
**A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E O PIBID:
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM O MÉTODO MONTESSORI NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E COM ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dra. Karin Cozer de Campos
Dra. Caroline Machado Cortelini Conceição
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

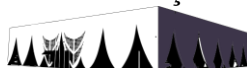
RESUMO: A partir de uma experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no desenvolvimento de um dos subprojetos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, que tem atuado junto a este programa há seis anos, o objetivo deste artigo é analisar e discutir as contribuições do referido programa à formação inicial do pedagogo. Para isso, tomamos como referência o processo formativo de um grupo de acadêmicos que acompanhou e participou de atividades pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), onde tiveram contato com o método Montessori, e em duas escolas públicas em turmas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para as análises e reflexões deste trabalho, temos como base nosso olhar de observadoras e coordenadoras do subprojeto o que no decorrer do desenvolvimento de atividades semanais com o grupo nos permitiu acompanhar todo o processo formativo dos acadêmicos e ouvir seus relatos sobre suas vivências no programa, além, dos momentos de reflexões sobre a prática de ensino que acontecia. Algumas constatações sinalizam para o quanto é significativa a inserção dos acadêmicos nas instituições de ensino desde os primeiros anos de sua graduação, consolidando uma relação mais efetiva entre teoria e prática e potencializando experiências formativas mais amplas, ao mesmo tempo que vai constituindo a identidade de sua atuação profissional com a docência. Incluir informações da conclusão – sobre a atividade realizada nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Pibid; Método Montessori; Alfabetização.

**THE PEDAGOGUE'S INITIAL TRAINING AND THE PIBID:
FORMATIVE EXPERIENCES WITH THE MONTESSORI METHOD IN
CHILDHOOD EDUCATION AND WITH LITERACY IN THE EARLY YEARS OF
ELEMENTARY EDUCATION**

ABSTRACT: Based on an experience with the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (acronymed PIBID, in Portuguese) in the development of one of the projects of the Pedagogy course of the West Paraná State University (Francisco Beltrão campus), which has worked together with this Program for six years, the objective of this article is to analyze and discuss the contributions of the Program to the pedagogue's initial training. To this end, we have taken as our reference the formative process of a group of students which accompanied and took part in teaching activities at a Municipal Childhood School where they had contact with the Montessori method, and also in literacy lessons in the early years of two public Elementary Education schools. The basis of the analyses and reflections of this study is our perception as observers and coordinators of the subproject which over the course of the development of the weekly activities with the group allowed us to accompany the entire formative process of the students and to listen to their accounts of their experiences in the Program, as well as the moments of reflection on teaching practices. Some perceptions point to just how significant it is for students to be involved in teaching institutions right from the first years of their course, consolidating a more effective relationship between theory and practice and making the most of the potential for more comprehensive formative experiences, while also establishing their professional identity with teaching.

KEYWORDS: Teacher training; Pibid; Montessori method; Literacy.



1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação de professores tem ganhado destaque nas pesquisas educacionais, especialmente sobre o processo formativo inicial destes profissionais. Neste contexto, tomamos como referência a atuação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2014. Ao longo desses anos, a experiência junto ao PIBID tem consolidado processos formativos significativos para o curso de Pedagogia e para a formação inicial do pedagogo, o qual tem como uma de suas especificidades formativas a docência com crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais etapas da Educação Básica que têm sido o campo de atuação do curso junto ao PIBID.

Ao longo desse tempo em que o curso de Pedagogia esteve inserido em atividades junto ao PIBID, uma das constatações é de que a inserção dos acadêmicos do curso no programa é justificada por eles, principalmente, pelo desejo e necessidade de terem um contato com a realidade escolar ainda durante os primeiros anos de sua graduação e, também, por considerarem o programa importante e potencializador de experiências formativas mais amplas, além das já existentes no currículo do curso, tais como, os estudos que são desenvolvidos no PIBID, as problematizações sobre a realidade escolar e sobre as práticas pedagógicas que são observadas e acompanhadas pelos pibidianos em sala de aula com as crianças e professores e, sobretudo, a manifestação dos acadêmicos de poderem estabelecer compreensões mais efetivas entre a teoria e a prática.

