



O DIÁLOGO NECESSÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO: TENSÕES ENTRE ACADEMIA E ESCOLA NA SUPERVISÃO DO PIBID À LUZ DE MAGDA SOARES, SELMA PIMENTA E ANTÓNIO NÓVOA

Alice T. Soares de Freitas ¹

Helenise Sangoi Antunes ²

RESUMO

O presente resumo analisa a experiência, em desenvolvimento, de supervisão de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em turmas de alfabetização, articulando a prática pedagógica ao pensamento de Magda Soares, Selma Garrido Pimenta e António Nóvoa. O cenário envolve, até o momento, duas turmas do 2º e 4º ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização. Sob a ótica de Soares, busca-se aplicar o conceito de “alfabetizar letrando”, integrando a técnica linguística às práticas sociais de leitura. A metodologia de trabalho fundamenta-se na perspectiva de Nóvoa, através do ciclo de reflexão-ação-reflexão, em que as bolsistas são instigadas a analisar criticamente sua prática para reconstruir saberes. Contudo, a experiência revela uma crise de alteridade. Conforme discutido por Pimenta, há uma histórica dicotomia: de um lado, a desvalorização do saber experiencial do professor regente por acadêmicos que priorizam a teoria de forma verticalizada; de outro, o descrédito da escola em relação às pibidianas, vistas como figuras distantes da realidade prática. Conclui-se, parcialmente, que a formação docente e a reversão dos déficits de aprendizagem exigem a superação desses preconceitos. O legado de Soares, aliado à defesa de Nóvoa pelo "autoconhecimento profissional", reafirma que o "chão da escola" deve ser reconhecido como lugar legítimo de produção de conhecimento. A articulação entre universidade e educação básica deve, portanto, pautar-se no respeito ético e na colaboração mútua, consolidando a identidade docente em um processo de formação contínua.

1 Supervisora Núcleo de Alfabetização do PIBID: Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, aalice.sf@gmail.com;

2 Coordenadora Núcleo de Alfabetização do PIBID: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, professora.helenise@gmail.com.





Palavras-chave: Alfabetização, Magda Soares, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, PIBID

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consolida-se como um espaço privilegiado de imersão no cotidiano escolar, permitindo que futuros professores vivenciem a complexidade do "chão da escola" ainda na graduação. Este artigo analisa a experiência de supervisão de bolsistas em duas turmas de alfabetização (2º e 4º anos do Ensino Fundamental), um cenário desafiador que exige a articulação entre o domínio técnico do sistema de escrita e a sensibilidade pedagógica para lidar com diferentes níveis de aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é discutir como a prática de supervisão pode mediar o processo de “alfabetizar letrando” (SOARES, 2020) enquanto enfrenta uma persistente “crise de alteridade” (PIMENTA, 2012) entre a universidade e a escola básica. A problemática central reside na dicotomia entre o saber acadêmico, muitas vezes percebido como verticalizado e distante, e o saber da experiência, frequentemente desvalorizado no ambiente universitário. Defende-se, aqui, que a formação docente de qualidade depende da superação desses preconceitos e do reconhecimento da escola como um lugar legítimo de produção de conhecimento.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como um importante espaço de aproximação entre universidade e escola básica, possibilitando que estudantes de licenciatura vivenciem, ainda durante sua formação inicial, a complexidade do cotidiano escolar. Ao promover a inserção dos licenciandos em contextos reais de ensino, o programa favorece o encontro entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas concretas, contribuindo para a construção de uma formação docente mais situada, reflexiva e crítica.

Nesse contexto, o PIBID configura-se como um dispositivo formativo que permite compreender o chamado “chão da escola” em sua dimensão pedagógica, institucional e relacional. Mais do que um espaço de aplicação de teorias, a escola apresenta-se como





um ambiente de produção de saberes, atravessado por múltiplas experiências, tensões e formas de organização do trabalho docente. A vivência nesse espaço desafia os futuros professores a confrontarem concepções idealizadas de ensino com a complexidade da prática educativa cotidiana.

