



APRENDER A ENSINAR: UM RELATO DE COMO O PIBID TEM TRANSFORMADO NOSSA FORMAÇÃO

Raphael Perez Correa¹

Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Guarulhos
(IFSP – Campus Guarulhos)

Jade Fraga Ramos²

Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Guarulhos
(IFSP – Campus Guarulhos)

Leticia do Nascimento Venturi³

Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Guarulhos
(IFSP – Campus Guarulhos)

Ana Dalila Moreira da Silva⁴

Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Guarulhos
(IFSP – Campus Guarulhos)

Rogério Marques Ribeiro⁵

Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Guarulhos
(IFSP – Campus Guarulhos)

¹Estudante do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Guarulhos (IFSP - Campus Guarulhos), Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: perez.r@aluno.ifsp.edu.br.

²Estudante do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo campus Guarulhos (IFSP - Campus Guarulhos), Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: jade.r@aluno.ifsp.edu.br.

³Estudante do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo campus Guarulhos (IFSP - Campus Guarulhos), Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: leticia.venturi@aluno.ifsp.edu.br

⁴Estudante do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Guarulhos (IFSP - Campus Guarulhos), Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: dalila.ana@aluno.ifsp.edu.br.

⁵Doutor pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: rmarques@ifsp.edu.br

Resumo

Este relato descreve a experiência de um grupo de estudantes durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em uma escola pública do município de Guarulhos, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, com foco na prática pedagógica no ensino de Matemática. Por meio de observação participante e mediação em espaços alternativos, como o pátio e o refeitório para atividades colaborativas, analisamos estratégias pedagógicas colaborativas e desafios na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados evidenciam a importância da adaptação de metodologias para lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem. Destacamos, ainda, que PIBID tem proporcionado uma visão mais crítica e sensível sobre o papel do educador, ressaltando a importância da educação inclusiva e da construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: PIBID; prática pedagógica; matemática; inclusão; formação docente

1. INTRODUÇÃO

Nossa trajetória no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma experiência transformadora em nossa formação enquanto futuros professores. Desde os primeiros encontros formativos, fomos levados a refletir sobre os múltiplos papéis do educador, que incluem não apenas o domínio conteúdos matemáticos, mas também a adaptação ao contexto escolar e a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades dos alunos. Essa reflexão ganhou concretude com nossa inserção na escola, onde passamos a acompanhar a rotina do 6º ano A.

Ao longo das observações, percebemos uma turma participativa, que demonstra respeito às normas estabelecidas em sala, colabora na resolução de tarefas e geralmente responde positivamente às estratégias propostas pela professora. Um destaque dessa dinâmica é a condução das aulas em espaços alternativos, como o pátio ou o refeitório, que favorecem a socialização e a cooperação entre os alunos, ainda que desafios como conversas paralelas e distrações surjam – aspectos inerentes ao processo de aprendizagem coletiva.

Nesse contexto, durante as aulas de matemática, atuamos como professores de apoio, auxiliando os alunos na compreensão dos conteúdos e na realização das tarefas presentes no livro didático, passadas pela professora em lousa ou mesmo aquelas que

estão disponíveis por meio da plataforma Matific, uma plataforma educacional online de Matemática para os alunos do Ensino Fundamental. Esta plataforma, adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desde a pandemia, oferece jogos e exercícios interativos que tornam o aprendizado mais dinâmico. Embora as atividades na plataforma sejam majoritariamente realizadas em casa, houve momentos (como ilustrado na Foto 1) em que os alunos puderam utilizá-la na escola, com o apoio da professora e da nosso grupo.

Figura 1 - Alunos realizando atividades na plataforma Matific.



Fonte: Autoria própria (2025).

Além dos aspectos metodológicos, um aprendizado fundamental dessa experiência foi a convivência com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e discalculia (Brasil, 2024; Brites, 2025). Apesar de a turma demonstrar uma postura acolhedora e compreensiva em relação a esses colegas, o que contribuiu para um ambiente mais inclusivo e respeitoso, percebemos a necessidade de apoios mais direcionados para garantir a participação efetiva desses estudantes, reforçando o desafio contínuo de construir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, este relato tem como objetivo compartilhar as vivências que marcaram nossa participação no PIBID até o momento, considerando três eixos: a observação das práticas docentes, a mediação pedagógica com os alunos e os desafios impostos pelo ambiente escolar.

