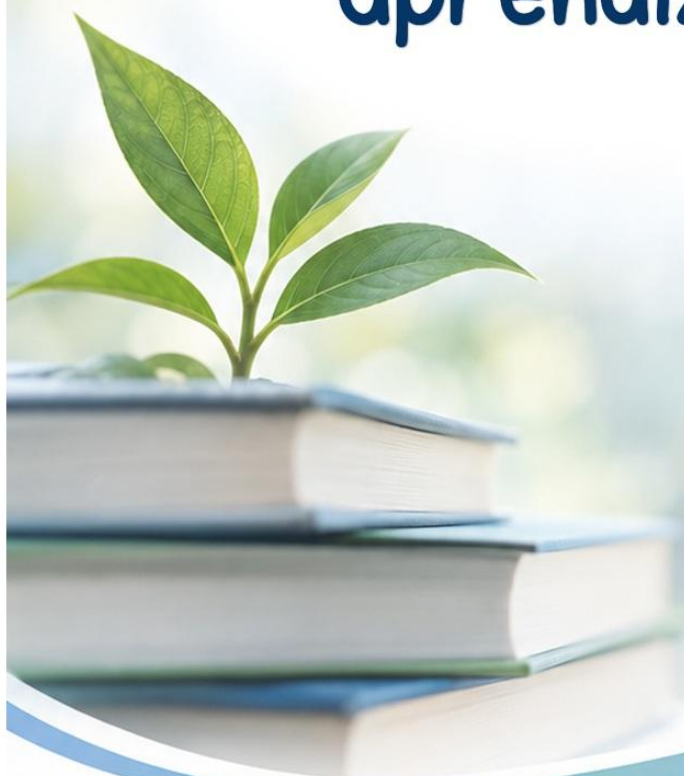




Marcelo Alves de Carvalho
Pamela Emanuelli Alves Ferreira
Vladimir Moreira
(organizadores)

PIBID UEL 2024-2026: **vivências, experiências e** **aprendizagens**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



Pibid
Programa Institucional de Bolsa
de Iniciação à Docência



Editora

Universidade Estadual de Londrina

Diagramação

Marcelo Alves de Carvalho
Vladimir Moreira

Capa

Pamela Emanuelli Alves Ferreira

Conselho Editorial

Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina

Charles dos Santos Guidotti
Universidade Federal do Rio Grande

Cristiane Antonia Hauschild Johann
UNIVATES

Diene Eire de Mello
Universidade Estadual de Londrina

Dirce Aparecida Foletto de Moraes
Universidade Estadual de Londrina

Jaqueline Rabelo de Lima
Universidade Estadual do Ceará

João Vicente Hadich Ferreira
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Marcelo Pimentel da Silveira
Universidade Estadual de Maringá

Milene Rodrigues Martins
Universidade Estadual de Maringá

Roberto Nardi
Unesp – Campus Bauru

Sergio Camargo
Universidade Federal do Paraná

Welson Barbosa Santos
Universidade Federal de Uberlândia

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P584 PIBID UEL 2024-2026 [recurso eletrônico] : vivências, experiências e aprendizagens / Marcelo Alves de Carvalho, Pamela Emanuelli Alves Ferreira, Vladimir Moreira (organizadores). – Londrina : UEL, 2026.
1 livro digital : il.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Disponível em: <https://sites.uel.br/pibid/publicacoes/>
ISBN 978-65-02-12568-7

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Professores – Formação. 3. Iniciação à docência. 4. Ensino. 5. Universidade Estadual de Londrina. I. Carvalho, Marcelo Alves de. II. Ferreira, Pamela Emanuelli Alves. III. Moreira, Vladimir. IV. Universidade Estadual de Londrina.

CDU 371.13

Bibliotecária: Solange Gara Portello– CRB 1520/9

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
<i>Marcelo Alves de Carvalho</i>	
<i>Pamela Emanuelli Alves Ferreira</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
PREFÁCIO	8
<i>Carlos Alberto Albertuni</i>	
BREVE HISTÓRICO DO PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	10
<i>Marcelo Alves de Carvalho</i>	
<i>Pamela Emanuelli Alves Ferreira</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
APRENDER A ENSINAR A LER E A ESCREVER: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) ALFABETIZADORAS(ES) NO PIBID	21
<i>Greice Ferreira da Silva</i>	
<i>Gabriela Conceição da Silva Roberti</i>	
<i>Jaqueline Negreiros Otsuka</i>	
<i>Silvana Aparecida de Oliveira</i>	
AS IMPLICAÇÕES DO PIBID PARA A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS RELATÓRIOS DAS PIBIDIANAS	32
<i>Carolina de Souza Matos</i>	
<i>Cassiana Magalhães</i>	
<i>Fabiana Costa Peres</i>	
<i>Pâmela Souza Pereira</i>	
O EDUCADOR QUE SE EDUCA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PIBID	44
<i>Rovilson José da Silva</i>	
<i>Andresa Barreiros Sanchez</i>	
<i>Jassanan de Matos Padilha</i>	
<i>Thalita Mara Guilherme Felicio</i>	
EXPERIMENTAÇÃO E ESCUTA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO COTIDIANO ESCOLAR	55
<i>Ana Carolina Gloor</i>	
<i>Marli Lino dos Santos</i>	
<i>Juliano Reis Siqueira</i>	
O PIBID COMO ELO FORMATIVO NO ENSINO DE BIOLOGIA: A RELEVÂNCIA DOS COMPONENTES CURRICULARES E PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	63
<i>Virginia Iara de Andrade Maistro</i>	
<i>Ana Paula Agostinetti Nobre</i>	
<i>Horácio Mori</i>	
<i>Luciana Viana Pitoli</i>	

MULTIMODOS REPRESENTACIONAIS E PRÁTICA DOCENTE INICIAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	72
<i>Tânia Aparecida da Silva Klein</i>	
<i>Eduardo Gilioli dos Santos</i>	
<i>Alice Beatriz Jordao Ferreira</i>	
PIBID – CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEL: EXPERIÊNCIAS, BALANÇO E REFLEXÕES.....	85
<i>Adriana de Fátima Ferreira</i>	
<i>Renata Schlumberger Schevisbiski</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	96
<i>Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma</i>	
<i>Gisele Franco de Lima Santos</i>	
PIBID EM FILOSOFIA: DESAFIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS EM TRÊS DIFERENTES REALIDADES ESCOLARES.....	108
<i>Eder Soares Santos</i>	
<i>Claudia da Silva Kryszczun</i>	
<i>Daiane Camila Castilho</i>	
<i>Ítalo Leandro da Silva</i>	
IMPACTOS DO PROJETO PIBID/FÍSICA - UEL: RESULTADOS DA UNIVERSIDADE E PESQUISA EM ENSINO AO CONTEXTO ESCOLAR E À PRÁTICA EM SALA DE AULA	119
<i>Marcus Vinicius Martinez Piratelo</i>	
<i>Gustavo Iachel</i>	
<i>Márcio Eleotério Cunha</i>	
<i>Elizabeth Cristina Soares da Costa</i>	
<i>Patrícia de Gois</i>	
<i>Thiago Kanoshuke Miashiro</i>	
DA UNIVERSIDADE À SALA DE AULA: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NO PIBID GEOGRAFIA.....	127
<i>Saulo Cavali Gaspar</i>	
<i>Lawrence Mayer Malanski</i>	
<i>Marcilene Vieira dos Santos da Costa</i>	
<i>Margarida de Cássia Campos</i>	
<i>Eloiza Cristiane Torres</i>	
A HISTÓRIA NO TABULEIRO: O USO DE JOGOS NO ENSINO DAS REVOLTAS E REBELIÕES DA AMÉRICA PORTUGUESA COLONIAL	136
<i>André Lopes Ferreira</i>	
<i>Juliana Marques Moraes</i>	
PROJETO GRIÔS E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DO PIBID HISTÓRIA (UEL): FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	148
<i>Erica Da Silva Xavier</i>	

PIBID E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS, METODOLOGIAS ATIVAS E DESAFIOS DA PRÁTICA ESCOLAR 158

Elizabeth Cristina de Souza Tomazini
Eliane dos Santos Malheiros
Sarita Maria Pieroli
Rogério Ivano

INTERDISCIPLINARIDADE EDUCATIVA EM FÍSICA E QUÍMICA A PARTIR DO PIBID: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INOVADORAS 165

Irinéa de Lourdes Batista
Fabiele Cristiane Dias Broietti
Jefferson Sussumu de Aguiar Hachiya
Miriam Cristina Covre de Souza
Paulo Roberto Angélico

PIBID LETRAS-ESPANHOL/UEL: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 176

Jefferson Januário dos Santos

AÇÕES DO PIBID NO SUBPROJETO DE LÍNGUA INGLESA DA UEL 2004 A 2026 187

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Marluce Fagotti de Paiva

PIBID LETRAS-PORTUGUÊS EM DIFERENTES CONTEXTOS INSTITUCIONAIS 193

Núbio Delanne Ferraz Mafra
Celso Leopoldo Pagnan
Karen Alves Andrade Moscardini

PIBID MÚSICA UEL: INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ENSINO, ESTÁGIO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA 205

Helena Loureiro
Erico Engelmann
Rafael Palma
Silvana Fajardo

O PIBID COMO ARTICULADOR NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA ENSINAR CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: AMÁLGAMA ENTRE EXPERIÊNCIA DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL 216

Joselen Rodrigues Reina Amarins
Ingrid de Cássia Seleguin Campos
Vanessa Garcia Shiinoki
Mariana Vaitiekunas Pizarro

PERCEPÇÕES DE BOLSISTAS DO PIBID QUÍMICA SOBRE A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 233

Marcelo Maia Cirino

APRESENTAÇÃO

Este e-book foi planejado considerando que o Pibid está presente na rotina de 15 cursos presenciais de licenciatura na Universidade Estadual de Londrina (UEL), desde o ano de 2009. Nesta perspectiva, o programa vem contribuindo para a formação inicial de futuros professores, promovendo a articulação da universidade com as escolas parceiras da Educação Básica, das redes municipal, estadual e federal de ensino.

No cotidiano das licenciaturas na UEL, o Pibid tem mobilizado docentes, licenciandos e servidores, favorecendo processos de formação inicial articulados às experiências vivenciadas nos diferentes contextos escolares. Por meio das diversas atividades e ações desenvolvidas nos subprojetos, o programa possibilita aos licenciandos, desde os primeiros semestres dos cursos, a aproximação com a realidade da escola e com os desafios que constituem o trabalho docente.

É nesse contexto que esta coletânea intitulada “*PIBID UEL 2024-2026: vivências, experiências e aprendizagens*” apresenta registros de ações didáticas, experiências e resultados produzidos pelos diversos subprojetos das licenciaturas no âmbito do Pibid UEL, edição 2024, com vigência de novembro de 2024 a outubro de 2026.

No primeiro capítulo apresentamos um “*Breve histórico do Pibid na Universidade Estadual de Londrina*”, evidenciando uma trajetória de muitas lutas, marcada pelo trabalho, pelos esforços empreendidos para a consolidação do programa na universidade e, especialmente, pelo envolvimento das licenciaturas para a consolidação do Pibid como o maior e mais importante programa de formação complementar para os 15 cursos de formação inicial de professores da UEL.

