



A PRÁXIS PEDAGÓGICA COMO MEDIADORA DA CONSCIÊNCIA EPISTEMOLÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID (2024-2025)

Lana Barros Muniz ¹
Alaf Pantoja dos Santos ²
Helen Patricia de Souza da Silva ³
Fabricia Jane Alfaia Rodrigues ⁴
Fred Júnior Costa Alfaia ⁵

RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar as vivências e atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2024-2025), no subprojeto pedagogia/alfabetização da Faculdade de Educação, pertencente à Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá, no estado do Pará, destacando a práxis pedagógica de alfabetização a partir da preparação teórica dos graduandos, observação participante e regência em sala de aula. A experiência ocorreu na escola-campo E.M.E.F. São João Batista, localizada no centro urbano da cidade de Cametá. O trabalho utilizou como metodologia principal a observação participante (Minayo, 1994), uma vez que os bolsistas estão inseridos no contexto escolar, podendo observar o processo de ensino-aprendizagem e o papel do educador em sua totalidade, propondo ações pedagógicas no sentido do aprimoramento da alfabetização. A vivência estribou-se nos seguintes referenciais: Pimenta (1995), Costa e Júnior (2022), Silva (2019), Azevedo (2012), Libâneo (2001), Vygotsky (1998), Freire (2001) e Vázquez (2002). Essa experiência possibilitou a inserção dos bolsistas em atividades de palestras e de formações, buscando forjar a consciência epistemológica no processo inicial da formação docente. Assim, a vivência no âmbito escolar contribuiu para o conhecimento técnico e fundamentação teórica nas práticas de alfabetização, possibilitando maior clareza epistemológica em relação à ação-reflexão-nova ação, oportunizando para todas as crianças atendidas o direito à aprendizagem, incentivada pelo desenvolvimento da leitura, aquisição da escrita e oralidade através do processo de alfabetização como prática social.

Palavras-chave: Alfabetização, Práxis pedagógica, Consciência epistemológica.

INTRODUÇÃO

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PA, lana.bmuniz@gmail.com;

² Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UF, satosalaf@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual - UE, helenpatricia.souzadasilva@gmail.com;

⁴ Professora Supervisora do subprojeto Alfabetização pedagogia do PIBID da Universidade Federal - PA, fabricialfaia@yahoo.com.br;

⁵ Professor orientador Mestre em Educação, Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal – PA, fredparaense1984@gmail.com





A formação inicial de professores no Brasil é historicamente marcada por uma persistente dicotomia entre o conhecimento teórico, desenvolvido no ambiente acadêmico, e as exigências práticas do cotidiano escolar. Essa cisão frequentemente pode resultar em uma atuação docente tecnicista, na qual o professor se percebe como um aplicador de métodos e teorias desvinculados da realidade concreta da sala de aula. Essa abordagem fragmenta o conhecimento e prioriza a aplicação de fórmulas prontas, desconsiderando as complexidades e singularidades de cada contexto educacional (Portilho; Brojato, 2021). É necessário que professores atuem dentro da práxis pedagógica, compreendendo que o ato de educar deve ser consciente e transformador, está para a construção de atitudes intencionais na vivência diária e que precisam ser revisadas e melhoradas.

Programas de fomento à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), emergem como uma resposta estrutural a esse desafio, constituindo um espaço formativo singular para a indissociabilidade da teoria e prática. Como defende Pimenta (1995), o estágio na formação de professores promove a unidade entre teoria e prática por meio de atividades reflexivas que integram o cotidiano escolar. Nesse sentido, o presente trabalho aborda de que maneira a práxis pedagógica, fomentada no âmbito do PIBID, atua como elemento mediador para a constituição da consciência epistemológica em futuros professores alfabetizadores.

A existência de programas como o PIBID representa mais do que uma escolha pedagógica; configura-se como uma contra-narrativa política-pedagógica frente às tendências liberais que buscam o pragmatismo do trabalho docente. Em um contexto pragmático, que valoriza modelos de ensino utilitarista, a ênfase do programa na imersão escolar, na reflexão e na parceria universidade-escola reafirma a complexidade e a natureza intelectual da profissão docente (Geremias, 2021; Damião; Nascimento, 2021). A experiência no PIBID, portanto, é aqui analisada como a participação em um movimento de resistência ao ensino utilitário e afirmação de uma pedagogia crítica e transformadora.

