

## A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DISCENTE: A MONITORIA COMO ESPAÇO FORMATIVO NO CONTEXTO DO PIBID

Ryan Gaino Alves <sup>1</sup>  
Gaspásia Maria Soares de França Nunes <sup>2</sup>  
Heloísa Helena dos Santos Neves <sup>3</sup>  
Cristiane Janasi Albieri <sup>4</sup>  
Bárbara Negrini Lourençon <sup>5</sup>

### RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido no formato de relato de experiência, tem como objetivo apresentar considerações acerca da criação, desenvolvimento e análise de um projeto de monitoria realizado no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Araraquara, junto à Escola Técnica Estadual Professora Anna de Oliveira Ferraz (ETEC). Por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, este trabalho descreve o movimento de organização e desenvolvimento da proposta: organização de temas a partir de conteúdos recorrentes no ENEM, realização de monitorias semanais com alunos das terceiras séries do ensino médio integrado, produção de listas com questões selecionadas e aplicação de simulados. O projeto surgiu da necessidade de oferecer aos estudantes um contato mais direto com a realidade dos vestibulares, funcionando como um preparatório voltado para as disciplinas de Matemática e Física. A experiência permitiu identificar a percepção dos alunos sobre seus estudos, marcada por um choque diante do baixo desempenho em um simulado realizado. Esse momento pode ser compreendido como um desequilíbrio que impulsionou a reorganização do pensamento, levando a reflexões e mudanças na postura dos alunos, conforme observado pela professora supervisora da escola parceira do PIBID. O referencial teórico é pautado em autores como Vygotsky (1991) e Leontiev (1988), quanto à reflexão crítica, atividade de estudo e autonomia. Relatamos ainda as contribuições para os licenciandos participantes, visto que a atividade representou uma rica oportunidade formativa, ao integrar conhecimentos pedagógicos e específicos, vivenciar a mediação docente e desenvolver habilidades de escuta, comunicação, organização e planejamento. Os resultados indicam que o projeto promove impactos significativos em todos os envolvidos: nos alunos, pela tomada de consciência sobre a atividade de estudo, e nos pibidianos, pelo fortalecimento da identidade docente e da articulação entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, PIBID, ENEM, Avaliação, Atividade de Estudo.

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Araraquara - SP, [ryan.gaino@aluno.ifsp.edu.br](mailto:ryan.gaino@aluno.ifsp.edu.br);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Araraquara - SP, [gaspasia.soares@aluno.ifsp.edu.br](mailto:gaspasia.soares@aluno.ifsp.edu.br);

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Araraquara - SP, [heloisa.neves@aluno.ifsp.edu.br](mailto:heloisa.neves@aluno.ifsp.edu.br);

<sup>4</sup> Mestranda em Matemática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) - SP, Professora na ETEC - Araraquara - SP; Supervisora do Pibid, [cristiane.albieri@etec.sp.gov.br](mailto:cristiane.albieri@etec.sp.gov.br);

<sup>5</sup> Professora orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) - SP, Professora no IFSP - Campus Araraquara - SP, Coordenadora de área do Pibid, [barbara.negrini@ifsp.edu.br](mailto:barbara.negrini@ifsp.edu.br).



## INTRODUÇÃO

O presente artigo, no formato de relato de experiência, tem como objetivo apresentar reflexões sobre a criação, o desenvolvimento e a análise de um projeto de monitoria realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Araraquara, em parceria com a Escola Técnica Estadual Professora Anna de Oliveira Ferraz (ETEC).

O projeto, denominado Projeto ENEM, consiste na realização de monitorias semanais voltadas aos alunos das terceiras séries do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Informática e Mecatrônica, com turmas compostas por uma média de 30 a 40 estudantes. Inicialmente, as monitorias eram centradas na disciplina de Matemática, mas em momento posterior passaram a abranger também conteúdos de Física. As atividades vêm sendo conduzidas diretamente por nós, licenciandos bolsistas do PIBID, com base em materiais previamente selecionados e reelaborados.