A partir disso, o objetivo deste trabalho é analisar e discutir as contribuições do PIBID à formação inicial do pedagogo ao inserir-se no cotidiano de instituições de ensino durante os primeiros anos da sua graduação e relacionar as experiências formativas da universidade à sua experiência de acompanhar o trabalho pedagógico



junto a professores e crianças em sala de aula, especialmente, no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, tomamos como referência o processo formativo de um grupo de acadêmicos que acompanhou e participou de atividades pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), onde tiveram contato com o método Montessori, e em de duas escolas públicas, nos anos iniciais, em turmas de alfabetização do 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos). Como o subprojeto atuou em três instituições públicas do município – um CMEI e duas escolas –, os acadêmicos foram organizados em três grupos, de forma que um grupo acompanhou o trabalho de um CMEI e dois grupos acompanharam o trabalho de duas escolas em turmas de alfabetização (cada grupo em uma escola).

Assim, buscamos discutir neste artigo, inicialmente, as experiências formativas que ocorreram na Educação Infantil. Para isso, relatamos como foram as vivências do grupo de acadêmicos de Pedagogia inseridos no contexto de um CMEI que tem o método Montessori como referência na organização do seu trabalho pedagógico. Na sequência, relatamos as vivências dos acadêmicos em duas escolas públicas nos anos iniciais em turmas de alfabetização, para assim, também, destacar algumas das principais contribuições do programa à formação destes sujeitos. Ao final, destacamos algumas considerações importantes acerca deste processo formativo, enfatizando, principalmente, o que a experiência do PIBID significou para os acadêmicos do curso de Pedagogia envolvidos no programa e o que pode ser ainda repensado sobre esse processo.

2 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PEDAGOGIA MONTESSORIANA

Durante o período de 2018 e 2019 um grupo de bolsistas desenvolveu suas atividades em um CMEI que estava em processo de implantação do método montessoriano. A seguir, apresentamos alguns elementos para reflexão sobre as



experiências formativas vivenciadas neste contexto. Durante o desenvolvimento das atividades do subprojeto três atividades realizadas pelas bolsistas tiveram destaque pelo seu potencial formativo, conforme destacado por elas mesmas, são os estudos da equipe e cursos oferecidos pela instituição às bolsistas referente ao Método Montessori; as atividades de documentação, observação e o registro referente às crianças, às práticas pedagógicas e a inserção das bolsistas nas turmas e; o planejamento da prática pedagógica. Daremos destaque a esses elementos em nossa análise.

Nesse contexto a rotina de atividades das bolsistas, de 8 a 12 horas de atividades semanais, incluiu um dia de atividade semanal na instituição de educação infantil alternando uma semana com atividades de observação e apoio em sala, realização de registros em diário de bordo, no caderno de registro das crianças e nas observações do planejamento e outra semana de acompanhamento da hora-atividade das professoras supervisoras e, ainda outro dia na semana para reuniões, estudos, produção de material, registros e planejamentos realizado na universidade ou na escola conforme a atividade.

O primeiro ano teve como foco o acompanhamento e observação de turma juntamente com estudos específicos referentes à prática pedagógica, planejamento, observação e registro e estudo da pedagogia montessoriana. No segundo ano de acompanhamento da rotina no CMEI passaram a realizar, mensalmente, sob orientação da professora supervisora do CMEI e coordenação de área, planejamento e execução de atividades pedagógicas, permanecendo as demais atividades já desenvolvidas desde o início das atividades do projeto.

O grupo de bolsistas que atuou no CMEI teve a oportunidade de acompanhar esse processo que incluiu o reagrupamento das crianças, mesclando as faixas etárias; aquisição de materiais montessorianos e organização dos espaços; estudo e formação referente à proposta e reformulação da proposta pedagógica e do planejamento. A instituição organizou e implantou neste período a Sala de Atividades Montessoriana, onde cada turma utilizava o espaço uma vez ao dia, em



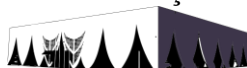
horários distintos e pré-estabelecidos. A coordenadora pedagógica possui em sua formação aperfeiçoamento do método de Maria Montessori, o diretor realizou cursos de formação na área. Eles conduzem os grupos de estudos e minicursos com as demais professoras os quais as bolsistas participaram durante o período da bolsa. Nas reuniões da coordenação de área e bolsistas também foram realizados estudos sobre Maria Montessori e sua pedagogia.