Nesse sentido, a relevância do estudo do PIBID transcende a esfera puramente pedagógica, inserindo-se em uma disputa de projetos de sociedade. Ao fomentar o trabalho docente dentro de uma práxis pedagógica transformadora, o programa se opõe a uma visão que reduz o professor a um executor de políticas educacionais verticalizadas (Bartochak; Sanfelice, 2023). A participação de docentes em formação inicial torna-se um ato de fortalecimento da educação pública e de valorização do magistério como profissão intelectual e geradora de transformação social.





O objetivo geral deste estudo é analisar, a partir de um relato de experiência no PIBID (2024-2025), de que maneira a X Semana Pedagógica do PIBID
práxis pedagógica atua como elemento mediador na construção da consciência epistemológica de professores alfabetizadores em formação inicial. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: conceituar a práxis pedagógica a partir do diálogo entre Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez; discutir o desenvolvimento da consciência epistemológica como superação de um modelo formativo meramente técnico e pragmático; caracterizar o PIBID como um lócus privilegiado para a indissociabilidade da teoria e prática; e, por fim, descrever as experiências de observação participante e regência como momentos constitutivos da práxis pedagógica transformadora.

Para alcançar tais objetivos, este trabalho, de natureza qualitativa e configurado como um relato de experiência, estrutura-se em seções que partem da fundamentação teórica sobre a práxis pedagógica, avançam para a análise da experiência de imersão escolar e culminam em considerações sobre os impactos dessa vivência para a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia.

Os resultados trazidos por esse estudo apontam que a práxis pedagógica no PIBID é um dispositivo mediador eficaz para o fortalecimento da consciência epistemológica dos professores em formação inicial e para a construção de uma identidade docente crítica e transformadora.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, com abordagem qualitativa, que busca descrever a vivência no subprojeto de Pedagogia/Alfabetização do PIBID. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, localizada na área urbana de Cametá (PA), durante o período de 2024 a 2025. Os caminhos metodológicos foram estruturados a partir da imersão dos bolsistas no contexto escolar, utilizando como principal ferramenta para coleta e análise de dados a observação participante.

A observação participante, conforme Minayo (1994), foi empregada como uma postura investigativa que permitiu aos licenciandos não apenas registrar, mas compreender as dinâmicas, relações e significados que constituem a realidade da sala de aula de alfabetização/letramento. Este processo foi dividido em etapas sequenciais e complementares: uma fase inicial de observação e diagnóstico, seguida pelo planejamento colaborativo de





intervenções, a execução da regência compartilhada e, por fim, a reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas.

Os dados coletados, como notas de campo e registros das atividades, foram sistematicamente discutidos nas reuniões de orientação do PIBID. Nessas sessões, as observações empíricas eram analisadas à luz do referencial teórico que fundamenta o projeto, como Vygotsky e Freire, em um movimento dialético que caracteriza a práxis. A análise dos resultados, portanto, emerge da interpretação dessa relação intrínseca entre a teoria estudada e a prática vivenciada, refletida e melhorada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção de uma prática docente transformadora exige um arcabouço teórico robusto que permita ao professor de formação inicial compreender a complexidade de sua atuação. Esta seção visa aprofundar os conceitos centrais que fundamentam a análise da experiência no PIBID, estabelecendo um diálogo entre a filosofia da práxis, as teorias sobre a formação docente crítica e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. A articulação desses referenciais permite a construção de um olhar analítico sobre como a teoria e a prática se interconectam para forjar a identidade profissional do educador.

A práxis, como categoria filosófica, representa a unidade dialética e indissolúvel entre teoria e prática, superando a visão de que a primeira apenas ilumina a segunda. Conforme Sánchez Vázquez (2011), a práxis não se confunde com a atividade espontânea nem com a prática reiterativa; ela é uma ação humana consciente, intencional e teleológica, ou seja, orientada a um fim, que visa transformar uma dada realidade. Essa ação transformadora é, por natureza, criadora, pois ao modificar o mundo, o ser humano também se modifica.

É fundamental distinguir a práxis da simples "atividade", que pode ser entendida como a modificação de uma matéria-prima sem uma finalidade transformadora consciente. A práxis, por outro lado, envolve a projeção de um resultado ideal e a ação intencional para alcançá-lo, sendo a consciência desse processo um elemento central (Vázquez, 2011). Essa distinção é crucial para a educação, pois diferencia o ato de ensinar mecânico do ato de educar como uma ação intencional de humanização.