A proposta surgiu a partir da percepção da escola e dos professores sobre a necessidade de proporcionar a esses estudantes um contato mais próximo com a estrutura e as exigências dos exames/vestibulares, com ênfase no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Buscou-se familiarizá-los com os modelos de questões, técnicas de resolução, conteúdos exigidos, estratégias e aspectos recorrentes nessas avaliações. Em síntese, o projeto funciona como um preparatório semanal, com foco específico em Matemática e Física.

Além de auxiliar na preparação para o ENEM, o projeto também tem como propósito identificar dificuldades recorrentes dos estudantes nessas áreas do conhecimento, dificuldades essas, amplamente presentes na realidade das escolas públicas brasileiras.

Assim, o projeto consolida-se como uma rica experiência formativa, tanto para nós, futuros professores em formação - uma vez que a vivência contribui para nosso fortalecimento docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e promover o desenvolvimento de conhecimentos essenciais à profissão - quanto para os estudantes da escola parceira, que podem vivenciar um espaço de apoio, diálogo, crescimento e trocas, além de despertá-los para suas reais situações, em um momento decisivo de sua trajetória escolar.

## METODOLOGIA

Por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, este trabalho descreve e reflete sobre o movimento de organização e desenvolvimento da proposta formativa. A metodologia adotada buscou compreender não apenas os resultados alcançados, mas também o processo de construção coletiva que envolveu supervisora, bolsistas e estudantes. Para tanto, se faz necessário a descrição do percurso metodológico de criação, que contempla desde o planejamento inicial até a realização das monitorias e do simulado.

Para a criação do Projeto ENEM, foi realizado um encontro com a professora supervisora do PIBID e um dos bolsistas monitores. O objetivo desse encontro foi alinhar aspectos cruciais para a sua idealização, definindo o início das monitorias, horários, dias, conteúdos a serem ministrados, turmas participantes, estratégias e metodologias que seriam utilizadas.

Dessa forma, definiu-se que o projeto seria estruturado a partir da elaboração de listas de exercícios constituídas por questões provenientes de edições anteriores do ENEM, abrangendo o período de 2016 a 2024, inclusive as edições do ENEM PPL (edição do exame para pessoas privadas de liberdade). As questões foram divididas em temas e selecionadas, conforme nosso levantamento, de acordo com maior índice de incidência no exame. A seleção também considerou os conteúdos curriculares que as turmas estavam e estariam trabalhando ao longo do semestre.

Embora o projeto tenha previsão de duração até o final do ano letivo de 2025, ao longo do primeiro semestre, período analisado neste artigo, foi elaborado um cronograma de aulas para a disciplina de Matemática, composto por dez encontros com os seguintes temas: Grandezas Diretamente e Inversamente Proporcionais; Potenciação, Ordem e Grandeza; Porcentagem e Rendimento; Quadriláteros Notáveis e Dedução de Fórmulas; Semelhança de Triângulos e Teorema de Tales; Análise de Gráficos e Tabelas; Dedução e Análise de Equações Algébricas; Probabilidade Simples; e, Geometria Plana e Trigonometria. Para a disciplina de Física, incluída no segundo bimestre, foram planejados cinco encontros com os temas: Corrente Elétrica, Propriedades Gráficas e Notações; Circuitos e Leis de Ohm; Associação de Resistores; e Potência Elétrica.

As sessões de monitoria foram conduzidas para os alunos das terceiras séries do Ensino Médio integrados da Escola Técnica Estadual Professora Anna de Oliveira Ferraz



(ETEC), em Araraquara, interior de São Paulo. Os encontros ocorreram em contraturno das aulas regulares, inicialmente ministrados por uma bolsista e, posteriormente, com o ingresso do segundo, dividindo-se as responsabilidades, um para Matemática e outro para Física.