Por meio desses estudos as bolsistas passaram a compreender alguns conceitos centrais da pedagogia montessoriana. Maria Montessori oferece uma fecunda contribuição aos métodos pedagógicos e à educação infantil enfatizando a livre iniciativa da criança, dando liberdade de escolha referente aos materiais, à forma e onde irá desenvolver a atividade em sala de aula, incentivando a cooperação e o respeito individual (COSTA, 2001).

Os agrupamentos de crianças geralmente compreendem grupos de até 3 anos de diferença de idade entre as crianças. Tal procedimento segue às formas de associações comuns na vida, pois a família também é uma forma de classe agrupada, com pessoas de faixas etárias variadas que convivem diuturnamente. Esta organização potencializa o desenvolvimento das crianças que desenvolvem-se imitando as atitudes dos outros e que, através do convívio com crianças de diferentes idades num mesmo ambiente, os mais novos fazem dos mais velhos seu referencial (ALMEIDA, 1984).

Foi possível compreender a importância do ambiente, materiais adequados, estímulos e a preparação do professor para contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia da criança e a observação como ponto chave da pedagogia Montessoriana, considerada elemento fundamental na prática docente. Sobre isso Montessori destaca:

Portanto, um ponto fundamental da Pedagogia Científica deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. Se deve surgir uma pedagogia do estudo individual do escolar, isto somente será possível graças à observação de crianças livres, isto é, de



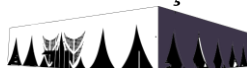
crianças observadas e estudadas em suas livres manifestações, sem nenhum constrangimento (MONTESSORI, 1965, p. 25).

Como afirma a autora, é importante que não ocorram interferências desnecessárias do professor com as crianças, a partir desse entendimento, a postura das bolsistas em sala de aula com os pequenos mudou. Após a compreensão de que certas atitudes podem ser prejudiciais no desenvolvimento da autonomia infantil, passaram a interferir menos e observar mais seus comportamentos, praticando a observação dirigida.

A ação de documentar as experiências e observações, sejam elas sobre as crianças, a prática docente, a ação das professoras e bolsistas diante das situações que surgem ou a rotina seguida do CMEI, possibilita perceber as minúcias de tudo o que é vivenciado naquele espaço. Afinal, através do “registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia-a-dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em busca de tempo para viverem a infância” (OSTETTO, 2009, p. 23).

A prática da observação e registro teve centralidade no cotidiano da atuação das bolsistas no CMEI, a partir dos fundamentos da Pedagogia Montessoriana. Para a educadora Maria Montessori o ato de registrar tudo o que observava foi de grande importância, seu método é fundamentado na observação do comportamento de crianças em ambientes estruturados e não estruturados. Nesse sentido, suas obras se originaram das memórias e registros que possuía, como se pode ver na transcrição abaixo:

De uma feita, deparei com uma criança de cinco anos que sabia compor todas as palavras, conhecia muito bem o alfabeto (que havia aprendido em quinze dias); já sabia escrever na lousa. Seus desenhos livres provavam que ela era não somente uma observadora mas que, por intuição, conhecia a perspectiva, pela maneira com que havia desenhado uma casa e uma mesa. Para o exercício do sentido cromático, misturava as sete graduações das nove cores por nós adotadas, isto é, misturava sessenta e três tabletes, recobertos, cada um deles, com seda de uma cor ou de tons diferentes; separava rapidamente todos os grupos e depois dispunha os objetos por graduação, enchendo uma mesa pela sua



justaposição; sua obra parecia um tapete em cores descendentes [...] (MONTESSORI, 1965, p.154).

Seus escritos são cheios de memórias e registros que possibilitam muito conhecimento e aprendizado, pois a autora tem o poder de transmitir toda a essência daquilo que relatou, permitindo quase que visualizar o momento real em que tal fato ocorreu. Em seu livro *Pedagogia Científica* (MONTESSORI, 1965), por exemplo, há grande prazer por parte da autora em relatar as experiências vindas de suas observações, estudos e passagens pelas primeiras Casa dei Bambini (Lar das Crianças).

A partir da perspectiva montessoriana a documentação exerceu importante papel na formação acadêmica das pibidianas. Conforme destacam as bolsistas ao registrar, “tornamos possível que ao retornarmos para os fatos documentados, possamos analisar mais criticamente o que foi observado, repensar a prática, tirar dúvidas e também acompanhar o desenvolvimento das crianças a partir dos relatos sobre elas” (RELATO DE EXPERIÊNCIA 2).

