

ACOLHIMENTO E PROMOÇÃO DA AUTONOMIA: VIVÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR POR MEIO DO PIBID ANOS INICIAIS¹

Marinara Fernanda Santos Costa²

Andrea Muller Garcez³

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues⁴

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar práticas pedagógicas que articulam o acolhimento e o estímulo à autonomia de estudantes da educação básica, a partir das experiências de licenciandas em pedagogia, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A ação é desenvolvida no Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão, com foco nas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. A metodologia adotada baseia-se na observação participante e na produção de registros em cadernos de campo, que funcionam como instrumento investigativo e reflexivo. Os autores, enquanto integrantes da equipe executora do projeto, neste primeiro momento de entrada na escola, acompanham o cotidiano escolar, participam de reuniões pedagógicas com as professoras supervisoras e realizam observações sistemáticas das interações em sala de aula. Tais vivências evidenciam a presença de práticas pedagógicas centradas na escuta atenta, no acolhimento emocional dos alunos e na valorização de sua participação ativa. Observou-se ainda a adoção de estratégias didáticas voltadas à construção da autonomia discente, como o uso de recursos diversificados (flashcards, livros, jogos, dicionários), a organização da sala em formato de “U” e a mediação docente orientada pela sensibilidade e pelo diálogo. Ao tomarmos como referência o pensamento de Jorge Larrosa (2002), compreendemos que a escuta, como atitude pedagógica, exige presença, atenção e abertura ao outro, possibilitando a emergência de experiências significativas no espaço escolar. Com relação à autonomia dos estudantes, Paulo Freire (1996, p. 59) a reconhece como “imperativo ético” ao trabalho docente, defendendo o respeito à “curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem”. Para o autor, esse respeito se dá por meio da dialogicidade, como temos observado nas práticas das salas de aula observadas. A participação no projeto tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento da identidade docente das autoras, promovendo reflexões sobre a importância de uma abordagem pedagógica que articule afetividade, escuta e emancipação.

Palavras-chave: PIBID, anos iniciais, acolhimento, autonomia, formação docente.

¹ Este texto, embora representado pelas autoras aqui descritas, foi construído em muito diálogo entre o grupo de pibidianas, professoras supervisoras e orientadora. Nossos agradecimentos ao grupo: Danielle de Oliveira Ribeiro; Elizabete Vitoria Fortes Do Espirito Santo; Gabrielle dos Santos Rita; Lara de Carvalho Condé; Leonardo Bernes dos Santos Martins; Maria Eduarda dos Santos Martins Chagas; Priscila Constantino dos Santos Alves e Sophia Barbosa de Souza.

² Estudante de pedagogia da UFRJ, integrante do PIBID anos iniciais. marinaracosta14@gmail.com

³ Professora do Colégio Pedro II, supervisora do PIBID anos iniciais. andreamgarcez@gmail.com

⁴ Professora da da UFRJ, orientadora do PIBID anos iniciais. priscilaapri@gmail.com

1. Introdução

O acolhimento e a promoção da autonomia têm se consolidado como um campo de crescente investigação e relevância no cenário educacional contemporâneo, principalmente no que diz respeito à educação básica. Essas dimensões, que se sobrepõem à mera transmissão de conteúdos programáticos, configuram-se como pilares essenciais para a formação integral dos estudantes e para a edificação de práticas pedagógicas que estimulem a criticidade e sejam mais humanizadoras. É pertinente o estudo contínuo desse tema para compreender como conversas e práticas do dia a dia na sala de aula podem possibilitar o envolvimento e a participação integral dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior consciência do papel que ocupam na sociedade, maior autonomia e formação de sujeitos críticos.

O acolher, em sua concepção pedagógica, vai além do simples recebimento físico do aluno. Configura-se como uma abordagem que reconhece e valoriza a singularidade de cada indivíduo, proporcionando maior senso de pertencimento e segurança no ambiente escolar. Essa prática é fundamental para a criação de espaços educativos verdadeiramente inclusivos e motivadores, nos quais o afeto e o cuidado constituem elementos essenciais nas relações em sala de aula. A pedagogia do acolhimento exige, portanto, um educador que utilize escuta e olhar sensíveis, adotando postura empática e promovendo a criação de laços que tragam maior segurança e bem-estar no âmbito escolar.