Nos capítulos seguintes são apresentados ações, atividades realizadas, experiências de sucesso e resultados alcançados no âmbito dos diversos subprojetos. Trata-se de registro fundamental e imprescindível que evidencia o comprometimento da UEL com a formação de professores para a Educação Básica, mas essencialmente comprova o sucesso entre a universidade e as escolas parceiras.

PIBID UEL 2024-2026: vivências, experiências e aprendizagens foi elaborado para você, que é professora ou professor da Educação Básica, que é estudante de cursos de Licenciatura e será uma futura professora ou professor, que está

interessado pelo Pibid e todos aqueles que se interessam pelas relações entre formação docente e escola. Esperamos que a leitura possibilite conhecer experiências, suscitar reflexões e ampliar o olhar sobre as diferentes formas pelas quais o Pibid se constitui no contexto da formação inicial de professores da Universidade Estadual de Londrina.

Marcelo Alves de Carvalho¹

Pamela Emanuelli Alves Ferreira²

Vladimir Moreira³

(organizadores)

Universidade Estadual de Londrina

¹ Coordenador Institucional do Pibid UEL – Gestão 2024-2026

² Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais – Gestão 2024-2026

³ Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais – Gestão 2024-2026

PREFÁCIO

É com imensa satisfação que apresentamos esta publicação digital, resultado do trabalho coletivo e criativo desenvolvido por estudantes e professores das licenciaturas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Neste ano de 2026 o PIBID/UEL conclui a sua 8ª edição, consolidando uma trajetória iniciada em 2009. São mais de 15 anos de história que demonstram, por um lado, que a imersão cotidiana dos licenciandos na realidade escolar fortalece a identidade docente na formação inicial e, por outro, evidenciam que a formação continuada dos professores supervisores da escola é elemento basilar para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

A publicação desta obra ocorre em um momento histórico de grande relevância para o PIBID/UEL e para os demais PIBIDs atuantes nas quase 300 instituições brasileiras de Ensino Superior. Trata-se da recente aprovação da Lei 15.518/2026, que eleva o PIBID à condição de uma política pública de Estado, assegurando recursos orçamentários permanentes, um reconhecimento da efetividade e da consolidação do programa como política pública, mas principalmente o resultado direto do protagonismo, da mobilização e da resistência de seus vários atores ao longo de quase duas décadas de atuação do programa em âmbito nacional.

O leitor, a cada página aqui reunida, testemunhará a potencialidade do encontro entre os atores e saberes da universidade com os das escolas públicas de Londrina e região, em que o conhecimento acadêmico se amalgama com experiência acumulada na prática docente e nos processos de ensino e aprendizagem da escola, em um contexto desafiador em que se apresentam condições adversas para o exercício do magistério na rede pública do Paraná, como consequência direta da plataformização do ensino que constrange a autonomia dos professores e a criatividade dos estudantes, bem como da ampliação da burocratização e de sistemas avaliativos de caráter gerencialista. Soma-se a isso a precarização das condições de trabalho do professor, marcada por remunerações incompatíveis com a relevância social da profissão e por uma jornada exaustiva que leva ao adoecimento dos educadores.

Ao percorrer os textos desta coletânea, constata-se a diversidade de ações realizadas nas escolas, desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio, por estudantes e professores dos cursos de licenciatura da UEL integrantes dos subprojetos, que demonstram uma notável capacidade criativa em responder aos desafios contemporâneos da formação e da educação básica, ainda mais significativo por enfrentarem um contexto de crise da profissão docente.

Com a leitura atenta dessas páginas, poderemos aprender no texto de abertura um pouco mais da história do PIBID/UEL, suas edições, seus marcos legais e seus impactos, também compreender melhor como o programa acontece na realidade escolar por meio dos relatos aqui apresentados pelos seus subprojetos. Dessa forma, o leitor poderá constatar por si a diversidade e a importância das ações e reflexões realizadas no biênio 2024-2026.

Assim, mais do que um necessário registro das atividades múltiplas realizadas no PIBID/UEL nesses dois últimos anos pelos seus 15 cursos de licenciatura, este e-book se constitui numa celebração da relação necessária entre a universidade e a escola pública como coformadoras de professoras e professores, que, juntas, potencializam a formação inicial de nossos estudantes e a formação continuada dos professores envolvidos. Que esta leitura inspire novas práticas, fortaleça a identidade docente dos futuros licenciados e reafirme o papel insubstituível do PIBID como política pública essencial para a educação brasileira.

Por fim, gostaria de parabenizar a todos, estudantes e professores, que se engajaram na execução desta 8ª edição do PIBID e que aqui apresentam seus resultados e reflexões, especialmente cumprimentar a equipe gestora por sua dedicação e comprometimento com o programa, mais ainda pela organização deste e-book.

Prof. Dr. Carlos Alberto Albertuni

Coordenador Institucional do Pibid UEL – Gestão 2014-2018.

BREVE HISTÓRICO DO PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Marcelo Alves de Carvalho

Universidade Estadual de Londrina – marcelo@uel.br

Pamela Emanuelli Alves Ferreira

Universidade Estadual de Londrina – pam@uel.br

Vladimir Moreira

Universidade Estadual de Londrina – prof.vladimir@uel.br

Introdução

No contexto atual da formação de professores no Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) constitui uma importante política de formação inicial docente, ao promover a articulação entre instituições de ensino superior e as escolas de Educação Básica. O programa contribui para a aproximação dos licenciandos com o cotidiano escolar e para a integração entre a formação acadêmica e a prática docente nas diferentes áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, apresentamos um breve histórico da implementação e do desenvolvimento do Pibid desde suas primeiras edições na Universidade Estadual de Londrina (UEL) até chegar à presente edição.

A UEL, instituição pública de ensino superior, sediada no município de Londrina, no norte do Paraná, oferece atualmente 15 cursos presenciais de licenciatura, em diferentes áreas de formação docente. Esses cursos integram as ações desenvolvidas pelo Pibid na universidade, contribuindo para a formação inicial de futuros professores em articulação com as escolas de Educação Básica.

Com início no ano de 2009, a primeira edição do programa na instituição contou com a participação de apenas 6 cursos de licenciatura, devido ao pouco conhecimento, divulgação e finalidade do programa, que não se deu de forma muito clara no princípio. Entre as edições de 2011 e 2013, todas as demais licenciaturas presenciais passaram a fazer parte do Pibid.

Em 2018, em uma tentativa concreta de extinção do Pibid, foi criado o Programa Residência Pedagógica, na tentativa de substituí-lo. Entretanto, como resultado de um movimento de luta pela manutenção e continuidade do Pibid, os dois

programas coexistiram até a edição de 2022, com a participação ininterrupta da UEL em todas essas edições.

A partir de 2024, com a junção dos dois programas, teve início o “novo” Pibid, que permanece vigente até o momento. Na UEL, o programa segue com a participação de todos os 15 cursos de licenciatura presenciais, com um número expressivo de 720 cotas de bolsas para estudantes, posicionando-se entre os maiores programas de concessão de bolsas para estudantes da universidade, além de ser a UEL, a instituição paranaense com a maior cota de bolsas no programa nesta edição.

Histórico de criação do Pibid

O Pibid teve sua “origem” a partir da publicação da Lei nº 11.273, de 06/02/2006. Esta lei previa a autorização da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. É importante mencionar que essa previsão de pagamento de bolsa era restrita ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ou seja, a CAPES, que hoje fomenta as bolsas do Pibid, somente passa a ser citada como parte efetiva do processo na Lei nº. 11.273, de 06/06/2006.

Porém, a criação efetiva do Pibid tem o marco decisivo com a publicação da Lei nº 11.502, de 11/07/2007, a qual modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Tais alterações permitem à CAPES a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Na sequência é publicado o primeiro documento oficial que trata do Pibid: a Portaria nº 38, de 12/12/2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. Ou seja, é o marco oficial de criação da política que instituiu o Pibid.

O Pibid na Universidade Estadual de Londrina

Com o lançamento oficial do Pibid em 2007, o primeiro edital da CAPES (Edital nº 01/2007 – Chamamento Público – MEC/CAPES/FNDE) seguia as orientações da Portaria nº 38, de 2007, e definia as áreas prioritárias para o Ensino Médio (Matemática, Física, Química e Biologia), mas previa, de forma complementar, a participação de cursos de licenciatura em Letras, Música, Arte e demais licenciaturas. Porém, o detalhe principal era a restrição de participação: exclusiva para Instituições Federais de Ensino Superior.

Por se tratar de uma IES estadual, a primeira participação da UEL foi possibilitada com a publicação da Portaria nº 122, de 16/09/2009, da CAPES. A novidade nessa portaria foi a possibilidade de participação das instituições estaduais de educação superior. A UEL concorreu à chamada pública referente ao Edital nº 02/2009 CAPES/DEB (publicado no DOU em 25/09/2009).

Após todo o processo de elaboração da proposta institucional e submissão, a UEL foi aprovada e passou a contar, pela primeira vez, com o Pibid na instituição. Faziam parte da primeira edição do Programa as seguintes licenciaturas: Física, Química, Filosofia, Matemática, Ciências Biológicas e Letras Estrangeiras – Inglês, que, ao todo, tinham a composição de 122 (cento e vinte e dois) cotas de bolsas de iniciação à docência (ID).

A participação de apenas seis cursos na primeira edição se deu, em grande medida, em função de se tratar de um programa recente, com pouca divulgação e ainda sem muito conhecimento por parte dos docentes das licenciaturas. Ou seja, para muitos, a finalidade e a proposta do programa ainda não estavam claras.

A partir do ano de 2011, a UEL foi contemplada com nova edição do Pibid, após concorrer ao Edital nº 001/2011/CAPES. Nessa nova edição, todas as 15 licenciaturas presenciais da UEL passaram a fazer parte do programa, ou seja: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química. Com um quantitativo de 327 (trezentos e vinte e sete) cotas de bolsas de iniciação à docência, o Programa teve uma ampliação considerável.

É importante destacar que as edições de 2009 e de 2011 coexistiram por se tratar de editais distintos. Por esse motivo, ao todo, o número de cotas de bolsas de ID durante o ano de 2011 foi de 449 (quatrocentos e quarenta e nove). Internamente,

esses números já consolidavam o Pibid como o maior programa de bolsas para estudantes da UEL.

Em março de 2012, foi lançado o Edital nº 11/2012 CAPES. O chamamento público, de 19 de março de 2012, estava aberto para a submissão de propostas específicas para as Instituições de Ensino Superior que já possuíam o Pibid e, a partir de então, desejavam a ampliação do programa nas instituições.

A UEL participou desse edital e, após todo o processo de concorrência e implementação, teve as ações unificadas em apenas “um Pibid” na instituição. Com todos os 15 cursos de licenciatura presenciais, o programa ganhou uma dimensão ainda maior, totalizando 720 (setecentos e vinte) cotas de bolsas de iniciação à docência.