A experiência com a observação e o registro foi realizada por meio de três formas de documentação no CMEI, são elas: o registro no diário de bordo, no caderno de registro das crianças e no campo da observação do plano da atividade pedagógica. Com isso a prática da documentação pedagógica perpassou todo o período da atuação das bolsistas, propiciando a estas compreender o processo de documentar a prática.

[...] eles lancharam e depois fomos para a linha para aplicação da atividade “ A ilha e o lago” que competem ao tema “Moradias e Espaços Geográficos”, notamos que enquanto era explicada a atividade eles ficaram muito concentrados em observar o que estava sendo apresentado para eles, como tinha água na ilha, eles ficaram muito ansiosos em pôr a mão dentro da bacia para sentir a água, também observamos que eles já estão ficando mais focados na explicação por um tempo maior do que apresentavam nas primeiras atividades. Eles conseguiram relacionar a atividade com as imagens reais de ilha e lago que foram apresentadas. Após a atividade nos dirigimos para a sala de atividades [montessorianas], pudemos notar que eles já têm noção de que naquele ambiente eles não se fala alto,



eles chegaram e já foram procurar a atividade que lhes interessava, notei a concentração deles em reproduzir e modificar o que a professora explicava em cada atividade, desde a criança 1 querer limpar os espelhos e deixá-los impecáveis, a criança 2 focado em transportar a areia colorida da jarra para o copo, notamos uma evolução muito grande deles, a criança 3 descobrindo que ficaria lindo se ela pintasse sua mão, e carimbasse na folha, pintando a borda do prato e carimbando junto às mãos um círculo [...] está sendo uma experiência maravilhosa poder estar vivenciando isso com eles (DIÁRIO DE BORDO BOLSISTA A).

O terceiro elemento que trazemos para análise é o planejamento da prática pedagógica. No decorrer do processo de inserção das bolsistas no cotidiano do CMEI, após realizarem estudos sobre a pedagogia montessoriana e atuar com a documentação da prática pedagógica passamos a realizar o planejamento e realização de propostas de atividades. Esta etapa de trabalho implicou no planejamento e produção de materiais didático-pedagógicos para a realização de atividades pedagógicas com as turmas.

No decorrer do desenvolvimento das atividades, desenvolvemos coletivamente um roteiro de planejamento com a finalidade de melhor registrar e detalhar o processo, que contemplava as seguintes informações: tema/projeto, data, turma, duração, conteúdos, campos de experiência, atividade, metodologia, recursos, avaliação, observação, resultado e registros da atividade. A atividade do planejamento contemplava 3 momentos na rotina das atividades do Pibid, um momento inicial de planejamento coletivo e produção dos materiais, um segundo momento de desenvolvimento das atividades propostas com as crianças e um momento final de compartilhamento dos registros da atividade e avaliação.

Conforme avaliação das bolsistas, por meio do planejamento e realização de atividades pedagógicas, foi possível acompanhar de forma mais eficaz o desenvolvimento das crianças, a interação da turma e o impacto do método montessoriano na instituição, resultando em uma experiência formativa significativa para a formação profissional das bolsistas. Consideramos que o ato de planejar é de extrema importância para a significação do trabalho pedagógico e, para isso, deve



estar comprometido com a prática docente, possuir objetivos definidos, atividades pensadas com intencionalidade e contemplar a rotina a qual a criança está inserida. Nessa perspectiva, de acordo com Redin planejar é:

É permitir-se ousar, errar, acertar, começar novamente, voltar atrás, ir adiante, dar voltas... é desenhar, inscrever na história a capacidade de maravilhar-se com as crianças abrindo caminhos não percorridos. É alimentar a estesia do dia a dia. É poder escolher os sonhos e vê-los acontecendo mesmo que muitas coisas possam se quebrar nesse percurso, [...] (REDIN, 2017, p. 36).

Portanto, planejar é mais do que simplesmente pensar e executar atividades, envolve refletir e repensar as ações, voltar atrás quando necessário, é estar em constante movimento, levando sempre em consideração os conhecimentos das crianças e o período de desenvolvimento em que se encontram. O exercício do planejamento foi um importante espaço de vivência da relação teoria e prática para as acadêmicas.