Durante esse período, as monitorias foram remanejadas diversas vezes em dias e horários, buscando atender o maior número possível de alunos, inclusive com encontros marcados mais de uma vez por semana. Cada sessão teve duração aproximada de 1 hora e 30 minutos.

Com base no cronograma, semanalmente, era preparada uma lista de exercícios com 8 a 10 questões de vestibulares, selecionadas pelos monitores para abranger diferentes habilidades, níveis de dificuldade e tipos de raciocínio, desde questões diretas até mais interpretativas e complexas, considerando também a amplitude e extensão do exame.

Nesses encontros, buscamos aplicar diferentes estratégias e métodos, apesar da estrutura do exame não oferecer grande flexibilidade, pois o foco central era a aplicação e resolução de exercícios. Inicialmente, revisávamos a teoria dos conteúdos e, em seguida, a mediação para resolução comentada das questões. Com o passar do semestre, nossa participação tornou-se cada vez menos ativa, com intuito de incentivar os alunos a se tornarem mais autônomos, no sentido de utilizarem ferramentas próprias de resolução, embora nem sempre isso tenha ocorrido, devido às lacunas de conhecimentos prévios apresentadas por alguns estudantes em determinadas questões.

No final do semestre, realizamos um simulado completo, oferecendo a todos os alunos uma experiência próxima à do ENEM - houve dia, horário, tempo e regras definidas de forma semelhante ao exame oficial.

Como a disciplina de Física havia sido inserida recentemente, o simulado envolveu apenas Matemática. Foi composto por 20 questões, 10 semelhantes às dos encontros anteriores e 10 inéditas, com tempo suficiente para realização, sendo disponibilizadas duas horas-aula (1h40min), ultrapassando a média de cerca de 3 minutos por questão quando se realiza o exame propriamente. A escola mobilizou-se integralmente para a realização da atividade, disponibilizando salas específicas, aplicadores (professores e bolsistas do PIBID) e todo o material necessário, como provas impressas, folhas de respostas e regulamento do simulado. Esse momento contou com a participação de 132 estudantes.

Ao término da aplicação, foi realizada a etapa de correção, conduzida pelos monitores em conjunto com a professora supervisora. Essa correção ocorreu no mesmo dia, o que possibilitou a obtenção imediata dos resultados individuais e das médias das turmas participantes, fornecendo dados relevantes para a análise do desempenho e para a avaliação da

efetividade das monitorias. Desta forma, todo o percurso metodológico, desde o planejamento inicial, a aplicação das monitorias, a realização e correção do simulado, e os efeitos posteriores, possibilitou a coleta de informações sobre o processo, o desempenho dos estudantes e suas consequências parciais, servindo como base para a análise e discussão dos resultados.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção temos como intuito apresentar os fundamentos e conceitos que orientaram a criação, desenvolvimento e análise do projeto. A partir da prática das monitorias e dos resultados e consequências parciais oriundas da aplicação do simulado, buscamos refletir sobre a mediação pedagógica intencional, a construção compartilhada do conhecimento e o processo de conscientização dos estudantes frente às suas próprias dificuldades.

No processo de diagnosticar dúvidas e dificuldades dos alunos, compreendemos, mais uma vez, a importância da criação deste projeto de monitoria, que se constitui como um espaço de mediação pedagógica intencional. Entendemos que a proposta dialogou diretamente com os pressupostos de Vygotsky (1991), especialmente no que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ao proporcionarmos situações em que os estudantes pudessem transitar do que já conseguiam fazer sozinhos para aquilo que poderiam realizar com a mediação de um par mais experiente, no caso, os monitores.

Criou-se, assim, um ambiente propício à intervenção educativa significativa, pautado na interação social e na construção compartilhada do conhecimento. Isso ficou ainda mais evidente após a aplicação do simulado, cujos resultados, em grande parte insatisfatórios, geraram nos estudantes um sentimento de frustração e despertaram a consciência sobre suas próprias lacunas de aprendizagem.