2. EXPECTATIVAS COM O PROGRAMA

Nossa experiência com o PIBID começou antes mesmo da participação efetiva, motivada por relatos positivos de professores e colegas. No entanto, já nas primeiras reuniões, percebemos que o trabalho seria mais sério e desafiador do que imaginávamos. Essa percepção se consolidou com o contato inicial com a escola, que ampliou nossa compreensão sobre a complexidade do papel docente.

No primeiro ano de participação, por coincidir com o final do calendário escolar, não tivemos contato direto com os alunos. Apesar disso, a visita à instituição nos permitiu conhecer sua realidade, a comunidade e o trabalho da professora de Matemática que iríamos acompanhar, e que já atua na escola há algum tempo. Inicialmente, esperávamos encontrar desafios predominantemente acadêmicos, mas nos deparamos com questões mais amplas: sociais, de inclusão e de adaptação pedagógica. Um exemplo marcante foi o comportamento dos alunos: são muito receptivos, participativos e colaborativos – que mesmo diante de dificuldades em algumas atividades, demonstram dedicação. Essa realidade contrastou muito com nossas expectativas iniciais.

Ao longo das intervenções feitas pela professora, constatamos a importância de estratégias que respeitem os ritmos e particularidades de cada aluno. O contato com alunos da educação inclusiva, em especial, tem sido transformador, reforçando nossa expectativa de desenvolver práticas mais acessíveis e sensíveis às diferenças. Assim, o PIBID tem se revelado uma oportunidade contínua de crescimento, ensinando-nos que ser professor exige, sobretudo, adaptação, acolhimento e construção coletiva do conhecimento.

Diante dessas vivências, nossas expectativas atuais se orientam para aprofundar um olhar crítico e sensível sobre a realidade escolar, desenvolver habilidades para lidar com diferenças e dificuldades de aprendizagem e consolidar uma prática docente reflexiva, ética e comprometida com uma educação de qualidade. Consideramos que, por meio do PIBID, não apenas nos prepararemos para os desafios da docência, mas também contribuiremos para uma educação mais inclusiva e significativa.

3. A ESCOLA: INFRAESTRUTURA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A escola que acompanhamos, denominada escola-campo, cenário de nossas atividades pelo PIBID, nos apresentou uma realidade que mistura contrastes visuais, estruturais e pedagógicos. Desde nossa primeira visita, identificamos uma infraestrutura que, em muitos aspectos, se destaca positivamente em comparação a outras instituições

públicas que conhecemos. Espaços como a biblioteca e o laboratório de ciências chamam atenção por sua organização, recursos e acessibilidade, demonstrando cuidado e investimento no ambiente escolar.

Contudo, essa realidade convive com evidentes disparidades estruturais. Em nosso cotidiano na escola, nos deparamos com salas de aula que apresentam lousas danificadas, sistemas de iluminação precários e problemas de ventilação – condições que contrastam com os ambientes mais bem equipados, o que nos leva a refletir sobre como esses contrastes impactam diretamente na vivência dos alunos e na prática pedagógica dos professores. Essa relação entre espaço físico e aprendizagem está atrelada ao que Tardif (2002) aponta como os “saberes do cotidiano escolar”, os quais exigem dos professores constante adaptação e ressignificação de suas práticas, frente aos desafios reais que vivenciam.

Considerando esses desafios, observamos soluções criativas implementadas pela professora que acompanhamos, que transforma limitações em oportunidades pedagógicas. Seu uso de espaços alternativos – como o pátio para atividades ao ar livre e o refeitório para trabalhos em grupo – demonstra como a flexibilidade no uso dos ambientes pode potencializar a aprendizagem. Essas estratégias ajudam a contornar as deficiências estruturais, mas também estimulam a colaboração entre os alunos, promovendo o compartilhamento de ideias e o apoio mútuo no processo educativo.

Essa dinâmica de trabalho em espaços alternativos revela-se enriquecedora quando implementamos estratégias de mediação colaborativa. Durante as atividades no pátio e refeitório, dividimos nosso tempo para auxiliar as duplas ou grupos (Figuras 2 e 3), incentivando a resolução conjunta de problemas e a verificação mútua das respostas, prática que, embora eventualmente traga desafios de dispersão e conversas paralelas, compreendemos que faz parte da dinâmica natural da turma e pode ser mediado com sensibilidade e flexibilidade. Como destaca Alarcão (2011), a prática docente reflexiva requer do professor a capacidade de observar, adaptar e reinventar o espaço pedagógico, promovendo interações significativas.

