

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID: ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR

Alessandra Silva da Costa ¹
Louize Cristina dos Santos Bispo ²
Railton Batista da Silva ³
Adriana Costa Sales Lima ⁴
Cláudia Paranhos de Jesus Portela ⁵

RESUMO

Este relato de experiência apresenta as vivências formativas de bolsistas do subprojeto “Educação Inclusiva na Escola Básica: os direitos humanos e a busca da igualdade para todos(as)”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Sob a orientação da coordenação institucional e das professoras supervisoras, os bolsistas participaram de um processo coletivo de elaboração do projeto didático interdisciplinar “A Minha Escola Tem Nome e Sobrenome: conhecendo nossas raízes”, voltado ao reconhecimento da história das escolas, das pessoas que compõem suas trajetórias e das comunidades locais, com o objetivo de promover a valorização das memórias e fortalecer afetos e identidades culturais. A metodologia adotada envolveu planejamento coletivo, construção de planos de aula articulados aos componentes curriculares, levantamento de documentos institucionais, registros históricos e realização de entrevistas com membros da comunidade escolar. Os bolsistas utilizaram diários de bordo, registros de reuniões e documentos colaborativos para sistematizar as informações. As atividades incluíram planejamento e execução de entrevistas, análise de documentos, produção de materiais didáticos e preparação de ações pedagógicas. O referencial teórico sustenta-se em autores como Freire, Tardif, Libâneo, Castro e Alves, Bondía e Mizukami, destacando a importância da prática reflexiva, do planejamento pedagógico, do protagonismo docente e da valorização da diversidade e da identidade cultural. Os resultados evidenciam que o projeto constituiu um importante espaço de autoria, reflexão e prática colaborativa, ampliando o repertório histórico-cultural dos bolsistas.

Palavras-chave: Formação docente, PIBID, Projeto Didático Interdisciplinar, Memória escolar.

INTRODUÇÃO

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - BA, alepedagogiasc@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - BA, louizebispo@gmail.com;

3 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - BA, railtonbatista14@gmail.com;

4 Graduada em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Federal da Bahia - BA, didiufba@gmail.com;

5 Professor(a) orientador(a): pós-doutora em Educação pelo Programa de Educação da Faculdade de Educação FACED/UFBA (2019) - BA, claudiaparanhos3@gmail.com.



A formação inicial de professores demanda o entrelaçamento entre teoria, prática e reflexão crítica, especialmente quando se trata da construção de uma prática docente comprometida com a inclusão. No contexto da educação básica, promover a inclusão requer reconhecer a diversidade como um valor e não como um obstáculo, o que implica desenvolver ações pedagógicas sensíveis às especificidades dos sujeitos, aos seus contextos e às múltiplas formas de aprender. Essa perspectiva dialógica e transformadora da docência, como aponta Freire (2019), pressupõe uma prática que seja permanentemente reflexiva, ética e situada na realidade.

É nesse horizonte que se insere o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), política pública voltada ao fortalecimento da formação docente a partir da inserção de licenciandos em escolas públicas, com vivências em sala de aula tradicionalmente estruturadas em três etapas: observação, coparticipação e intervenção.

Vinculados ao subprojeto “Educação Inclusiva na Escola Básica: os direitos humanos e a busca da igualdade para todos(as)”, da Universidade do Estado da Bahia, os bolsistas participaram da elaboração de um projeto didático interdisciplinar como parte do processo de formação docente.

O projeto, intitulado “A Minha Escola Tem Nome e Sobrenome: conhecendo nossas raízes”, foi construído de forma coletiva e teve como foco o reconhecimento da história da escola e das pessoas que fazem parte da sua trajetória, incentivando a percepção de pertencimento e o resgate das memórias locais como prática de valorização da identidade coletiva. Sob esse aspecto, observou-se que muitos estudantes desconhecem a origem do nome da instituição, o contexto de sua fundação e as comunidades que a compõem, o que evidencia a relevância de iniciativas voltadas à valorização da memória escolar.

A escuta, o planejamento colaborativo e a intencionalidade pedagógica foram fundamentais nesse processo, configurando-se como uma oportunidade de autoria, reflexão e experimentação pedagógica.

