



EDUCAÇÃO COMO PONTE: PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENFRENTAMENTO DA DEFASAGEM ESCOLAR

Bianca Messias ¹
Maria Cristina Tuzzolo Vidalller ²

RESUMO

O presente relato de experiência descreve e analisa as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – de uma escola municipal de Santos (SP), vinculada a um subprojeto do PIBID, marcada por significativa defasagem de aprendizagem e pela predominância de práticas da educação tradicional. A partir da observação cotidiana e da aplicação de atividades diagnósticas, constatou-se que grande parte dos estudantes apresentava lacunas nos conteúdos de séries anteriores, comprometendo o avanço no processo de ensino e aprendizagem. O referencial teórico apoia-se nas reflexões de Saviani (1984), o qual critica a pedagogia tradicional e propõe a pedagogia histórico-crítica como meio de vincular a prática educativa às necessidades sociais; Luckesi (2000), que defende a avaliação diagnóstica e processual como instrumento de construção e não de exclusão; Hoffmann (2011), que propõe a avaliação mediadora, voltada ao acompanhamento contínuo; e Haydt (2006), que enfatiza o planejamento intencional como guia para a ação pedagógica. As intervenções realizadas incluíram atividades diferenciadas, metodologias ativas, trabalhos práticos e colaborativos e momentos de diálogo, buscando promover vivências significativas e transformar a avaliação em uma “ponte” para a aprendizagem, e não em uma barreira. Os resultados indicaram avanços graduais na participação, na autoestima e no desempenho dos estudantes, ainda que limitados por fatores estruturais, como tempo insuficiente, resistência de parte da equipe escolar e falta de recursos. O relato evidencia que, embora os obstáculos impostas pela educação tradicional ainda estejam presentes, é possível construir alternativas pedagógicas mais críticas, dialógicas e inclusivas, capazes de responder à defasagem e às necessidades reais dos estudantes. Conclui-se que a avaliação formativa, o planejamento consciente e a prática docente reflexiva revelam-se essenciais para transformar o ensino e promover uma aprendizagem efetiva, mesmo em contextos de vulnerabilidade.

Palavras-chave: PIBID, Defasagem escolar, Educação tradicional, intervenção, Avaliação formativa.

INTRODUÇÃO

A persistência da defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em escolas públicas, revela um cenário que vai além das estatísticas: trata-se de um desafio que se materializa diariamente na sala de aula,

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos - SP, bi.messias@unisantos.br.

² Professora orientadora: Mestra em Educação, Universidade Católica de Santos – SP, cristinatv@unisantos.br.



evidenciando os limites de um modelo pedagógico tradicional ainda amplamente vigente. Conforme aponta Saviani (1984), quando a escola restringe-se à transmissão mecânica de conteúdos, sem garantir a mediação que transforma o conhecimento em instrumento de emancipação, produz-se um ensino que apenas aparenta cumprir sua função social. Luckesi (2000), Hoffmann (2011) e Haydt (2006) reforçam essa crítica ao denunciarem práticas avaliativas centradas na quantificação e na repetição, que pouco contribuem para o desenvolvimento real das aprendizagens.

É nesse cenário que se insere a experiência relatada neste artigo, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto espaço privilegiado de formação inicial docente vinculada à prática escolar concreta. Criado e regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa tem como finalidade aproximar os licenciandos da realidade educativa desde os primeiros anos da graduação, proporcionando uma formação que articule teoria, prática, reflexão crítica e intervenção pedagógica, conforme previsto em seus objetivos institucionais (CAPES, 2018).

A atuação ocorreu em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de educação integral situada na cidade de Santos (SP), marcada por limitações estruturais e escassez de recursos pedagógicos. O trabalho foi desenvolvido voltado a um subprojeto com a temática da sustentabilidade, o que orientou a construção das práticas pedagógicas a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pela Agenda 2030. Ainda, a fim de compreender a realidade da turma, foram realizadas aulas de observação, seguidas da aplicação de avaliações diagnósticas interdisciplinares, mas focadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Tais instrumentos configuraram-se como ponto de partida para a caracterização da turma e para a elaboração de um planejamento pedagógico intencional, orientado pelas necessidades concretas identificadas. A partir disso, foram propostas intervenções progressivas, articulando os conteúdos curriculares às questões socioambientais, promovendo uma formação integral e interdisciplinar, que serão analisadas na seção “Resultados e Discussão”.