Essa experiência pode ser compreendida pela visão de Paulo Freire (1987), que defende a educação como prática de conscientização, sendo um processo essencial e fundamental para a transformação do sujeito. Ao se depararem com as dificuldades enfrentadas, os estudantes iniciaram um processo de tomada de consciência que, mediado pelo diálogo e pela problematização, tornou-se motor para uma mudança de postura e comportamento, indicando também que a ação educativa só se torna significativa quando há um motivo interno que mobiliza o aprendiz, conforme nos aponta Leontiev (1988).

Dessa forma, o projeto e o simulado tornam-se significativos, evidenciando a relação entre necessidade, motivo e atividade de estudo. A necessidade inicial dos alunos, muitas

Ademais, conseguimos também nos conectar com os alunos de outras maneiras, para além dos saberes específicos, nas trocas de experiências que tivemos sobre como foi para nós a realização do exame em sua completude, isto é, sensações, medos, angústias e estratégias que tivemos, sentimos ou utilizamos quando passamos por essa etapa desafiadora. O que nos remete novamente às ideias de Freire (1987) no que diz respeito ao ato de dialogar e partilhar experiências, construindo diálogo para que ocorra o verdadeiro ato educativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados parciais obtidos ao longo da proposta formativa revelou os desafios e efeitos das monitorias sobre os estudantes e também para a nossa formação. Conforme já relatado, o objetivo do projeto é aproximar os estudantes da realidade dos vestibulares e, para isso, buscamos proporcionar aos mesmos a compreensão das exigências desses exames. As monitorias se configuraram como um momento para revisão de conteúdos e espaço para que desenvolvessem habilidades, ferramentas e estratégias necessárias. Dessa forma, também elaboramos e oportunizamos que os alunos realizassem simulados para ganho de experiência.

Para analisarmos os resultados se faz necessário entender a realidade e o dia-a-dia da situação do projeto. Por ocorrer em contraturno, não houve a obrigatoriedade de participação dos alunos, embora a escola garantisse a entrega de certificado com carga horária de dedicação ao projeto aos participantes. Diante disso, e apesar de o público alvo ser todas as quatro turmas com uma média de 30 a 40 alunos matriculados por classe, a taxa de frequência nas monitorias foi baixa, cerca de 5 a 10 alunos por encontro, e sendo sempre os mesmos.

A rotina da escola e o público que ela atende, por natureza, dificulta a participação de todos. Primeiro, por ter alunos de municípios próximos, com horário fixo para chegada e saída, e, segundo, por ser uma escola localizada no centro da cidade e ter ingresso via

vestibulinho, possui alunos de todas as regiões da cidade - o que acarreta tempo maior de deslocamento. Todavia, acreditamos que tais fatores não justificam em sua completude a baixa adesão, visto que os relatos dos estudantes sempre se pautavam no cansaço ou simplesmente por não verem propósito em comparecer.

Após a aplicação do simulado do ENEM, foi possível observar que muitos alunos, na maioria não participantes das monitorias, apresentaram um desempenho bastante insatisfatório. Essa dificuldade que tivemos no engajamento dos estudantes nas monitorias e seu resultado parcial pode reforçar a ideia de Vygotsky (1991), de que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas se potencializa em contextos de interação social e mediação pedagógica. A ausência da participação pode ter refletido na limitação do avanço de muitos estudantes, pelo menos no sentido de familiarização com as demandas do exame, o estilo de prova, das questões e possíveis estratégias.

A escola atribuiu tamanha relevância ao simulado que o definiu como atividade obrigatória para todos os alunos das terceiras séries, estabelecendo previamente um dia e horário específicos para sua realização. No dia marcado, compareceram 132 estudantes, registrando-se apenas 10 ausências entre as quatro turmas. O simulado foi composto por 20 questões de múltipla escolha, e as médias de acertos por turma, em ordem crescente, foram: 5,5; 5,6; 6,9 e 7,1. A média geral da escola ficou em 6,3, sendo 15 o maior número de acertos obtido por um estudante.

