando o contexto e as necessidades dos alunos.

A etapa 3 contou com o planejamento de uma sequência didática, utilizando as observações da etapa 1 como base. Nessa sequência

⁵ 2020-2022 pandemia da covid-19.

⁶ Crianças com desenvolvimento atípico são aquelas que têm algum comportamento fora dos padrões normais e que podem ter origens diferenciadas, como deficiência intelectual e transtornos na aprendizagem (Abreu, 2024).

didática, selecionamos livros de literatura infantil que abordassem e valorizassem a identidade e a cultura negra e que pudessem enriquecer o repertório das crianças promovendo discussões e atividades que ajudassem a fortalecer sua autoestima e identidade, enquanto desenvolviam suas competências de leitura e escrita.

A etapa 4 abordou a aplicação da sequência didática que contou com a leitura dos livros e uma atividade de ditado de palavras que as crianças associaram ao contexto das leituras.

Como já mencionamos, o presente relato de experiência inicia-se com a identificação da problemática para que nós, pedagogas em formação, pudessemos definir a estratégia por meio de uma sequência didática. Ao constatar que muitas crianças não se identificavam com suas características étnico-raciais, optamos por desenvolver uma sequência de atividades utilizando literatura infantil que abordasse a construção identitária e antirracista. Partimos da ideia de que a literatura é um instrumento importante na construção de identidades positivas para crianças negras e, para crianças brancas, serve para a quebra de estereótipos negativos relacionados à população negra.

As ações foram pensadas para integrar o processo de alfabetização e letramento da Língua Portuguesa com uma abordagem reflexiva e política, conectando as/os estudantes com sua própria realidade e promovendo uma educação antirracista que valorizasse a cultura e a identidade negra, reforçando valores de respeito à diversidade.

A seguir, apresentaremos as atividades propostas para a sequência didática acompanhadas de seus desafios ao longo do processo.

A primeira leitura realizada para as crianças foi o livro *Princesas Negras* (Souza; Meireles, 2019) das autoras Edileuza Penha de Souza e Ariane Celestino Meireles, publicado pela editora Malê. De acordo com Silva (2022), essa obra retrata mulheres negras como princesas que não se limitam aos castelos, encontradas em ambientes como escolas e universidades. Essas princesas são reconhecidas por sua inteligência e coragem, pois aprendem com

suas mães e avós. O texto valoriza a diversidade, apresentando personagens com diferentes tons de pele e cabelos crespos.

Além disso, reafirma a negritude ao comparar essas mulheres a figuras da realeza, demonstrando que a realeza pode estar presente em lugares comuns e no cotidiano. Entre outros temas, o livro abordou aspectos como ancestralidade e autoestima, estimulando discussões positivas.

A segunda leitura foi do livro *Sulwe* (Nyong'o, 2019), de autoria de Lupita Nyong'o, publicado pela editora Rocco. A narrativa aborda a história de uma menina chamada Sulwe, que nasceu com a pele da cor da meia-noite. Ela se sente diferente de sua família, que tem tons de pele mais claros, e deseja mudar sua aparência para se sentir aceita. Por meio de uma jornada mágica, Sulwe aprende a valorizar sua beleza e a importância de se amar como é. O livro aborda temas de autoestima e diversidade, promovendo uma mensagem poderosa sobre a aceitação da própria identidade.

Utilizamos dois outros livros na sequência didática que trazem outras temáticas que consideramos pertinentes para o trabalho.

Com a leitura de *O Tupi que você fala* de Cláudio Fragata, utilizamos o livro como uma janela para abordar a questão da origem das palavras da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a história da colonização do Brasil; como essa história é contada e por quem é contada. Refletimos, ao final do debate, sobre o apagamento histórico da cultura dos povos indígenas e, para trabalhar a alfabetização, fizemos um jogo de Bingo com as palavras "O Tupi que você fala" (Fragata, 2015), apresentadas no livro. Dentro das reflexões, as crianças mostraram grande surpresa por falarem palavras Tupi e também palavras de origem de países africanos, pois não tinham conhecimento disso. Ao final ficaram bastante curiosas sobre essa temática.

O último livro trabalhado com as crianças foi *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha. Essa história veio para o incentivo do processo de alfabetização, pois sabemos que todo processo de aprendizado é desconfortável, principalmente quando temos uma

maior dificuldade, pouca paciência, ou nos comparamos com os demais colegas. Dentro dessa trajetória, alguns alunos ainda não estavam alfabetizados e buscamos trazer uma história que abordasse esse processo de alfabetização como um processo, algo que se leva tempo e esforço, que trouxesse isso de maneira lúdica e leve, justamente para haver uma identificação com o personagem. Dessa forma, o livro *O menino que aprendeu ver* (Rocha, 2013) é uma história onde o protagonista é uma criança em processo de alfabetização. O livro traz a ideia de aprender a ver como sinônimo de aprender a ler, porque as coisas do mundo ao seu redor são pautadas nessa ideia de alfabetização e letramento.

Práticas de Alfabetização e Letramento:

Após trabalhar as leituras, buscamos um exercício diagnóstico para avaliar nossa prática e o desenvolvimento da alfabetização e letramento dos nossos alunos. E para o encerramento e próximo começo temático, então, realizamos um ditado e uma construção de palavras com argila.

Essa atividade foi nomeada de “Construindo Significados - trabalhos com argila” e teve o propósito de proporcionar o sentir da escrita. Ao nível físico com o manuseio do material argila, dando atenção às sensações do corpo ao escrever em 3D e as formas e formatos das letras, pensando em trabalhar em nível macro o entendimento da direção e do posicionamento das letras, entre outras dessas dificuldades e confusões gramaticais. E o sentir em nível filosófico a partir dos debates e reflexões em torno do significado das palavras, e do significado das palavras dentro de diferentes contextos, analisando seus sinônimos e antônimos, criando frases e reflexões próprias. O início da atividade constituiu-se com um ditado de palavras geradoras baseadas no trabalho com as literaturas infantis comentadas.

As palavras escolhidas para o ditado de argila têm relação com os alunos da turma e suas reflexões que obtiveram por meio de temas da sociedade da qual fazem parte, como questões étnico-

raciais, culturais e seus Deveres e Direitos. Nesse sentido, as palavras selecionadas foram: Dedicção; Comprometimento; Persistência; Respeito; Confiança; Resiliência; Potência; Imaginação; Sonhar; Coragem; Colaboração; Harmonia; Esperança; Futuro; Criança; Direito; Cidadania; Amizade; Ancestralidade; Justiça; União; Sucesso; Sossego.

Inicialmente, no primeiro dia, houve o exercício individual de ouvir o ditado e escrever em uma folha, que escolhemos para análise das dúvidas ortográficas. Durante a atividade, de maneira dialógica, discutimos os significados das palavras a partir das experiências e dos conhecimentos dos alunos, com o objetivo de estimular as crianças a buscarem sinônimos ou a descreverem o antônimo da palavra.

Pudemos verificar o que entendiam por palavras já trabalhadas, como ancestralidade e novas palavras como cidadania.

Palavras, como cidadania, direito, justiça, persistência e coragem foram selecionadas pensando na introdução dos conceitos de Direito das crianças. Justamente para começar a trabalhar a ideia de que crianças são cidadãos com direitos previstos por lei e, para exercerem participação social e política, devem ser letradas nesse âmbito.

Ainda nesta aula, fizemos uma correção coletiva; escrevemos a grafia correta das palavras ditadas, conjuntamente com os alunos, para deixarem registradas no caderno. Os alunos levantavam a mão e soletravam a grafia que haviam registrado; quando havia algum equívoco em relação à grafia, era perguntado se todos concordavam com aquela sugestão, e novas hipóteses de escrita eram elaboradas e validadas. Dessa forma, a correção aconteceu de maneira coletiva e colaborativa, com o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

No segundo momento, levamos o dicionário para pesquisarmos como tais palavras estão apresentadas e descritas. A ideia do dicionário surgiu pelo interesse dos próprios alunos, ao verem as palavras utilizando um. Poucos deles sabiam o que era um dicionário e sua função e, por conta disso, a primeira aula com

esse recurso foi explicando sobre essa ferramenta e a descoberta de sua utilização.

Na aula seguinte, com eles divididos em grupos e três professoras para auxiliá-los, fizemos a pesquisa e anotação dos resultados sobre as palavras do ditado. Particularmente, consideramos que os significados dos dicionários utilizados não satisfizeram o entendimento dos alunos; claramente não é uma linguagem escrita pensando na criança - aluno. Apesar disso, é importante o contato e domínio dos alunos em relação a essa ferramenta.