Este relato tem como objetivo apresentar e refletir sobre a experiência de elaboração desse projeto, evidenciando os desafios e as possibilidades da formação docente a partir da articulação entre prática reflexiva, planejamento pedagógico e compromisso com a inclusão. Metodologicamente, esse trabalho ancorou-se nas experiências vividas no âmbito do subprojeto, em diários de bordo, registros de reuniões e documentos institucionais.

Os resultados alcançados revelaram não apenas a importância do protagonismo dos bolsistas, expresso na escrita e na elaboração do projeto, e da prática colaborativa no processo formativo, mas também a potência da experiência em promover o diálogo entre escola,



comunidade e universidade, o que fortalece vínculos com a história local e amplia repertórios históricos e culturais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a construção deste relato, baseia-se nas vivências de bolsistas do subprojeto PIBID “Educação Inclusiva na Escola Básica: os direitos humanos e a busca da igualdade para todos(as)”, vinculados a duas das três escolas da rede municipal de Salvador participantes da ação.

Assim, um dos mecanismos utilizados foi a sistematização das atividades formativas realizadas, principalmente a partir dos registros produzidos durante os encontros formativos que ocorreram no formato híbrido (presenciais e síncronos) no primeiro semestre de 2025, em parte por causa do período de greve dos professores da rede municipal, período em que os bolsistas enfrentaram a suspensão temporária das visitas às escolas. Além disso, foram utilizados diferentes instrumentos de registro, como anotações pessoais em diários de bordo, interações em aplicativos de mensagens instantâneas e produção coletiva de materiais em editores de texto. Esses recursos possibilitaram a documentação e a análise do processo formativo.

Inicialmente, para a produção do projeto didático interdisciplinar, a coordenadora conduziu um encontro formativo presencial voltado ao aprofundamento de aspectos essenciais do planejamento pedagógico, como a definição de objetivos voltados à aprendizagem do aluno e aspectos avaliativos.

Posteriormente, em um encontro síncrono no Microsoft Teams, os bolsistas participaram da construção coletiva inicial do projeto a ser elaborado nas três escolas associadas ao projeto. Com isso, houve sugestões de título, dos objetivos e da justificativa da proposta, que mais tarde foi complementada e sistematizada em um encontro presencial com apoio das supervisoras e da coordenadora institucional. Assim, o projeto foi intitulado da seguinte forma: “A Minha Escola Tem Nome e Sobrenome: conhecendo nossas raízes”.

Na etapa seguinte, cada grupo vinculado a sua respectiva escola, desenvolveu seu próprio cronograma de atividades por meio de documentos colaborativos no Google Drive. Uma vez que, cada instituição possui características específicas.

Diante disso, uma das ações elaboradas e executadas para enriquecimento do projeto foi a realização de entrevistas com membros da comunidade escolar, e o levantamento de





documentos com o objetivo de resgatar a história da instituição, que ocorreu ainda durante a greve.

Com a consolidação do projeto interdisciplinar, novas estratégias formativas foram implementadas, com foco na preparação dos bolsistas para a futura execução do projeto em sala de aula. Nesse sentido, as professoras supervisoras das três escolas conduziram uma oficina síncrona no Microsoft Teams sobre elaboração de planos de aula (uma vez que, retomada as aulas, os bolsistas precisariam elaborar planos semanais, individualmente ou em dupla), propondo o desafio de construir um plano com base em uma charge que abordava temáticas raciais.

Os planos produzidos foram apresentados em encontro formativo presencial, ocasião em que os bolsistas receberam devolutivas construtivas da coordenadora, o que proporcionou momentos de análise, reformulação e desenvolvimento profissional.

Atualmente, o projeto encontra-se na fase de elaboração de planos de aula vinculados à temática central, planejados de modo a contemplar princípios de inclusão. Assim, cada proposta deve prever adaptações pedagógicas que possibilitem, por exemplo, a participação de estudantes com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento. O desenvolvimento das atividades está previsto para ocorrer de forma gradual ao longo do ano letivo, respeitando os tempos e especificidades de cada escola participante.

Na última semana de julho de 2025, após o término da greve, os bolsistas iniciaram as primeiras apresentações do projeto às turmas, utilizando diferentes recursos didáticos, como slides, cartazes, rodas de conversa e mapas para situar a escola no território, possibilitando maior aproximação dos estudantes com a história e a identidade da instituição.