Paralelamente, a promoção da autonomia não se restringe à noção de independência individualista; trata-se de um processo dialógico e complexo, que se dá gradualmente, respeitando o tempo e a individualidade de cada aluno. Inerente à constituição do sujeito, como enfatiza Paulo Freire (1996), a autonomia não é um atributo inato, mas uma construção contínua, forjada na interação e na corresponsabilidade entre educandos e educadores. Assim, as aulas devem investir em diálogo e troca de experiências, capacitando os alunos a pensar de forma autônoma, tomar decisões e agir no mundo. A autonomia, portanto, se torna um elemento central para a formação de cidadãos que participam e promovem mudanças na sociedade.

A relevância de refletir sobre tais dimensões transcende o fortalecimento da prática docente, contribuindo também para a valorização e expansão de uma educação comprometida com princípios democráticos, participativos e emancipatórios. Em um contexto marcado por desafios sociais e educacionais, a promoção da autonomia e do acolhimento torna-se essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O presente trabalho insere-se nesse panorama, sendo fruto de uma investigação desenvolvida no Colégio Pedro II, campus São Cristóvão, com a participação de duas turmas do quarto ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contando com a colaboração de licenciandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esses estudantes puderam acompanhar de perto o dia a dia dos alunos em sala de aula, refletindo sobre como o ouvir e o acolher proporcionam uma aprendizagem mais dinâmica e maior participação ativa. Assim, a pesquisa propõe compreender como essas práticas contribuem para experiências de aprendizado significativas.

A inserção dos licenciandos no projeto ocorreu em março de 2025 e se estendeu por aproximadamente seis meses, período durante o qual acompanharam de forma contínua as turmas 406 e 408 do 4º ano do Ensino Fundamental. Nos primeiros dias de participação, elaborou-se um resumo inicial em tempo reduzido, marcado pela necessidade de sintetizar objetivos, métodos e resultados rapidamente, devido à urgência de atender aos prazos institucionais. Embora conciso, esse resumo serviu como guia para a organização das atividades subsequentes, ressaltando a importância do planejamento detalhado para a condução de pesquisas de qualidade.

A apresentação formal do trabalho ocorreu seis meses após a elaboração do resumo inicial, consolidando observações, registros e reflexões críticas. Durante esse período, os licenciandos vivenciaram a rotina escolar, observaram estratégias de mediação de conflitos, acompanharam a interação entre alunos e professoras e analisaram a gestão da sala de aula, percebendo a diversidade de contextos e comportamentos típicos do 4º ano. Essa experiência permitiu aos bolsistas compreender a complexidade do trabalho docente e a necessidade de articular teoria e prática para promover aprendizagem significativa.

A atuação docente observada foi conduzida pelas professoras Andrea Garcez, responsável pela turma 408, e Danielle Ribeiro, responsável pela turma 406. Ambas desempenharam papel central na orientação dos licenciandos, exemplificando práticas de acolhimento e promoção da autonomia adaptadas às necessidades de cada turma. A supervisão da professora orientadora da Faculdade de Educação da UFRJ, foi essencial, articulando vivência prática e fundamentação teórica, permitindo aos licenciandos compreender como planejar atividades, refletir sobre seu impacto pedagógico e reconhecer a importância da escuta e do cuidado na formação de sujeitos críticos e autônomos.

O Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão, instituição federal de ensino com mais de 180 anos de história, é reconhecido por sua excelência acadêmica e compromisso com uma educação pública de qualidade. O campus São Cristóvão I (SC I), destinado aos anos iniciais,

oferece infraestrutura ampla e diversificada, incluindo salas de aula equipadas, laboratórios, auditório, biblioteca, pátios, quadras esportivas e áreas de recreação. A pesquisa concentrou-se nesse ambiente, proporcionando diversidade, interação e práticas pedagógicas inovadoras.

Metodologicamente, a investigação fundamenta-se na observação participante e em registros sistemáticos compilados em caderno de campo. Essa abordagem qualitativa permitiu análise crítica e aprofundada das situações vivenciadas, capturando nuances das interações e das práticas pedagógicas em tempo real. A fundamentação teórica do estudo ancora-se em Jorge Larrosa (2002), que discute experiência e escuta como gestos formativos essenciais, e em Paulo Freire (1996), cuja obra aborda a autonomia como princípio ético e constitutivo do ato educativo. Dessa forma, o estudo demonstra como o acolhimento e a autonomia, integrados à prática docente, configuram-se como pilares para uma educação humanizadora, crítica e transformadora.