Por fim, levamos as argilas para eles conhecerem. Para a maioria foi o primeiro contato com esse material. No primeiro momento, levamos os estudantes para fora da sala de aula e sugerimos que explorassem o material, e livremente puderam escrever e fazer esculturas. Como resultado, foram escritas palavras como pai, mãe, nome de pessoas e animais de estimação etc. Em seguida, cada um escolheu uma palavra do ditado e a construiu com a argila. Enquanto isso, íamos passando pelas mesas e acompanhando o processo, auxiliando o processo de pensar sobre o lado da escrita das letras e como chegar ao formato desejado. Reconhecemos que tenha sido uma atividade divertida para todos, pois, em grupos, conversaram e se ajudaram nas criações e, depois que a argila secou, se dedicaram nas pinturas das letras.

Considerações Finais

O presente relato de experiência apresentou uma sequência didática com atividades pensadas, planejadas e implementadas por estudantes de Pedagogia no contexto de estágio de docência do PIBID. A partir da escuta de uma turma de 3º ano de Ensino Fundamental, por meio de uma atividade de autorretrato e roda de conversa, verificamos a necessidade de um trabalho focado na valorização da identidade negra. Então, selecionamos, para a sequência didática, livros de literatura infantil que valorizassem, principalmente, a estética e a identidade negra em suas narrativas.

Junto à leitura dos livros realizamos atividades de escrita e uma atividade artística com a escrita de palavras utilizando a argila.

Ao longo do processo, observamos um grande interesse das crianças em relação às leituras, o que as motivou ao longo da realização das atividades focadas na alfabetização e no letramento. E, para além da evolução da escrita gramatical, foi observada uma maior valorização das crianças por suas particularidades, como os desenhos de autorretrato. Hoje, já são vistas com tranças, cabelos soltos, com cachos e crespos; os lápis “cor de pele”, agora, são mais plurais e aprenderam sobre o conceito de melanina.

A escuta das crianças foi fundamental para compreendermos suas necessidades, e a literatura foi uma resposta importante na construção de identidades étnico-raciais positivas para crianças negras, além da valorização da diversidade por todas as pessoas da turma. Outro ponto importante foi agregar atividades de alfabetização no contexto criado a partir da leitura dos livros. Isso motivou as crianças durante as atividades.

Finalizado esse processo, consideramos extremamente importante o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais atrelado à dinâmica escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tanto a literatura infantil, quanto o autorretrato e o trabalho com a argila são diferentes estratégias que podem contemplar um trabalho contextualizado e incluem o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, valorizando a diversidade étnico-racial em contextos escolares. No entanto, há um grande caminho pela frente, pois é preciso investir na formação de professores para que sequências como essa, sejam uma realidade em sala de aula.

Referências

ABREU, M. C. B. F. de. A defectologia e a infância atípica: uma abordagem histórica e cultural *appro. RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação*, [S. l.], v. 8, n. 1, 2024. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/article/view/19653>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ANDRADE, L. R. de. **Autorretrato: o desenho como estratégia de construção da identidade racial na educação infantil**. 2019. 64 f. Monografia (Especialização em Diversidade e Intersetorialidade em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/46245>. Acesso em: 12 out. 2024.

ARAUJO, D. O. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, C.; SOUZA, G. de. (org.). **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018. p. 219-241.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União 10 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso: janeiro 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRAGATA, C. **O tupi que você fala**. São Paulo: Globinho, 2015. (Projeto Leia para uma criança)

NYONG'O, L. **Sulwe**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2019.

ROCHA, R. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Editora Salamandra, 2013.

SILVA, A. F. **Personagens negras infantis**: retalhos de histórias. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SOUZA, E. P. de; MEIRELES, A. C. **Princesas negras**. Ilustrações de Juba Rodrigues. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

Uma jornada de descobertas e representatividade: formação da identidade a partir das questões étnico-raciais

Sara Gabriela Silva Ferreira¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo abordar e apresentar atividades sobre diversidade cultural e variedade linguística do continente africano, realizadas na Escola Estadual “Bispo Dom Gastão”, localizada no município de São Carlos. No período de 2022 a 2024, foram desenvolvidas as inserções como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilitaram o desenvolvimento profissional docente de todas as pessoas envolvidas.

Como pibidiana, atuei em uma escola estadual, do interior de São Paulo, na cidade de São Carlos, localizada no bairro Vila Prado, nomeada Escola Estadual Bispo Dom Gastão, a qual atende o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Minha atuação envolveu uma imersão profunda no contexto educacional, especialmente trabalhando com crianças de 6 anos em seu 1º ano escolar. Ao longo dessa experiência, pude observar de perto as complexidades e desafios enfrentados em uma sala de aula, além de reconhecer o esforço notável dos professores em promover o desenvolvimento dos alunos. As

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus São Carlos. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) – Edital: 2022/2024. E-mail: saraferreira@estudante.ufscar.br.

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia). E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

atividades realizadas foram do final do ano letivo de 2022 até o primeiro semestre de 2024. Através da literatura infantil, os projetos apresentados tiveram como objetivo abordar e representar a diversidade, a variedade linguística, cultural e culinária tendo como foco o continente africano. Em conjunto com os alunos, pude obter boas compreensões, reflexões das atividades e a capacidade de domínio sobre as literaturas abordadas. As ações foram baseadas na Lei nº 9.394/96 que dispõe no Artigo 26-A que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. As inserções realizadas tiveram em vista aprimorar esse conhecimento através da literatura infantil (Lei nº 10.639, 2003).

Pretende-se, assim, apresentar um texto que contribua para as práticas comprometidas com a formação da identidade a partir das questões étnico-raciais.

A importância das leis e dos projetos educacionais para a identidade cultural e histórica das crianças

A educação é um dos pilares fundamentais na formação da identidade cultural e histórica das crianças, especialmente nos anos iniciais, quando os alicerces do aprendizado e da formação de valores são estabelecidos. Nesse contexto, a promulgação de leis como a Lei Federal nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e a Lei Federal nº 11.645/08 (Brasil, 2008) desempenham um papel crucial, não apenas ao introduzirem conteúdos relevantes sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, mas também ao possibilitarem uma reflexão profunda sobre as raízes da desigualdade racial e as identidades culturais que compõem o mosaico brasileiro. Essas leis surgem em um momento histórico marcado por intensas mobilizações sociais e pela luta de grupos, como o Movimento Negro, que buscavam a inclusão e o reconhecimento da população negra na narrativa nacional. Como ressaltado por Conceição (2011), a efetivação dessas leis é resultado de um esforço coletivo que não se limita apenas ao espaço escolar, mas abrange a sociedade como

um todo, refletindo a necessidade de um ambiente educacional que promova a diversidade e a pluralidade cultural.

Nos anos iniciais, as crianças estão em uma fase de formação de identidade em que a construção de autoimagem e pertencimento é fundamental. É nesse período que se estabelecem as primeiras interações sociais e se moldam as percepções sobre o mundo. A inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena permite que as crianças se vejam representadas nas narrativas que compõem o currículo escolar. Isso não só fortalece a autoestima dos alunos que pertencem a grupos historicamente marginalizados, mas também contribui para a formação de uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais que persistem na sociedade. A educação, portanto, não deve ser vista apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como um espaço de formação de sujeitos críticos e engajados.

O conteúdo previsto nas leis 10.639/03 e 11.645/08 deve ser abordado de maneira interdisciplinar, integrando a história, geografia, arte e literatura, possibilitando uma compreensão ampla e contextualizada das contribuições das culturas africana, afro-brasileira e indígena para a formação da sociedade brasileira. Projetos educativos que incorporam essas perspectivas podem incluir atividades como pesquisas, contação de histórias, dramatizações e projetos artísticos, que estimulem a criatividade e a reflexão. Além disso, a formação dos educadores é um aspecto fundamental para a implementação concreta dessas leis. Profissionais da educação precisam estar conscientes de seu papel na desconstrução de práticas racistas e preconceituosas, além de serem capacitados para abordar a diversidade cultural de forma sensível e respeitosa.

O investimento em formação continuada e em materiais didáticos adequados é imprescindível para garantir que o conhecimento transmitido seja de qualidade e promova um ambiente escolar acolhedor para todos os estudantes. O reconhecimento da diversidade cultural e étnica nas escolas é, portanto, um caminho para a construção de uma sociedade mais

justa e igualitária. As leis que promovem a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas não são apenas legislações, mas, sim, iniciativas que buscam reparar injustiças históricas e promover um futuro em que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. A luta por uma educação antirracista e inclusiva não se restringe apenas a um período histórico específico, mas é um compromisso contínuo que deve ser abraçado por toda a sociedade. Ao educar crianças sobre sua história e identidade cultural, proporcionamos a elas as ferramentas necessárias para que se tornem cidadãos conscientes de suas origens, respeitando as diferenças e engajados na construção de um mundo mais equitativo.