A luz dessas considerações, este artigo analisa a experiência de supervisão de bolsistas do PIBID em um campo educativo complexo, que exige do professor não apenas o domínio do sistema de escrita alfabética, mas também as capacidades de reconhecer e acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem, trajetórias escolares e modos de apropriação da linguagem escrita. A alfabetização, compreendida para além da simples decodificação, envolve práticas sociais da linguagem e demanda que o ensino da leitura e da escrita seja articulado a contextos significativos de uso da língua.

Partindo da perspectiva de “alfabetizar letrando” (SOARES, 2020), entende-se que o processo de alfabetização deve ocorrer em diálogo com práticas sociais de leitura e

escrita, permitindo que os estudantes participem de situações reais de produção de sentidos. Nessa perspectiva, o ensino da língua escrita deixa de ser reduzido a um conjunto de procedimentos técnicos e passa a ser concebido como uma prática social situada. No âmbito da experiência analisada, a supervisão buscou incentivar práticas pedagógicas que ampliassem os espaços e contextos de aprendizagem, estimulando as bolsistas a investigarem os interesses das crianças e a explorarem diferentes cenários pedagógicos dentro da escola.

Entretanto, a implementação dessas propostas ocorre em meio a uma tensão historicamente presente na formação de professores: a relação entre universidade e escola básica. Como observa Pimenta (2012), essa relação é frequentemente marcada por uma “crise de alteridade”, expressa na dificuldade de reconhecimento mútuo entre os saberes produzidos no âmbito acadêmico e aqueles construídos na prática cotidiana da escola. De um lado, o conhecimento científico tende a assumir uma posição de autoridade sobre a





prática; de outro, o saber da experiência docente muitas vezes é desconsiderado ou invisibilizado nos espaços universitários.

Essa problemática pode ser compreendida também como uma questão ética no campo da educação. As reflexões de Paulo Freire oferecem um importante referencial para pensar essa dimensão. Para o autor, a prática educativa não pode prescindir de uma ética fundada no respeito ao outro, na humildade epistemológica e no diálogo entre sujeitos. Como afirma Freire, “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996), pois ensinar implica reconhecer que o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos históricos, situados em contextos concretos. Nesse sentido, tanto a universidade quanto a escola são espaços legítimos de produção de saber.

Freire também destaca que ensinar exige respeito aos saberes construídos na experiência social dos sujeitos. Tal princípio pode ser estendido às relações estabelecidas na formação docente, nas quais licenciandos, professores da escola básica e docentes universitários participam de um processo coletivo de construção de conhecimento. Assim, reconhecer a legitimidade do “chão da escola” implica assumir uma postura ética de escuta e diálogo, superando hierarquizações entre teoria e prática.

À luz dessas perspectivas, a supervisão no âmbito do PIBID pode ser compreendida como um espaço de mediação entre diferentes saberes docentes. Ao favorecer o encontro entre formação acadêmica e experiência escolar, a supervisão tem o potencial de promover processos reflexivos que contribuam para a constituição da identidade profissional docente. Como argumenta Nóvoa (2009), a formação de professores se constrói a partir de um movimento contínuo de reflexão sobre a prática, no qual a experiência se torna objeto de análise e aprendizagem.

Entretanto, como será discutido neste artigo, a construção desse espaço dialógico nem sempre ocorre de forma linear. A experiência de supervisão analisada revelou avanços pedagógicos importantes, mas também evidenciou tensões institucionais e epistemológicas que dificultam a consolidação de uma relação colaborativa entre universidade e escola. Tais desafios se expressam tanto na resistência de algumas instituições escolares à presença do programa quanto nas dificuldades de alguns licenciandos em reconhecer e dialogar com os saberes já existentes na cultura escolar.





Diante desse cenário, o presente trabalho busca discutir de que maneira a supervisão no PIBID pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva do alfabetizar letrando, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios éticos e epistemológicos implicados na relação entre universidade e escola básica. A análise da experiência evidencia que a formação docente exige não apenas o domínio de métodos ou teorias, mas também a construção de uma postura ética baseada no reconhecimento da alteridade e na valorização dos diferentes saberes que constituem o campo educacional.