O exercício do planejamento, efetuado em conjunto com bolsistas, professoras supervisoras e coordenação pedagógica sustentaram-se pelos pilares do método montessoriano que incluem a autoeducação, a educação como ciência (Pedagogia Científica), a educação cósmica, o ambiente preparado, o adulto preparado e a criança equilibrada, bem como pelo princípio de que todas as crianças têm a capacidade de aprender através de um processo espontâneo, partindo do interesse natural da mesma, sempre respeitando o limite, tempo, ritmo, personalidade e individualidade dos alunos (RÖHRS, 2010).

Para a realização das atividades pedagógicas com as crianças pautado por essa perspectiva foram produzidos materiais com base na proposta do método montessoriano, como exemplificamos:

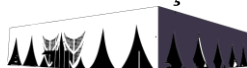


Figura 1 – Material didático: painéis sensoriais



Fonte: autoras (2019)

Além destes três elementos que destacamos as vivências das bolsistas na rotina do CMEI também contemplou o acompanhamento e desenvolvimento conjunto de várias atividades culturais e de integração entre turmas realizadas pela instituição, propiciando o conhecimento ampliado sobre a cotidianidade de uma instituição de educação.

Para diversas bolsistas esta foi sua primeira inserção no contexto de uma instituição de educação infantil por se tratar de acadêmicas dos dois primeiros anos do Curso de Pedagogia. Uma das bolsistas descreve sua experiência:

A experiência de estar inseridos no ambiente de uma educação infantil me surpreendeu desde o ingresso no programa, o afeto que as professoras proporcionavam para os alunos juntamente com a relação de educar e cuidar pode revelar que o objetivo e trabalho das professoras não é só aprendido em formações de professores e graduação, mas carrega um peso da experiência, isso ajudou a reconhecer e revelar outro olhar para a educação infantil. Pode também perceber que esse olhar de afeto da instituição procede de sua nova adaptação do método montessoriano aplicado nas salas, no qual me identifiquei muito (RELATÓRIO BOLSISTA 1).

Nesse sentido, a atuação no PIBID proporcionou uma experiência formativa qualificada por propiciar o conhecimento do contexto educativo e junto a isso a apropriação de uma Pedagogia que tem muitas contribuições para pensar as práticas pedagógicas na educação infantil. Destacamos que o PIBID oferece aos acadêmicos do Curso de Pedagogia, através da permanência prolongada em uma



instituição escolar, um espaço formativo qualificado indo ao encontro do que propõe Libâneo (2002, p. 51) para a formação do pedagogo: “Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções”.

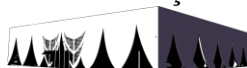
Como destaca outra bolsista:

o programa se estabelece como uma iniciativa importantíssima no que diz respeito ao nosso preparo inicial enquanto graduandas de pedagogia, representando uma grande oportunidade de desenvolvimento pessoal e acadêmico ao expandir os nossos espaços de formação, aumentar a relação com a universidade e promover o contato não só com os alunos do centro infantil, mas também com toda a comunidade escolar presente (RELATO DE EXPERIÊNCIA BOLSISTA 3).

O saber da Pedagogia é um saber composto que envolve teoria e prática, portanto a formação do pedagogo necessita ser uma formação teórico-prática (CRUZ, 2009). Nesse sentido, como assinala Roldão (2014) um conjunto amalgamado de conhecimentos precisa ser considerado na formação envolvendo conhecimentos do conteúdo a ensinar, conhecimentos referentes ao como ensinar e conhecimento prático, a natureza do conhecimento profissional docente. Encontramos no PIBID grande potencial para propiciar um espaço formativo com essas características, uma preparação cuidadosa que atenda a complexidade da docência (CUNHA, 2004).

3 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Durante o trabalho de coordenação das atividades do subprojeto, foi possível acompanhar semanalmente as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos junto a duas escolas municipais. Isso permitiu ouvir muitos relatos dos acadêmicos envolvidos apontando que a experiência do PIBID foi enriquecedora para suas

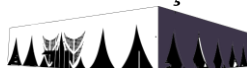


formações como futuros professores alfabetizadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O grupo que esteve nas escolas atuou diretamente em turmas de alfabetização do 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano), com crianças com idade entre seis e oito anos. A definição dessas turmas se deu ainda pelo processo de seleção do professor supervisor, em que os selecionados atuavam nestas turmas. Há um aspecto muito positivo relacionado à atuação do PIBID nestes anos de escolarização, pois os professores, direção e equipe pedagógica das escolas manifestam sentir mais necessidade de auxílio pedagógico em sala de aula junto às crianças que estão no processo de alfabetização. Por isso, ter um grupo de bolsistas semanalmente na escola se tornou uma valiosa contribuição. Em outros momentos, as professoras envolvidas no programa relataram que o PIBID fortaleceu o processo de aprendizagem das crianças e se tornou um auxílio pedagógico importante em sala de aula, principalmente, quando compararam suas experiências de trabalho em anos anteriores em que não tinham pibidianos auxiliando-as.