Além disso, a pesquisa detalha atividades pedagógicas específicas, como rodas de conversa, trabalhos colaborativos, jogos educativos, oficinas de leitura e escrita, mediação de conflitos e acompanhamento individualizado. Tais estratégias evidenciam a prática de um ensino humanizador, capaz de promover pertencimento, escuta ativa, responsabilidade compartilhada e protagonismo estudantil.

Em síntese, este trabalho vai além de um relato de experiência, propondo reflexão crítica sobre a escola como espaço de diálogo, pertencimento e emancipação. A vivência no PIBID, marcada pela observação das professoras Andrea Garcez e Danielle Ribeiro e supervisionada pela professora Priscila Andrade, foi decisiva para a formação docente dos licenciandos, consolidando a compreensão de que a docência é simultaneamente prática pedagógica e prática social. Assim, demonstra-se que o acolhimento e a promoção da autonomia, incorporados à rotina escolar como princípios pedagógicos, constituem caminhos possíveis e necessários para a construção de uma educação democrática, crítica e transformadora, capaz de formar cidadãos conscientes, autônomos e comprometidos com a sociedade.

2. Contexto da pesquisa e metodologias

A presente pesquisa sucedeu-se no Colégio Pedro II, campus localizado no bairro São Cristóvão, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. O campus conta com a divisão de três campi, onde cada um tem uma disposição e função, engloba também o Complexo Poliesportivo destinado à práticas esportivas, incluindo uma piscina, ginásio e quadras, o complexo está localizado dentro de um terreno no campus, sendo uma área central que acolhe os três campi. O campi São Cristóvão I (SC I) é destinado ao primeiro segmento do Ensino

Fundamental (1º ao 5º ano). O campi São Cristóvão II (SC II) abriga o segundo segmento (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Também concentra diversos setores como Biblioteca, Espaço Musical, e o emblemático Teatro Mário Lago. Por fim, o campi São Cristóvão III (SC III) é destinado ao Ensino Médio e à educação profissional integrada, além de contar com setores de atendimento como a Assistência Estudantil (SAE). Nossa pesquisa se concentrou no campi SC I (apelidado carinhosamente de “Pedrinho”), mais especificamente em duas turmas dos anos iniciais, sendo ambas do 4º ano do Ensino Fundamental. A infraestrutura institucional do edifício possui dois andares conectados por longos corredores internos, com janelas amplas voltadas para uma pequena quadra localizada entre os prédios do SC I e SC II, sendo composto também por um conjunto de salas de aula, um auditório, laboratórios de informática e ciências, pátios coberto e descoberto, quadra esportiva coberta, parquinho como espaço recreativo, sala de leitura, biblioteca, refeitório e sala dos professores, além de todo o campi contar com um suporte mínimo de internet banda larga e sistema de lixo reciclável.

As turmas que foram acompanhadas ao longo deste processo investigativo, são identificadas como 406 e 408. A turma 408 é composta por 24 alunos, sendo 13 meninas e 11 meninos. Entre eles, encontram-se dois estudantes com necessidades educacionais específicas: um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (identificado como aluno A) e outro com Transtorno do Espectro Autista junto ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (identificado como aluno B). De modo geral, trata-se de uma turma bastante unida, que demonstra grande capacidade de acolhimento e empatia. Durante atividades em grupo, debates e tarefas coletivas, observa-se uma postura colaborativa e respeitosa por todos eles na maior parte do tempo. Entende-se, também, que são crianças cuja a faixa etária está entre 9 e 10 anos, que estão caminhando em um processo de amadurecimento e que ainda aprendem a como agir dentro e fora da comunidade escolar e, por isso, nem sempre tem-se bons resultados ou expectativas em atividades e debates. O aluno B foi recentemente transferido de outro campus e apresenta histórico de mudanças de turma devido a dificuldades de adaptação social e comportamental. Atualmente, encontra-se em processo de integração à nova realidade escolar, processo este que não ocorre de maneira simples, tendo em vista os desafios relacionados à regulação emocional e à convivência coletiva. Ainda assim, a turma, sob orientação da professora regente e com apoio dos pibidianos, tem se empenhado em acolhê-lo e em proporcionar um ambiente de pertencimento. Já é possível observar avanços graduais em sua adaptação, ainda que demande acompanhamento contínuo por parte de toda a comunidade escolar. O aluno A, por sua vez, já está integrado à turma há mais tempo e apresenta uma adaptação mais consolidada. Sua comunicação se dá predominantemente por meio de gestos com a oralidade mais limitada a