Diante desse quadro, este relato tem como objetivo analisar criticamente os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico com a referida turma, marcada por defasagem de



aprendizagem, tomando como eixo de reflexão os pressupostos da pedagogia histórico-crítica de Saviani, articulados às contribuições de Luckesi, Hoffmann e Haydt para o campo da avaliação e da prática docente. A experiência, enquanto ação formativa proporcionada pelo PIBID, permitiu que a observação não se limitasse ao registro passivo, mas se configurasse como investigação ativa, na qual o professor em formação assume postura reflexiva e intervencionista.

Os resultados parciais dessa vivência evidenciam que, embora as dificuldades sejam expressivas, há potencial de avanço quando se rompe com a lógica tradicional e se adotam práticas mais intencionais, dialógicas e integradoras. Assim, ao compartilhar esta experiência, busca-se não apenas relatar uma prática, mas afirmar o PIBID como dispositivo essencial para a formação docente crítica, capaz de articular teoria, pesquisa e intervenção na escola pública.

METODOLOGIA

O relato de experiência como método de investigação fundamenta-se em Gil (2008), que o caracteriza como uma modalidade de pesquisa descritiva de caráter aplicado, e em Tardif (2014), ao reconhecer a experiência docente como fonte legítima de saber profissional. Assim, a sistematização da prática aqui apresentada assume um viés científico e não meramente narrativo, buscando analisar criticamente as ações desenvolvidas.

Os procedimentos metodológicos adotados consistiram inicialmente na caracterização do contexto educativo, identificando o perfil da turma e as condições em que a experiência ocorreu. Em seguida, realizou-se a descrição sistematizada das atividades pedagógicas desenvolvidas, contemplando as estratégias de ensino, os recursos utilizados e os limites aparentes.

Para a seleção dos referenciais que fundamentaram a prática relatada, realizou-se uma busca bibliográfica em bases acadêmicas como *SciELO* e *Google Acadêmico*, além da consulta ao acervo digital e físico da Biblioteca da UniSantos e o acervo do *Google Books*. Foram priorizados livros, artigos e documentos legais que discutem avaliação, planejamento e práticas pedagógicas críticas no contexto da educação básica. A escolha das obras de Saviani (1984), Luckesi (2000), Hoffmann (2011) e Haydt (2006) decorreu de sua recorrência nessas



bases e de sua relevância histórica e teórico-metodológica no campo educacional, especialmente no debate sobre avaliação formativa e pedagogia crítica.

A fim de assegurar os princípios éticos, manteve-se o anonimato dos envolvidos. As pessoas que aparecem em fotografias não serão identificadas e terão suas imagens devidamente tarjadas, garantindo a privacidade e a integridade dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência pedagógica a ser relatada teve início com um período de observação participante em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Santos (SP), de tempo integral, composta por 18 estudantes. Durante as primeiras semanas, foram registrados os modos de organização da sala, as interações entre os estudantes e as estratégias didáticas adotadas pela docente regente.

A prática observada na rotina pedagógica foi marcada pelo predomínio de atividades individuais, quantitativas e majoritariamente impressas em folhas ou exercícios do livro didático, com ênfase em preenchimento e reprodução, mais do que em exploração, investigação ou diálogo. Pouco se faziam uso dos espaços externos ou dos recursos disponíveis, mesmo quando possíveis, sobretudo porque a escola havia passado recentemente por uma mudança de prédio e ainda se encontrava em processo de adaptação estrutural. Tal cenário limitava a exploração pedagógica dos ambientes e dificultava a construção de um sentimento de pertencimento no novo espaço.