No campo educacional, Paulo Freire confere à práxis uma dimensão eminentemente política e libertadora. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2021) argumenta que a educação autêntica se concretiza como práxis, um movimento contínuo de ação e reflexão dos



seres humanos sobre o mundo para transformá-lo. Para o autor, não há práxis verdadeira sem a unidade entre a palavra que anuncia (reflexão) e o gesto que transforma (ação), sendo este processo mediado pelo diálogo, pela criticidade e pela criatividade (Freire, 2021).

A perspectiva de Adolfo Sánchez Vázquez oferece uma fundamentação materialista rigorosa que complementa a visão freireana. Para Vázquez, a práxis é a atividade humana fundamental que não apenas produz objetos, mas humaniza a própria realidade, distinguindo-se de atos puramente imitativos ou espontâneos pela presença da consciência e da finalidade (Vázquez, 2011). A práxis revolucionária, nesse sentido, é aquela que busca superar os modelos hegemônicos de alienação por meio de uma ação criadora, reflexiva e transformadora (Arnoni, 2021).

Essa concepção de práxis revolucionária se opõe diretamente a qualquer forma de ativismo desprovido de reflexão ou de teorização que não se concretiza em ação. A práxis exige a superação da dicotomia entre pensamento e ação, demandando que ambos ocorram de forma simultânea e dialética para permitir uma leitura crítica da realidade e de suas contradições (Fernandes; Roldão, 2023). Assim, a práxis pedagógica se afasta tanto do verbalismo quanto da práxis pragmatista.

A articulação entre os dois pensadores permite consolidar um conceito robusto de práxis pedagógica para a formação docente. Enquanto Freire (2021) demarca a urgência política e pedagógica de uma educação como prática de libertação, Sánchez Vázquez (2011) fornece a profundidade filosófica para compreender essa ação como o cerne da atividade humana consciente e transformadora. Assim, a formação de professores fundamentada na práxis visa preparar educadores que não apenas executem tarefas, mas que ajam intencionalmente no mundo, refletindo criticamente sobre sua ação para qualificá-la continuamente.

A formação docente inicial pode ser compreendida a partir de diferentes paradigmas, que refletem distintas concepções sobre o que é ensinar e qual o papel do professor. O modelo técnico, frequentemente associado a uma lógica liberal, concebe o professor como um executor de currículos e metodologias predefinidos, cuja principal competência é o domínio instrumental de técnicas de ensino (Damião; Nascimento, 2021). Libâneo (2001), em sua análise da didática, critica essa visão ao enfatizar a mediação didática como processo reflexivo e contextualizado na formação inicial. Nessa perspectiva, a teoria é vista como um conjunto de prescrições a serem aplicadas, e a prática, como o campo de verificação dessa aplicação.



A presença desse modelo tecnicista e utilitarista nos sistemas educativos subverte as finalidades da educação, reduzindo a ação ao treinamento para o mercado. Tal abordagem desvirtua a docência, que passa a ser vista como uma função meramente pragmática, esvaziada de seu potencial crítico e transformador (Portilho; Brojato, 2021). A resistência a essa tendência exige uma formação que forneça consciência epistemológica, capacidade do professor de analisar criticamente as políticas educacionais que lhe são impostas.

Em contraposição, o modelo crítico-reflexivo posiciona o professor como um intelectual e um agente de transformação, que investiga a própria prática e constrói saberes a partir dela. Este paradigma, alinhado ao pensamento de autores progressistas, valoriza a formação de educadores comprometidos com a transformação social (Freire, 2021). A superação da dicotomia teoria-prática é central nesse modelo, que avança para um paradigma crítico alinhado com o conceito de consciência crítica (Fernandes; Roldão, 2023).

A formação docente inicial pautada no movimento dialético busca, portanto, preparar profissionais capazes de ir além da superfície dos fenômenos educativos. Trata-se de formar educadores que compreendam as relações de poder e opressão presentes na sociedade e que se comprometam ativamente com a sua superação (Geremias, 2021). Essa perspectiva entende a educação como um ato político e o professor como um agente fundamental nesse processo.