frases curtas ou apenas uma palavra. Em alguns momentos, também manifesta desregulação emocional, assim como ocorre com o aluno B, embora cada um apresenta formas distintas de expressar e lidar com essas situações. O grupo de alunos vem aprendendo a reconhecer essas diferenças e a desenvolver estratégias de convivência que favoreçam tanto o bem-estar coletivo quanto o respeito. A turma, em sua composição geral, revela um perfil heterogêneo. Há crianças mais comunicativas, com raciocínio ágil e maior vontade ou disposição para participar nas discussões, enquanto outras se mostram mais reservadas, com menor necessidade de interação verbal. Logo, formam-se pequenos grupos de amizade, subdivididos, principalmente, entre meninos e meninas. O clima de convivência é, em sua maior parte, harmonioso. Do ponto de vista pedagógico, os alunos demonstram autonomia e gosto pelo trabalho coletivo. A participação ativa nas aulas é uma característica marcante. Um interesse comum identificado entre os estudantes é o gosto pelo desenho, atividade que frequentemente os faz se reunirem em grupos e, às vezes, atrapalham a atenção durante a aula. A turma 408 encontra-se em um processo de amadurecimento. Os desafios que são trazidos para a sala de aula vêm sendo enfrentados por meio de muitas conversas e mediação.

A turma 406 é composta por 24 alunos, sendo 12 meninas e 12 meninos. Entre eles, três estudantes apresentam necessidades educacionais específicas: um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (identificado como aluno A), um com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (identificado como aluno B) e o terceiro aluno do diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia e Transtorno do Processamento Auditivo Central (identificado como aluno C). Diferente do que se observa na turma 408, a 406 demonstra uma postura mais individualizada, com menor engajamento coletivo e maiores dificuldades no cumprimento dos combinados de convivência estabelecidos pela professora regente e reforçados pelos pibidianos. A turma, em geral, é considerada agitada e enfrenta desafios significativos quanto ao respeito à escuta e aos momentos de fala. Ainda assim, há traços de acolhimento e solidariedade, que aparecem em situações específicas, revelando a potencialidade de vínculos afetivos mais consistentes. No cotidiano, a professora frequentemente precisa retomar questões ligadas ao comportamento e à convivência, ressaltando a importância da colaboração entre ambos os lados, docentes e discentes, para uma boa relação. A turma também apresenta dificuldades em manter a atenção de forma contínua, o que exige da professora o constante investimento em novas estratégias de ensino e mediação. A busca por maior cooperação e pelo fortalecimento do sentido de coletividade permanece como um dos principais desafios enfrentados no trabalho com esta turma, processo que vem sendo conduzido de forma atenta e persistente pela professora regente, com o apoio dos pibidianos.

Na experiência desenvolvida no âmbito do PIBID, no Colégio Pedro II, a observação participante foi adotada como abordagem metodológica central. Estar presente no cotidiano escolar permitiu aos licenciandos não apenas observar, mas também interagir com os sujeitos, compreendendo de maneira mais profunda as práticas pedagógicas, os modos de organização e as relações construídas no espaço escolar.

Durante o processo, o uso de cadernos de campo mostrou-se essencial, funcionando como instrumento de registro das atividades acompanhadas. Neles foram anotadas descrições de aulas, interações entre professores e estudantes, bem como reflexões pessoais que emergiam a cada vivência no ambiente escolar. Esses registros serviram não apenas como fonte de dados, mas também como ferramenta de elaboração crítica sobre a prática observada.

Além disso, o recurso ao uso de trechos dos cadernos de campo enriqueceu a análise, ao possibilitar que fragmentos da experiência fossem incorporados ao texto acadêmico. Esses excertos conferiram maior densidade à pesquisa, tornando visíveis as nuances e singularidades do cotidiano escolar, muitas vezes difíceis de captar em uma descrição puramente analítica.

Dessa forma, a articulação entre observação participante e caderno de campo, no contexto do PIBID no Colégio Pedro II, revelou-se fundamental não apenas para a produção de conhecimento acadêmico, mas também para o processo formativo, que pôde refletir criticamente sobre a realidade escolar em que estava inserida.

3. Vivências, práticas observadas e promoção da autonomia discente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma iniciativa de grande relevância para a formação inicial de professores, uma vez que possibilita ao licenciando o contato direto e sistemático com a realidade escolar desde os primeiros anos da graduação. Trata-se de uma política pública voltada para o fortalecimento da formação docente e para a valorização do magistério, que busca articular universidade e escola, aproximando os conhecimentos teóricos da prática pedagógica vivenciada cotidianamente. Nesse sentido, refletir sobre as experiências proporcionadas pelo PIBID se mostram fundamentais para compreender a complexidade da realidade escolar e, sobretudo, para pensar estratégias de acolhimento e incentivo à autonomia discente.