Essa condução pedagógica evidencia uma concepção de ensino ainda fortemente alinhada ao modelo da educação tradicional, conforme problematizado por Saviani (1984), ao afirmar que:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 1984, p. 6).

Ao que foi observado, a professora assumiu exatamente a posição de "artífice da transmissão" descrito pelo autor, enquanto os estudantes ocupam o lugar de receptores



passivos dos conteúdos, confirmando aquilo que o autor denuncia como uma escola centrada na instrução e não na formação crítica.

Quanto ao contexto sociocultural, a escola está inserida em uma região urbana periférica, composta predominantemente por famílias trabalhadoras com jornadas extensas e pouco acesso a recursos educativos fora da escola, como bibliotecas, espaços culturais ou acompanhamento familiar sistemático. Muitas crianças permanecem longos períodos sozinhas ou sob cuidados alternados, o que repercute diretamente tanto no rendimento acadêmico quanto no desenvolvimento socioemocional. Nesse contexto, a escola se configura não apenas como espaço de ensino, mas como uma das principais referências formativas e de convivência comunitária.

No campo socioemocional, apesar do respeito evidente à docente, observou-se um padrão de interações agressivas entre os alunos, tanto verbais quanto físicas. Conflitos eram frequentes em situações de disputa por materiais ou durante atividades coletivas, o que demonstrava fragilidade nas habilidades de convivência, escuta, diálogo e cooperação. Como ressalta Arroyo (2011), a escola de tempo integral só se realiza como projeto educativo quando considera o aluno como sujeito integral — cognitivo, emocional e social — e não apenas como corpo presente em tempo estendido. De forma semelhante, Moll (2008) adverte que “não há educação integral sem intencionalidade formativa nos vínculos”, o que reforça a necessidade de repensar práticas que, embora prolonguem o tempo, não transformam as relações.

Para Haydt (2006), qualquer processo avaliativo deve considerar a totalidade do aluno, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Avaliar não é apenas medir desempenho, mas compreender como cada estudante se insere em seu contexto de aprendizagem e quais são suas necessidades individuais para que a intervenção pedagógica seja efetiva. É partindo dessa perspectiva que se justificam as observações anteriores.

Em seguida, após as observações, foram aplicadas avaliações diagnósticas com enfoque em leitura, interpretação e resolução de situações-problema, permitindo traçar um retrato mais preciso do grupo e identificar lacunas de aprendizagem, por meio de atividades lúdicas e colaborativas, como na Imagem 1.



Imagem 1: Jogo de dominó de operações matemáticas



Fonte: Acervo pessoal

Os resultados diagnósticos evidenciaram uma defasagem significativa na leitura e interpretação textual, ainda que muitos apresentassem domínio mecânico dos algoritmos matemáticos. A dificuldade emergia de forma mais contundente quando os cálculos eram inseridos em situações-problema contextualizadas, indicando que os desafios não estavam na execução do algoritmo, mas na compreensão do enunciado e no raciocínio lógico mediado pela linguagem. Essa constatação reforça a importância de uma avaliação que vá além do resultado numérico e considere a processualidade da aprendizagem, como defendido por Haydt (2006).

Luckesi (2000), por sua vez, argumenta que a avaliação deve ter um caráter formativo e acolhedor, permitindo ao professor reorganizar suas práticas a partir do que é identificado. Nesse sentido, o planejamento das próximas etapas da intervenção incorporou a visão de Hoffmann (2006), segundo a qual a avaliação se articula diretamente ao planejamento intencional do ensino: cada atividade subsequente deve responder às dificuldades diagnosticadas, promovendo condições para que os alunos avancem de maneira significativa.

Assim, a partir desses diagnósticos foi possível delinear atividades que integrassem diferentes áreas do conhecimento e que buscassem atender as dificuldades de aprendizagem, bem como contemplasse a temática de sustentabilidade do subprojeto e os conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).



O eixo central foi a nutrição dos organismos, articulando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), possibilitando aos estudantes a reflexão sobre hábitos alimentares, qualidade nutricional e impacto socioambiental por meio da alimentação, como o descarte das embalagens e/ou a origem destes alimentos.