Figura 2 - Alunos realizando atividades com o auxílio dos pibidianos.



Fonte: Autoria Própria (2025).

Figura 3 - Alunos realizando atividades com o auxílio dos pibidianos.



Fonte: Autoria Própria (2025).

A professora potencializa essa abordagem ao promover a cooperação entre alunos com diferentes níveis de domínio dos conteúdos, que, segundo Cohen e Lotan (2014), favorece o desenvolvimento cognitivo e social por meio de interdependência positiva e responsabilidade compartilhada, de forma que o progresso individual se entrelaça com o coletivo. Essa prática não apenas otimiza o uso dos espaços alternativos que mencionamos anteriormente, mas também transforma as limitações estruturais em oportunidades para desenvolver habilidades sociais e cognitivas, demonstrando como a gestão criativa do ambiente escolar pode superar as barreiras materiais.

4. A PROFESSORA E NOSSA ATUAÇÃO EM SALA: APRENDIZADOS E TRANSFORMAÇÕES

Desde o início de nossas atividades na escola-campo, a professora que acompanhamos tem sido uma referência valiosa para nossa formação. Com graduação em Matemática e pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação, seu trabalho em sala de aula se destaca não apenas pelo domínio dos conteúdos matemáticos, mas principalmente pela forma como conduz a sala de aula com sensibilidade, organização e flexibilidade. A observação de sua prática tem sido, para nós, uma oportunidade constante de aprendizado — tanto sobre metodologias quanto sobre a postura ética e afetiva que o exercício da docência exige.

Nossa presença em sala de aula tem criado possibilidades nesse ambiente. Enquanto a professora desenvolve atividades com grupos maiores, concentramo-nos em oferecer atenção mais direcionada àqueles que enfrentam mais dificuldade ou hesitam em participar. Em muitos momentos, notamos que a simples escuta e o encorajamento individual são suficientes para que o aluno volte a se engajar com a tarefa. Essas vivências têm nos feitos perceber, na prática, o que Tardif (2002) afirma em relação aos saberes da experiência: o conhecimento que o professor constrói no cotidiano escolar, ao lidar com situações reais, é tão essencial quanto aquele que adquirimos nos livros e nas disciplinas da Licenciatura.

Um dos aspectos da professora que também nos inspira é sua abordagem inclusiva. Em suas aulas, há um cuidado constante em promover a inclusão e em valorizar as contribuições de todos, e em suas intervenções percebemos que há uma escuta atenta e uma intenção formativa que ultrapassa o ensino de conteúdo matemático: ensinar matemática, para ela, é também ensinar a trabalhar em grupo, a respeitar o outro e a desenvolver autonomia. Essa perspectiva do ensinar tem ressignificado nossa compreensão sobre o papel do educador e, como futuros professores, observar essa prática nos ajuda a construir uma visão mais humana e crítica sobre nosso papel dentro da escola.

Nossa participação nesse processo, embora ainda em construção, já nos revela a complexidade do trabalho docente, o qual exige múltiplos papéis, como o de mediador, de apoiador, planejador, de uma escuta ativa e disponibilidade para aprender com os alunos. Um testemunho significativo desse impacto veio da própria professora, que nos confidenciou que, no início do ano, as turmas 6º A e 6º B realizaram atividades diagnósticas, nas quais o 6º B teve melhor desempenho. Contudo, esse cenário se inverteu, e ela atribui essa mudança à nossa atuação, considerando-a o principal fator que diferencia as duas salas. Esse resultado, conquistado em curto espaço de tempo, reforça

o valor das intervenções individualizadas que realizamos, mas também nos alerta para os desafios que já começam a ficar bem nítidos para nós, e que demandarão novas estratégias e aprofundamento de nossa formação.

5. DESAFIOS DO 6ºA

Apesar de a turma do 6º ano A demonstrar, em muitos momentos, atitudes colaborativas e respeitadas, enfrentamos desafios significativos que evidenciam as complexidades da educação inclusiva na prática escolar. Embora os dois alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) recebam acolhimento por parte dos colegas, percebemos que nem sempre as práticas pedagógicas conseguem garantir a efetiva participação deles nas atividades. Em algumas situações, percebemos que os colegas, apesar de bem-intencionados, não sabem como incluí-los e, além disso, a organização do espaço físico e a dinâmica da aula nem sempre favorecem sua integração.