Nossa inserção à docência ocorreu no Colégio Pedro II – Unidade São Cristóvão, especificamente nas turmas do 4º ano escolar do turno da tarde. Essa vivência se revelou particularmente significativa, pois nos permitiu acompanhar de perto uma turma numerosa e bastante diversificada, na qual a heterogeneidade dos alunos se expressava em diferentes formas de comportamento, interesses e modos de aprender. Essa diversidade, por sua vez,

evidenciou tanto os desafios que se colocam à docência, como a necessidade de elaborar metodologias diferenciadas, quanto a riqueza do espaço escolar como lugar de trocas, convivência e construção coletiva do conhecimento.

A metodologia que orientou nossa participação esteve vinculada a uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, uma vez que buscamos compreender as práticas observadas por meio da interação direta com a realidade escolar. Foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula, registros de comportamentos e metodologias empregadas pela professora regente, diálogos e práticas de escuta com os estudantes, participação em reuniões pedagógicas e reflexões coletivas entre as bolsistas. Esse conjunto de procedimentos metodológicos permitiu uma análise mais densa e contextualizada, de modo a relacionar as vivências práticas com os referenciais teóricos discutidos na universidade, produzindo uma compreensão mais ampla e crítica sobre o processo formativo.

No que se refere às práticas de escuta, observamos que reservar momentos específicos para que os alunos compartilhassem suas percepções, sentimentos e opiniões contribuiu para o fortalecimento de sua autoestima e para o desenvolvimento de sua autonomia. Essa escuta ativa, realizada tanto em atividades coletivas quanto em interações individuais, possibilitou que os estudantes se percebessem como sujeitos de voz e direitos, além de criar condições para que o professor compreendesse melhor as necessidades da turma. A valorização da fala dos alunos também se mostrou eficaz para a mediação de conflitos e para a construção de soluções conjuntas, fortalecendo a confiança mútua e a corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

Já em relação às práticas de acolhimento, destacamos a importância de ações simples, mas potentes, como a recepção calorosa no início das aulas, a valorização dos avanços individuais e o incentivo constante diante das dificuldades. Essas atitudes se mostraram essenciais para criar um ambiente de segurança afetiva, no qual os estudantes se sentiam motivados a se engajar nas atividades e a se arriscar em novas aprendizagens. O acolhimento, entendido não apenas como um gesto de recepção, mas como uma postura pedagógica contínua, favoreceu a construção de um espaço inclusivo e respeitoso, no qual cada aluno pôde se reconhecer como parte integrante da coletividade escolar.

Ao longo desse percurso, constatamos que o acolhimento e a escuta ativa constituíram dimensões centrais para o estabelecimento de vínculos. Conhecer os estudantes, respeitar suas singularidades e criar espaços de diálogo foram ações que contribuíram de forma decisiva para a construção de um ambiente mais participativo e colaborativo. Nesse mesmo movimento, as observações realizadas em sala de aula nos permitiram identificar práticas

pedagógicas que favorecem a autonomia discente, tais como atividades coletivas que estimulam o protagonismo e situações em que os alunos foram encorajados a expressar ideias e opiniões. Essas experiências demonstraram que, mesmo em situações iniciais, o incentivo à autonomia fortalece a participação dos estudantes e potencializa o desenvolvimento de sua capacidade crítica.

A participação em reuniões pedagógicas também se constituiu como parte relevante da experiência, pois possibilitou compreender como o trabalho docente é organizado coletivamente e de que maneira as decisões pedagógicas são construídas a partir das demandas reais das turmas. Essa vivência reforçou a importância da articulação entre teoria e prática, permitindo compreender como os conceitos estudados na universidade,

como metodologias ativas, gestão de sala e inclusão, se manifestam no cotidiano escolar. Outro aspecto observado com frequência foi a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Pequenos gestos de atenção e incentivo revelaram-se fundamentais para o engajamento da turma, principalmente em um grupo numeroso, no qual alguns estudantes poderiam se sentir invisibilizados. A afetividade, quando aliada às práticas de escuta e acolhimento, mostrou-se essencial para a constituição de um ambiente mais justo, motivador e inclusivo, no qual os estudantes se sentem reconhecidos, valorizados e estimulados a participar ativamente.