A proposta incluiu a realização de um mercadinho simulado, no qual os alunos organizaram produtos utilizando embalagens reaproveitadas e dinheiro fictício. Os alunos investigaram as calorias e nutrientes dos alimentos, calculando valores, comparando opções de cardápio e estimando proporções, relacionando conceitos de quantidade, medida e cálculo às práticas do dia a dia, podendo ser exemplificada com a Imagem 2.

Imagem 2: Atividade prática de “Mercadinho”



Fonte: Acervo pessoal

Essa contextualização, segundo Saviani (1984), aproxima o conhecimento escolar da realidade dos estudantes, estimulando a criticidade e a tomada de decisão fundamentada em dados, e rompe com a lógica de ensino meramente transmissiva.

Ainda, é válido ressaltar que, além das atividades em sala, buscou-se explorar diferentes espaços da escola, permitindo que os estudantes interagissem com o ambiente e aplicassem os conteúdos de forma concreta (Imagem 3).



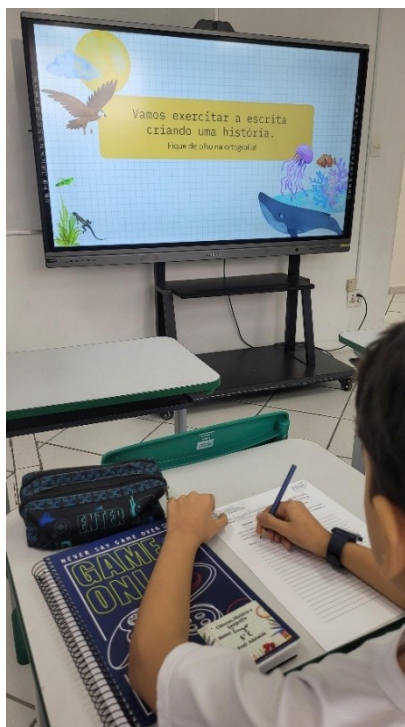
Imagem 3: Atividade colaborativa realizada no pátio da escola



Fonte: Acervo pessoal

Paralelamente, foram utilizados instrumentos diversificados de avaliação, incluindo observação direta, registro de participação, produção de textos, resolução de problemas contextualizados e atividades coletivas, substituindo gradualmente o enfoque puramente quantitativo das folhas de exercícios (Imagem 4).

Imagem 4: Estudante realizando uma produção textual em folha





Fonte: Acervo pessoal

Essa mudança para uma avaliação qualitativa e formativa, bem como o uso de múltiplos instrumentos avaliativos e pedagógicos, possibilitou compreender o processo de aprendizagem

de cada aluno, suas estratégias de resolução, engajamento, capacidade de cooperação e reflexão crítica, oferecendo ao professor informações mais ricas e significativas para orientar a mediação pedagógica e reorganizar as atividades de acordo com as necessidades da turma, como enfatizado por Luckesi (2000), referido anteriormente.

Ainda, além das habilidades cognitivas, as atividades favoreceram o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, respeito à opinião do outro, tomada de decisão e resolução de conflitos e até mesmo a autoestima, resultando em uma notável diferença nos comportamentos agressivos supracitados.

Por fim, apesar dos avanços obtidos com as atividades desenvolvidas, algumas limitações foram evidenciadas durante a intervenção. Observou-se certa resistência da professora regente a algumas práticas diferenciadas, especialmente aquelas que exigiam maior autonomia ou mudanças na rotina tradicional da sala de aula, o que demandou mediação cuidadosa para garantir a participação dos alunos sem comprometer o engajamento.

Ademais, a escassez de recursos fornecidos pela escola impôs desafios significativos: muitos materiais utilizados, como embalagens para atividades de sustentabilidade, recursos de gamificação e materiais didáticos adicionais, precisaram ser adquiridos pela própria licencianda ou até mesmo arrecadados com os estudantes, evidenciando uma realidade de insuficiência estrutural que limita a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas.