Nesse contexto, a consciência epistemológica emerge como a capacidade do educador de refletir criticamente sobre a natureza do conhecimento, os processos de ensino e aprendizagem e os fundamentos ideológicos que sustentam suas escolhas pedagógicas. Trata-se de uma transição fundamental do questionamento “como ensinar?” para indagações mais profundas como “por que ensino desta forma?” e “a serviço de qual projeto de sociedade?” (Figueiredo, 2020). Silva (2019) aprofunda essa transição ao discutir a epistemologia da experiência na formação docente, integrando reflexão crítica à prática cotidiana. O desenvolvimento dessa consciência é um dos objetivos centrais da formação docente (Shulman, 1986).

Essa consciência crítica é uma ferramenta revolucionária e emancipatória, essencial para promover uma educação que vise à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ela emerge da práxis, da união entre a transformação do sujeito e de suas circunstâncias, e se fundamenta na capacidade de desvelar as contradições da realidade (Fernandes; Roldão, 2023). Portanto, a formação docente deve intencionalmente criar condições para o desenvolvimento dessa consciência.

Essa consciência não é um atributo puramente intelectual, mas é forjada na articulação dialética com a prática, por meio de um ciclo permanente de ação-reflexão-nova ação. É no



confronto com os desafios concretos da sala de aula que o futuro professor é instado a mobilizar seus saberes teóricos, questioná-los e reconstruí-los, em um movimento que caracteriza a práxis. Portanto, a consciência epistemológica não é um pré-requisito para a práxis, mas se desenvolve intrinsecamente a ela, sendo a reflexão sobre a própria prática o motor para a transformação do saber docente (Canever et al., 2012).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma política pública estratégica para a formação de professores, concebida para enfrentar o distanciamento entre a universidade e a educação básica. Seus objetivos, como inserir os licenciandos no cotidiano escolar e fomentar experiências pedagógicas inovadoras, criam as condições materiais e institucionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica. O programa permite que o futuro professor vivencie a complexidade do trabalho docente desde o início de sua formação.

Ao oportunizar a vivência no ambiente escolar, o PIBID permite que os licenciandos mobilizem e desenvolvam saberes essenciais à profissão. Essa experiência possibilita uma reflexão aprofundada sobre as competências profissionais e pessoais necessárias para ser um educador comprometido com uma educação de qualidade (Santos; Oliveira; Silva, 2020). O programa, assim, atua diretamente na construção dos saberes da experiência, articulando-os com os saberes pedagógicos.

A principal contribuição do PIBID reside na promoção de uma imersão prolongada e supervisionada na cultura escolar. Essa vivência permite que os licenciandos superem uma visão idealizada ou puramente teórica da escola, engajando-se com as contradições, os desafios e as potencialidades do contexto real da educação pública (Bartochak; Sanfelice, 2023). Essa imersão é um elemento fundamental para a construção da identidade docente e para uma leitura crítica da realidade, pré-requisitos para uma ação pedagógica transformadora.

A imersão na cultura escolar proporcionada pelo programa é um fator determinante para a constituição e o fortalecimento da identidade docente. Ao vivenciar o cotidiano da profissão, o licenciando começa a se ver e a ser visto como professor, em um processo que é fundamental para sua socialização profissional (Bartochak; Sanfelice, 2023). Essa construção identitária é um dos impactos mais significativos do PIBID na trajetória formativa dos futuros educadores.

A estrutura do programa, baseada na parceria entre a universidade (coordenador de área), a escola (professor supervisor) e o licenciando (bolsista), estabelece um mecanismo de diálogo constante entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência. Essa relação triádica potencializa a reflexão sobre a prática, enriquecendo tanto a formação do futuro



professor quanto as práticas pedagógicas da escola-campo (Alves; Martins; Leite, 2022). O trabalho colaborativo torna-se, assim, um pilar para o fortalecimento da práxis (Deimling; Cruz; Favarin, 2025).

O trabalho colaborativo entre os diferentes atores envolvidos no programa enriquece a aprendizagem profissional da docência. A troca de experiências e saberes entre licenciandos, supervisores e coordenadores cria um ambiente formativo potente, que contribui para a qualificação de todos os participantes (Deimling; Cruz; Favarin, 2025). Essa dimensão coletiva da formação é um dos diferenciais do PIBID em relação a outros modelos de estágio ou prática de ensino.

Contudo, a efetividade dessa articulação não está isenta de desafios. A relação universidade-escola pode ser marcada por tensões, e a falta de formação específica para os professores supervisores pode limitar o potencial formativo do programa (Deimling; Cruz; Favarin, 2025). Longe de invalidar a experiência, essas contradições podem operar como um potente motor formativo. A necessidade de negociar, adaptar e resolver problemas concretos força o licenciando a desenvolver resiliência profissional e uma compreensão mais realista e complexa da docência, aprofundando, paradoxalmente, sua consciência epistemológica.