Desse modo, a partir das necessidades apresentadas pelas professoras e equipe pedagógica das escolas, as atividades dos pibidianos foram se delineando. As atividades iniciais foram de observações para conhecer a instituição, sua organização e proposta pedagógica. Depois, observações para conhecer a sala de aula em que se desempenhariam as atividades do programa semanalmente, e onde, também, os pibidianos se tornariam colaboradores do processo de ensino e aprendizagem das crianças junto às professoras.

O fato de os pibidianos terem atuado, muitas vezes, como professores auxiliares (colaboradores) em sala de aula, permitiu-lhes ter um olhar minucioso em relação às práticas de ensino com a alfabetização, especialmente nos momentos em que auxiliaram as crianças em atividades de leitura e de escrita. Além disso, os pibidianos colaboraram com as professoras na confecção de materiais didáticos, como jogos matemáticos, fichas de leitura, cartazes, dentre outros. Houve situações em que auxiliaram as crianças em atividades específicas de leitura individualizada.



Para isso, a professora organizava um cronograma com momentos específicos entre pibidianos e as crianças para esta atividade. Sobre isso, seguem algumas imagens de material didático produzido pelos pibidianos a partir das orientações da professora supervisora da escola:

Figura 2 – Material didático de leitura e jogos matemáticos



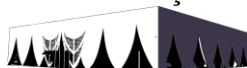
Fonte: autoras (2019)

A escola, sempre que necessário, envolvia os acadêmicos em suas atividades para lhes auxiliarem, como em atividades artísticas e culturais da escola e mesmo durante o “recreio dirigido”. Sobre isso, ocorreu a experiência com a “geloteca”, em que uma geladeira foi adaptada pela escola, com decoração própria, para armazenar e transportar livros para ficarem à disposição das crianças durante o recreio. Abaixo segue uma imagem que ilustra esta atividade:

Figura 3 – Atividade com leitura “geloteca”



Fonte: autoras (2019)

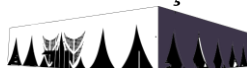


Assim, em cada dia da semana, os pibidianos ficavam responsáveis por acompanhar este trabalho junto às crianças durante o recreio, como organizar a “geloteca” e a distribuição dos livros, além de participarem das brincadeiras que eram propostas neste mesmo horário.

Nos momentos em que os pibidianos estiveram auxiliando as crianças em sala de aula, especialmente as que apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita, eles sentavam-se próximos a elas e dedicavam uma atenção maior às suas necessidades de aprendizagem. Ou seja, explicavam o conteúdo novamente quando necessário e, de maneira individualizada, auxiliavam com simples gestos de apoio, como, por exemplo, orientar a criança uma melhor maneira de segurar o lápis, auxiliar a realizar cálculos matemáticos ou mesmo ajudar a criança a ler ou observar alguns de seus erros ortográficos com mais atenção.

Os pibidianos relataram que presenciaram, muitas vezes, manifestações das crianças de felicidade quando acertavam um cálculo matemático, quando começaram a ter mais segurança para resolver operações sozinhas, quando conseguiam juntar letras e formar sílabas ou quando formavam palavras e percebiam que conseguiam formar frases. Nestas situações, foi possível verem a alegria das crianças por conseguirem realizar esse feito, que parecia ser tão difícil para elas. E os pibidianos, como observadores e coadjuvantes do processo de ensino e aprendizagem, ainda que em processo de formação acadêmica, puderam observar as dificuldades das crianças, mas, sobretudo, acompanhar ao longo do ano letivo os importantes progressos no desenvolvimento e aprendizagem delas mesmo que “a passos de formiguinha”, como relatou uma pibidiana.