Assim, a implementação dessas leis e projetos educativos nas escolas se torna um passo essencial na formação de uma geração que valoriza a diversidade, rejeita a discriminação e busca a justiça social, promovendo um legado de respeito e inclusão para as futuras gerações. Dito isso, foram desenvolvidos nove projetos de intervenção na escola parceira com temáticas sobre as relações raciais e suas representatividades, as quais serão registrados no próximo tópico.

Literatura infantil no contexto da diversidade cultural

A primeira intervenção ocorreu no mês de março de 2023 com o livro *Aninha e seu pé de feijão*, de Marismar Borém, ilustrado por Jéssica Olmedo, da editora Cora. Essa obra refere-se à colaboração e construção da observação atenta através do desenvolvimento do pé de feijão. A representatividade nas ilustrações, ao aguçar a interação com o meio que a cerca, estimula a construção das relações entre as crianças e a compreensão de tempo como (dia, hoje, amanhã e ontem).

Figura 1: *Aninha e o seu pé de feijão*



Fonte: Imagem retirada do livro

A atividade desenvolvida foi por meio da leitura de “Aninha, a cada novo amanhecer”. Através da experiência proposta pelo livro, os alunos regavam suas sementes, colocavam-nas ao sol e, ansiosos, aguardavam o primeiro sinal de germinação. No entanto, à medida que os dias passavam, nem todas as sementes responderam aos cuidados. Alguns feijões não germinaram, gerando um misto de frustração e decepção entre as crianças. Foi nesse momento que surgiu uma oportunidade valiosa para reflexão: “assim como na vida, nem sempre as coisas acontecem como esperamos”.

Essa experiência prática trouxe à tona uma importante lição sobre paciência e resiliência. Em um diálogo coletivo, discutimos como a natureza, assim como as nossas escolhas e esforços, nem sempre seguem um padrão previsível. Conversamos sobre as expectativas, sobre o que significa “fracassar” e como podemos, através da persistência, tentar novamente. Aninha, em seu livro, já havia falado sobre a importância de não desistir e, agora, os alunos puderam vivenciar essa mensagem de forma concreta. Ao final do experimento, no quinto dia, os alunos que tiveram sucesso na germinação levaram para casa seus pequenos pés de feijão, ainda frágeis e precisando de cuidado, para replantá-los em

um espaço maior que o copo descartável. E para aqueles cujas sementes não brotaram, ficou a proposta de tentar de novo, de replantar, de insistir.

Afinal, o cultivo do conhecimento e das experiências segue o mesmo ciclo da natureza: exige paciência, dedicação e, acima de tudo, a coragem de persistir. Nesse exercício simples, recriamos juntos o pé de feijão de Aninha, uma compreensão mais profunda sobre a vida e o aprendizado, que muitas vezes se dá nos pequenos gestos, no observar atento e no cuidar dedicado. Ao saírem da sala, carregando seus copos ou suas reflexões, os alunos levaram consigo uma lição valiosa sobre a importância de não desistir frente aos desafios.

No mês de março de 2023, realizou-se o projeto “Uma Jornada Educativa sobre a Influência Africana em Nossa Cultura e Idioma”, a partir da história audiovisual *África - A viagem do Multi-Música e canções para crianças*.

Figura 2: África



Fonte: Google Imagens - África

Neste projeto, foram desenvolvidas atividades sobre o conteúdo do vídeo, que é uma celebração colorida da diversidade e uma oportunidade de aprender e apreciar as contribuições significativas da África para o nosso mundo. Este vídeo é um registro de sons e ritmos; uma celebração multicolorida da diversidade e uma oportunidade para mergulharmos em um

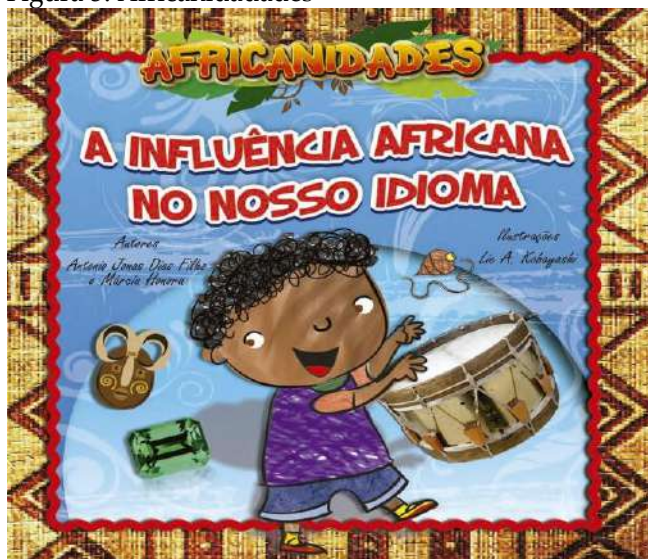
mundo de saberes ancestrais que, muitas vezes, permeiam nosso cotidiano sem que nos demos conta. Através da música, somos convidados a reconhecer a influência marcante da África em nossa própria identidade, na forma como falamos, nos movemos e nos alimentamos.

Ao longo dessa viagem audiovisual, descobrimos que a cultura africana vai muito além dos estereótipos. Cada dança, cada batida de tambor e cada palavra cantada revelam histórias de resistência, celebração e sabedoria. Aprender e apreciar essas contribuições é reconhecer o quanto a África está presente em nós, seja na ginga de um passo de samba, no tempero apurado de uma feijoada ou na musicalidade do português brasileiro, que se enriqueceu com o encontro de línguas e tradições. Que possamos ouvir essas canções não somente com os ouvidos, mas também com o coração, além de reconhecer a grandeza de um legado que, dia após dia, segue moldando nossa forma de ser e de estar no mundo.

Ainda no mês de março de 2023, realizou-se o projeto “Caminhos da Língua através das suas representatividades e as riquezas afro-brasileiras em: *A Influência Africana em Nosso Idioma, dos autores*” Antonio Jonas Dias Filho e Márcia Honora, ilustrado por Lie Kobayashi, da editora Ciranda Cultural. Essa obra consiste em explorar o vínculo profundo entre a cultura africana e o nosso português, revelando palavras e expressões que contribuíram para tornar a nossa língua tão rica e expressiva. Ao desvendar as origens de termos como samba e mocotó, descobrimos a influência vibrante e afetuosa que a África trouxe ao nosso vocabulário. O livro que celebra a diversidade linguística, também destaca a contribuição única da cultura africana para a essência do português falado no Brasil. A influência africana em nosso idioma é uma riqueza da herança afro-brasileira, convidando os leitores de todas as idades a explorar, compreender e apreciar a influência cultural que moldou as palavras que usamos todos os dias. Uma obra que ressoa a melodia e a magia das palavras que conectam corações e culturas. Ao folhear as páginas deste livro, somos apresentados a termos que se tornaram parte fundamental de nosso vocabulário. É um convite

para descobrir que, por trás de palavras tão comuns e familiares, existe uma vibrante influência cultural que transformou o português em uma língua única e expressiva, cheia de diferenças que ressoam as melodias e as vivências de um passado ainda tão presente. Ao longo da leitura, ficamos imersos em um mundo onde a língua ganha vida, dançando entre expressões e significados que trazem à tona a riqueza da herança afro-brasileira. É sobre linguística, identidade, pertencimento e reconhecimento. Cada termo é uma janela que se abre para um legado que resiste e se reinventa, reafirmando a contribuição singular da cultura africana para a essência do português brasileiro.