Após curto período de tempo, em julho de 2013, é publicada a Portaria nº 96 da CAPES, com regras atualizadas para o funcionamento do Pibid. Essa portaria definiu as diretrizes norteadoras para o Edital nº 61/2013 CAPES. Novamente, a UEL concorreu com proposta e foi contemplada. Dessa vez, o quantitativo de cotas de bolsas aprovado foi quase o mesmo, totalizando 708 (setecentos e oito) bolsas de iniciação à docência.

Essa edição teve uma particularidade importante, que foi o tempo de vigência maior: quatro (4) anos, a princípio. Entretanto, é válido lembrar que, em meados do ano de 2015, havia uma crise política e econômica intensa no Brasil, e seus reflexos, inevitavelmente, atingiram a CAPES, e consequentemente o Pibid.

Naquele momento, a Coordenação Institucional na UEL foi comunicada pela Coordenação Geral do Pibid na CAPES dos cortes expressivos sofridos e da necessidade de ajustes. Em princípio, havia receio de interrupção imediata do Programa, porém, devido às dimensões e à importância do Pibid no cenário de formação de professores no Brasil, um grande movimento de resistência se formou na tentativa de se evitar o desmantelamento do Programa.

Ainda assim, as restrições impostas restringiram a entrada de novos estudantes bolsistas, alterando significativamente a composição de vários subprojetos. Como a Portaria nº 96 previa um quantitativo mínimo de estudantes por supervisores, foi necessário o desligamento obrigatório de alguns supervisores e coordenadores de área, além da migração de vários estudantes para outros supervisores, quando esse procedimento era possível. Ainda que as modificações

impostas naquele período tenham sido prejudiciais para todas as licenciaturas participantes do programa, nenhuma delas precisou ser excluída do programa por conta dos ajustes determinados pela CAPES.

Além de atrasos no pagamento de bolsas (que posteriormente foram pagas de forma retroativa), os impactos ficaram restritos a esses movimentos e, seguindo o cronograma previsto, a edição 2013 finalizou no período preestabelecido de quatro anos.

As condições políticas e econômicas do período não tiveram mudanças que possibilitassem tranquilidade à existência do Programa. No ano de 2018, houve nova tentativa de encerrar em definitivo o Pibid. A proposta preliminar era o lançamento de um programa substituto que continuasse com o pagamento de bolsas para estudantes de cursos de licenciatura, mas que viesse com uma “roupagem” nova e desvinculado da marca “Pibid”. Era a proposta do Programa Residência Pedagógica.

Na UEL, assim como em todo o Brasil, foi lançada a campanha “#ficaPibid”. O movimento ganhou ampla difusão nos meios de comunicação, o que resultou na manutenção do Pibid, mas coexistindo com o novo programa: a Residência Pedagógica.

No final de fevereiro de 2018, era publicada a Portaria nº 38, a qual instituíra o Programa Residência Pedagógica. Na sequência, no início do mês de março daquele mesmo ano, eram publicadas as chamadas para as IES interessadas em concorrer: o Edital CAPES nº 6/2018 (Residência Pedagógica) e o Edital CAPES nº 7/2018 (Pibid). Como o Pibid não fazia parte dos planos iniciais para continuar a existir, o regulamento específico para o programa foi publicado somente após a publicação do edital: a Portaria CAPES nº 45.

O regulamento para o funcionamento dos dois “novos programas” expressava uma diferença crucial entre ambos: o “novo” Pibid passaria a ser um programa com foco específico para estudantes matriculados nos dois primeiros anos do curso de licenciatura, enquanto o Programa Residência Pedagógica contemplaria os estudantes dos dois últimos anos do curso de licenciatura (ou metade do curso de licenciatura).

Na prática, o que se viu foi uma divisão do quantitativo de cotas entre os dois programas, porém já considerando os cortes realizados ao longo da edição 2013 do Pibid.

Finalizado o processo de submissão da proposta, a UEL foi contemplada com número menor de bolsas em relação à edição anterior, ou seja, 288 (duzentos e oitenta e oito) cotas de iniciação à docência para o Pibid e 312 (trezentos e doze) cotas de residentes para o Programa Residência Pedagógica.

Nesta edição de 2018, todas as 15 licenciaturas da UEL fizeram parte do Pibid, enquanto, no Programa Residência Pedagógica, apenas a Licenciatura em Educação Física optou por não participar devido ao debate ainda em andamento sobre a necessidade de validação do Estágio Supervisionado Obrigatório via Residência Pedagógica.

Aqui é importante destacar que, na proposta do Pibid 2018, submetida para análise, a UEL solicitou um número maior de cotas de bolsas que o número aprovado. Isso aconteceu em praticamente todas as IES do país, e uma justificativa razoável está na realidade dos cursos de licenciatura nas IES: o maior número de estudantes está matriculado nos dois primeiros anos; por isso, a maior demanda de bolsas se concentra no “novo” Pibid. Já o Programa Residência Pedagógica solicitou um número de cotas de bolsas pouco maior que o aprovado e, mesmo assim, para manter as 312 (trezentos e doze) cotas de bolsas preenchidas, foi necessário um trabalho mais intenso de chamadas para que os estudantes optassem por participar do programa.

Na UEL, a edição 2018 dos dois programas contou com um total de 600 cotas de bolsas ao longo dos 18 meses de funcionamento. Porém, devido à crise financeira e aos contingenciamentos de recursos, o movimento de resistência pela manutenção dos programas foi resgatado e permaneceu por tempo considerável com a campanha “#ficaPibidRP”.

Em função das restrições orçamentárias da CAPES, em 2020 foram lançados os editais CAPES nº 01/2020 (Residência Pedagógica) e CAPES nº 02/2020 (Pibid), ambos regidos pela Portaria nº 259. Após todo o trâmite de submissão e avaliação, a UEL foi contemplada com 192 (cento e noventa e dois) cotas de iniciação à docência para o Pibid e 288 (duzentos e oitenta e oito) cotas de residentes para o Residência Pedagógica. Ou seja, 480 (quatrocentos e oitenta) cotas no geral, evidenciando uma redução acentuada na dimensão dos programas.

Naquela edição de 2020, assim como na de 2018, um aspecto que moldou a organização dos programas dentro da UEL foi a composição dos projetos entre área prioritária (Alfabetização, Ciências Biológicas, Física, Língua Portuguesa, Matemática

e Química) e área geral (Artes Visuais, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês e Música).

Importante destacar que em razão da pandemia de COVID-19 e a situação de emergência de Saúde Pública internacional, todas as atividades e ações da edição 2020, tanto do Pibid quanto da Residência Pedagógica, ocorrem em formato remoto, assim como as atividades acadêmicas na universidade e nas escolas.

Para a edição 2022 dos programas, a UEL concorreu aos editais CAPES nº 23/2022 (Pibid) e CAPES nº 24/2022 (Residência Pedagógica), ambos regidos pela Portaria nº 259. Porém, nesta edição, enquanto o Pibid era regulamentado pela Portaria nº 83, o Programa Residência Pedagógica tinha seu regimento estabelecido pela Portaria nº 82.

Após o resultado final do processo de seleção, o Pibid UEL 2022 contou com 336 (trezentos e trinta e seis) cotas de bolsas ID aprovadas, enquanto o Programa Residência Pedagógica contou com 330 (trezentas e trinta) cotas para residentes. Ao todo, no início da edição 2022, a UEL contava com 666 (seiscentas e sessenta e seis) cotas de bolsas aprovadas.

Após alguns meses de funcionamento da edição 2022, a UEL (assim como as demais IES do Brasil) recebeu notificação da CAPES comunicando sobre a possibilidade de “implementação de cotas adicionais nos projetos institucionais”, tanto para o Pibid quanto para o Programa Residência Pedagógica.

Considerando que o número solicitado na proposta inicial era maior que o aprovado, o Pibid teve uma ampliação de 120 (cento e vinte) cotas de bolsas de iniciação à docência, passando para o total de 456 (quatrocentas e cinquenta e seis) cotas. Já o Programa Residência Pedagógica foi contemplado com 15 (quinze) novas cotas, passando para o total de 345 (trezentas e quarenta e cinco) cotas para residentes. Juntos, os dois programas seguiram até o final dos 18 meses com o total geral de 801 cotas de bolsas.

É importante destacar que, na edição 2022, não havia a imposição de organização dos projetos por área prioritária e geral, o que possibilitou à universidade a organização dos subprojetos de maneira mais autônoma e mais coerente com a realidade local.

Ainda durante o encerramento da edição 2022, a UEL iniciou o planejamento e as tratativas para a edição 2024 do Pibid. Foram várias reuniões com professores,

Secretaria Municipal de Educação e Núcleo Regional de Educação de Londrina, com o objetivo de preparar o projeto institucional e a articulação necessária entre os parceiros da universidade.

Com a publicação da Portaria CAPES nº 90 e, posteriormente, com o Edital CAPES nº 10/2024, todo o processo de elaboração da proposta e submissão foi realizado, com o resultado final de 720 (setecentas e vinte) cotas de bolsas de iniciação à docência aprovadas.

Também fazem parte desta edição, que está em funcionamento desde novembro de 2024, 90 (noventa) professores da Educação Básica que atuam como supervisores, distribuídos em 24 (vinte e quatro) escolas parceiras da rede pública estadual, 16 (dezesesseis) escolas parceiras da rede municipal de educação e no Instituto Federal do Paraná.

Na universidade, fazem parte da atual edição mais de 30 (trinta) docentes, que atuam desde a coordenação de área dos subprojetos até o apoio na gestão do programa, atuando como coordenadores de área de gestão de processos educacionais, além da coordenação institucional.

Apesar de a edição atual ter previsão de encerramento para outubro de 2026 e de a Portaria nº 90, em seu art. 60, indicar a previsão de prorrogação do projeto na universidade, não há definição sobre o encerramento efetivo ou sua continuidade até o presente momento. Quanto a isso, recentemente foi aprovado no Senado Federal, em última instância, o Projeto de Lei 2.269/2026, que transforma o Pibid em Política de Estado. A expectativa é que, ao ser sancionado, o Pibid passe a funcionar em ritmo contínuo, sem interrupções momentâneas, o que implica desde a necessidade de concorrer a novos editais, montar nova equipe e estabelecer parcerias com novas escolas até o processo de formação, na prática, dos futuros professores.

Perspectivas de professores sobre o Pibid

No breve histórico apresentado, observamos que, ao longo desse período (2009–2026), o Pibid se consolidou na UEL como o maior e mais relevante Programa voltado para a formação inicial de professores das licenciaturas da instituição. A partir desse contexto, passamos para uma rápida imersão na perspectiva apresentada por alguns professores que atuaram ou atuam no Pibid.

Como forma de manter o sigilo desses professores, optamos por identificá-los como CA1, CA2 e CA3. Por limitação de espaço, restringimos a análise a esses docentes. Numa perspectiva de investigação qualitativa, relembramos Bogdan e Biklen (1994), que destacam algumas características fundamentais: interesse maior pelo processo que, simplesmente, pelos resultados ou produtos, ou seja, a ideia é entender a importância e o significado atribuídos pelos professores selecionados ao Pibid.