O contato efetivo e semanal com as crianças em sala de aula, especialmente no contexto de turmas de alfabetização, possibilitou ainda aos pibidianos perceberem o quanto as crianças têm para nos contar de suas vidas, e que talvez ninguém pare para escutá-las, especialmente no espaço escolar. Por isso, entendemos que uma escuta atenciosa às crianças é sempre formativa para elas (GIRARDELLO, 2020). E o fato de os pibidianos apresentarem às crianças uma

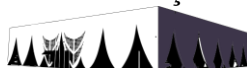


disponibilidade de escuta e de atenção às suas necessidades, se tornou para elas uma contribuição valiosa e que seguramente também definiu relações afetivas entre os pibidianos e as crianças, manifestadas muitas vezes por “cartinhas”, gestos e abraços.

Dentre as atividades que o grupo desenvolvia nas escolas, uma delas era acompanhar o momento de planejamento de ensino das professoras. Isto instrumentalizou os acadêmicos para poderem compreender como se organiza o trabalho pedagógico do professor, como se dá a definição de conteúdos, como organizar diferentes atividades para diferentes disciplinas e, especialmente, como elaborar um planejamento de ensino e desenvolvê-lo com as crianças, tal atividade que foi acompanhada e orientada pela professora supervisora e coordenação do subprojeto.

Numa das experiências de docência dos pibidianos, de “estar à frente da sala de aula como professores” (relato de uma acadêmica), eles disseram ter sido muito desafiador e enriquecedor. A avaliação deles é de que isso gerou vários aprendizados como, por exemplo, compreender a dinâmica de uma sala de aula, entender as estratégias didáticas necessárias para o ensino de determinados conteúdos e, principalmente, compreender que o planejamento de ensino é flexível, e deve ser de acordo com as necessidades de aprendizagem das crianças. Além disso, puderam compreender que o planejamento “organiza e sistematiza o fazer docente”, que “exige escolhas, opções metodológicas” e auxilia o professor a “fugir do improvisado e da rotina” (FARIAS, 2011, p. 111). Ao mesmo tempo, perceber que nem todo o planejamento se desenvolve como foi pensado, e que isso não significa algo negativo. Mas, sim, a constatação de que a sala de aula é movida de processos de ensino e aprendizagem constantes.

Com bem nos ensina Veiga (2011), a organização didática da aula ultrapassa a organização do planejamento de ensino. É mais que isso. Ou seja, é preciso haver um trabalho colaborativo entre o professor e aluno, e isso conclama pensar sobre a aula. A aula é “espaço, é situação, proporciona diferentes experiências e estímulos



onde interagem professor e aluno” (VEIGA, 2011, p. 268-270). A aula tem diferentes significados e relações e, como bem define a autora, precisa ser organizada a partir das necessidades observadas pelos professores e alunos, de modo que sua organização precisa ser flexível e ajustada frequentemente.

Os pibidianos perceberam que o espaço da sala de aula é muito mais do que se pode ver num olhar apressado. Pois se trata de um encontro de vários pensamentos, várias formas de viver, e para apreender isso, é necessário um olhar sensível do professor que conduz o ensino com as crianças, especialmente no processo de alfabetização, que exige processos cognitivos complexos por parte das crianças. E sobre este espaço, é possível dizer ainda:

A sala de aula caracteriza-se por ser o lugar da profissionalidade docente. É, neste local, onde se dá o trabalho docente, o seu sentido *stricto*, no qual se reúnem professores e alunos. É na sala de aula que ocorre a prática pedagógica em si, onde o professor se faz professor, onde se faz o ser docente de forma específica (CAMPOS, 2007, p. 40).

Em alguns momentos para reflexões e problematizações sobre a prática pedagógica, os pibidianos manifestaram que o fato de poderem se sentar ao lado das crianças para auxiliá-las nas atividades escolares e vivenciar a sala de aula como espaço de convivência, mostrou-lhes a importância da amorosidade e respeito que deve existir entre os professores e as crianças, e, ainda, constatar que uma relação de ensino e aprendizagem envolve também os processos afetivos. Tal questão que já vem sido discutida, a partir das contribuições de Wallon, e que reforça a importante relação entre cognição e afetividade na educação (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). De fato, a “relação pedagógica” envolve alunos, professores e o conhecimento, e é “mediada pelo diálogo numa interação de subjetividades em que se forjam sentidos, identidades, crenças, afetividades e, por que não se dizer, sentimento de comunidade” (CAMPOS, 2007, p. 39)

Os pibidianos relataram constatar, na experiência formativa com o PIBID, o quanto de estudo e compreensão de determinados conceitos teóricos é necessário