Figura 3: Africanidades



Fonte: Imagem retirada do livro

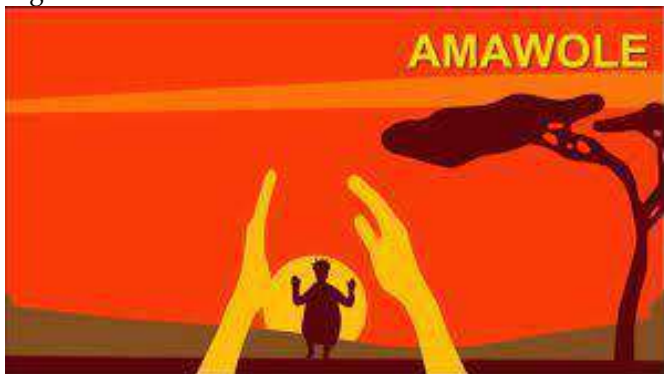
Nesse projeto, os estudantes exploraram as histórias por trás de cada expressão, realizando um exercício de investigação e reflexão. Eles foram convidados a classificar as palavras aprendidas conforme suas categorias no livro: alimentos, termos cotidianos e instrumentos musicais. Assim, puderam registrar em seus cadernos o significado das palavras, o seu valor cultural e

histórico. A experiência nos mostrou que, quando pronunciamos as palavras, não estamos apenas falando, estamos também cantando, celebrando e honrando as muitas vozes que ajudaram a construir nossa língua. E, ao final dessa jornada, fica claro que a língua é um meio de comunicação, é um campo fértil, onde tradições, memórias e afetos se encontram, conectando corações e culturas em uma sinfonia de palavras que nos lembra, diariamente, da importância de conhecer e valorizar nossas raízes.

O próximo projeto foi realizado em março de 2023, com a temática “Amawolé: Encantos Africanos na Musicalização Infantil”, a partir de uma história, em audiovisual, por meio de canção, que transmite a celebração da diversidade cultural e musical do continente africano e guiada pelo ritmo e harmonia da música apresentada no vídeo *AMAWOLÉ / Canção Africana - Musicalização Infantil*. Em *Amawolé*, as crianças foram levadas a uma viagem mágica por meio da música, explorando os sons cativantes, as tradições culturais e os animais da savana que têm suas raízes profundas na África. As notas³ musicais se entrelaçam com as paisagens da savana e com os animais que habitam aquela terra tão cheia de vida, tornando-se uma ferramenta poderosa para despertar a curiosidade e o respeito pelas diferenças. Enquanto as crianças acompanham a melodia, são convidadas a imaginar e a sentir a presença dos elefantes, das girafas e dos leões, os quais caminham majestosamente pelas planícies africanas. A música, com seu ritmo vibrante, torna-se um fio condutor que as guia por um cenário onde, a cada batida do tambor e a cada acorde, revela um novo aspecto da cultura africana. Na figura 4, é possível ver a imagem inicial do vídeo da canção.

³ https://www.youtube.com/watch?v=Uw3pprp_btw

Figura 4: Cultura Africana

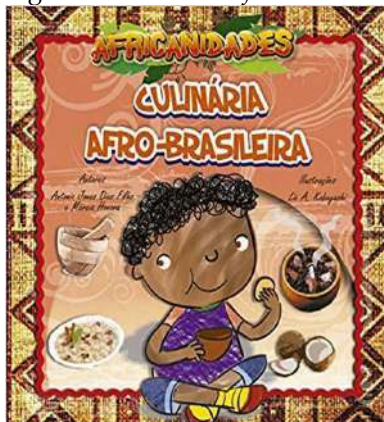


Fonte: Imagem retirada do vídeo

Percebe-se, assim, que através da representação narrada com melodias que ecoam a ancestralidade e trazem à tona memórias coletivas, esse vídeo é um convite para conhecer a África em suas notas musicais e se encantar com a harmonia de um mundo que canta, dança e conta histórias a cada compasso.

Outro projeto foi desenvolvido no mês de abril de 2023, conforme a figura 5, com o tema “Sabores de Herança: ‘Africanidades na Culinária Afro-Brasileira’”. A obra literária utilizada nesse projeto foi o livro *Culinária afro-brasileira*, dos autores Antonio Jonas Dias Filho e Márcia Honora, da editora Ciranda Cultural, ilustrado por Lie Kobayashi. O destaque da obra é a receita de uma deliciosa feijoada e uma irresistível cocada de sobremesa, proporcionando uma experiência sensorial e de conexão profunda com as raízes culturais. A herança africana que permeia nossos hábitos alimentares deixou de ser um tema distante e abstrato para se tornar algo concreto, cheio de sabor e afeto.

Figura 5: *Culinária Afro-Brasileira*



Fonte: Imagem retirada do livro.

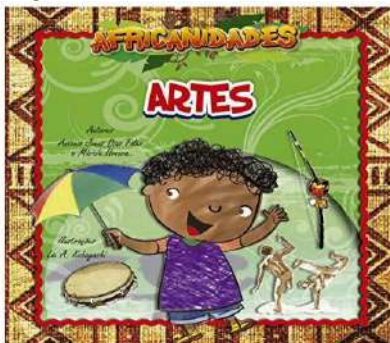
Inspirados pela receita de cocada exibida no livro, organizamos uma aula prática de culinária na sala de aula, transformando o espaço em uma pequena cozinha, repleta de entusiasmo e curiosidade. Com os ingredientes fornecidos e o fogão devidamente instalado, os alunos prepararam a cocada utilizando apenas coco ralado adoçado e leite condensado. E foi nesse simples exercício que grandes lições se revelaram. Cada movimento, desde medir os ingredientes até misturar a massa, foi uma oportunidade para exercitar habilidades que vão além da cozinha: paciência, cortesia, autonomia e gentileza. Com o meu auxílio, eles aprenderam a trabalhar em equipe, respeitando o tempo de cada etapa e o espaço de cada colega, enquanto os aromas doces da cocada começavam a preencher o ambiente. Durante essa atividade, ficou evidente como a culinária pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica.

O ato de preparar um doce que traz as marcas da cultura africana no Brasil permitiu que os alunos experimentassem, de maneira real, os saberes transmitidos através de gerações. A textura do coco, o brilho do leite condensado e a transformação que ocorreu ao misturar tudo no fogo criaram não só um prato delicioso, mas também um elo afetivo com a história. Quando a

cocada ficou pronta, saboreamos juntos o resultado desse trabalho coletivo. Foi um momento de celebração, em que cada colherada trazia um gostinho de aprendizado e reconhecimento. Os alunos ficaram orgulhosos de suas criações, degustaram o doce, também se apropriaram de uma parte importante de nossa herança culinária e cultural. Ao final, tornou-se bem mais que uma experiência gastronômica, a aula de culinária foi um exercício de vivência e pertencimento.

Outro projeto, desenvolvido no mês de abril de 2023, teve a temática: “Harmonias Afro-Brasileiras: Explorando as diversidades artísticas de ‘Africanidades, Artes’” através do livro: *Artes Africanidades*, dos autores Antonio Jonas Dias Filho e Márcia Honora, da editora Ciranda Cultural, ilustrado por Lie Kobayashi.

Figura 6: Artes



Fonte: Imagem retirada do livro.

O livro proporciona uma rica compreensão da influência da cultura africana no nosso cotidiano, desde palavras significativas até instrumentos musicais e pratos culinários que se tornaram parte integrante da nossa identidade cultural. A edição do personagem Cadu é o ponto de partida para uma exploração profunda, oferecendo revelações valiosas sobre a riqueza cultural africana. Durante a experiência, as crianças têm a oportunidade de criar instrumentos musicais inspirados na capoeira, imergindo-se nas harmonias e ritmos afro-brasileiros. A participação ativa dos

alunos, escolhendo e tocando instrumentos, amplificando a experiência, proporciona uma compreensão mais profunda da riqueza musical e das danças afro-brasileiras.

O engajamento continua com uma atividade voluntária, onde alunos classificam palavras como feijoada, caxixi, capoeira, tambor, atabaque e samba, promovendo a conexão entre o aprendizado teórico e a aplicação prática. Para aprofundar ainda mais essa jornada, elaboramos uma atividade prática que envolveu o contato direto com a música e a dança afro-brasileira. Com materiais simples e muita criatividade, confeccionamos caxixis, chocalhos e tambores artesanais, cujo som ecoava pela sala, transportando-nos para o universo dos mestres capoeiristas e suas rodas cheias de energia e expressão. Em um momento de imersão musical, exibimos uma canção tocada com os instrumentos típicos da capoeira e, cada aluno, com seu instrumento em mãos, pôde acompanhar o ritmo, experimentando a sensação de fazer parte de um grupo que se comunica e se conecta através do som. Após essa prática musical, voltamos nossa atenção para as palavras.