Em síntese, as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID evidenciaram que a formação docente transcende a mera observação passiva. Ela exige envolvimento ativo, sensibilidade para lidar com a diversidade, reflexão crítica sobre a prática pedagógica e proposição de estratégias que promovam a autonomia e a participação dos estudantes. Estar inseridas no cotidiano escolar nos permitiu compreender mais profundamente os desafios e as potencialidades da educação básica, ao mesmo tempo em que nos motivou a desenvolver novas práticas e fortalecer nossa identidade docente em processo de construção. O movimento entre teoria e prática ampliou nosso olhar, enriqueceu nossa formação e reafirmou a importância da docência como prática social e transformadora.

Além disso, a nossa vivência possibilitou compreender que a escola é um espaço dinâmico, atravessado por diferentes realidades sociais e culturais, o que exige do professor constante adaptação e abertura ao diálogo. Esse contato com o ambiente escolar mostrou que o ato de ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve também a construção de vínculos, o incentivo à autonomia dos alunos e a valorização de suas experiências de vida. Assim, o PIBID se consolidou como um espaço de aprendizagem mútua, no qual professores em formação e estudantes compartilham saberes e constroem coletivamente.

Nesse sentido, participar do PIBID representou não apenas um processo formativo acadêmico, mas também humano, pois nos desafiou a pensar nossas concepções sobre ensino e aprendizagem e a reconhecer o papel do professor como mediador e agente de transformação social.

4. Reflexões sobre a formação docente

4.1 O PIBID como elemento formador da identidade profissional

É de grande relevância reconhecer as contribuições do PIBID para a construção da identidade profissional de todos os envolvidos no processo, incluindo os licenciandos, as professoras orientadoras e os alunos da educação básica.

Durante as aulas, reuniões e momentos de troca, os licenciandos do curso de Pedagogia têm a oportunidade de articular a teoria com a vivência prática. Essa articulação não se limita ao conteúdo teórico aprendido na universidade, mas envolve também seus conhecimentos prévios, permitindo uma aprendizagem contínua e o aprimoramento de suas relações interpessoais e de sua postura profissional em sala de aula.

A inserção antecipada no cotidiano escolar possibilita a transição do papel de observadores para o de sujeitos ativos no processo pedagógico. tal vivência promove benefícios significativos tanto para os próprios licenciandos, ao desenvolverem competências profissionais - como o aprendizado de estratégias, gestão de sala de aula e de conteúdos, aplicação de atividades, postura profissional, etc -, quanto para as professoras orientadoras, por meio das trocas de saberes e do apoio recebido. Além disso, os alunos da escola também são favorecidos, pois contam com um suporte pedagógico adicional e enriquecedor para a sua formação. A presença de mais um adulto como referência na sala de aula, conforme mencionado anteriormente, permite que os estudantes, gradualmente, passem a confiar suas angústias, questões pessoais e acadêmicas, pensamentos e opiniões a essa nova figura. Essa relação contribui para a desconstrução de uma possível visão pré-estabelecida de autoritarismo atribuída ao(à) professor(a) titular — ainda que tal postura nunca tenha sido efetivamente praticada naquele ambiente específico. Tal percepção pode ser fruto de experiências escolares anteriores, nas quais a autoridade docente foi entendida de forma centralizadora. Nesse contexto, o acolhimento deixa de ser exclusivo de uma única figura adulta e passa a ser compartilhado, o que amplia as possibilidades de construção de um ambiente mais acolhedor, seguro e baseado no respeito mútuo. Além disso, o licenciando, ao ter essa vivência antecipada ao cotidiano escolar, compreende que a sala de aula e as relações com os alunos vai muito além de uma mera interação profissional ou acadêmica. Essa experiência o impulsiona a desenvolver

novas percepções, estratégias e formas de atuação pedagógica.

Ademais, os conhecimentos adquiridos com a prática revelam como as contribuições em sala de aula permitem compreender a docência não apenas como transmissão de conteúdo, mas como um ato político, ético e afetivo, pois implica formar sujeitos críticos, responsáveis e sensíveis às realidades sociais, consolidando a identidade docente (Paulo Freire, 1996).