METODOLOGIA

A presente proposta caracteriza-se como um relato de experiência de cunho qualitativo, fundamentado na pesquisa-ação e em uma perspectiva processual. Visto que a supervisão das bolsistas do PIBID está em pleno desenvolvimento, a metodologia assume um caráter dinâmico, acompanhando o "atravessamento" de um processo formativo que ainda não se findou.

O cenário investigativo abrange turmas de 2º e 4º anos do Ensino Fundamental. A construção dos dados ocorre de forma concomitante à prática, utilizando a observação participante, as planificações e as reuniões de supervisão, pautadas pelo ciclo de reflexão-ação-reflexão de Nóvoa.

Um elemento metodológico crucial deste relato é a itinerância forçada. A experiência não é estática; ela percorreu, até o momento, uma instituição de ensino e encontra-se em pleno processo de transição para uma segunda. Essa transitoriedade não é meramente circunstancial, mas constitui o próprio objeto de análise, uma vez que as mudanças de escola foram provocadas pelos obstáculos institucionais e pelas crises de alteridade detalhadas neste estudo. Assim, a metodologia se nutre do conflito, transformando a resistência escolar e a necessidade de deslocamento em instâncias de





reflexão sobre a identidade docente e o diálogo (ou a falta dele) entre a universidade e a escola básica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo estrutura-se em três pilares que sustentam a reflexão sobre a prática docente e a alfabetização: a noção de “Alfabetizar Letrando” sob a ótica de Magda Soares (2020, 2021), o ciclo de “Reflexão-Ação-Reflexão” de António Nóvoa e as reflexões sobre identidade e saberes docentes de Selma Garrido Pimenta.

Para Soares, o processo de entrada no mundo da escrita não se limita à decodificação de fonemas e grafemas. O conceito de “alfabetizar letrando” propõe a indissociabilidade entre a aquisição da técnica (alfabetização) e a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita (letramento). Nas turmas de 2º e 4º ano analisadas, essa perspectiva orienta a superação de métodos puramente mecânicos, priorizando o uso de gêneros textuais reais que circulam na sociedade.

A metodologia de supervisão das bolsistas ancora-se na perspectiva de Nóvoa (2009), que defende que a formação de professores deve ocorrer “dentro da profissão”. Através do ciclo de “reflexão-ação-reflexão”, as pibidianas são instigadas a analisar criticamente suas intervenções. Nóvoa ressalta a importância do “autoconhecimento profissional”, afirmando que o professor não apenas aplica teorias, mas reconstrói saberes a partir da análise sistemática de sua própria prática.

A análise da interação entre bolsistas e a escola é iluminada pelas reflexões de Pimenta (2012) sobre os saberes da docência. Pimenta denuncia a histórica separação entre teoria e prática: de um lado, acadêmicos que ignoram a complexidade do cotidiano escolar; de outro, professores regentes que vêm a universidade com descrédito. Essa crise de alteridade revela-se quando as bolsistas são vistas como figuras “estrangeiras” à realidade prática, evidenciando a necessidade de resgatar o valor do saber experiencial para consolidar a identidade docente.





RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa da experiência de supervisão nas turmas de 2º e 4º ano do Ensino Fundamental, observa-se que o processo de formação docente no âmbito do PIBID vem sendo atravessado por uma complexa combinação de avanços pedagógicos e desafios institucionais. No que diz respeito às práticas de ensino, tem-se buscado materializar, ainda que de forma processual, o legado teórico de Soares (2021), especialmente no que se refere à superação da rigidez dos métodos tradicionais de alfabetização.

Nesse contexto, a supervisão assume uma função indutora ao fomentar a adoção da perspectiva do “alfabetizar letrando”. A partir desse direcionamento, as bolsistas passaram a propor estratégias que ampliam os cenários de aprendizagem, demonstrando iniciativa na utilização de diferentes espaços da escola como ambientes pedagógicos. Entre essas experiências, destaca-se o uso do pátio escolar e do contato com elementos da natureza como dispositivos didáticos. Ao investigar os interesses das crianças e articular atividades relacionadas a plantas, observações do ambiente e brincadeiras, o processo de alfabetização desloca-se gradualmente de uma dimensão estritamente técnica para configurar-se como prática social situada. Dessa forma, a linguagem escrita passa a ser mobilizada em contextos significativos, aproximando-se da realidade vivida pelos alunos e contribuindo para a construção de sentidos no processo de aprendizagem.