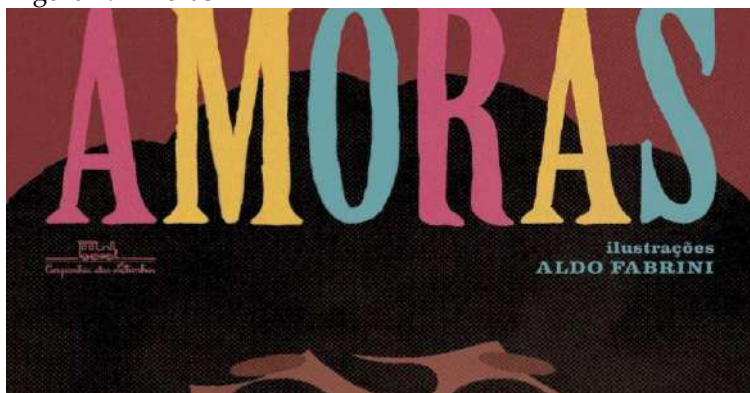
Pedi aos alunos que, voluntariamente, classificassem algumas expressões que havíamos discutido ao longo do encontro, como feijoada, caxixi, capoeira, tambor, atabaque e samba. A tarefa de associar esses termos às categorias de alimento, instrumento musical ou dança reforçou o aprendizado e destacou a presença constante da cultura africana em nossa rotina, seja no que comemos, no que dançamos ou falamos. Essa experiência não se resumiu a uma aula expositiva sobre a cultura afro-brasileira, mas um momento em que as palavras ganharam ritmo, as histórias se tornaram som e as tradições se revelaram em gestos e melodias⁴.

No mês de agosto de 2023 foi desenvolvido o projeto sobre o tema: "Sementes de Identidade: 'Amoras' e a Celebração da Negritude para Crianças." Através do livro *Amoras*, do autor

⁴ Vídeos educativos exibidos referente ao tema abordado: 1º - Capoeira: Auê | Filme infantil - YouTube; 2º - Katakunte: Capoeira | Sons dos instrumentos musicais - YouTube; e 3º - Palavra Cantada | Peixe Vivo - YouTube

Emicida, conforme a Figura 7, com ilustração de Aldo Fabrini, da editora Companhia das Letrinhas.

Figura 7: Amoras



Fonte: Imagem retirada do livro.

Este livro encantador segue a história de uma garotinha que, sob a sombra de uma amoreira, encontra uma conexão profunda com sua própria história e cultura durante uma conversa inspiradora com seu pai. Ao explorarmos as páginas de *Amoras*, as crianças são levadas a uma jornada emocional que destaca a importância da representatividade e do orgulho negro. Com referências ricas à cultura e resistência negra, o livro se torna uma ferramenta essencial para iniciar conversas significativas sobre identidade e diversidade com os pequenos.

Uma obra que planta sementes de compreensão, aceitação e amor próprio, desde os primeiros anos de vida. Para tornar esse momento ainda mais significativo, eu trouxe para a sala uma boneca de pano negra, que nos acompanhou durante a leitura e ajudou a ilustrar visualmente a mensagem do livro. Enquanto lia sobre a pequena protagonista de *Amoras* e sua jornada de autodescoberta, mantive a boneca próxima, permitindo que os alunos se conectassem com a história não apenas através das palavras, mas também com uma representação palpável daquilo que estávamos discutindo: a beleza e o valor de cada um,

independentemente da cor da pele ou do cabelo. Ao fim da leitura, deixei que os alunos explorassem livremente o livro e a boneca durante 15 minutos. Foi um momento de curiosidade e interação espontânea.

Alguns folheavam as páginas atentamente, observando as ilustrações, enquanto outros seguravam a boneca com carinho, como se aquela personagem de pano fosse mais uma amiga na sala de aula. Houve quem comparasse a boneca com suas próprias características, refletindo sobre como se enxergavam ali, na simplicidade daquele objeto que parecia contar uma história de acolhimento e pertencimento. Para finalizar a atividade, propus um exercício em que completamos, juntos, algumas frases inspiradas no livro. A proposta era que os alunos expressassem o que haviam entendido da leitura e como se sentiam em relação aos temas abordados. Com a frase inicial sugerida, como “Eu sou...”, as crianças, uma a uma, compartilharam suas palavras, completando com respostas que iam desde “bonito” e “feliz” até “importante” e “forte”. Durante essa dinâmica, poucos precisaram de auxílio, pois, à medida que avançávamos, a confiança de cada um crescia. Completamos as frases em conjunto, ouvindo atentamente cada ideia e valorizando cada contribuição, reforçando o que havíamos aprendido: todos têm voz e lugar, e cada diferença é um traço que nos torna únicos e especiais.

No mês de outubro de 2023, foi desenvolvido o projeto na temática: “Desvendando a Essência Africana - Uma Jornada pela Grandeza de África”. Através de informações encontradas em sites do Google, pudemos observar a grandeza do continente africano, em específico, a África do Sul. Com um território que se estende por mais de 30 milhões de km², a África é o terceiro maior continente do mundo, oferecendo um panorama de exuberantes paisagens, de savanas às florestas tropicais. Apresenta seu status como o segundo continente mais populoso, com mais de um bilhão de habitantes, conforme a distribuição dos habitantes nos países europeus.

Figura 8: A África e a relação com os continentes



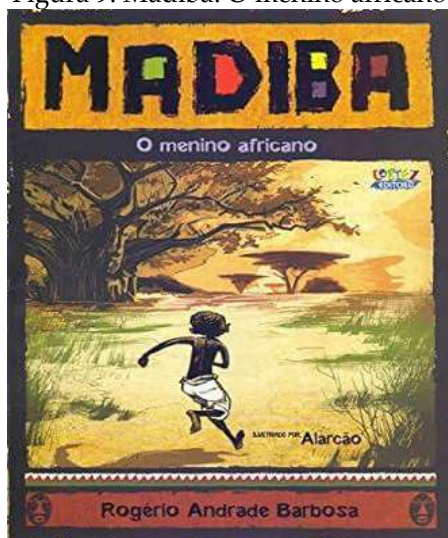
Fonte: imagem retirada do Google

Ao desvendar a grandeza da África, este estudo promoveu a compreensão da diversidade étnica, cultural e geográfica do continente, convidando as crianças a apreciarem as diversidades que moldam essa parte crucial do nosso mundo. Essa população traz consigo uma pluralidade de histórias, culturas, línguas e tradições que moldam a identidade africana de forma única e complexa. Cada região, cada povo e cada expressão cultural contam um pouco sobre as raízes e a trajetória desse continente que é um berço da humanidade. Com essa perspectiva, somos convidados a apreciar a complexidade e a beleza que emergem desse caleidoscópio de povos e paisagens.

Para finalizarmos o nosso projeto, foi desenvolvido, no mês de agosto de 2023, o tema: “A Jornada de Madiba: Inspiração e Resistência no Livro O Menino Africano”, através do livro: *Madiba: O menino africano* do autor Rogério Andrade Barbosa e ilustrado por Renato Alarcão, da editora Cortez. A obra serve como uma grande ferramenta educativa, proporcionando uma compreensão mais profunda da história africana e da importância da resistência pacífica na busca por justiça social. Este livro é uma homenagem à

vida extraordinária de Nelson Mandela, ressaltando seu legado duradouro e inspirando leitores de todas as idades a seguirem o caminho da igualdade e compreensão. Desde jovem, Madiba (Figura 9) se mostrou inconformado com as injustiças ao seu redor e, ao longo dos anos, tornou-se a voz de milhões de sul-africanos que, como ele, ansiavam por liberdade e respeito.

Figura 9: Madiba: O menino africano



Fonte: Imagem retirada do livro

A disposição do menino africano para perdoar os inimigos e sua dedicação incansável à construção de uma nação unida são lições valiosas que o livro explora em detalhes, inspirando as crianças a acreditarem na possibilidade de transformação através da empatia e do diálogo. Essa obra proporcionou uma compreensão mais profunda da história africana e da importância de líderes que, como Madiba, escolheram a paz como meio de luta. Ao longo de suas páginas, o livro homenageia a vida extraordinária de Nelson Mandela, celebrando seu legado duradouro e convidando as pessoas de todas as idades a refletirem sobre o

poder da resistência pacífica e o valor da compreensão mútua na busca por um mundo mais justo.

Reflexões finais

Ao refletir sobre os projetos desenvolvidos ao longo deste período, posso afirmar que eles contribuíram significativamente para a formação e o letramento racial das crianças, não somente no aprendizado cognitivo, mas também no fortalecimento de suas identidades culturais. As atividades proporcionaram um espaço rico em temas ligados à cultura afro-brasileira e africana, permitindo que as crianças se conectassem com suas raízes e desenvolvessem uma maior compreensão sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. A musicalidade, a culinária, a literatura e a história foram utilizadas como ferramentas pedagógicas poderosas, capazes de promover o respeito à diversidade, a autoestima e o pertencimento.