Para mais, é de suma importância trazer a reflexividade como elemento constitutivo do trabalho tanto discente quanto docente. Os registros de campo, realizados pelos licenciandos desde as primeiras observações, contribuíram significativamente para o desenvolvimento do processo pedagógico, beneficiando não apenas cada indivíduo, mas o grupo como um todo. Tais registros funcionam como um apoio à construção da identidade profissional, por meio da observação crítica, além de servirem como instrumento de autoavaliação – auxiliando na reflexão sobre a própria atuação – e como suporte colaborativo entre os colegas do PIBID, ao possibilitar a identificação de novas estratégias para a elaboração e execução de atividades, diálogos ou reflexões. As observações realizadas pelos bolsistas oferecem, ainda, uma nova perspectiva tanto para os colegas quanto para as professoras supervisoras, que igualmente integram o processo pedagógico e se encontram em constante aprendizado e aperfeiçoamento de suas práticas em sala de aula, bem como das relações estabelecidas entre docente e discente. Paulo Freire (1996, p. 25) afirma:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O registro e o compartilhamento dos diários de campo permitem reflexões sobre a prática docente e as formas de atuação em sala de aula. Através desses relatos, é possível compreender que cada estudante possui um modo singular de aprender, com ritmos, trajetórias e necessidades distintas. Traz, também, a relevância de respeitar os diferentes processos de aprendizagem, reconhecendo que nenhum dia é igual ao outro quando se está diante de uma turma composta por 10, 20 ou 30 crianças, cada uma trazendo consigo realidades, culturas, pensamentos, capitais culturais e experiências diferentes. Essa complexidade e a riqueza do ambiente escolar, exige do educador sensibilidade, escuta e flexibilidade para lidar com a diversidade.

4.2 A afetividade e a escuta como pilares fundamentais na construção de uma prática pedagógica humanizada

Com base em Larrosa (2002), apresenta-se uma nova perspectiva sobre a escuta, compreendida como presença. Escutar vai além do simples ato de ouvir: envolve estar verdadeiramente presente, disponível e aberto ao outro. Essa postura permite que o aluno se perceba como um sujeito participante nos processos em sala de aula. A escuta manifesta-se em diferentes dimensões: na tomada de decisões pedagógicas, nos momentos de angústia e aflição, nas situações individuais em que questões pessoais surgem, bem como na escuta colaborativa, quando os alunos compartilham ideias comuns e desejam expressá-las coletivamente. Larrosa (2002) confirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A escuta revela-se como um componente essencial na relação entre professor e estudantes. Ao dedicar tempo para ouvir e refletir sobre aquilo que o aluno sente a necessidade de expressar, o docente contribui para a transformação do ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor e sensível às subjetividades presentes. A partir dessa prática, constrói-se uma nova atmosfera em sala de aula, na qual os alunos passam a reconhecer seu próprio valor, o valor dos colegas e o papel fundamental da escuta na construção de relações e diálogos.

Além disso, a afetividade durante o processo sentimental da escuta traz um caráter estratégico ao ser utilizada pedagogicamente. Acolher emocionalmente os alunos cria condições para aprendizagens mais significativas e fortalece vínculos de confiança. O aluno precisa saber e sentir que está sendo ouvido e entendido e, a partir disso, eles aprendem a organizar mentalmente suas ideias antes de expressá-las, favorecendo a clareza e a compreensão. Desenvolvem, ainda, habilidades relacionadas ao debate respeitoso, à escuta ativa, à valorização do silêncio nos momentos certos e à compreensão do tempo do outro.

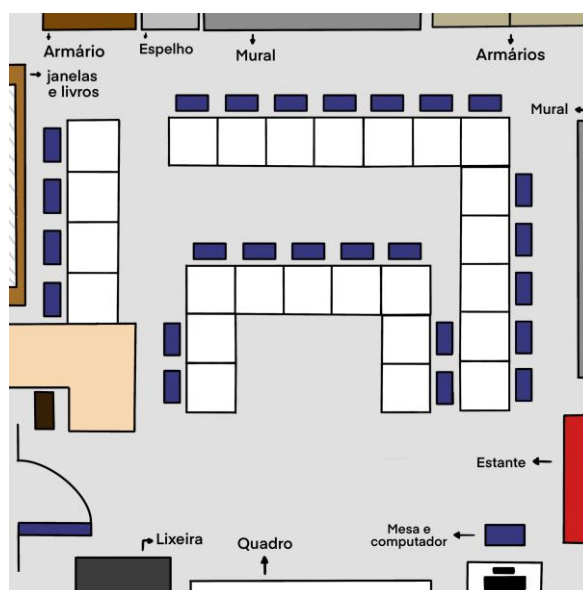
Com o objetivo de fortalecer ainda mais os vínculos afetivos entre os alunos e promover um ambiente mais acolhedor, os pibidianos puderam, ao longo do processo, compreender como a disposição tradicional das carteiras em fileiras pode ser prejudicial à

construção de relações e ao desenvolvimento de certas práticas. O modelo convencional dificulta a troca entre as crianças e limita o potencial do aprendizado grupal.