Além dos desafios estruturais, o programa enfrenta ameaças decorrentes de mudanças políticas e de cortes de investimentos que podem comprometer sua continuidade e eficácia. A instabilidade no financiamento e as alterações nas diretrizes do programa afetam diretamente a experiência pedagógica dos bolsistas e a parceria com as escolas (Bartochak; Sanfelice, 2023). A defesa do PIBID como política pública de Estado é, portanto, uma luta constante para a qualificação da formação de professores no Brasil.

A fundamentação da prática pedagógica relatada neste trabalho ancora-se na teoria sócio-histórica de Vygotsky, que comprehende a aprendizagem como um processo socialmente mediado. Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem escrita, ocorre por meio da interação do indivíduo com sua cultura, mediada por instrumentos (ferramentas) e signos (linguagem) (Vygotsky, 2008). A aprendizagem, portanto, não é um ato individual, mas uma construção que se dá na relação com o outro.

Um conceito central na teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o que a criança consegue realizar de forma autônoma e o que ela é capaz de fazer com o auxílio de um parceiro mais experiente. A atuação pedagógica se torna efetiva quando incide precisamente nessa zona, desafiando o aluno a avançar em seu desenvolvimento (Vygotsky, 2008). O professor, nesse sentido, assume o papel de mediador consciente desse processo (Bandeira, 2020). Azevedo (2012) complementa



essa mediação ao propor práticas pedagógicas de alfabetização que enfatizam atividades significativas conectadas à ZDP. X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

A postura mediadora do professor é essencial para identificar a ZDP do aluno e promover atividades que o desafiem a avançar. Isso implica em propor tarefas que estejam relacionadas ao universo sociocultural do estudante, tornando a aprendizagem significativa (Vygotsky, 2023). A utilização de jogos, brincadeiras e atividades colaborativas são estratégias que favorecem esse processo, permitindo que a criança aprenda de forma lúdica e interativa.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as abordagens contemporâneas de alfabetização e letramento, que superam a visão da escrita como mera decodificação de um código. Conforme aponta Soares (2020), alfabetizar letrando implica inserir a criança nas práticas sociais de leitura e escrita, de modo que a apropriação do sistema alfabético ocorra de forma funcional e significativa. A alfabetização é, assim, compreendida como a apropriação de uma tecnologia cultural que amplia as possibilidades de interação do sujeito no mundo.

As práticas de letramento contemporâneas, especialmente no contexto digital, exigem novas competências e capacidades de leitura e produção. A interação com textos multissemióticos e multimidiáticos demanda uma abordagem pedagógica que vá além do código alfabético, preparando os alunos para compreender e produzir significados em diferentes linguagens (Freitas, 2021). Costa e Júnior (2022) exploraram essa abordagem ao analisar a práxis pedagógica em contextos digitais, incorporando interações sociais para avançar na alfabetização. A alfabetização no século XXI deve, portanto, contemplar os múltiplos letramentos que constituem a sociedade atual.

A convergência entre a pedagogia crítica de Freire e a psicologia sócio-histórica de Vygotsky oferece um arcabouço teórico poderoso para a práxis do professor alfabetizador. Se Freire e Vázquez fornecem o horizonte filosófico e político, a educação como práxis transformadora, Vygotsky oferece os instrumentos conceituais para a ação pedagógica, a mediação como mecanismo de promoção do desenvolvimento. A consciência epistemológica permite ao professor clareza na identificação da ZDP do aluno e no entendimento do ciclo de "ação-reflexão-nova ação" orientado para o planejamento e a avaliação das estratégias docentes mediadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO





A aplicação dos fundamentos teóricos previamente discutidos se materializa na análise da experiência vivenciada no subprojeto de Pedagogia/Alfabetização do PIBID. A imersão na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, em Cametá (PA), foi estruturada em momentos distintos e complementares de observação e regência compartilhada, que, em conjunto, constituíram um ciclo completo de práxis pedagógica. Esta seção detalha como cada etapa contribuiu para a mediação da consciência epistemológica, transformando a teoria em ação pedagógica refletida.