Essas experiências ajudaram as crianças a se reconhecerem em um legado cultural que transcende fronteiras e gerações, fazendo com que se sintam parte de um contexto maior e mais profundo, em que cada elemento de sua cultura é valorizado. Além disso, a execução desses projetos possibilitou o desenvolvimento de competências emocionais e sociais essenciais, como empatia, paciência, colaboração e autoconfiança. Ao se envolverem ativamente nas atividades, as crianças puderam perceber a importância da coletividade, do respeito pelas diferentes perspectivas e, sobretudo, a relevância de reconhecer e celebrar as diferenças. Essas experiências ampliaram os seus repertórios culturais, contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades críticas e reflexivas, permitindo que internalizassem valores que farão a diferença em sua formação como cidadãos conscientes e participativos. A importância do tema abordado neste capítulo reside na necessidade urgente de promover uma educação que valorize a diversidade cultural e racial, combatendo

preconceitos e reforçando a importância da representatividade desde os primeiros anos de vida.

Autores como Paulo Freire (1987), com sua ênfase na educação libertadora e na valorização da cultura popular, fornecem uma base teórica sólida para entender como a educação pode ser uma ferramenta de transformação social. Freire (1987), em particular, aponta para a educação como um ato político que deve ser voltado para a emancipação dos indivíduos, respeitando suas histórias e origens. No que diz respeito ao meu desenvolvimento profissional docente, os projetos citados foram essenciais para que eu pudesse aprofundar minha prática pedagógica, ao proporcionar um espaço de reflexão constante sobre o papel da educação na formação da identidade cultural das crianças e, por sua vez, dos adultos ali presentes. A aprendizagem que experimentei ao planejar e executar essas atividades me permitiu compreender a importância de um ensino sensível, inclusivo e transformador, que respeite as histórias e as experiências de vida dos alunos. A cada projeto, pude observar o impacto direto da prática no fortalecimento da autoestima e no incentivo ao reconhecimento das diferenças culturais, o que contribuiu imensamente para o meu amadurecimento como educadora em formação. Compreendi que o papel do docente também é o de ser mediador de experiências que ajudem os estudantes a se conectarem com seu próprio saber e a valorizarem suas diversas identidades, construindo uma educação que respeite a pluralidade e que seja capaz de transformar realidades por onde passar.

Referências

BARBOSA, R. A. **Madiba, o menino africano**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

BORÉM, M. **Aninha e seu pé de feijão**. Belo Horizonte: Cora, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

CONCEIÇÃO, M. V. da. **Das reinvidicações à Lei**: Caminhos da Lei nº 10.639/03. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

DIAS FILHO, A. J.; HONORA, M. **Artes Africanidades**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

DIAS FILHO, A. J.; HONORA, M. **Culinária afro-brasileira**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

DIAS FILHO, A. J.; HONORA, M. **A Influência africana em nosso idioma**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

EMICIDA. **Amoras**. Companhia das Letrinhas. São Paulo, 2018.

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

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relação racial no Brasil. In: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-**

Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos, 2)

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. *In*: UNESCO; MEC; ANPED. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco/ MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos, 6).

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

Contribuições formativas do PIBID com foco na educação infantil das relações étnico-raciais: produções artísticas

Letícia Coelho Honório¹
Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

A educação infantil exerce um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, influenciando não apenas os aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento, mas também contribuindo significativamente para sua formação social, emocional e cultural. Dentro desse contexto, as relações étnico-raciais emergem como um elemento essencial na formação de identidades inclusivas, desde os primeiros anos de vida, enfatizando a importância de expor as crianças a grupos sociais e culturais diversos. Assim, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (Brasil, 2018, p. 36). Isso se traduz em proporcionar vivências enriquecedoras que ajudem as crianças a se verem e a compreenderem os outros, permitindo-lhes explorar uma variedade de culturas provenientes de diversas origens. Essas interações visam despertar a curiosidade, promover o diálogo e ampliar o horizonte infantil.

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus São Carlos. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) – Edital: 2022/2024. E-mail: leticiahonorio@estudante.ufscar.br.

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia). E-mail: mimonteiro@ufscar.br.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como uma iniciativa de relevância significativa no panorama educacional brasileiro. Não apenas dedicado à formação inicial de professores, mas também se compromete com a inovação e o aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas públicas, incluindo o cenário da Educação Infantil. Possibilitando concentrar-se especialmente nas relações étnico-raciais, o PIBID reconhece a importância crucial de promover uma educação inclusiva e multicultural, desde os primeiros anos de vida, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais equitativa e harmoniosa.

De modo particular, as produções artísticas desempenham um papel fundamental na abordagem das questões étnico-raciais na educação infantil, proporcionando um meio eficaz para explorar e promover a diversidade cultural de maneira acessível e inspiradora. Segundo a BNCC, a educação infantil tem “o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (Brasil, 2018, p. 36). Ao introduzir as crianças em expressões artísticas que refletem diferentes culturas e identidades, isso não apenas enriquece o seu repertório cultural, mas também oferece oportunidades para explorar e questionar estereótipos, preconceitos e injustiças históricas. Através da música, dança, pintura, teatro e outras formas de arte, as crianças podem desenvolver uma compreensão mais profunda e empática das experiências de diferentes grupos étnico-raciais, estimulando a empatia, o respeito mútuo e a valorização da diversidade desde tenra idade.

Além disso, as produções artísticas permitem que as crianças expressem suas próprias identidades culturais e étnicas, promovendo um ambiente inclusivo onde todas as vozes são valorizadas e celebradas, de modo que a arte não é o produto final da criança, ela é um instrumento muito potente para concretizar um contexto que foi desenvolvido para fortalecer o crescimento das crianças. Dessa forma, as atividades artísticas não são apenas um

meio de ensino, mas uma ferramenta poderosa para transformar a educação infantil em um espaço de aprendizagem ativa e reflexiva sobre questões de justiça social e cultural. As atividades artísticas que serão evidenciadas neste capítulo foram produzidas por crianças da fase 6, entre 5 e 6 anos de idade, matriculadas no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Freire, na cidade de São Carlos (SP), no período de vigência do edital PIBID 2022/2024.

Este capítulo tem como objetivo explorar as contribuições formativas do PIBID, no âmbito da educação infantil, especialmente no que tange às relações étnico-raciais, através das produções artísticas. Para tanto, será realizado um mergulho teórico-conceitual na interseção entre arte, educação e diversidade étnico-racial, contextualizando o papel das produções artísticas como instrumento pedagógico e expressivo na formação das crianças.

Inicialmente, será explorado o panorama da educação infantil no Brasil, destacando seus desafios e avanços recentes no que diz respeito à promoção da diversidade étnico-racial. Em seguida, serão discutidos os fundamentos teóricos sobre relações étnico-raciais na educação infantil, explorando conceitos-chave e abordagens pedagógicas relevantes para a promoção da igualdade e valorização da diversidade cultural desde os primeiros anos escolares. Posteriormente, será abordado o PIBID como um programa estratégico para a formação de professores e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Serão destacados os principais objetivos do PIBID, assim como suas contribuições específicas para a educação infantil e para o fortalecimento das políticas de inclusão étnico-racial no contexto educacional brasileiro.

Para complementar, será introduzido o papel das produções artísticas, examinando como as atividades artísticas podem ser utilizadas como ferramentas poderosas para a promoção da reflexão, do diálogo intercultural e da valorização das diferentes expressões culturais dentro das escolas. Serão apresentados exemplos concretos obtidos por meio do projeto “Relações étnico-raciais: uma viagem aos continentes”, desenvolvido no âmbito do

PIBID, bem como os impactos observados dessa iniciativa na formação cultural e étnico-racial das crianças participantes.

Por fim, serão apresentadas as reflexões finais sobre as iniciativas do PIBID na formação educacional e cultural das crianças, além de considerações para futuras práticas pedagógicas e políticas educacionais inclusivas. Este capítulo visa não apenas enriquecer o entendimento acadêmico sobre o tema, mas também oferecer orientações práticas e inspiração para educadores comprometidos com uma educação mais equitativa e diversificada desde a infância.

Panorama da educação infantil no Brasil: promoção da diversidade étnico-racial

A presente seção busca evidenciar a importância da educação infantil no Brasil, bem como a sua relevância por ser a primeira etapa da educação básica e todo seu caráter crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, torna-se imprescindível explorar o destaque das ações de parceria entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Centro Municipal de Educação Infantil de São Carlos, no interior de São Paulo. Ações que promovem a valorização dessa etapa da educação e, principalmente, por viabilizar a formação inicial e continuada dos educadores, cujos os resultados têm sido muito significativos. Destacam-se ainda os esforços para promover a diversidade étnico-racial, respaldados pela Lei 11.645 de 2008 (Brasil, 2008), que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígenas e afro-brasileiras, bem como um ensino multicultural, em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018).