Já no mês de agosto e setembro, os bolsistas imergiram em um movimento de pesquisas sobre fatos históricos não só em relação às escolas, mas ao local em que estas estão inseridas. Nesse processo houve uma busca por recursos (como canções, histórias infantis produzidas a partir de IA, entre outros) que mobilizassem os alunos a se interessarem pelo processo de construção histórica e social das instituições.

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: PLANEJAMENTO, REFLEXÃO E PRÁTICA INCLUSIVA

Tornar-se docente, implica compreender a indissociabilidade entre teoria, prática e reflexão crítica. Para Freire (2019), essa articulação é essencial à construção de uma prática educativa transformadora. Refletir sobre a prática é, segundo o autor, uma condição para superá-la e, assim, reformular continuamente a atuação docente. Sob essa perspectiva, formar-





se para a docência envolve mais do que o acúmulo de saberes técnicos, exige o desenvolvimento de uma postura investigativa, ética e comprometida com a realidade educacional.

Nesse contexto, programas de iniciação à docência ganham centralidade na formação inicial ao criarem espaços formativos que integram a vivência prática com a análise crítica e colaborativa da experiência educativa. É nesse horizonte que se insere o PIBID, uma política pública que visa qualificar a formação inicial de professores por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas. Sob esta ótica, a Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, que regulamenta o programa, estabelece diretrizes que enfatizam a articulação entre teoria e prática nos espaços escolares, reafirma a construção de uma prática docente crítica e reflexiva. Tal princípio, expresso no artigo 5º, inciso III, destaca a unidade entre teoria e prática como um dos fundamentos do programa. Esse compromisso se revela, inclusive, em contextos adversos, nos quais se busca manter o vínculo formativo mesmo diante de limitações estruturais.

Diante desse processo de formação, um dos aspectos que se destaca como elemento estruturante da prática docente é o planejamento pedagógico. Ao demandar do professor uma postura ativa e reflexiva, o ato de planejar promove o exercício da intencionalidade educativa, estimula a autoria e permite que o educador antecipe suas ações com base em objetivos formativos e no contexto em que atua. Desta forma, segundo Libâneo (2006, p. 28), o desenvolvimento profissional docente não deve se apoiar apenas em aspectos como a experiência prática ou uma suposta vocação natural. Para o autor, é o domínio dos fundamentos teóricos e científicos, articulados às demandas concretas do ensino, que confere maior segurança ao professor, permitindo que este reflita criticamente sobre sua prática e eleve a qualidade do seu trabalho.

Além disso, Libâneo (2006, p. 222) enfatiza que o planejamento pedagógico não deve ser entendido como mera tarefa burocrática, mas como uma atividade profundamente política, ética e pedagógica:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar — objetivos, conteúdos, métodos — estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes



na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (LIBÂNEO, 2006, p.222).

Dessa forma, o planejamento pedagógico rompe com a ideia de cumprir listas de tarefas e/ou conteúdos previamente definidos, se trata de concretizar-se como expressão da intencionalidade educativa do professor e, por isso, precisa ser sensível às especificidades dos sujeitos, respeitando suas características, ritmos e formas singulares de aprender. Referente a essa perspectiva, é vital ressaltar o que diz Castro e Alves (2019, p. 5):

Cada discente tem uma identidade que não pode ser comparada, rotulada ou padronizada, pois é um sujeito único e dotado de características que não podem ser categorizadas e hierarquizadas. A diversidade é o que nos iguala e a escola deve reconhecer, valorizar e aceitar o educando, além de se constituir em um espaço aberto, plural e democrático. (CASTRO E ALVES, 2019, p. 5).

Portanto, planejar é um ato intrínseco à exigência de uma postura docente inclinada à inclusão, ou seja, que reconheça e valorize as diferenças. Esse posicionamento deve ser construído desde a formação inicial, que precisa estar alinhada às demandas (e às particularidades) reais do cotidiano escolar (CASTRO; ALVES, 2019, p.8).

Por conseguinte, quando o planejamento é desenvolvido em diálogo com outros profissionais, seu potencial formativo é ampliado, até mesmo fora da sala de aula, uma vez que a experiência favorece a escuta, a construção coletiva de saberes e o reconhecimento da diversidade de experiências e perspectivas. Em conformidade, Terra (2004, p. 165) salienta que o diálogo no coletivo não se baseia em verdades absolutas, mas no respeito às ideias do outro e na construção de consensos a partir da convivência. Destarte, o planejamento compartilhado se configura como espaço de negociação de sentidos, elaboração de propostas e fortalecimento da identidade docente em formação.