Esse resultado observado gerou um sentimento de frustração e evidenciou as possíveis dificuldades/lacunas que esses alunos possuíam, tanto em relação aos conteúdos exigidos quanto à própria dinâmica da prova. Esse momento pode ser compreendido como um desequilíbrio que impulsionou a reorganização do pensamento, levando a reflexões e mudanças na postura dos alunos - conforme observado pela professora supervisora -pois passaram a demonstrar maior envolvimento, atenção e interesse pelas explicações, bem como um esforço mais consciente para compreender os conteúdos.

Essa transformação pode ser analisada tendo em vista a teoria da atividade proposta por Leontiev (1988). Para o autor, não basta apresentar conteúdos prontos e esperar que os alunos os internalizem passivamente. O aprendizado significativo ocorre quando o conteúdo responde a uma necessidade real percebida pelo estudante, transformando-se, assim, em motivo para a ação de aprender. Como explica Leontiev (1988, p.68), “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Nesse sentido, percebemos que ao realizarmos o simulado, houve uma situação didática significativa e instigante, já que despertou o interesse e motivo real de mudança de postura. A atividade, portanto, envolveu a mediação entre o conteúdo escolar e os sentidos atribuídos por cada aluno, de forma que o aprendizado a partir desse choque se tornou uma necessidade interna, não apenas uma obrigação externa. À luz de Vygotsky (1991), o simulado ativou a ZDP, pois o desafio fez com que os alunos precisassem recorrer a mediações para superar lacunas, deslocando-os do que já dominavam para o que ainda precisam aprender.

Asbahr (2017, p. 163), ao comentar Leontiev (1988), afirma que “a arte da educação é justamente a transformação dos motivos apenas comprehensíveis em motivos eficazes”. Em nosso contexto, o desejo superficial de apenas “passar” pela prova ou “acertar algumas questões”, relatos anteriores à prova feitos pelos alunos, foi, diante da vivência do simulado, ressignificado. O fracasso inicial se converteu em um objetivo mais elaborado e intencional de aprender com profundidade para conquistar um bom resultado no exame oficial, revelando, assim, uma interiorização mais elevada da necessidade de estudar.

Observou-se um misto de apreensão e autorreflexão entre os estudantes. O desempenho obtido pela maioria, aquém das expectativas, funcionou como um verdadeiro “choque de realidade pedagógica”. Aqui, cabe ressaltar que o objetivo do simulado era identificar lacunas e promover aprendizado, e não apenas medir desempenho. Como ressalta Saviani (2008, p. 92), a avaliação deve ser entendida como “instrumento de diagnóstico, não de exclusão”. Essa vivência, embora inicialmente frustrante, catalisou um outro processo crucial, a percepção da complexidade do ENEM como porta de acesso ao ensino superior e da necessidade de preparo contínuo. Um aluno sintetizou esse sentimento em depoimento: “Achei que sabia, até fazer a prova. Vi que o buraco é mais embaixo, mas agora sei por onde começar a tapar ele”.

Esse depoimento de um dos alunos, obtido em sala de aula, em uma prática de observação e intervenção feita junto à supervisora, mostra a tomada de consciência dos alunos, que gerou um outro fenômeno notável - a emergência de uma demanda deles por práticas pedagógicas alinhadas ao exame. Como observa D’Ambrosio (2005, p. 77), “a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante reconhece na escola um espaço de resposta às suas urgências existenciais”.

Em consequência, a supervisora relata que, em sala de aula, os alunos passaram a solicitar explicitamente exercícios contextualizados no formato ENEM e metodologias que simulassem as condições do exame, tendo em vista que, mesmo com a oferta das

monitorias, nem todos os estudantes conseguiram comparecer. Esse engajamento, manifestado pelo protagonismo x discente, pode ser compreendido, nas palavras de Freire (1996, p. 47), como sintoma de uma educação libertadora: “Quando os educandos assumem o lugar de sujeitos da curiosidade epistemológica, rompem com a passividade do bancarismo”.