Em destaque, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com instituições de ensino superior, surge como uma iniciativa estratégica para aprimorar a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Além de preparar os futuros docentes com uma base teórica sólida, o PIBID proporciona uma

experiência prática intensiva nas escolas públicas, onde os participantes têm a oportunidade de aplicar e desenvolver metodologias inovadoras. Neste capítulo elenco experiências a partir do núcleo voltado especificamente para a educação infantil.

A educação infantil é reconhecida como um estágio fundamental da educação básica, essencial para o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida. No Brasil, esse nível educacional não apenas prepara as crianças para o ensino fundamental, mas também desempenha um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades e na redução das desigualdades sociais. É neste período que se estabelecem as bases para o aprendizado futuro, incluindo habilidades cognitivas, linguísticas, motoras e socioemocionais. Por esse caráter, ter um núcleo voltado para esta etapa da educação torna-se essencial e, por meio das inserções nas escolas, é possível evidenciar o lado educacional, não apenas de cuidado, pois intensifica o reconhecimento das creches, pré-escolas e centros de educação infantil.

Desse modo, é possível visualizar que os objetivos do PIBID na educação infantil estão alinhados à promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Por meio do Programa torna-se possível instigar práticas pedagógicas inovadoras, metodologias participativas e contextualizadas. O Programa busca não apenas preparar os futuros professores para os desafios da sala de aula, mas também contribuir com a formação continuada dos educadores da rede pública e, neste edital, o objetivo comum foi a integração de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial e o multiculturalismo. Isso inclui o desenvolvimento de atividades e projetos educativos que estimulem o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas e identidades presentes na sociedade brasileira, contribuindo para a formação de uma consciência crítica desde a infância.

Busca-se uma visão abrangente sobre a importância da educação infantil, com os objetivos específicos do PIBID nesse

contexto e como essas iniciativas estão sendo aplicadas para promover a diversidade étnico-racial na educação pública brasileira. Ao final, espera-se contribuir para um maior entendimento das políticas e práticas educacionais necessárias para construir um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário para todas as crianças.

Educação infantil e relações étnico-raciais

Como já explicitado anteriormente, a educação infantil é uma etapa fundamental no processo de aprendizagem, influenciando não apenas o desenvolvimento cognitivo e social das crianças pequenas, mas sendo o momento propício para a construção de suas identidades culturais e étnico-raciais. Nesta etapa da aprendizagem é preciso instigar neles a quebra de estereótipos e a valorização de diversas culturas, belezas e infâncias. É urgente compreendermos o quão potente é uma educação voltada para as relações étnico-raciais e ao multiculturalismo, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar as diversas identidades presentes na sociedade mundial.

Incluindo o entendimento de como as crianças percebem sua própria identidade étnico-racial, desde uma idade precoce, influenciadas pela interação com familiares, outras crianças e pela mídia. Teorias como a do desenvolvimento racial e étnico destacam a necessidade de proporcionar um ambiente educacional que respeite e promova a diversidade, estimulando o orgulho cultural e a autoestima das crianças.

Sabe-se que apesar dos avanços na conscientização sobre a importância da diversidade étnico-racial e cultural, principalmente no âmbito da educação infantil, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados. Segundo Munanga (2005), a maioria das pessoas não recebeu, na sua educação cidadã, bem como em sua formação docente, o necessário preparo para lidar com o desafio da convivência com a diversidade e com as formas de discriminação dela resultadas. E essa falta de preparo gera

desafios, em que se destacam a falta de representação diversificada nos materiais didáticos, a reprodução de estereótipos e preconceitos, e a resistência de alguns educadores e famílias em abordar questões relacionadas à diversidade.

Desse modo, o PIBID se tornou um meio potencializador das oportunidades para promover a diversidade étnico-racial, pois, por meio das inserções dos estudantes na rede de ensino é possível minorar os desafios encontrados. Sendo a mudança necessária, aprendendo na prática com o desenvolvimento de inserções e projetos inclusivos, o PIBID também fomenta a formação contínua de professores em práticas antirracistas, e o engajamento com as comunidades para garantir que as experiências culturais das crianças sejam valorizadas e respeitadas.

Assim, se torna viável uma educação infantil que desempenha um papel de formação de identidades étnico-raciais positivas, proporcionando às crianças oportunidades para explorar e celebrar suas próprias culturas e as culturas dos outros. De acordo com Silva (2020):

As crianças são oriundas de culturas diversas – origem familiar, credo religioso, classe social, origem étnico-racial entre outros fatores. Isso evidencia a importância do respeito à singularidade de cada um no espaço coletivo como parte das práticas educativas dos/as professores/as e as interações estabelecidas no ambiente da educação infantil. Sendo assim, há a necessidade em se desenvolver práticas educativas que abordem a educação das relações étnico-raciais com as crianças da educação infantil na busca por promover uma educação de qualidade a todas as crianças (p. 74).

Ao integrar atividades e materiais que refletem a diversidade étnico-racial, as instituições educacionais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. A promoção de identidades étnico-raciais positivas na infância não só fortalece o senso de pertencimento das crianças, mas também prepara futuras gerações para viver em um mundo multicultural.

A fim de oferecer uma análise sobre a interseção entre educação infantil, relações étnico-raciais e multiculturalismo, destaco a importância de abordar essas questões de maneira sensível e educativa, desde os primeiros anos de vida. Ao explorar conceitos, teorias, desafios e oportunidades nesse contexto, pretende-se contribuir para o avanço das políticas e práticas educacionais que promovam a igualdade e a diversidade dentro das instituições educacionais brasileiras.

Produções artísticas como ferramenta pedagógica

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) assinalam que o currículo da Educação Infantil deve proporcionar experiências que favoreçam a imersão das crianças nas “diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (Brasil, 2010). Assim, as produções artísticas desempenham um papel fundamental na formação cultural e étnico-racial das crianças na educação infantil. Através da música, dança, artes visuais e outras formas de expressão artística, as crianças têm a oportunidade não apenas de explorar sua própria identidade cultural, mas também de aprender sobre as culturas e tradições de outros grupos étnico-raciais. Essas experiências não apenas enriquecem o repertório cultural das crianças, mas também promovem a empatia, o respeito mútuo e a valorização da diversidade desde pequenos. Portanto, busco explorar as vivências, a partir do PIBID, com exemplos concretos, para fornecer outras visões para educadores, pesquisadores e gestores educacionais interessados em promover uma educação infantil mais inclusiva e culturalmente diversificada, com foco no potencial das produções artísticas.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Educação Infantil, as crianças devem participar de tempos e de espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão (Brasil, 2018). Explorando o papel da arte como meio

de expressão e educação na infância, neste recorte será analisado o projeto “Relações étnico-raciais: uma viagem aos continentes” que foi desenvolvido com uma turma de crianças de 5 a 6 anos, na fase 6 do ensino infantil, e teve como foco central a criação de um ambiente lúdico e criativo que favorecesse a aprendizagem significativa.

O desenvolvimento metodológico do projeto foi estruturado em forma de "viagem", permitindo que as crianças explorassem diferentes culturas ao longo dos continentes. Essa abordagem lúdica foi fundamental para captar a atenção dos alunos, criando um espaço onde a aprendizagem se tornasse prazerosa e envolvente. A jornada teve início no continente americano, mais especificamente no Brasil, onde foram introduzidos os povos originários da etnia indígena Sateré-Mawé³, utilizando o livro *Curumim* de Tiago Hakiy (2014) como ponto de partida. A leitura coletiva do livro permitiu que cada criança tivesse seu próprio exemplar, o que estimulou o manuseio do livro, a criatividade e a imaginação, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

A roda de conversa que se seguiu à leitura foi enriquecedora, pois possibilitou que as crianças compartilhassem suas percepções e seus questionamentos. Neste momento, novas palavras do vocabulário Sateré-Mawé foram apresentadas, promovendo não apenas o reconhecimento das letras, mas também a formação de novas palavras, um aspecto crucial do letramento na educação infantil. Em continuidade a essa vivência, cada criança foi convidada a registrar, em desenho, uma parte da história com a qual mais se identificou. O resultado foi a criação de um painel colaborativo, que não apenas refletia a cultura dos povos originários, mas também servia como uma ferramenta visual que facilitava a discussão sobre identidade e diversidade. As imagens seguintes caracterizam um pouco a dinâmica das atividades:

³ Indicação de leitura, disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sater%C3%A9_Maw%C3%A9. Acesso em: 12 jan. 2026.