Outrossim, Mizukami (1986) evidencia que o processo de humanização ocorre quando o sujeito se reconhece no objeto e, sobretudo, quando comprehende esse objeto como parte de uma situação compartilhada com outros sujeitos. Essa perspectiva se aproxima da proposta do projeto, pois, ao investigar a origem do nome da escola e seu significado, os bolsistas não apenas resgatam narrativas que foram silenciadas, mas também promovem um diálogo profundo entre os alunos e a história de sua instituição. Essa conexão entre sujeitos e história escolar possibilita que os estudantes se reconheçam como parte de uma coletividade,



fortalecendo sua identidade cultural e o senso de pertencimento à comunidade em que estão inseridos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração do projeto didático interdisciplinar constituiu-se em um importante exercício de autoria, escuta e reflexão para os bolsistas, sobretudo ao considerar que o PIBID reúne estudantes de diferentes semestres, em distintos estágios de formação docente. Muitos deles ainda não tinham elaborado sequer um plano de aula, o que torna essa experiência ainda mais significativa, pois possibilitou não apenas a troca de saberes, mas também a vivência prática de um processo criativo e colaborativo.

Ademais, pensar coletivamente um projeto e transformá-lo em planos de aula mostrou-se uma tarefa desafiadora, já que implica articular memórias históricas e identitárias a contextos escolares diversos, em turmas com diferentes perfis de aprendizagem. Além disso, esses planos ainda precisam ser articulados com os componentes curriculares que estão sendo trabalhados no dia em que o bolsista vai à escola, o que demanda sensibilidade para alinhar o projeto às práticas pedagógicas em andamento. Nesse sentido, foi necessário planejar, repensar e ajustar cada etapa, aprendendo com os desafios e reconhecendo a complexidade da prática pedagógica. Como destaca Tardif (2014, p. 49 apud SANTANA et al., 2024) sobre o trabalho docente, lidar com situações concretas e variáveis é formador, pois possibilita ao futuro professor desenvolver disposições e habilidades que se consolidam somente na prática cotidiana.

Além disso, cada informação coletada em entrevistas, documentos institucionais ou registros históricos não apenas ampliou o repertório dos bolsistas, como também contribuiu para a construção de um olhar mais sensível sobre a escola e a comunidade. As investigações realizadas no âmbito do projeto envolveram, consequentemente, o conhecimento de aspectos da história da própria cidade de Salvador e/ou do Estado da Bahia, o que tornou a experiência ainda mais significativa, sobretudo porque muitos bolsistas são oriundos da capital, de cidades vizinhas ou do interior. Nesse processo, emergiram descobertas relevantes, como, por exemplo, o fato de uma das escolas estar localizada no bairro do Cabula, região antes marcada pela presença de um quilombo, e outra situada na Boca do Rio, bairro historicamente povoado por pescadores que se deslocavam do Quilombo do Cabula para a orla. Esse movimento dialoga com Larrosa (2002), para quem a experiência é aquilo que nos toca, nos atravessa e nos transforma, exigindo abertura para escutar e ser afetado pelo que o outro diz e vive.



Assim, o projeto não se limitou à produção de dados, mas promoveu encontros carregados de significados, nos quais bolsistas e comunidade puderam compartilhar memórias, afetos e sentidos de pertencimento.

Dessa forma, o projeto revelou-se uma oportunidade formativa que alia teoria e prática, proporcionando aos bolsistas uma compreensão mais ampla da docência, ou seja não apenas como execução de tarefas pedagógicas, mas como exercício crítico, reflexivo e situado no contexto histórico, social e cultural da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidenciou que a elaboração do projeto didático interdisciplinar “A Minha Escola Tem Nome e Sobrenome: conhecendo nossas raízes” constituiu-se em um processo formativo potente, principalmente ao conduzir o exercício de pensar sobre a prática, agir e refletir sobre esta ação.