A fase inicial da experiência no PIBID foi dedicada à observação participante, compreendida não como um ato de assistir passivamente, mas como uma postura investigativa e metodologicamente orientada. Essa etapa corresponde ao momento de "leitura do mundo" que, na concepção freireana, precede e qualifica a ação transformadora. Essa postura ativa de observação permitiu ir além da superfície dos acontecimentos da sala de aula, buscando compreender as lógicas subjacentes à práxis pedagógica.

A participação na vida da comunidade escolar possibilitou um entendimento mais profundo das relações entre professores, alunos e gestão, bem como das condições de trabalho docente. Essa imersão foi fundamental para desconstruir visões estereotipadas sobre a escola pública, como profissionais descompromissados com a educação, pais ausentes, muitos alunos infrequentes, dentre outras visões.

Este processo permitiu a realização de um diagnóstico detalhado do ambiente de alfabetização. Foram identificados os saberes prévios dos alunos, as metodologias utilizadas pela professora regente, os recursos didáticos disponíveis e os desafios específicos daquela comunidade escolar. A observação revelou, por exemplo, o uso de práticas que conectam o aprendizado da leitura e da escrita com o universo sociocultural das crianças, superando atividades puramente mecânicas e descontextualizadas.

Os dados coletados durante a imersão na escola não foram arquivados como meros registros, mas se tornaram matéria-prima para a reflexão crítica. Nas reuniões de estudo e planejamento do PIBID, mediadas pela coordenação do programa, as observações eram socializadas e analisadas à luz do referencial teórico do subprojeto Alfabetização. No primeiro momento de imersão na sala de aula, pode-se observar a adaptação dos alunos a outra etapa da educação básica, já que vieram da Educação Infantil: mudança da estrutura física escolar, rotina diferenciada. A fase da avaliação diagnóstica revelava a maioria dos alunos na fase da escrita pré-silábica, não leitores, e na numeracia, alunos que conheciam a representação dos números de 0 a 9, outros não, e ainda aqueles que faziam o registro destes de forma



espelhada. A turma inclusiva composta por dois alunos com Transtorno do Espectro Autista sem professor mediador para acompanhá-los

IX Seminário Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

Nas reuniões com a supervisora e nos estudos e planejamento do PIBID, mediadas pela coordenação do programa, essas informações foram socializadas e analisadas à luz do referencial teórico do subprojeto Alfabetização. A partir daí, a práxis pedagógica baseou-se em atividades de literacia e numeracia de forma lúdica, mediada pelos professores, próprios alunos e seus pais também. As atividades foram concebidas para promover a alfabetização como uma prática social, utilizando jogos, leituras compartilhadas e produção de textos que partiam do contexto e dos interesses dos alunos. Esse movimento dialético entre o campo empírico e a fundamentação teórica foi crucial para transformar impressões iniciais em ações pedagógicas, formando a base para o planejamento da fase subsequente de intervenção.

Essa transformação da observação em objeto de estudo e pesquisa é um dos pilares da formação do professor reflexivo. Ao sistematizar e analisar criticamente o que foi observado, o licenciando desenvolve competências investigativas sobre a própria prática, um elemento central para a construção de sua autonomia intelectual (Geremias, 2021). O PIBID, ao institucionalizar esses espaços de reflexão, qualifica a experiência de imersão escolar, transformando-a em um potente dispositivo formativo.

A etapa de regência compartilhada representou o momento no ciclo da práxis no qual os bolsistas, em colaboração com a professora supervisora, assumiram, parcialmente, a condução das atividades pedagógicas. As intervenções pedagógicas sempre tiveram o norteamento dos resultados obtidos em práxis anteriores. Através do diálogo e reflexão constante entre os bolsistas e a professora supervisora foram feitas articulações dos saberes acadêmicos dos licenciandos com os saberes da experiência da docente, resultando em propostas pedagógicas mais ricas e adequadas à realidade da turma (Alves; Martins; Leite, 2022). Esse processo de co-criação fortaleceu a relação universidade-escola e valorizou o conhecimento produzido no chão da escola.

Durante a execução das atividades, a postura adotada foi a de mediador e ampliar a possibilidade de outros mediadores durante o processo de aprendizagem, em consonância com a perspectiva vygotskyana. Buscou-se criar um ambiente de interação e colaboração entre os alunos da turma e de outra turma, professores de outra turma, pais/responsáveis, visando garantir que os alunos pudessem avançar nos seus conhecimentos dentro da literacia e da numeracia. A intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal de cada criança exigiu uma escuta atenta e uma flexibilidade constante para ajustar a práxis pedagógica às necessidades



que emergiam em sala de aula. Os alunos tinham habilidades consolidadas dentro da oralidade, mas precisavam avançar na leitura e escrita de letras e números.