Para o registro da conversa com os professores, fizemos uma breve entrevista, pois essas “produzem uma riqueza de dados”, possibilitando, assim, uma maior compreensão das “perspectivas dos respondentes” (Bogdan; Biklen, 1994, p.136).

Iniciamos apresentando a perspectiva do professor CA1. Ele descreve que é “inegável o ganho que o Pibid proporciona à trajetória acadêmica dos licenciandos” e enfatiza que os participantes do Programa “têm melhor desempenho nas disciplinas do curso”. Ele ainda argumenta:

CA1: A vivência dos estudantes na escola possibilita a reflexão acerca das demandas atuais da Educação tendo como apoio formativo, os estudos que realiza na universidade, a oportunidade de compartilhar suas críticas e expectativas a respeito do papel do professor e da gestão escolar.

O relato do professor CA1 encontra respaldo na portaria atual do Pibid (Portaria nº 90), que expressa, em seu Art. 6º, os objetivos do Programa, com destaque para a inserção dos “licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” e para “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes” (BRASIL, 2024).

Outro professor, aqui designado como CA2, descreve a importância da articulação do Pibid com outros projetos que desenvolve na universidade:

CA2: A articulação do projeto Pibid com os projetos de pesquisa e extensão que coordeno na UEL ajudaram alguns licenciandos a perceber a escola como um campo de pesquisa e articular as investigações poéticas com as estratégias educacionais desenvolvidas. Com minha experiência nas versões anteriores foi possível ajudar a supervisora a superar as dificuldades e impasses no andamento do projeto.

O trecho do relato de CA2 deixa claro como o Pibid também tem uma articulação com outros projetos na universidade. Em especial, na fala de CA2, o professor faz menção a projetos de pesquisa e extensão, o que é condizente com as diretrizes norteadoras do Pibid, conforme o Art. 5º da Portaria nº 90 do Pibid. A fala

de CA2 também destaca como a experiência adquirida com o Pibid auxilia no processo de orientação da supervisora, contribuindo, assim, com o andamento do projeto.

Por último, apresentamos a perspectiva apresentada por CA3, que tece a seguinte argumentação sobre esse período de quase 20 anos de existência do Pibid na UEL:

CA3: O programa tem possibilitado que estudantes adquiram experiências e autonomia para a docência, além de fomentar pesquisas e intervenções pedagógicas que impactam diretamente a qualidade da educação. Além disso, a presença dos alunos licenciandos na escola ajuda a comunidade escolar reconhecer a importância do exercício da docência, da formação inicial, além de inspirar jovens de Ensino Médio a seguir a carreira docente, pois visualizam nos Pibidianos o valor da docência. O programa ajuda ainda a reduzir a evasão nos cursos de licenciatura, especialmente nos cursos mais afetados como Matemática, Física e Química, motivando os estudantes a seguirem na carreira docente e promovendo inovação nas metodologias de ensino.

Ou seja, o relato apresentado por CA3 consegue sintetizar a importância do Programa para a formação inicial dos professores, destacando o potencial do Programa para valorizar a profissão docente e inspirar os alunos da Educação Básica a seguir a carreira docente.

Outro aspecto relevante na fala de CA3 é a capacidade do Pibid de contribuir para a redução da evasão nos cursos de licenciatura. Esse mesmo aspecto foi expresso por vários outros coordenadores de área. Para finalizar, destacamos a perspectiva de CA3 em relação à continuidade do Pibid:

CA3: A incerteza sobre a renovação do Pibid causa insegurança tanto para os bolsistas quanto para as instituições. Um planejamento mais estável e com maior previsibilidade poderia fortalecer o programa.

A fala de CA3 expressa uma preocupação constante sempre ao final de cada edição do Programa, quando há a necessidade de concorrer a um novo edital e aguardar por longos períodos sem a continuidade do Programa. Nesse caso, o argumento de CA3 indica a importância de o Pibid acontecer de forma contínua, sem interrupções entre uma edição e outra.

Considerações Finais

Apresentamos um breve relato do histórico do Pibid na Universidade Estadual de Londrina. Ao longo de quase 20 anos, o Pibid se consolidou como o mais

importante programa para a formação inicial de professores na instituição, contemplando e fazendo parte efetiva dos 15 cursos de licenciatura presenciais.

O relato de coordenadores de área que atuaram no programa ao longo desse período, ou que ainda atuam, confirma sua importância e a necessidade de que o mesmo seja de fluxo contínuo.

Além desses aspectos, o que mais se destaca é a capacidade do programa de contribuir para a permanência dos estudantes nas diversas licenciaturas, e não apenas na UEL. Dessa maneira, contribui para um dos principais objetivos do Pibid, que é incentivar a formação de novos docentes em nível superior para a Educação Básica.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo financiamento das bolsas.

Referências

BOGDAN, R e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL (2024). Ministério da Educação. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 mar. 2024. Edição 59, Seção 1, p. 33.

APRENDER A ENSINAR A LER E A ESCREVER: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) ALFABETIZADORAS(ES) NO PIBID

Greice Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Londrina – greice@uel.br

Gabriela Conceição da Silva Roberti
E. M. Nina Gardemann – gabrielaeuropa2005@hotmail.com

Jaqueline Negreiros Otsuka
E. M. Nina Gardemann – jacknegreiros24@gmail.com

Silvana Aparecida de Oliveira
E. M. Geni Ferreira - silvana.prof2012@hotmail.com

Introdução

A alfabetização é um período fundamental, no processo de desenvolvimento infantil, porque é através dela que a criança tem acesso a diferentes culturas e vivências, colocando-se na interação permanente de troca com o outro.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – se constitui como um lócus de formação do professor que atuará nesse período da escolarização da criança, criando as condições para que possa se apropriar da linguagem escrita e participar ativamente do meio em que vive e da sociedade que se organiza por intermédio da escrita.

O presente capítulo objetiva fazer uma reflexão sobre o processo de formação de professores alfabetizadores, por meio das experiências promovidas pelo Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID –, e apresentar como ocorreu o processo formativo, articulando os aspectos teóricos estudados com as ações das(os) pibidianas(os) na escola.

Metodologia

Foram realizados encontros formativos mensais com duração de cerca de três horas e o percurso metodológico inclui momentos de estudo, discussão e análise de materiais teóricos, reuniões de planejamento entre a coordenadora do núcleo e as professoras preceptoras, chamadas de supervisoras, oficinas, planejamento e

elaboração de regências, além de reflexão sobre intervenções pedagógicas, no contexto escolar.

Os estudos teóricos foram fundamentais para sustentar as experiências das(os) pibidianas(os), nas escolas. A cada encontro formativo, eram abordados os princípios e os conceitos basilares que situam a alfabetização numa perspectiva humanizadora, como os conceitos de humanização, leitura, ato de ler, linguagem escrita, ato de escrever, processos de apropriação da linguagem escrita, aprendizagem e desenvolvimento humano. O processo de estudo envolveu a análise de boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) e de textos de estudiosos da área que se coadunam com essa perspectiva de alfabetização.

Há ainda o contato com outras professoras que desenvolvem seu trabalho alfabetizador apoiadas nessa perspectiva, por meio de rodas dialogadas, apresentação de suas práticas pedagógicas e oficinas. A articulação entre teoria e prática gradativamente é assegurada pelo planejamento de projetos de regência pelos alunos, os quais são desenvolvidos – na escola, com as crianças – a partir do referencial teórico aprendido. Complementarmente, as (os) discentes mantiveram uma frequência assídua, na escola, com visitas semanais sob a supervisão direta das professoras preceptoras. Ao final de cada encontro, também foram discutidas e alinhadas as ações das(os) pibidianas(os) no espaço escolar.

As experiências vividas nos encontros de formação e a apropriação dos princípios teóricos acerca da alfabetização são cruciais para o entendimento sobre o trabalho pedagógico alfabetizador e potencializam a atuação das(os) pibidianas(os) para o ensino dos atos de ler e de escrever, na escola. O estudo intencional e planejado promove a apropriação de conceitos e princípios os quais orientam práticas alfabetizadoras que impulsionam as aprendizagens da criança, de modo que ela se insira na cultura escrita e se aproprie dela.

No início do processo formativo, percebeu-se que os estudantes não conheciam a perspectiva da Alfabetização Humanizadora e as perspectivas teóricas e práticas, bem como as metodologias que conheciam se assentavam sobre a priorização de aspectos concernentes à estreita relação grafofônica. Assim, “[...] a linguagem escrita tem deixado de ser ensinada porque a mecânica de transformar letras em sons tem ocupado o seu lugar” (Hernandes, 2021, p. 1). Em decorrência disso, defronta-se com a tradição pedagógica, ao enfatizar letras, sílabas e palavras

soltas e as convenções ortográficas. Quando isso ocorre, reduz-se “[...] a alfabetização a uma mera aprendizagem de um sistema de escrita de base alfabética, que ao invés de contribuir para a humanização dos indivíduos, dificulta o percurso até ela” (Hernandes, 2021, p. 1).

No esteio dessas ideias, as discussões, nas reuniões, versaram sobre o entendimento de que

[...] é a mente humana que, na troca com o outro, se apropria de um artefato histórico e cultural – a linguagem escrita – constituída por unidades de sentido que se vinculam à linguagem oral não pelos elementos técnicos (sons e letras), mas pelos sentidos compartilhados entre ambas. Os sentidos são registrados ora por sons, ora por caracteres. São duas aprendizagens com suas próprias especificidades (Arena, 2021, p. 2).

As(os) pibidianas(os) passaram a conhecer e a problematizar o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças e como o professor pode criar as condições adequadas para que as crianças se alfabetizem, atribuindo significados e sentidos, desde o início.

Gradativamente, os estudos e discussões possibilitaram alargar as reflexões sobre o complexo processo que envolve a alfabetização, descartando a ideia de leitura e escrita como decodificação e codificação de sinais gráficos, mas privilegiando o trabalho com o enunciado como unidade de sentido (Miller, 2020). Nessa perspectiva, foi possível compreender que

[...] é esse enunciado o objeto de aprendizagem que assume seu papel na humanização porque é gerado na relação entre os homens e que se mantém vivo na escola em virtude da troca entre professores e crianças, considerados seres em desenvolvimento (Arena, 2021, p. 1).

Sobre isso, Miller (2020, p. 1) esclarece que

[...] a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, que cumpre uma função social como meio de interação entre os sujeitos sociais e de estabelecimento de relações de poder entre eles, e que, por essa razão, supõe o domínio de um conteúdo que não pode ser reduzido ao conhecimento do sistema normativo de representação da língua, nem mesmo nos momentos iniciais do processo de aprendizagem da escrita, pois, com isso, elas teriam uma visão míope do modo como funciona o mundo da escrita e de quais as implicações disso para sua própria vida (Miller, 2020, p. 1).