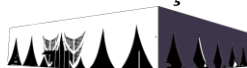


para o trabalho com alfabetização para poder auxiliar as crianças de maneira mais efetiva e significativa. Seguindo as trilhas desta reflexão e reafirmando a constatação dos pibidianos, Soares (2016), em seus estudos sobre alfabetização, nos últimos anos tem discutido em algumas de suas obras a necessidade de que o professor conheça o processo de alfabetização e, principalmente, que compreenda como a criança aprende a língua escrita. Para, assim, o professor estar mais bem preparado para orientar a criança nas suas diferentes etapas de aprendizagem e melhor instrumentalizado para as dificuldades que podem surgir decorrentes do processo de alfabetizar.

Observamos que as visões que os acadêmicos tinham em relação à escola foram mudando conforme iam se inserindo na instituição. O fato de atuarem em escola pública, observar este espaço social de perto, viver a rotina escolar e acompanhar de perto o trabalho de professoras alfabetizadoras, se tornou para os pibidianos a oportunidade de associarem os estudos da universidade com a realidade escolar vivenciada. Assim, dada à proposição deste trabalho, a intenção foi apresentar alguns relatos dessa experiência em turmas de alfabetização, para que fosse possível destacar algumas contribuições do PIBID à formação inicial do pedagogo, especialmente para a constituição da identidade de sua atuação profissional com a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é reconhecido nacionalmente como uma política pública com grande impacto na qualidade da formação de professores, por fazer a articulação entre universidade e escola, oportunizar ao bolsista contato com a prática docente e promover a troca de experiência entre bolsista, universidade e escola (GATTI ET AL., 2014). A experiência do curso de Pedagogia junto ao PIBID, corrobora com essa avaliação, pois é possível constatarmos que o programa tem sido responsável



pela aproximação dos acadêmicos à realidade escolar, bem como, a aproximação entre as instituições de ensino e a universidade, oportunizando aos acadêmicos do curso uma melhor formação.

Avaliamos também que o programa potencializa aos acadêmicos aprendizados e reflexões importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a atuação semanal no dia a dia das instituições, em sala de aula, possibilitou observarem as dificuldades de aprendizagem das crianças, auxiliá-las e, sobretudo, ver o desenvolvimento delas.

Ressaltamos que discutir sobre o processo de formação inicial do professor no curso de Pedagogia e as contribuições do Pibid remete a uma reflexão que não se limita à sala de aula. Mas, por se tratar de um contexto mais amplo de formação do professor pedagogo, é necessária a inserção do acadêmico em todo o espaço da escola, para considerar ainda sua atuação como gestor pedagógico. Ou seja, é de suma importância o contato com o ambiente escolar, com as práticas de coordenação e gestão pedagógica, com os professores e crianças, pois proporciona ao acadêmico uma experiência mais ampla.

Incluir as atividades Montessorianas na conclusão.

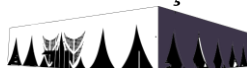
REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Talida. Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. **Perspectiva**, v. 1, n. 2, p. 9-19, 1984.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. A aula e o trabalho docente. In: _____. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTA, Magda Sueli Pereira. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 305-320, jul/dez, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2914/2618>>. Acesso: 03 de março de 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da. **70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais**. Educ Soc. Campinas, v. 30, n.



109, p. 1187-1208, set./dez., 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a13.pdf>. Acesso: 09 de setembro de 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **A docência como ação complexa**: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana P. (e outros). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba (PR): Champagnat, 2004. (XI ENDIPE, p. 31-42)

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Revista Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso: 09 de setembro de 2019.

GIRARDELLO, Gilka. “Eu tenho uma coisa para contar”: inspirações para a escuta das narrativas infantis. **Revista da Fundarte**. Montenegro, p. 01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.

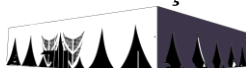
LIBANEO, José Carlos. **Ainda as perguntas**: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Observação, registro, documentação**: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO Luciana Esmeralda (org.) Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papyrus Editora, 2009.

REDIN, Marita Martins et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Fundação Joaquim Nabuco Recife: Massangara, 2010.



ROLDÃO, M. **Currículo, didáticas e formação de professores** – a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). Professor: formação, saberes e problemas. Portugal: Porto, 2014. (p. 93-104).

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

Recebido em 30-10-2020

Aprovado em 30-11-2021