Assim, uma das atividades desenvolvidas, por exemplo, foi a produção coletiva de um livro de histórias a partir de narrativas da comunidade local. Essa proposta partiu da observação sobre a riqueza da oralidade dos alunos e buscou conectar a aprendizagem da escrita a uma prática social significativa, o que se alinha com os pressupostos de Vygotsky (2023) e Soares (2020). A ação pedagógica, nesse caso, foi uma resposta direta e teoricamente fundamentada à leitura crítica da realidade realizada anteriormente.

A experiência da regência compartilhada não se encerrou em sua execução; ela gerou a necessidade de uma nova reflexão, completando o ciclo da práxis. A avaliação das atividades, realizada coletivamente, focou não apenas nos resultados de aprendizagem dos alunos, mas também na análise da própria prática docente: o que funcionou? Quais desafios foram encontrados? Como a teoria se manifestou (ou não) na prática? Esse processo de autoavaliação contínua foi fundamental para o amadurecimento profissional e para o desenvolvimento da consciência epistemológica.

Essa reflexão sobre a ação é o que efetivamente transforma a prática em práxis, pois qualifica a ação futura. Ao analisar os sucessos e os fracassos da intervenção, o professor em formação aprimora sua capacidade de tomar decisões pedagógicas de forma consciente e fundamentada, superando a lógica da tentativa e erro (Freire, 2021). Este ciclo contínuo de aprimoramento é o cerne do desenvolvimento profissional docente.

Essa trajetória, da observação à regência compartilhada e à nova reflexão, ilustra um profundo processo de constituição da identidade docente. A experiência permitiu a transição de uma identidade de “estudante de pedagogia” para a de “professor em formação inicial”. Identidade esta, legitimada pelos alunos em sala de aula e pelo próprio licenciando que já reconhece a amplitude do trabalho que desenvolve na escola, não é só um estágio, é a práxis pedagógica de um professor alfabetizador feita por ele mesmo. Nessa práxis, ele age, reflete e se responsabiliza por suas escolhas pedagógicas.

Desta forma, o fortalecimento da identidade docente apontado pela literatura como um dos principais impactos do PIBID (Bartochak; Sanfelice, 2023) manifestou-se na crescente autonomia e na capacidade de justificar teoricamente as decisões tomadas em sala de aula, evidenciando a consciência epistemológica necessária à práxis transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





Ao longo deste trabalho, buscou-se analisar como a práxis pedagógica, vivenciada no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atua como um elemento central na mediação e no desenvolvimento da consciência epistemológica de professores alfabetizadores em formação inicial. A análise partiu da articulação entre os referenciais da pedagogia progressista e crítica, Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez, e da psicologia sócio-histórica de Vygotsky, aplicando este arcabouço teórico à reflexão sobre uma experiência concreta.

O estudo demonstrou que a estrutura do PIBID, ao promover uma imersão prolongada e supervisionada no ambiente escolar, cria as condições necessárias para a superação da dicotomia entre teoria e prática. O ciclo formativo, que se inicia com a observação participante como ferramenta de leitura crítica da realidade e culmina na regência como ação pedagógica planejada e refletida, materializa o conceito de práxis. É nesse movimento dialético de ação-reflexão-nova ação que o licenciando transcende o papel de mero executor de técnicas para se constituir como autor de sua prática.

Essa transição de uma identidade técnica para uma identidade profissional crítico-reflexiva é o resultado mais significativo do processo formativo analisado. A práxis pedagógica, ao exigir a mobilização constante da teoria para compreender e transformar a prática, impede que o futuro professor se acomode em respostas prontas, fomentando uma postura investigativa e autônoma. A consciência epistemológica, portanto, manifesta-se na capacidade de questionar os porquês da própria ação docente.