Nas duas turmas em que os bolsistas estão inseridos, tanto na 406 quanto na 408, as professoras optaram, em conjunto das outras professoras do turno da manhã que dividem a sala, por uma organização em formato de “U”, conforme ilustrado a seguir. Essa disposição favorece a circulação pela sala, garantindo maior liberdade de movimentação nos momentos adequados, além de estimular interações entre os estudantes. A configuração também contribui para a criação de um ambiente mais dinâmico e participativo, e, assim, o espaço físico também consegue atuar como facilitador das relações, do ensino e da didática.

Imagem 1 - Formato da sala de aula da turma 408 do Colégio Pedro II - Campus

São Cristóvão 1



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, é importante salientar que há uma articulação entre afetividade e autonomia. Quando o aluno se sente ouvido, valorizado e respeitado, cria-se um ambiente propício para o seu desenvolvimento como sujeito crítico, autônomo e participativo, não só dentro da sala de aula, mas também da sociedade em que está inserido.

5. Considerações finais

Em suma, reforça-se que a participação no PIBID possibilitou aos licenciandos compreender a docência como um processo complexo, dinâmico e profundamente humano, que exige não apenas o domínio de conteúdos, mas também a sensibilidade para reconhecer que tanto discentes quanto docentes estão inseridos em um contínuo e inacabado processo de

aprendizagem. Nenhum dia se repete no contexto escolar; a cada nova experiência, surgem novos olhares, compressões e perspectivas, muitas vezes inesperadas. Considerando que os pibidianos se encontram em constante formação enquanto futuros profissionais da educação, alguns dos aprendizados construídos ao longo do percurso podem ser sintetizados na valorização do acolhimento, no reconhecimento da escuta como ferramenta essencial, na adoção de estratégias que favoreçam a autonomia da criança, bem como na importância da reflexão, da observação e do registro contínuo sobre o surgimento de novas perspectivas e diferentes cenários e sobre a prática como elemento formador. Ademais, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) não apenas aproxima os licenciandos da realidade escolar, mas também oferece a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras, que articulam diálogo, escuta ativa e a promoção da autonomia discente. O programa reforça a concepção de uma educação comprometida com a humanização e a emancipação dos sujeitos, em sintonia com os princípios defendidos por Paulo Freire (1996). Ao incentivar a inserção precoce dos estudantes de licenciatura no cotidiano escolar, o PIBID contribui significativamente para a formação de professores mais conscientes de seu papel social e político. Tais experiências são fundamentais para ressignificar o espaço escolar, transformando-o em um ambiente de acolhimento, escuta e desenvolvimento integral e construindo práticas pedagógicas que vão além da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma educação crítica, dialógica e transformadora. É importante destacar ainda os resultados concretos observados. As rodas de conversa, a recepção acolhedora no início das aulas e a reorganização da sala em formato de “U” favoreceram maior engajamento e participação dos alunos, enquanto a escuta ativa auxiliou na mediação de conflitos e no fortalecimento da auto-estima discente. Para os licenciandos, tais experiências ampliaram o repertório pedagógico, fortaleceram a postura profissional e contribuíram para a construção da identidade docente. Apesar dos avanços, algumas limitações precisam ser consideradas. O tempo reduzido de vivência, as demandas institucionais e os desafios de lidar com turmas numerosas trouxeram obstáculos que nem sempre puderam ser superados. Entretanto, esses mesmos desafios se configuraram como oportunidades formativas, ao exigir flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação.

Em perspectiva futura, os aprendizados obtidos apontam para a importância de dar continuidade a práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta e a autonomia discente. Tais princípios devem ser incorporados à atuação profissional dos licenciandos, contribuindo para a consolidação de uma docência crítica, humanizadora e transformadora.

Assim, pode-se afirmar que os objetivos iniciais da pesquisa foram plenamente

alcançados, pois buscava-se compreender como o acolhimento e a promoção da autonomia se expressam no cotidiano escolar e contribuem para a formação docente. O PIBID, nesse sentido, reafirma-se como um espaço privilegiado de aprendizagem mútua, no qual educadores em formação e estudantes compartilham saberes e constroem coletivamente novas possibilidades para a educação.

Referências:

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).