Esse movimento dialoga com a concepção freireana de educação como prática social e relacional. Para Paulo Freire (1996), ensinar implica criar condições para que os sujeitos participem ativamente da produção do conhecimento, reconhecendo seus saberes e experiências como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, as iniciativas desenvolvidas pelas bolsistas indicam avanços na direção de uma prática pedagógica mais dialógica e contextualizada.

Entretanto, a implementação dessas propostas também evidenciou tensões significativas na relação entre universidade e escola básica, revelando a persistência do





que Pimenta (2012) denomina de “crise de alteridade”. Tal crise manifestou-se de forma bidirecional ao longo da experiência.

Por um lado, observou-se uma resistência expressiva por parte de algumas instituições escolares à presença do programa. A rotatividade entre diferentes escolas — tendo o grupo passado por duas instituições e com a iminência de uma terceira — indica um cenário de instabilidade que dificulta a continuidade do trabalho formativo. Em determinados contextos, a presença das bolsistas foi percebida por parte das gestões escolares e de alguns docentes como um elemento perturbador da rotina institucional. Nesses casos, as licenciandas passaram a ser vistas como agentes externos que introduzem práticas consideradas desestabilizadoras do funcionamento cotidiano da escola, o que contribuiu para a construção de um ambiente de recepção pouco favorável ao desenvolvimento do programa.

Por outro lado, também foram identificadas dificuldades por parte de algumas licenciandas em reconhecer e dialogar com a cultura escolar existente. Em determinados momentos, observou-se a presença de uma idealização acadêmica da escola que se traduzia em expectativas de intervenção pouco sensíveis às dinâmicas institucionais já estabelecidas. Amparadas por referenciais teóricos recentes, algumas bolsistas demonstraram dificuldade em validar os saberes experienciais presentes na escola, reproduzindo, ainda que de forma involuntária, a lógica de verticalização do conhecimento discutida por Pimenta (2012).

Essa tensão tornou-se particularmente evidente quando a postura da supervisora — marcada por uma tentativa de explicitar abertamente as tensões e dilemas reais presentes na relação entre gestão escolar e corpo docente — foi interpretada por algumas bolsistas não como um exercício de reflexão crítica sobre a prática, mas como um sinal de fragilidade teórica ou de insuficiente fundamentação acadêmica. O confronto direto com situações institucionais complexas provocou estranhamento, evidenciando o desafio de transitar entre a “escola idealizada” frequentemente construída no espaço universitário e a “escola real”, marcada por contradições, limitações estruturais e conflitos institucionais.

Essa experiência revela que a construção da identidade docente ocorre necessariamente em diálogo com a alteridade e com a complexidade do contexto escolar.





Nesse sentido, o processo formativo exige que os futuros professores reconheçam as limitações e contradições institucionais não como ausência de saber, mas como elementos constitutivos do trabalho educativo.

Diante desse cenário, observa-se que a fragmentação das relações entre universidade e escola dificultou a plena concretização do ciclo de reflexão–ação–reflexão proposto por Nóvoa (2009) como fundamento da formação docente. As reuniões de supervisão enfrentaram obstáculos no desenvolvimento de processos coletivos de autocrítica e análise da prática. Sem o exercício efetivo da alteridade — no qual a universidade reconhece o valor do saber construído no “chão da escola” e a escola, por sua vez, reconhece a contribuição potencial da reflexão acadêmica — os processos reflexivos tendem a tornar-se superficiais ou fragmentados.