Essas mudanças apontam que a experiência da iniciativa não apenas mobilizou os estudantes para a preparação de um exame, mas também promoveu transformações significativas em sua postura e percepção de aprendizagem: “percebi que não era só 'mais uma prova', mas o passaporte para meus sonhos” (depóimento anônimo, registrado em diário de campo do Projeto PIBID, o PIBIDIário).

O reconhecimento do ENEM como projeto de vida - no sentido de ingresso no ensino superior - demonstra como a atividade escolar pode se tornar significativa quando se conecta às necessidades e objetivos existenciais dos alunos.

Conforme Libâneo (1994), a autopercepção dos estudantes como agentes do processo confirma que a conscientização das lacunas de aprendizagem é um passo fundamental para o engajamento ativo, enquanto a reivindicação por contextualização reflete a busca por um currículo sentido, em que o conhecimento escolar dialoga com os projetos de vida (Sacristán, 2000).

Em conjunto, essas mudanças indicam que práticas pedagógicas intencionalmente mediadas podem gerar aprendizado significativo, motivação intrínseca e protagonismo estudantil, elementos centrais na formação de sujeitos críticos e autônomos.

Ademais, a criação e oferta das monitorias, entendidas por Pessôa (2007) como uma estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem, atendeu também aos objetivos formativos do PIBID, ao nos proporcionar uma vivência prática que extrapola a simples observação de aulas. Ao desenvolver e aplicar as monitorias, pudemos vivenciar, de forma ativa, alguns dos desafios da docência, exercitando o planejamento pedagógico, a mediação de conteúdos, a análise de dificuldades de aprendizagem dos alunos e a busca por estratégias de melhoria das nossas próprias barreiras e práticas.

Em consonância com a perspectiva histórico-cultural, compreendemos que os saberes docentes se constituem na articulação entre teoria e prática, mediadas socialmente no processo de formação. Assim, as experiências de um docente vão além da prática do dia-a-dia, tornando-se momentos em que os conhecimentos teóricos são colocados em ação e ganham novos significados. Nesse contexto, durante nossa formação inicial, a oportunidade de desenvolver e mediar as monitorias possibilitou vivenciar de forma concreta essa articulação entre teoria e prática. Por meio de tais experiências, tivemos contato com diferentes saberes

docentes, expressos em atitudes, habilidades e modos de agir e refletir sobre o ensinar e o aprender. Foi um momento em que os saberes pedagógicos, disciplinares e experienciais se integraram, permitindo compreender o sentido do processo formativo.

Os resultados parciais indicam que o projeto tem promovido impactos significativos em todos os envolvidos - nos alunos, pela tomada de consciência sobre hábitos de estudo, e em nós, pibidianos, pelo fortalecimento da nossa identidade docente bem como para a necessária articulação entre teoria e prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência permitiu demonstrar que o Projeto ENEM, ao ser desenvolvido no contexto do PIBID Matemática, não apenas aproximou os estudantes da realidade dos exames e vestibulares, como promoveu transformações significativas em suas posturas frente à necessidade de estudo. A realização das monitorias, sobretudo a aplicação do simulado, funcionou como um instrumento de diagnóstico e motivação, evidenciando lacunas existentes e despertando nos alunos a necessidade de reorganizar suas práticas de estudo. Esse “choque de realidade” demonstrou que a aprendizagem se potencializa em contextos de interação social e mediação intencional, como proposto por Vygotsky (1991), e que a conscientização das próprias dificuldades atua como motor para mudanças de comportamento, em consonância com Freire (1987) e Leontiev (1988).

Para nós, licenciandos, o projeto representa uma oportunidade formativa, permitindo experienciar e vivenciar aspectos teórico-práticos da docência, ao planejar e mediar atividades pedagógicas, desenvolver a capacidade de ouvir, organizar e refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, além de identificar dificuldades e buscar estratégias que fortaleçam nossa própria atuação enquanto futuros professores.