Ao longo do percurso, os bolsistas puderam vivenciar o planejamento pedagógico como ato de autoria, uma vez que cada instituição possui uma trajetória única e, dentro delas, há salas com perfis singulares, cujas crianças interagem entre si de maneiras distintas e apresentam demandas específicas de aprendizagem. Isso exigiu de cada bolsista a capacidade de reconhecer essas particularidades e construir caminhos próprios, traçando propostas pedagógicas que dialogassem com as realidades concretas dos alunos.

Nesse sentido, o planejamento deixou de ser apenas uma atividade técnica ou burocrática e passou a se configurar como um espaço de criação, reflexão e decisão pedagógica. Ao assumir essa postura autoral, os bolsistas compreenderam que planejar é também um ato político e ético, pois implica fazer escolhas intencionais que visam garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Ademais, a prática colaborativa, sustentada pelo diálogo entre bolsistas, supervisoras e coordenação institucional, revelou-se essencial para o desenvolvimento de uma postura docente reflexiva e investigativa. A construção coletiva do projeto e a imersão nos contextos escolares possibilitaram aos licenciandos compreender a importância de planejar com base nas realidades concretas dos alunos e de reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva da prática pedagógica.

Entretanto, nem sempre o planejamento resultou conforme o esperado. Em diversos momentos, foi necessário reformular estratégias, rever objetivos e adequar atividades diante de imprevistos ou de respostas diferentes das previstas por parte dos estudantes. Esses



momentos, longe de representarem fracassos, mostraram-se profundamente formativos, pois permitiram aos bolsistas compreender que o planejamento é um processo dinâmico, aberto e sujeito a constantes revisões. Assim, aprenderam que a prática docente se constrói também a partir da experiência, da escuta e da capacidade de ressignificar as próprias ações diante dos desafios cotidianos da sala de aula.

Além disso, a investigação sobre a história das escolas e das comunidades locais favoreceu o fortalecimento dos vínculos entre universidade e escola, estimulando o reconhecimento da memória como elemento formador da identidade e do pertencimento. Essa aproximação entre passado e presente ressignificou o espaço escolar como território de narrativas, afetos e saberes plurais. Durante o processo investigativo, emergiram relatos de professores que estudaram ou vivenciaram parte da história da própria instituição, bem como de familiares (pais, mães e avós), que também integraram a comunidade escolar em diferentes períodos. Esses depoimentos revelam um forte sentimento de continuidade e pertencimento, evidenciando que a escola não é apenas um espaço de ensino, mas também um lugar de memórias compartilhadas, onde diferentes gerações se encontram e constroem coletivamente sua história.

Isso mostra como o projeto não se limitou a um olhar histórico distante, mas se construiu a partir das vozes vivas da comunidade escolar, fortalecendo o sentido de pertencimento e continuidade.

Do ponto de vista formativo, o processo permitiu que os bolsistas desenvolvessem habilidades de planejamento, escrita acadêmica e o exercício da análise crítica, aspectos fundamentais à construção da identidade docente. Observou-se também que a articulação interdisciplinar contribuiu para ampliar o repertório teórico e metodológico dos participantes, favorecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Por fim, destaca-se que a experiência aqui narrada abre caminhos para novas investigações e desdobramentos pedagógicos, especialmente no campo da formação inicial de professores e das práticas interdisciplinares voltadas à valorização da diversidade e da história local, bem como para a necessidade de um compromisso contínuo com a formação de educadores que não apenas transmitem conhecimento, mas que também atuem como agentes de mudança social. Refletir sobre essa vivência implica reafirmar a importância do PIBID como espaço de formação, de experimentação e de compromisso com uma educação pública democrática e socialmente transformadora.

REFERÊNCIAS



BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: SciELO Brasil - Notas sobre a experiência e o saber de experiência Notas sobre a experiência e o saber de experiência <https://share.google/fhkpVOCjUX0oJUtDe>. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542&anchor=>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.** e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, p. 3–25, 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/38786>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora (Imp. 2006).

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária LTDA., 1986.

SANTANA, E. N. et al. **Formação de Professores à Luz de Nóvoa e Tardif.** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 32. , 2024, Cuiabá/MT. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024 . p. 904-911. ISSN 2447-8776. DOI: <https://doi.org/10.5753/semiedu.2024.32746>.

TERRA, Dinah Vasconcellos. **Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente:** a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). Movimento, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 157–179, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2831. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2831>. Acesso em: 27 jul. 2025.