À luz dessa análise, torna-se evidente que a formação docente não depende exclusivamente da adoção de determinados métodos pedagógicos ou referenciais teóricos. Antes disso, ela exige a construção de um pacto ético de colaboração entre universidade e escola, fundamentado no reconhecimento da legitimidade dos diferentes saberes que constituem o campo educacional. Tal perspectiva aproxima-se da ética do diálogo proposta por Freire (1996), segundo a qual o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como interlocutores legítimos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de supervisão analisada neste estudo evidencia que o PIBID constitui um espaço formativo potente para a construção da identidade docente, ao possibilitar que licenciandos vivenciem, ainda durante a graduação, os desafios concretos do trabalho pedagógico no contexto escolar. No campo da alfabetização, as práticas desenvolvidas ao longo da experiência indicam avanços importantes na direção da perspectiva do





“alfabetizar letrando” (SOARES, 2021), sobretudo quando as bolsistas passaram a ampliar os cenários de aprendizagem e a mobilizar diferentes espaços da escola como ambientes pedagógicos. Ao articular atividades relacionadas ao contato com a natureza, às brincadeiras e aos interesses das crianças, a alfabetização começou a deslocar-se de uma lógica centrada exclusivamente na técnica para aproximar-se de práticas sociais significativas de uso da linguagem escrita.

Entretanto, os resultados também evidenciam que a implementação dessas propostas pedagógicas ocorre em meio a tensões estruturais que atravessam historicamente a relação entre universidade e escola básica. A rotatividade entre instituições escolares e a resistência observada em alguns contextos indicam que a presença de programas de formação inicial dentro da escola ainda é percebida, em determinados casos, como elemento de desestabilização da rotina institucional. Ao mesmo tempo, a experiência revelou que parte das licenciandas também enfrenta dificuldades em reconhecer a legitimidade dos saberes construídos na prática cotidiana da escola, reproduzindo, ainda que involuntariamente, hierarquizações entre conhecimento acadêmico e saber da experiência.

Essas tensões evidenciam a atualidade da reflexão de Pimenta (2012) acerca da persistente “crise de alteridade” que atravessa a formação docente. A dificuldade de reconhecimento mútuo entre universidade e escola compromete a construção de espaços formativos verdadeiramente colaborativos, nos quais diferentes saberes possam dialogar em condições de legitimidade. Nesse sentido, a experiência analisada demonstra que a formação docente não depende apenas da circulação de referenciais teóricos ou da implementação de metodologias inovadoras, mas exige, antes de tudo, a construção de relações baseadas no reconhecimento da alteridade.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção ética da educação defendida por Paulo Freire. Para o autor, ensinar implica necessariamente reconhecer o outro como sujeito de conhecimento e participar de um processo educativo fundamentado no diálogo, na escuta e no respeito aos saberes construídos na experiência social. Ao afirmar que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996), Freire aponta para uma compreensão da prática educativa como relação horizontal entre sujeitos que aprendem e ensinam





mutuamente. Sob essa perspectiva, tanto a universidade quanto a escola constituem espaços legítimos de produção de conhecimento, e a formação docente precisa ser pensada como um processo coletivo de construção de saberes.

A análise da experiência também evidencia as dificuldades de concretização do movimento de reflexão–ação–reflexão apontado por Nóvoa (2009) como elemento central da profissionalidade docente. Quando as relações entre universidade e escola são atravessadas por desconfianças, resistências ou hierarquizações de saber, os processos reflexivos tendem a tornar-se superficiais ou fragmentados, dificultando a construção de uma cultura formativa baseada na análise crítica da prática.

Diante disso, os resultados deste estudo sugerem que a supervisão no âmbito do PIBID pode desempenhar um papel estratégico na mediação entre diferentes saberes docentes. Mais do que acompanhar atividades pedagógicas, a supervisão pode constituir-se como um espaço de tradução entre universos institucionais distintos, favorecendo a construção de um diálogo ético entre teoria e prática, entre formação acadêmica e experiência escolar.

Assim, conclui-se que a formação docente exige não apenas o domínio de conhecimentos pedagógicos e metodológicos, mas também a construção de uma postura ética orientada pelo reconhecimento da alteridade e pela valorização dos diferentes saberes que constituem o campo educacional. Nesse sentido, fortalecer a relação entre universidade e escola implica superar visões hierárquicas do conhecimento e investir na construção de espaços formativos baseados no diálogo, na colaboração e no respeito mútuo — princípios que permanecem centrais para pensar a educação à luz da perspectiva freireana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed.





VENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

PIBID SUL I V Seminário do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

ANFOPE SUL I Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. Nada substitui o bom professor. Entrevista concedida à **Revista Nova Escola**. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa> >.

Acesso em: 06 fev. 2026.

_____. A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. M. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