Por meio das monitorias, conseguimos colocar em prática os conhecimentos específicos da Matemática - ao selecionar questões, avaliar o que é relevante e, sobretudo, desenvolver, consolidar e aplicar os conteúdos, noções e conceitos matemáticos - enquanto os articulamos aos conhecimentos teóricos-práticos adquiridos em disciplinas pedagógicas, como “Didática”, “Tendências em Educação Matemática” e “Prática Pedagógica”. Nesse sentido, há que se destacar as reuniões de orientação e formação do PIBID, na qual participam bolsistas de iniciação à docência, supervisoras e coordenadores de área. Ao relacionarmos tais momentos de aprendizagem, retomamos a ideia de ZDP de Vygotsky (1991), uma vez que, enquanto graduandos, estagiários e pibidianos, estamos constantemente sendo mediados por



professores mais experientes, atingindo assim novos estágios de conhecimentos e habilidades, por meio de orientações, indicações e estratégias que possibilitam nosso progresso e uma nova qualidade na experimentação docente. Dessa forma, desenvolvemos de maneira conjunta tanto o conhecimento matemático quanto pedagógico do ensino: a intencionalidade do trabalho do professor, o comportamento profissional e a construção de nossa identidade como docentes, mesmo ainda em formação.

Além disso, os resultados revelam que, apesar da relevância pedagógica das monitorias como espaço de mediação e aprofundamento, sua baixa adesão limitou o alcance de melhores resultados. Nesse contexto, foi o desempenho inferior ao esperado na ocasião do simulado que ocasionou o verdadeiro toque de despertar nos estudantes, pois evidenciou as lacunas e os mobilizou a uma mudança mais ampla de postura, refletindo em novas necessidades e motivos de estudos.

Os estudantes passaram a valorizar atividades contextualizadas e a compreender o exame não apenas como uma prova, mas como uma etapa decisiva para a continuidade dos estudos. Ao mesmo tempo, para nós pibidianos, a experiência reforçou a importância de uma mediação pedagógica intencional, pautada na necessidade e no motivo do aluno, transformando o ato de ensinar em uma prática significativa.

Apesar de termos observado mudanças significativas na postura de muitos alunos diante das atividades e do simulado, nem todos, até o momento, conseguiram compreender a importância e oportunidade que o projeto, no contexto do PIBID, pode propiciar no sentido de potencializar seus estudos. Ademais, reconhecemos que as monitorias, ainda que não representem toda a completude de uma sala de aula, se fez experiência fundamental para nossa formação como futuros professores.

É importante ressaltar que, apesar deste relato se concentrar na descrição e análise do projeto ao longo do primeiro semestre de 2025, período em que já acompanhamos diretamente o desenvolvimento das atividades, ele se estenderá por todo o ano letivo, de modo que as percepções aqui relatadas correspondem apenas a esse recorte temporal, não sendo possível abranger todos os efeitos e desdobramentos que estão por vir.

## REFERÊNCIAS

- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural.** São Paulo: Editora Unesp, 2017. Edição digital (e-book), 229 p. ISBN 978-85-9546-177-2. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/5zs3s/pdf/asbahr-9788595461772.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Matemática e realidade.** 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 30. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma Contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83. Tradução de Maria da Penha Villalobos. (Coleção Educação Crítica).
- PESSÔA, Jacira Magalhães. Programa de monitoria como prática de formação do professor-contador: percepções e identidade. In: Anais do [...] Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em: <https://silo.tips/download/programa-de-monitoria-como-pratica-de-formaao-do-professor-contador-percepcoes-e>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** as contribuições do educador para a formação da educação brasileira. São Paulo: Editora Loyola, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche; organizadores Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Disponível em: [https://estudosdotrabalho.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/vygotski\\_formacaosocialdamente.pdf](https://estudosdotrabalho.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/vygotski_formacaosocialdamente.pdf). Acesso em: 11 jul. 2025.