Essas situações evidenciam a complexidade de lidar com a inclusão em sala de aula, o que exige planejamento específico dentro da rotina escolar, com resignificação de práticas pedagógicas, acompanhamento contínuo e uma escuta atenta às necessidades individuais — como aponta o Ministério da Saúde (Brasil, 2021), ao reforçar que o respeito às particularidades de cada aluno é essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nossa experiência com o 6º ano A, conforme destacado nas seções anteriores, demonstra que mudanças positivas são possíveis, como evidenciado pela significativa melhoria no desempenho da turma. No entanto, os desafios aqui relatados reforçam o longo caminho que precisamos percorrer para alcançar uma educação que seja de fato equitativa e inclusiva para todos os alunos. Essa jornada, sabemos, não é responsabilidade exclusiva dos professores, mas um compromisso social que deve ser assumido por toda comunidade escolar e pelos órgãos públicos ligados a educação.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A experiência no PIBID tem sido um elemento transformador em nossa formação como futuros professores de Matemática. Ao longo dessa jornada, vivenciamos a realidade de uma escola pública de perto para entender melhor os desafios enfrentados por professores e alunos. Ao vivenciar o cotidiano da escola com a turma do 6º ano A, compreendemos na prática os desafios teóricos discutidos na Licenciatura em Matemática

de forma prática e, principalmente, reflexiva, confirmando a premissa de Tardif (2002) sobre a construção dos saberes docentes na ação.

Essa imersão nos revelou a complexidade do trabalho educativo em contextos de diversidade. A convivência com alunos com TEA e outras dificuldades de aprendizagem – em meio às limitações estruturais da sala de aula – reforçou que a inclusão exige mais do que disposição pessoal: demanda adaptações pedagógicas consistentes e condições materiais adequadas, como evidenciado em nossa discussão sobre os espaços físicos.

O exemplo da professora que mencionamos anteriormente tornou-se referência concreta de como superar adversidades por meio de práticas organizadas, flexíveis e afetivas. Seu trabalho reflete os princípios de Alarcão (2011) sobre a escola reflexiva, demonstrando como a gestão criativa do espaço e das relações pode transformar limitações em oportunidades de aprendizagem coletiva. Essa experiência nos ensinou que ser professor vai muito além de ensinar conteúdo, envolve também acolher, motivar e, principalmente, respeitar o ritmo de cada aluno.

Com o PIBID, conseguimos aprofundar nossa compreensão sobre o papel do educador e a importância da prática pedagógica inovadora e humanizada. Consideramos que essa experiência nos permite estar mais preparados e com um olhar mais sensível e crítico, contribuindo para o enfrentamento dos desafios da docência e para uma educação pública de qualidade.

7. AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossos sinceros agradecimentos a todos que, de alguma forma, contribuíram e estão contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho e para nossa formação durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Primeiramente, agradecemos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro e institucional oferecido, que possibilita a nossa participação no PIBID. Ao próprio PIBID, pela oportunidade de vivenciar a realidade escolar de perto, que tem sido fundamental em nossa formação como futuros professores de Matemática.

Agradecemos também a professora Erica Borges Machado, pela dedicação, paciência, por nos permitir acompanhar as suas aulas e compartilhar seu conhecimento e

experiência conosco, tanto no conteúdo acadêmico quanto nas estratégias pedagógicas para o ensino de Matemática.

Aos professores Rogério Marques Ribeiro e Antonio Luis Mometti, agradecemos por todo apoio, pelo suporte e pelas suas orientações recebidas ao longo do curso. Com certeza, sem vocês, não conseguiríamos chegar até aqui.

Aos alunos da turma do 6º ano A, agradecemos a colaboração, participação e empenho nas atividades. A experiência com vocês está sendo enriquecedora, e contribuindo de maneira significativa para nossa formação.

Por fim, agradecemos também a nós mesmos, pelo esforço coletivo, dedicação e pela vontade constante de crescer e melhorar.

A todos que contribuíram de alguma forma, nosso muito obrigado!

8. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
BRASIL. Ministério da Saúde. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2021.
Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/t/transtorno-do-espectro-autista-tea>. Acesso em: 02 abr. 2025.

BRITES, Luciana. **O que é Discalculia?** Disponível em:
<https://institutoneurosaber.com.br/artigos/o-que-e-discalculia/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. Porto Alegre: Penso, 2014.

SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.
. **Matific oferece games matemáticos para mais de 1,5 milhão de alunos da rede estadual**. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/matific-oferece-games-matematicos-para-mais-de-15-milhao-de-alunos-da-rede-estadual/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.