Diante disso, as(os) pibidianas(os) estudaram as especificidades que compreendem a linguagem escrita e seu ensino, através de uma consciência gráfica que “[...] é um modo de pensar que percebe as funções dos caracteres, tão diversos quanto sejam as exigências das trocas, na criação e recriação de sentidos” (Arena,

2021, p. 2). As professoras que trabalham nessa perspectiva promoveram encontros nos quais apresentaram e conversaram sobre suas práticas alfabetizadoras, gerando reflexões e inquietações, nas(os) participantes, criando a necessidade de aprofundamento nos estudos.

Outro fundamental desafio são os planejamentos de aulas, quando as(os) estudantes têm a oportunidade de aliar os conhecimentos, princípios e conceitos estudados com a sua própria docência, por meio das regências. Estas trazem sempre o exercício reflexivo de perceber as demandas, as nuances, os contextos, e como o domínio teórico e prático que esse processo exige vai constituindo a(o) futura(o) professor.

Desenvolvimento: resultados e discussões

O PIBID, no referido núcleo aqui focado, é composto por duas professoras supervisoras da E. M. Nina Gardeman e uma professora supervisora da E.M. Geni Ferreira.

A Escola Municipal Nina Gardemann está localizada na região oeste do município de Londrina, Paraná. A instituição integra a rede pública municipal de ensino e, atualmente, atende estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial, com a Sala de Recursos, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituindo-se como um espaço educativo que acolhe diferentes sujeitos e necessidades formativas. Além de atender estudantes de bairros localizados na região oeste de Londrina, também recebe crianças que se encontram abrigadas por situações de vulnerabilidade, violência doméstica, abuso ou que estão à espera de uma possível adoção.

A escola também passou recentemente por uma reforma e, em setembro de 2025, a nova Escola Municipal Nina Gardemann foi inaugurada, substituindo a antiga estrutura de madeira por um prédio de alvenaria com dois pavimentos. A ampliação do espaço físico representa uma mudança importante nas condições objetivas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para a convivência da comunidade escolar.

A Escola Municipal Geni Ferreira foi inaugurada em 2013, nome recebido em homenagem à professora Geni Ferreira. Atualmente, oferta P5, Ensino Fundamental

Inicial do 1º ao 5º ano. A quantidade geral e atual da escola soma 250 alunos. A escola está localizada na região oeste de Londrina – PR. A comunidade escolar é composta principalmente por famílias dos bairros próximos, acolhendo o município de Londrina e Cambé, município vizinho.

A participação das supervisoras no Programa contou com o acompanhamento da atuação das bolsistas, junto às turmas do 1º ano, 2º ano e biblioteca escolar, com o foco na alfabetização. Foram observadas as diferentes formas pelas quais as(os) pibidianas(os) se relacionavam com as crianças, com a metodologia, com os conteúdos referentes ao período de alfabetização, além de como participavam das atividades e construíam possibilidades de intervenção pedagógica. A presença das(os) pibidianas(os), na escola, contribuiu para ampliar as experiências oferecidas aos estudantes, pois possibilitou a realização de propostas diferenciadas, momentos de acompanhamento mais individualizado e situações nas quais as crianças puderam interagir com outros sujeitos em formação. Ao mesmo tempo, essa experiência exigiu sensibilidade para compreender os ritmos, as necessidades e as singularidades que constituem as turmas.

Ao longo de toda essa edição do PIBID, foram percebidas mudanças importantes, tanto na atuação das(os) graduandas(os) quanto na forma como as crianças se relacionam com elas(es). Essas transformações evidenciam que a presença contínua no espaço escolar produz vínculos e aprendizagens que não acontecem, de maneira imediata. A familiaridade construída no decorrer do tempo promove uma participação mais ativa e segura, ensejando interações cada vez mais intensas com as(os) estudantes e uma maior compreensão das situações que permeiam o cotidiano da sala de aula.

O planejamento do trabalho com as(os) pibidianas(os) teve sempre a intenção de ampliar gradativamente a autonomia das(os) estudantes e sua capacidade de observar, interpretar e intervir pedagogicamente. Para isso, as orientações partiram das situações concretas vivenciadas em sala de aula, considerando as necessidades apresentadas pelas(os) estudantes e as possibilidades de atuação das(os) futuras(os) professoras(es). A observação do cotidiano, os diálogos após as intervenções, os relatos das(os) bolsistas e as reflexões sobre as práticas constituíram importantes instrumentos para esse processo formativo.

A convivência pedagógica estabelecida desde o primeiro ano do PIBID foi igualmente um aspecto essencial para o desenvolvimento do trabalho, na escola, entre coordenadora, supervisoras e bolsistas. Por já se conhecerem e terem construído uma relação de confiança, as práticas desenvolvidas em sala de aula tornaram-se mais familiares para as(os) bolsistas que permaneceram no Programa. Essa familiaridade fortaleceu o convívio, a comunicação e o atendimento às crianças, pois elas(eles) já conheciam a dinâmica da sala de aula, os encaminhamentos pedagógicos e algumas das especificidades apresentadas pelos alunos. Ao mesmo tempo, foi possível perceber avanços importantes na atuação das(os) bolsistas. Com o passar do tempo, demonstraram maior segurança, autonomia e compreensão das situações que envolvem o cotidiano escolar, passando de uma atitude predominantemente observadora para uma participação mais ativa e consciente, nas intervenções pedagógicas.

Outro aspecto relevante a ser destacado está relacionado às diferentes percepções que cada pibidiana(o) constrói sobre a Educação e sobre os próprios estudantes. Por meio dos relatos, das conversas e das observações realizadas, durante as atividades, foi possível notar que a maneira como cada futura(o) professora(professor) interpreta uma determinada situação pode estar relacionado às suas experiências, conhecimentos e concepções anteriores. Nesse sentido, aproximar essa reflexão do conceito teórico e científico, discutido atualmente pelas pesquisas na área da Alfabetização, especialmente da alfabetização na perspectiva humanizadora, alargou concepções, ideias e possibilidades pedagógicas, no campo da apropriação do ensino e da aprendizagem dos atos de ler e de escrever, porque um dos grandes desafios enfrentados se encontra nos modos de ensinar os atos de ler e de escrever que se ancoram na compreensão desses processos e se materializam de diferentes formas nas práticas propostas às crianças, nas escolas.

Em face das reflexões expostas, a seguir serão expostas algumas das muitas situações vividas no PIBID – Subprojeto Alfabetização –, em que a articulação teoria e prática se efetivou, por meio das ações pedagógico-formativas.

A primeira situação ocorreu numa reunião de formação, no mês de abril de 2026, com a coordenadora do núcleo, professoras supervisoras e pibidianas(os). Nesse encontro, foram abordados a mediação da leitura, a contação de histórias e os impactos no processo de alfabetização das crianças.

Inicialmente, como forma de aproximar o grupo do universo literário, a coordenadora compartilhou parte de sua biblioteca particular de livros infantis. Os momentos de interação incluíram uma leitura compartilhada da obra *Analfabeta*, de Érica Esmorís (2025), a qual serviu como ponto de partida para discussões sobre o acesso ao mundo escrito. Foi uma leitura comovente, pois remete a lembranças de pessoas queridas que não tiveram a oportunidade de acessar esse universo da escrita e o quanto são marginalizadas, ao terem restringido o seu acesso ao conhecimento socialmente construído. Após a leitura, os participantes definiram o que é "leitura" em uma única palavra, tendo surgido certas ideias, como "liberdade", "possibilidades", "aprendizagem" e "imaginação".

Um ponto central da reunião foi a diferenciação entre o ato de mediar e o de contar histórias, baseada na obra *A descoberta da língua escrita* (Bajard, 2012), pela qual se entendeu que a contação de história é uma narrativa flexível, não presa ao texto fixo, com o objetivo principal de enriquecer a língua oral do ouvinte. O contador pode adaptar e improvisar (Bajard, 2012). No entanto, a mediação de leitura é a manifestação sonora do texto fixo (livro), com o objetivo de iniciar o ouvinte na língua escrita. A narrativa não se modifica e se lê exatamente o que está escrito (Bajard, 2012).

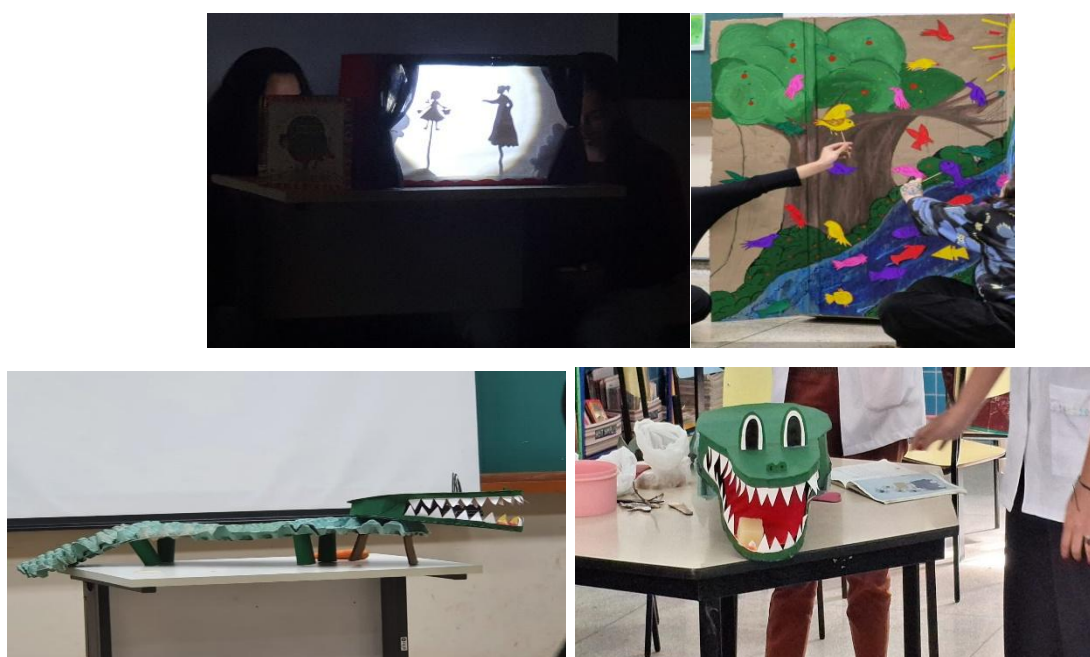
Tratou-se ainda de como realizar uma sessão de mediação da leitura; segundo Bajard (2012), pode iniciar com uma música, uma roda de conversa, uma brincadeira, a fim de se criar um clima acolhedor. Em seguida, é feita a proferição do texto/livro escolhido, transmissão vocal do texto (leitura em voz alta). Num terceiro momento, as crianças manipulam os livros, conhecem o acervo e exploram os livros físicos. Também são feitos polos de mediação, em que outros leitores experientes podem ler para as crianças os livros que escolherem. E, para finalizar a sessão de mediação, é feita uma roda de conversa, uma brincadeira ou uma música.