Essas dificuldades reforçam a necessidade de apoio institucional e formação docente continuada, permitindo que estratégias interdisciplinares, formativas e críticas possam ser aplicadas de forma consistente. Da mesma forma, evidencia o papel do PIBID na formação inicial de professores, ao proporcionar experiências práticas de docência e o contato direto com a realidade da educação básica pública, permitindo que os futuros docentes desenvolvam habilidades pedagógicas e capacidade de adaptação a contextos reais de ensino.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência desenvolvido evidencia que, mesmo em contextos com defasagem de aprendizagem, limitações estruturais e recursos escassos, é possível implementar práticas pedagógicas formativas, interdisciplinares e contextualizadas, capazes de engajar os estudantes e promover avanços significativos em habilidades cognitivas e socioemocionais. As atividades atuaram como uma ponte entre o conhecimento escolar e a realidade dos alunos, permitindo que conceitos abstratos fossem apropriados de forma significativa e conectada ao cotidiano, reforçando o sentido crítico e a participação ativa, conforme defendido por Saviani (1984).

A experiência destacou também a importância de avaliar de forma qualitativa e formativa, utilizando diferentes instrumentos e explorando variados espaços da escola, alinhando-se às perspectivas de Luckesi (2000) e Hoffmann (2006). Essas estratégias mostraram que a avaliação pode ser um instrumento de mediação pedagógica, proporcionando informações relevantes para o planejamento intencional das atividades. Por outro lado, as limitações observadas, como a resistência a práticas inovadoras e a necessidade de a bolsista investir recursos próprios, indicam a necessidade de políticas institucionais e estruturais que viabilizem práticas pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas.

O trabalho desenvolvido no âmbito do PIBID revelou-se fundamental para a formação docente, permitindo à licencianda experimentar estratégias, planejar atividades e interagir com a realidade escolar de forma mediada e reflexiva. A participação nesse programa contribuiu para o desenvolvimento profissional e para a compreensão do papel do professor como agente transformador, reforçando que a formação docente deve estar ancorada em experiências práticas que dialoguem com os desafios reais das escolas públicas.

Assim, este relato reforça como a prática pedagógica pode funcionar como uma ponte entre teoria e realidade, conhecimento e experiência, ensino e vida social. Espera-se que a experiência inspire novas pesquisas e intervenções que aprofundem o estudo de estratégias formativas, interdisciplinares e críticas, promovendo uma educação capaz de conectar estudantes, professores e comunidade em processos significativos de aprendizagem e convivência.





AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Católica de Santos pelo incentivo e apoio à pesquisa, que possibilitaram a realização deste trabalho, e à minha orientadora, Maria Cristina Tuzzolo Vidaller, pelas valiosas contribuições e pelo constante estímulo ao decorrer do processo. Sou grata aos meus familiares, pelo apoio emocional e pela compreensão durante os momentos de dedicação intensa. Ao meu namorado, pelo companheirismo e pelo incentivo incondicional que tornaram tudo mais leve e motivador.

Também expresso minha gratidão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela oportunidade de desenvolvimento profissional e pelo suporte financeiro que enriqueceram minha formação. Por fim, agradeço aos organizadores do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) pela oportunidade de participação e troca de conhecimentos, que contribuíram significativamente para fortalecimento da habilidade comunicativa e a validação curricular acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. Ebook. Disponível em: <https://share.google/qGLuW8Q8SjksZPjLF>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/pibid>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem. In: **Curso de Didática Geral**. [S. l.]: Atica, 2006. cap. 13, p. 286-319. Disponível em: <https://share.google/9C3nhpSK5pLVGB14y>. Acesso em: 20 set. 2025.





HOFFMANN, Jussara. Avaliação formativa ou avaliação mediadora?. **Didática Geral**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://share.google/AexQ0Dm1b8McW4yyV>. Acesso em: 18 set. 2025.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2000. 180 p. ISBN 8524905506.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: <https://share.google/Np0J7Id8Dm9iv1V4x>. Acesso em: 30 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 3. ed. São Paulo (SP): Cortez, 1984. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo; v. 5).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014. Acesso em: 18 out. 2025.