Imagem 1: Registro em desenho da leitura.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 2: Registro em desenho da leitura.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 3: Elaboração do painel para exposição.



Fonte: Arquivo pessoal.

O projeto avançou com a exibição do curta-metragem *Tudo Verdím - uma constelação de memórias inventadas*⁴, produzido por crianças do território indígena Pankararé. A exibição proporcionou uma ampliação do conhecimento sobre a diversidade étnica e social, permitindo que as crianças se envolvessem em uma roda de conversa onde puderam registrar o que aprenderam em um cartaz colaborativo. Esse momento foi crucial para que os pequenos reconhecessem a pluralidade das culturas indígenas presentes em nossa sociedade, conforme as imagens seguintes:

⁴ Disponível em: <https://vimeo.com/showcase/5762215/video/171511301>. Acesso em: 12 jan. 2026.

Imagem 4: Confecção de cartaz colaborativo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 5: Confecção de cartaz colaborativo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 6: Confecção de cartaz colaborativo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Dando continuidade às atividades, o projeto explorou questões de identidade e representatividade por meio do livro *A cor de Coraline* de Alexandre Rampazo (2017), que aborda a diversidade dos tons de pele. A história, centrada na personagem negra Coraline, instigou reflexões sobre identidade e empatia. A proposta incluiu um momento em que as crianças se reconhecessem utilizando espelhos, seguido da criação de autorretratos com lápis de cor que representassem a diversidade racial. O resultado foi a exposição de um painel intitulado “A cor da pele é só uma?”, que gerou questionamentos importantes sobre representatividade entre os colegas e outros membros da escola. A Imagem 7 caracteriza o painel elaborado:

Imagem 7: Painel “A cor da pele é só uma?” Com os autorretratos das crianças.



Fonte: Arquivo pessoal.

A experiência até então demonstrou a importância de trabalhar com questões de diversidade e identidade desde a educação infantil. Essa abordagem não só enriqueceu o aprendizado, mas também contribuiu para a formação de um olhar respeitoso em relação às diferenças. O próximo passo da viagem levou as crianças ao continente africano, iniciando com o livro *O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo* de Eraldo Miranda (2008). A narrativa, que apresenta Ananse em busca de sabedoria, introduziu as crianças ao país de Gana, onde puderam explorar sua rica biodiversidade. Por meio de uma atividade lúdica de adivinhação sobre a fauna da savana africana, as crianças se engajaram ativamente, conectando o letramento às características dos animais apresentados.

A confecção das bonecas Abayomis⁵, símbolo de resistência e identidade cultural, foi outra atividade central do projeto. As crianças receberam retalhos e, com a orientação das pibidianas e da professora, confeccionaram suas próprias bonecas, discutindo

⁵ Indicação de leitura, disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/#:~:text=As%20abayomis%20foram%20criadas%20em,no%20nascimento%20da%20Coop%20Abayomi>. Acesso em: 12 jan. 2026.

aspectos da identidade dessa população e suas tradições. Essa atividade não apenas promoveu a expressão artística, mas também resgatou a ancestralidade e as memórias coletivas. A Imagem 8 revela a produção das bonecas Abayomis:

Imagem 8: Bonecas abayomi confeccionadas pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para encerrar a vivência sobre o continente africano, a proposta incluiu a encenação de uma entrevista com a Rainha Cleópatra, que contou às crianças sobre a cultura egípcia. A interação com a personagem foi um momento de encantamento, culminando na produção de um material que representava o papel feito de papiro egípcio. Essa atividade finalizou o ciclo de aprendizado com uma conexão direta entre a arte, a história e a identidade cultural, proporcionando às crianças uma experiência rica e multidimensional, conforme as próximas imagens:

Imagem 9: Encenação da entrevista com a Cleópatra.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 10: Criança produzindo a pintura.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 11: Pintura feita pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para concretizar a ideia de viagem, um mapa mundi foi confeccionado ao longo das atividades, decorado com figuras que representavam as culturas dos países estudados. O uso de um globo terrestre, que era uma ferramenta pedagógica até então desconhecida para as crianças, despertou um grande interesse e curiosidade, ilustrando como a exploração artística pode também integrar recursos pedagógicos tradicionais de maneira inovadora. Percebe-se na Imagem 12 o produto final do trabalho com o globo:

Imagem 12: Mapa-mundi confeccionado com a fase 6 durante o período do projeto.



Fonte: Arquivo pessoal.

O projeto “Relações Étnico-Raciais: uma viagem aos continentes” demonstrou a importância das produções artísticas como ferramentas pedagógicas, contribuindo para a construção de um espaço educativo que valoriza a diversidade cultural e promove a reflexão sobre identidade e empatia. A experiência evidencia a necessidade de integrar abordagens artísticas no currículo da educação infantil, ressaltando a importância de um ensino que respeite e celebre as diferenças, preparando as crianças para se tornarem cidadãos mais conscientes e respeitosos em uma sociedade plural.

Assim, as representações artísticas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes expressar suas emoções, explorar sua criatividade e desenvolver habilidades motoras e cognitivas. Na educação infantil, a arte não se limita apenas à expressão pessoal, mas também funciona como uma poderosa ferramenta educativa para explorar temas complexos, como diversidade cultural e identidade étnico-racial. Através da música, dança, artes visuais, teatro e outras formas de

expressão artística, as crianças não apenas aprenderam sobre diferentes culturas e tradições por meio de atividades que estimularam o diálogo intercultural e a valorização das diferenças, mas também foram incentivadas a refletir sobre suas próprias identidades e experiências. De modo que essas representações artísticas vão de encontro com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC, os quais asseguram “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018).

Considerações finais

O presente capítulo evidenciou a importância da diversidade cultural na educação infantil, destacando a necessidade de sensibilizar as crianças para as riquezas das diferentes culturas presentes no Brasil e no mundo. A partir da Lei 11.645 de 2008 (Brasil, 2008), que torna obrigatório o ensino da história da cultura indígena e afro-brasileira, a proposta de investigação foi fundamentada na exploração do multiculturalismo. Durante as atividades, observei um crescente interesse por parte das crianças, o que me motivou a aprofundar temas sensíveis, como a cor da pele e as diversas formas de ser, falar, brincar e participar.

A análise crítica das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na educação infantil revelou seu papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e diversificada. As experiências vividas em sala de aula, mediadas pelas estudantes do PIBID, demonstraram como a formação inicial de professores pode ser enriquecida ao abordar a multiculturalidade e as relações étnico-raciais de maneira prática e envolvente. Essa vivência não apenas ampliou o repertório cultural das crianças, mas também fomentou o respeito e a valorização de identidades diversas.

Para futuras práticas pedagógicas e políticas educacionais inclusivas, recomendo que as instituições de ensino continuem a investir em atividades que promovam a diversidade cultural. É essencial criar ambientes de aprendizagem que celebrem as diferenças e ofereçam espaço para diálogos sobre identidade e respeito mútuo. Além disso, é importante que as políticas educacionais incluam a formação contínua de educadores para que estejam aptos a abordar temas de multiculturalidade de forma crítica e sensível.

Em conclusão, o impacto das produções artísticas no desenvolvimento educacional e cultural das crianças foi significativo, tendo uma abordagem não apenas desejável, mas fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva, principalmente quando pensamos na intencionalidade educativa que precisa estar presente, desde os anos iniciais, na educação infantil, para atingirmos, de acordo com a BNCC, a “concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2018, p. 38). Portanto, as atividades propostas não apenas estimularam a criatividade e a expressão individual, mas também proporcionaram um espaço seguro para que as crianças explorassem e discutissem questões importantes relacionadas à identidade e diversidade. A experiência demonstrou que, ao trabalhar com as diversidades culturais, é possível cultivar um respeito profundo e a valorização das diferenças, preparando as crianças para serem cidadãos mais conscientes e respeitosos em um mundo plural.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Congresso Nacional. DOU, 11 mar. 2008.

MIRANDA, E. **O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo**. São Paulo: Elementar, 2008.

HAKIY, T. **Curumim**. São Paulo: Editora Positivo, 2014.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

SILVA, F. C. da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 66–84, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1003> .Acesso em: 4 dez. 2024.

RAMPAZO, A. **A cor de Coraline**. 1. ed. São Paulo: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

Esta obra analisa a articulação entre universidade e escola, situando o PIBID como espaço essencial para a aprendizagem da docência. Ao examinar as contribuições do Programa e reunir relatos de práticas de licenciandos(as) e supervisoras, o e-book oferece subsídios teóricos e práticos para a reflexão sobre o ensino de qualidade na escola pública e a compreensão dos processos de formação docente.