As(os) pibidianas(os) tiveram a oportunidade de exemplificar ações de contação de histórias e mediação da leitura, e, a partir dessa reunião, cada grupo elaborou recursos que foram utilizados com as crianças nas turmas de alfabetização. Ao longo do programa, foram realizadas contações de histórias, e as bolsistas participavam, dialogando com as crianças sobre as suas impressões, ideias, opiniões acerca da literatura infantil apresentada. Também fizeram a mediação de leitura, de forma individual e coletiva, com pequenos grupos.

As supervisoras participaram de reunião de alinhamento com as bolsistas e sugeriram que escolhessem uma literatura para proceder à mediação e à contação, de maneira coletiva. Também orientaram as pibidianas a elaborarem um plano de aula e destacaram a observação das reuniões de formação em que foram estudados e discutidos aspectos fundamentais dessas práticas com a literatura infantil, para o processo de alfabetização como forma de inserção da criança na cultura escrita. Cada grupo se reuniu e criou seu cenário e personagens, bem como ensaiou as falas.

As bolsistas realizaram mediações da leitura e contação de histórias, de acordo com o planejado, apresentando às crianças, as quais ficaram encantadas. Até mesmo a coordenação da escola solicitou que as pibidianas realizassem a mesma mediação com os alunos do período matutino, envolvendo outras turmas da comunidade escolar.

Fotos 1 a 5: As pibidianas em situação de contação de histórias para as crianças, com recurso de teatro de sombras e painel de história, na parte superior. E, na parte inferior, fotos dos recursos elaborados e utilizados pelas pibidianas, na mediação da leitura.



Fonte: Acervo pessoal da coordenadora do núcleo, 2026.

No trabalho com a literatura infantil para impulsionar o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, uma das professoras supervisoras solicitou que as pibidianas construíssem individualmente um cartaz que mostrasse um autor de literatura infantil e sua obra, para expor pela escola. O objetivo principal foi

ampliar o conhecimento das bolsistas e das crianças sobre os autores e suas obras, além de estimular a leitura do gênero "cartaz", por parte das crianças, nesse período de alfabetização, pois esse gênero textual faz parte dos conteúdos programáticos, além de provocar o interesse pela leitura dos livros apresentados. Essa atividade também fará parte da Feira de Ciências da escola, a qual ocorrerá em novembro de 2026.

Outra situação de atuação das pibidianas aconteceu no mês de junho de 2026, quando planejaram e ministraram conteúdo de Ciências relacionado ao ciclo de vida das plantas. As bolsistas iniciaram a aula com a organização do cabeçalho e a exposição das atividades previstas, incluindo exercícios de situações-problema. Em seguida, fizeram a leitura compartilhada de um texto sobre as partes das plantas e suas funções, complementando a abordagem com uma maquete que possibilitou aos alunos observarem e explorarem concretamente os elementos estudados. Na continuidade, abordaram o ciclo de vida das plantas e usaram um vídeo em *time-lapse* sobre o desenvolvimento de um morango, promovendo a compreensão das diferentes etapas do processo.

Posteriormente, os alunos foram organizados em duplas e receberam uma planta para representar seu ciclo de vida, por meio de estratégias próprias. Durante a atividade, observou-se a criatividade das graduandas no emprego de diferentes recursos didáticos e na articulação entre teoria, recursos visuais e experimentação, tornando o conteúdo mais acessível e significativo para as crianças. A proposta também evidenciou a preocupação das bolsistas em proporcionar situações de aprendizagem que estimulassem a autonomia e a participação dos alunos e, principalmente, que as crianças tivessem situações nas quais pudessem se utilizar da leitura das informações, através dos textos, como da escrita, por intermédio de atividades em que puderam expressar os conhecimentos aprendidos.

Considerações finais

As experiências vivenciadas na Escola Municipal Nina Gardemann demonstram, portanto, a importância da aproximação entre a universidade e a escola pública. O PIBID possibilita que as graduandas conheçam a realidade escolar em sua complexidade e, ao mesmo tempo, permite que professores da Educação Básica

participem ativamente da formação de futuros docentes. A interação cotidiana com as crianças, o planejamento das ações e as conversas estabelecidas no decorrer do processo e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas fazem com que o espaço escolar se constitua como um verdadeiro campo de formação, tanto para quem está iniciando a docência quanto para quem já atua profissionalmente.

A convivência com as estudantes produziu igualmente aprendizagens para a própria prática das supervisoras. Ao orientar jovens que estão em processo de formação inicial, as supervisoras foram constantemente convidadas a explicitar escolhas pedagógicas, refletir sobre situações do cotidiano e revisitar conhecimentos que, muitas vezes, já fazem parte de suas prática de maneira natural. Nesse sentido, a supervisão não se limita à orientação das atividades desenvolvidas pelas participantes do Programa, mas é também um espaço de formação continuada, no qual ensinar, orientar, observar e aprender são movimentos que acontecem simultaneamente.

Nesse processo, pode-se inferir que a supervisão se coloca ainda diante da necessidade de refletir continuamente sobre sua própria prática e sobre o modo como compartilha suas experiências com as futuras professoras. O papel das professoras supervisoras/preceptoras, nesse contexto, ultrapassa a orientação das atividades: envolve criar condições para que as bolsistas aprendam a observar as crianças para além de comportamentos imediatos, reconheçam suas potencialidades e compreendam que toda intervenção pedagógica carrega uma concepção de sujeito e de aprendizagem.

Essa reflexão reitera a importância de se trabalhar, na formação das(os) futuras(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), não apenas os conhecimentos didáticos e metodológicos, mas também a consciência sobre o próprio olhar. A maneira como o professor percebe seus estudantes pode influenciar suas expectativas, suas escolhas pedagógicas, suas intervenções e, conseqüentemente, as oportunidades de aprendizagem que oferece. Assim, discutir com as(os) bolsistas a existência de diferentes perspectivas sobre uma mesma criança ou situação pedagógica tem sido uma maneira de incentivá-las a desenvolver uma atitude mais investigativa, aberta e consciente. É necessário compreender que uma dificuldade apresentada por uma criança não deve ser transformada em um rótulo ou em uma

expectativa limitada, todavia, tomada como elemento para investigação e para a busca de estratégias que promovam a sua aprendizagem.

Dessa forma, a convivência pedagógica no PIBID constituiu um espaço de aprendizagem compartilhada. As(os) graduandas(os) aprendem com a realidade da escola e com as crianças, enquanto as supervisoras também aprendem, ao observar seus diferentes modos de interpretar e enfrentar as situações pedagógicas. O acompanhamento do grupo permitiu reconhecer avanços significativos, enquanto a chegada das novas bolsistas, ao longo do processo, trouxe novos questionamentos e perspectivas. Essa combinação entre experiência, renovação e reflexão fortaleceu o trabalho desenvolvido no PIBID e reafirmou a importância de uma formação docente alfabetizadora que articule conhecimento, prática, observação e consciência sobre o próprio olhar.

Agradecimentos

Agradecemos à Direção e Coordenação Pedagógicas da E. M. Nina Gardemann e da E. M. Geni Ferreira, pela colaboração e acolhimento das(os) bolsistas, nas escolas, durante todo o período do PIBID. À Coordenação Institucional do PIBID, pelo acompanhamento e orientações cuidadosas, e também à CAPES, pelo apoio financeiro que efetivamente viabilizou a realização da experiência.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização humanizadora. **NAHum**, n. 2, jan./fev. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESMORÍS, Érica. **Analfabeta**. Belo Horizonte: Aletria, 2025.

HERNANDES, Elianeth D. Kanthack. Por que adjetivar a alfabetização? **NAHum**, mar./abr. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/03/PERIODICO_MAR_ABR_21-2-3.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

MILLER, S. Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”? **NAHum** - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l.], n. 1, p. 1-3, nov./dez. 2020.

AS IMPLICAÇÕES DO PIBID PARA A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS RELATÓRIOS DAS PIBIDIANAS

Carolina de Souza Matos

Universidade Estadual de Londrina – carolina.matos04@uel.br

Cassiana Magalhães

Universidade Estadual de Londrina - cassiana@uel.br

Fabiana Costa Peres

Universidade Estadual de Londrina- fabicostaperes@gmail.com

Pâmela Souza Pereira

Universidade Estadual de Londrina- pamela.pereira02@prof.londrina.pr.gov.br

Introdução

*E não há melhor resposta que o espetáculo da vida:
vê-la desfilar seu fio, que também se chama vida, ver a
fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica, vê-
la brotar como há pouco em nova vida explodida,
mesmo quando é assim pequena a explosão, como a
ocorrida na concha, que de repente, se viu com ostra
nascida.*

*João Cabral de Melo Neto, Morte e Vida
Severina, 1994, p. 171*

Em nossa epígrafe, trazemos uma inspiração de João Cabral (1994), que nos faz refletir que a vida não se limita a brotar, mas sim se fabrica, teimosamente, fio a fio. Essa imagem, projetada no campo da docência, concretiza o que este capítulo se propõe a discutir: a formação de professoras e professores é o ato de constituir-se na tessitura do cotidiano, na relação com o outro, na experiência concreta na escola.

Com isso, entendemos que a formação inicial nos cursos de licenciatura é condição para a aprendizagem da docência na educação infantil. Entretanto, a queda no interesse pelos cursos de licenciatura é motivada, conforme sinalizam Esquinsani e Sobrinho (2024), por fatores como a baixa valorização da carreira, salários que não condizem com a demanda do trabalho e condições de trabalho desafiadoras. Esse cenário afeta diretamente o sistema educacional: a diminuição de formandas e

formandos compromete a qualidade do ensino e amplia a sobrecarga das professoras e dos professores em atividade.

Diante desse quadro, torna-se essencial investir na formação inicial e continuada por meio de políticas de incentivo, planos de carreira mais atrativos e condições de trabalho adequadas, bem como em programas que assegurem a convivência com a realidade escolar desde a graduação, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um ambiente profícuo dessa “fabricação de si”.

Como nos lembra Nóvoa (1992, p.18), "mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional". Eis um dos aspectos centrais do PIBID: ele oferece às estudantes e aos estudantes dos cursos de licenciatura a oportunidade de vivenciar a escola pública de dentro, com bolsa de auxílio financeiro, fortalecendo a formação em nível superior e contribuindo para a qualidade da educação básica (Brasil, 2024).

O programa é um espaço basilar de formação da identidade docente. Ao inserir a graduanda na escola desde os primeiros anos da faculdade, o PIBID antecipa aquilo que a formação tradicionalmente adia: o encontro com a realidade concreta da sala de aula, com as crianças, com a rotina e com os desafios reais do magistério. É nesse encontro que a aluna do ensino superior começa a se perceber professora, não apenas a estudar para ser uma, mas a construir-se dialeticamente como tal.

Nesse contexto, questionamos: quais as implicações do PIBID para a constituição da docência na educação infantil? Para tanto, objetivamos analisar os relatórios das pibidianas no período de 2024-2026. A vivência do programa é singular para cada aluna, o que se evidencia na leitura dos relatos das participantes do subprojeto Alfabetização da Universidade Estadual de Londrina. Para preservar a identidade das estudantes, utilizamos a letra inicial de cada nome.