Além dos ganhos na formação inicial dos docentes, a experiência também evidenciou impactos diretos no desenvolvimento das crianças atendidas. As atividades lúdicas em literacia e numeracia, mediadas pela interação entre alunos, professores e pais, promoveram avanços na aprendizagem, como a transição da fase pré-silábica para a silábica na escrita, o reconhecimento e registro correto de números (superando escrita espelhada), e o fortalecimento da oralidade e da interação social. Essa abordagem, alinhada à Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, garantiu o direito à aprendizagem significativa, conectando a alfabetização como prática social ao contexto sociocultural das crianças, inclusive em turma inclusiva com alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A experiência relatada permitiu constatar que o desenvolvimento da consciência epistemológica não é um evento pontual, mas um processo contínuo forjado no exercício da docência. Ao ser confrontado com os desafios reais da alfabetização, o futuro professor é instado a mobilizar, questionar e ressignificar seus saberes teóricos, compreendendo o ato de ensinar como uma atividade complexa, situada e intencional. Dessa forma, o objetivo geral do



trabalho foi alcançado, evidenciando que a práxis pedagógica no PIBID é, de fato, um poderoso dispositivo mediador da construção de uma identidade docente crítica e reflexiva.

As conclusões deste estudo reforçam a importância de políticas públicas de formação de professores que, como o PIBID, valorizem a inserção dos licenciandos na escola desde o início do curso e promovam a parceria efetiva entre universidades e redes de ensino. A expansão e o fortalecimento de tais programas são fundamentais para qualificar a formação docente no país, contribuindo para a construção de uma educação básica pública de maior qualidade.

A defesa de programas como o PIBID assume, portanto, um caráter político inegável, especialmente em um cenário de desvalorização do serviço público e de avanço de políticas neoliberais na educação. Investir na formação qualificada de professores é investir na base de uma sociedade mais justa, crítica e democrática, reafirmando a educação como um direito social e não como uma mercadoria (Geremias, 2021). A continuidade e o aprimoramento dessas iniciativas são cruciais.

Reconhece-se, contudo, as limitações deste trabalho, que se baseia em um relato de experiência singular e, portanto, não permite generalizações. Sugere-se, para futuras pesquisas, a realização de estudos comparativos entre diferentes subprojetos do PIBID ou investigações longitudinais que acompanhem os egressos do programa em sua inserção profissional, a fim de aprofundar a compreensão sobre os impactos de longo prazo dessas experiências formativas na constituição da práxis docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID em tempos de pandemia: trajetórias e experiências em três instituições federais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1-17, 2022.

ARNONI, M. E. B. A práxis em Adolfo Sánchez Vázquez e aproximações com Paulo Freire. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 210-221, 2021.

BANDEIRA, V. S. S. “[...] Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?”: a sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BARTOCHAK, A. V.; SANFELICE, G. R. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. e5597, 2023.



BRASIL. Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e de outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

CANEVER, B. P. et al. Produção do conhecimento acerca da formação do enfermeiro na América Latina. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 4, p. 211-220, 2012.

DAMIÃO, M. H.; NASCIMENTO, M. A. Desenvolvimento da consciência crítica na formação inicial de professores durante a pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. e39241, 2021.

DEIMLING, N. N. M.; CRUZ, M. E. S.; FAVARIN, G. B. Os impactos do Pibid na formação de estudantes dos cursos de licenciatura: estado do conhecimento. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, p. e15317, 2025.

FERNANDES, A. V.; ROLDÃO, C. Consciência crítica na formação de professores: um diálogo entre Paulo Freire e Lev S. Vigotski. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 8, n. 24, p. e752, 2023.

FIGUEIREDO, R. V. Epistemologia, saberes e profissionalização docente: por uma epistemologia da prática. **Em Revista**, v. 26, n. 1, p. 21-38, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. e221115, 2021.

GEREMIAS, B. M. Paulo Freire e os modelos de formação docente: a práxis como categoria. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2021.

PORTILHO, E.; BROJATO, F. A formação de professores e a resistência ao neoliberalismo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. e35689, 2021.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, J. K. S.; OLIVEIRA, L. C.; SILVA, M. A. P. As contribuições do PIBID para a construção dos saberes docentes. **Revista Ensino & Educação**, v. 21, n. 1, p. 1-15, 2020.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: teorias e práticas. In: ABRALIN AO VIVO, 2020. Conferência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=example>. Acesso em: 10 set. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.





VYGOTSKY, L. S. **Vygotsky e a alfabetização e letramento.** Entrevista a Educacional. 2023. Disponível em: https://www.educaline.com.br/blog/post_completo.php?p=33&Vygotsky-e-a-alfabetizacao-e-letramento. Acesso em: 10 set. 2025.