Metodologia

Adotamos uma abordagem qualitativa, que nos permite perceber e analisar os fenômenos educacionais em seus significados, relações e processos sociais (Minayo, 2001). Essa escolha se justifica pela natureza do objeto: a formação docente

no decurso do PIBID se revela nos sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências.

Por isso, recorremos aos relatórios produzidos pelas pibidianas do subprojeto Alfabetização (2024-2026), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Trata-se, ainda, de uma pesquisa de caráter bibliográfico, na análise de produções teóricas já elaboradas, como livros, artigos e documentos (Gil, 2002).

Desenvolvimento: resultados e discussões

As descrições das alunas evidenciam, em suas singularidades, o quanto o PIBID tem se constituído como um espaço de formação e de descoberta da docência. A pibidiana J., que ingressou no programa ainda no primeiro período de Pedagogia, aos 17 anos, pontua o PIBID como seu "primeiro e crucial contato com o ambiente escolar e com o trabalho pedagógico junto às crianças", afirmando que a experiência foi "essencial e transformadora para a consolidação de minha formação, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, pavimentando o caminho para a minha futura atuação como educadora".

Em sintonia com isso, Ma. descreve que o programa "é, sem dúvida, uma experiência riquíssima para nós, estudantes", pois "estar presente na rotina escolar contribui imensamente para o nosso amadurecimento como futuros professores". Ela confessa que "já me transformei muito desde o início do programa até agora, e levo comigo aprendizados que certamente farão diferença na minha trajetória docente". Esses depoimentos evidenciam que o programa vai além da inserção escolar, atuando na própria construção do sujeito, em um processo que se inicia na graduação e se estende para além dela.

Para muitas estudantes, o PIBID chega em um momento de fragilidade e receio em relação à docência, e é justamente nesse cenário que o programa se mostra mais potente. Ma. narra que, "durante a graduação, especialmente no estágio obrigatório, tive vivências que não foram tão positivas, o que me deixou com certo receio em relação à prática docente". No entanto, "ao ingressar no CMEI por meio do PIBID, senti-me acolhida tanto pelas crianças quanto pelas professoras". Apesar de começar com inseguranças, "especialmente por se tratar da Educação Infantil", ela foi percebendo, "com o apoio das disciplinas da graduação, o quanto esse espaço é rico

em possibilidades educativas", demonstrando uma constituição dialética de afetos tanto com o que ocorre no campo do PIBID quanto com as aulas na universidade.

J. descreve com precisão essa travessia: "Iniciei minha atuação em sala apreensiva diante das minhas próprias atitudes e, de certo modo, deslocada naquele universo que ainda me era desconhecido". Quando escolheu o curso de Pedagogia, "não me imaginava atuando na Educação Infantil, e foi justamente o PIBID que me possibilitou conhecer essa área e descobrir o quanto gosto de estar com as crianças e aprender com elas". B. reforça o mesmo movimento, ao afirmar que as vivências do programa "têm fortalecido minha confiança e me permitido relacionar os conhecimentos estudados na graduação com a realidade da escola".

No mesmo sentido, A.V.: "Foi no PIBID que encontrei, pela primeira vez, uma prática pedagógica alinhada à teoria." e explica "A supervisora F. atua com intencionalidade, respeito à infância, valorização do brincar e escuta ativa, aspectos amplamente discutidos em nossa formação" e conclui: "Essa vivência me devolveu o entusiasmo pela profissão e a confiança na relevância da formação acadêmica." O que esses registros nos revelam é que o PIBID opera uma virada decisiva na formação: transforma a insegurança inicial em segurança construída no encontro da teoria e da prática.

A figura da professora supervisora insere-se justamente neste cenário, profissional da educação básica que acompanha, orienta e medeia as atividades desenvolvidas pelas pibidianas e pelos pibidianos no cotidiano escolar (Guimarães e Rolkouski, 2018). A supervisora representa o elo com o mais experiente, aquela figura que, pela sua trajetória, materializa diante da licencianda a docência que se deseja formar. É no vínculo com ela que a teoria acadêmica encontra a prática vivida, e é nesse vínculo que a formação ganha sentido.

No desenvolvimento das atividades do PIBID, a professora supervisora exerce múltiplas funções: acolhimento das bolsistas, partilha da rotina pedagógica, orientação das práticas e planejamento conjunto de propostas (Souza e Silva, 2018). Além dessas atribuições, destaca-se a função de articulação entre a teoria acadêmica e a prática escolar (Silva et al., 2022): ao auxiliar as estudantes a compreender a realidade educacional em suas especificidades, a supervisora possibilita que elas ressignifiquem os conteúdos apropriados na universidade, construindo uma formação mais contextualizada e significativa.

As narrativas confirmam a importância desse vínculo na constituição do saber da atuação pedagógica. J. destaca que "contando com o apoio e a cooperação da professora C. e de toda a equipe escolar", pôde desenvolver e implementar seus projetos pedagógicos, e que "essa colaboração se revelou um pilar fundamental para o sucesso das atividades propostas". A., acompanhando o trabalho da mesma professora, afirma que: "venho aprendendo constantemente sobre a intencionalidade para o interior das práticas e da mediação que respeita a infância em sua totalidade". A estudante Mi., por sua vez, escreve que pôde "observar de perto a organização da escola, a rotina diária, os desafios enfrentados e as estratégias de ensino usadas pela supervisora e pelos professores".

Relatos de pibidianas acompanhadas por outras supervisoras vêm ao encontro dessas reflexões, corroborando a importância dessa relação e do papel da supervisão na iniciação à docência. Como narra AN., que acompanhou o trabalho da professora F.: "Extremamente receptiva, ela proporciona um ambiente propício para o diálogo e nos insere diretamente na rotina da sala, sempre fornecendo orientações, sugestões e esclarecimentos que aprimoram nossa perspectiva pedagógica." Refletindo ainda sobre a relação teoria/prática, muitas vezes questionada pelo senso comum. "A forma como ensina valoriza a criança em sua totalidade, considerando seus ritmos, interesses e subjetividades, rompendo com uma perspectiva tradicional e interligando-se com o que aprendemos na universidade." Em que pese a experiência e o papel da professora no campo de estágio, essa relação não ocorre de forma unilateral. Ela se dá no cotidiano, pelos processos de criação e reflexão conjunta como destaca a estudante BR. "A atuação da supervisora F. no contexto do PIBID tem sido fundamental para minha formação inicial [...], proporcionando um ambiente de escuta, diálogo e construção coletiva."

Essa importância aparece na escrita da supervisora C.: "Acredito que muito do que construímos dar-se-á das boas relações e trocas que ocorrem desde os primeiros dias, reforçando que é no estar junto que o processo de educação, de humanização acontece, assim como, penso que se nos relacionarmos dessa maneira, elas farão o mesmo com as crianças, aproximando-se de "corpo inteiro", dispostas e presentes em cada relação." A supervisora, portanto, é a figura que abre o cotidiano escolar à pibidiana e a introduz nos saberes da profissão.

Essa mediação conduz à experiência da práxis, aquela que Paulo Freire (1979, p. 93) descreve como:

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade.

A licencianda chega à escola carregada de teorias e hipóteses estudadas na universidade; é na prática, mediada pela supervisora, que essas teorias são testadas, questionadas, ressignificadas e, enfim, incorporadas ao seu repertório pedagógico. O que ela vê na teoria, ela coloca em prática, e é essa articulação que permite à estudante o exercício da docência.

Os relatórios das estudantes são a materialização dessa práxis. J. descreve com clareza o processo: "Durante o primeiro semestre da graduação, meu contato esteve muito mais voltado à teoria, o que fez com que eu ainda não tivesse tanta aproximação com a parte prática". Foi "no cotidiano do PIBID, com o auxílio da professora regente C., que comecei a executar atividades com a turma, a compreender melhor a teoria na prática e a observar como as crianças reagem às propostas oferecidas". Ela conclui que "essa articulação entre o referencial acadêmico e a experiência em campo foi se tornando, aos poucos, mais leve, mais concreta e mais significativa para minha formação".

Mi. reforça essa conexão ao afirmar que "as reuniões de formação foram fundamentais para aprofundar a teoria, especialmente em alfabetização, e conectar o que eu estudava com a realidade da sala de aula". B., por sua vez, sintetiza: as vivências do programa "têm me permitido relacionar os conhecimentos estudados na graduação com a realidade da escola". A união entre teoria e experiência empírica, como diz J., "tem sido o que sustenta e impulsiona minha formação".

É importante diferenciar a experiência do estágio obrigatório, parte integrante dos currículos das licenciaturas, da vivência do PIBID. Embora ambos se insiram na realidade escolar, o período de permanência das estudantes do PIBID na escola é muito maior do que o do estágio, e seu envolvimento com as turmas é mais amplo, tanto com as crianças quanto com a professora. Essa permanência prolongada permite experienciar o labor da docência em sua inteireza, pois, como pontua Mizukami (2010, p. 12):

Aprender a ser professor [...] não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

A distinção é vivida pelas próprias pibidianas. Ma. afirma que o PIBID "está me ajudando a enxergar a Educação Infantil sob uma nova perspectiva, bem diferente das experiências anteriores vividas no estágio da graduação": "aqui, consigo compreender melhor a realidade da escola pública, seus desafios, suas potências e o papel transformador do educador nesse contexto". A permanência prolongada permite, ainda, o que Mi. descreve: "cada atividade, seja uma simples brincadeira, uma leitura, uma aula de música ou uma saída pedagógica, me permitiu acompanhar, compreender e participar do crescimento das crianças de forma direta e significativa". Essa imersão contínua converte a teoria em saberes vivos.

A supervisora tem, assim, um papel formativo que ultrapassa a dimensão técnica: ela participa da socialização profissional da pibidiana, apresenta-lhe as atitudes, os valores e os saberes da profissão que nenhum manual ensina, o olhar para cada criança, o ritmo da rotina, a escuta sensível, a relação com as famílias e a construção cotidiana do trabalho pedagógico.

Ao acompanhar a licencianda em suas primeiras experiências de regência, planejar com ela e refletir sobre as práticas, a supervisora contribui diretamente para que a futura professora se constitua de forma crítica, reflexiva e comprometida com a realidade educacional, o que se evidencia em um trecho da supervisora C.: "Estar com elas, me permite olhar a minha prática, escolhas profissionais, relações com as crianças, enfim, minha práxis".

Os registros evidenciam essa dimensão formativa. Ma. destaca que "estou construindo uma relação sólida com as crianças, baseada na escuta, na confiança e no afeto", e que "tenho aprendido muito com as mulheres incríveis que me acompanham nessa jornada, todas elas têm me inspirado profundamente e deixado marcas na minha trajetória". Mi. descreve que "as atividades com a turma me ensinaram sobre a importância de planejar com intenção, ouvir ativamente as crianças e valorizar o que elas já sabem", e que "as observações e reflexões deste semestre me ajudaram a desenvolver um olhar mais atento, crítico e responsável sobre a profissão". A., por sua vez, afirma que "a docência envolve também uma disposição

continua em refletir, se afetar e se reinventar", e que as experiências do semestre "têm me dado a oportunidade de olhar para a docência como construção, reconhecendo as complexidades e as potências de ensinar e aprender com e a partir das crianças".

A formação que se inicia no PIBID, sob a mediação da supervisora, acompanha a docente para além da formatura. O que a graduanda aprende nesse processo, a reflexão sobre a própria prática, a escuta sensível, o compromisso com a realidade, torna-se a base sobre a qual ela continuará a se formar ao longo de toda a carreira. Como evidencia J.M: "Participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, é um marco na minha trajetória como estudante de Pedagogia." e esclarece: "Acompanhando a supervisora F. tenho a chance de ver de perto como é o dia a dia de uma escola. Isso me faz entender melhor os desafios e responsabilidades de ser professora" E estabelecendo relação entre prática e reflexão conclui: "Eu posso ver que é fundamental ter um olhar crítico, reflexivo e sensível em relação ao modo como as pessoas aprendem e ensinam".

A relação entre supervisora e graduanda é de via dupla. Como pontuam Nunes e Sales (2020), a professora supervisora também aprende e ressignifica sua atuação profissional nas trocas ocorridas ao longo do processo. Ao abrir a sala de aula para outra professora em formação, a supervisora vê-se obrigada a explicitar o que muitas vezes fazia de forma intuitiva: a organização do tempo, a escolha dos materiais, a intencionalidade de cada proposta. Essa necessidade de verbalizar a própria prática produz um movimento de reflexão permanente, aquilo que se sabia fazer passa a ser objeto de pensamento, e a prática, antes silenciosa, torna-se palavra.

A presença da aluna traz, ainda, o frescor do reencontro com a universidade: as teorias estudadas na graduação, os novos referenciais, as discussões acadêmicas atuais. Em um movimento dialético, a estudante chega à escola com os conhecimentos da academia e encontra na supervisora a experiência do cotidiano; a supervisora, por sua vez, recebe da estudante a atualização teórica e o olhar renovado sobre aquilo que a rotina havia naturalizado. Nessa troca, ambas se formam: a pibidiana constitui sua docência e a supervisora reconstrói a sua. Tal dupla formação confere ao PIBID seu caráter transformador e evidencia como o programa beneficia

tanto a estudante quanto a supervisora, que se renova ao ensinar e ao aprender com quem chega.

Essa dimensão relacional também se estende aos demais integrantes do programa, especialmente à coordenadora, professora da licenciatura que articula o PIBID à universidade. As interações entre supervisora, pibidiana e coordenação constituem uma rede formativa que favorece a junção entre universidade e escola pública, na qual "as práticas favorecem as duas", com a universidade aprimorando a formação de seus alunos e as escolas tendo acesso a futuros docentes que contribuem para o desenvolvimento e a inovação no interior das instituições (Silva et al., 2022).

Articula-se, assim, uma aproximação com a comunidade escolar, como destaca a professora F. em seu relatório: "A presença da universidade na escola impacta toda a comunidade escolar. E não se pode ignorar a urgência dessa articulação – comunidade e Universidade – em tempos em que o conhecimento acadêmico e a formação universitária têm encontrado tantas barreiras e críticas por parte da população." E finaliza questionando: "Que maneira melhor teremos de derrubar barreiras, que não seja aproximando-os?".

Ao longo deste capítulo, evidenciamos que o PIBID como um espaço privilegiado de formação docente, no qual a experiência na escola pública, mediada pela professora supervisora, permite à graduanda articular teoria e prática, superar inseguranças iniciais e construir, de forma progressiva, uma identidade profissional crítica e comprometida com a realidade educacional.

A supervisão revelou-se, nesse processo, como uma relação formativa de mão dupla, em que a discente se constrói gradualmente enquanto professora ao mesmo tempo em que a supervisora reconstrói a própria prática ao partilhar e aprender com quem chega. Foi nessa trama de vínculos, entre estudante, supervisora, coordenação, crianças e famílias, que a teoria deixou de ser abstração e se converteu em experiência, e que a docência se apresentou, em sua inteireza, como um fazer que se aprende e se reinventa no cotidiano.

Considerações finais

Na tessitura do texto, buscamos responder ao seguinte questionamento: Quais as implicações do PIBID para a constituição da docência na educação infantil? Os dizeres das pibidianas elucidaram a importância do programa para sua aprendizagem do “ser professora”. Por meio dos relatórios foi possível evidenciar as implicações: (a) a relevância de estar na escola desde o início da graduação; (b) a importância da professora supervisora no processo formativo; (c) estar com as crianças nas diferentes situações da rotina escolar; (d) as interações entre bolsistas, supervisora e coordenação; (e) o estreitamento das relações entre universidade e educação básica; (f) a relação entre teoria e prática, dentre outros dados que revelam a importância do PIBID para a constituição da docência.

Ressaltamos que a professora supervisora desempenha um papel central no PIBID, atuando como elo entre universidade e escola e promovendo acesso e repertório às estudantes em formação inicial para a docência, o que, dialeticamente, impacta também a sua própria atuação e reflexão pedagógica. A supervisão ultrapassa o mero acompanhamento, possibilitando uma formação que se dá em duas direções: capacitando a pibidiana, que se constitui professora, e forma a supervisora, que se reconstrói ao ensinar, ao partilhar e ao aprender com quem chega. Mais do que isso, o PIBID é a formação docente em sua integralidade desde a estudante que dá os primeiros passos na docência até o professor experiente que, ao mediar a formação de outrem, renova a própria prática.

Os relatos confirmam essa potência. Ma. conclui que o programa “tem sido fundamental para me aproximar da minha futura profissão e me fortalecer enquanto educadora em formação”, pois “não apenas amplia nosso olhar, mas também nos prepara, com sensibilidade e consciência, para os caminhos que vamos trilhar na educação do nosso país”. A. afirma que o PIBID “me possibilitou enxergar a Educação Infantil como lugar de possibilidade”, onde “a infância não se resume a preparar para o futuro, mas a viver o presente, alimentando o que existe agora: a curiosidade, o brilho no olhar, o desejo de descobrir”.

É preciso, contudo, considerar os contextos e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, que por vezes atravessam as relações e impactam o processo formativo das licenciandas. Por isso, faz-se necessário fortalecer cada vez mais o PIBID enquanto política pública indispensável para formação, acesso e permanência,

a fim de possibilitar a constituição de saberes críticos, reflexivos e comprometidos com a realidade educacional.

Referências

- BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES). Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2026.
- ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. **O “apagão docente”**: quem educará as novas gerações? Revista Eletrônica de Educação, v. 18, p. 115, jan./dez. 2024.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, E. L.; ROLKOUSKI, E. **Supervisores do PIBID**: contribuições para a formação de futuros professores de matemática. Cadernos de Educação, UFPel, n. 58, p. 41-59, Jan./Jun. 2018.
- MELO NETO, João Cabral de. Morte e vida severina. In: **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIZUKAMI, M. das G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processo de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- NUNES, C. M. F.; SALES, F. K. M. S. **Os coordenadores da área do PIBID**: percepções sobre o ser professor formador. Colloquium Humanarum, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 188-202, 9 nov. 2020. Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC).
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, A. G. da et al. **O supervisor do PIBID**: percepções sobre ser o professor formador. In: VII CONEDU – Conedu em Casa, Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://ftp.portalrealize.com.br/artigo/visualizar/81630>. Acesso em: 20 de março de 2026.
- SOUZA, E. M. de F.; SILVA, K. A. da. **Constituição da docência**: uma análise a partir do papel discursivo do bolsista supervisor do pibid. Práxis Educacional, [S.L.],

v. 14, n. 29, p. 231, 6 ago. 2018. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edições UESB.

O EDUCADOR QUE SE EDUCA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PIBID

Rovilson José da Silva

Universidade Estadual de Londrina – rovilson@uel.br

Andresa Barreiros Sanchez

E.M. Prof. Moacyr Teixeira – andresa.sanchez2013@gmail.com

Jassanan de Matos Padilha

E.M. Sônia Parreira Debei – jassanan.padilha@escola.pr.gov.br

Thalita Mara Guilherme Felicio

E.M. Sônia Parreira Debei – thalita.felicio26@prof.londrina.pr.gov.br

“Quem ensina apreende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Paulo Freire (2003)

Introdução

Este capítulo advém do trabalho realizado no PIBID/Alfabetização UEL, de 2024 a 2026, em escolas da rede municipal de Londrina, envolvendo três supervisoras (professoras regentes de 1ª ou 2º anos do ensino fundamental) e um coordenador (professor da graduação em Pedagogia/UEL).

Tem-se por objetivo evidenciar o trabalho em parceria realizado entre supervisão e coordenação na orientação dos bolsistas PIBID/Alfabetização para o desenvolvimento de sua atuação no campo escolar.

Após edital e seleção de escolas e supervisoras, iniciou-se a organização período com a participação de três unidades escolares, situadas na região mais populosa de Londrina, ou seja, a região norte. Trata-se das escolas municipais Sônia Parreira Debei e Prof. Moacyr Teixeira.

Este capítulo apresenta aspectos dessa trajetória que foi evidenciada por meio dos relatórios semestrais produzidos pelos supervisores acerca da rotina pedagógica, que envolveu o encontro com os graduandos, a convivência diária e, ao mesmo, tempo o diálogo com suas práticas pessoais e profissionais.

PIBID: o encontro entre a universidade e a escola

Cada edital PIBID desencadeia uma sucessão de reconhecimentos e estranhamentos, de encontros e reencontros e, por fim, há a conjunção pedagógica que enlaça todo o processo com instituições e profissionais oriundos de sistemas diferentes.

Assim também ocorre em cada grupo que se forma de supervisores (professores regentes do ensino fundamental I) e coordenador (professor da Pedagogia -UEL), pois são unidos pela docência. Todos são formadores, educadores, ainda que estejam atuando em âmbito distintos da escolaridade.

Embora o PIBID tenha princípios definidos, pelos quais, tanto a universidade quanto a escola se orientam, no diálogo local de uma região da cidade, de uma escola em especial, haverá sempre singularidades que não estão previstas em nenhuma regra/norma do Programa, ou seja, são as relações humanas e o que advêm disso quando se trabalha em conjunto em prol da formação de graduandos para a docência.

Importa ainda reconhecer a incompletude humana, pois conforme Freire (2003) o ser humano é inacabado, portanto, o educador está em construção, em formação. O formador também se forma ao formar o graduando (Freire, 2003). Assim, professores da escola ou universidade, também estão testando, aprendendo, convivendo e refletindo suas práticas ao se relacionarem mutuamente no PIBID, o que reverbera em sua formação, em sua sala de aula.

A busca pela relação equânime entre pares sempre é desafiadora, mas é imprescindível. Trabalhar em parceria, sem prevalência de uma instância profissional à outra, reconhecendo a importância da atuação docente de quem supervisiona ou coordena, estando na escola básica ou na universidade, pois a atuação de cada segmento constituiu o desenvolvimento do Programa nos 24 meses, como é o caso desse, que se iniciou no segundo semestre de 2024 e se encerrou em outubro de 2026.

Em geral os professores da educação básica (supervisores PIBID) chegam para o diálogo inicial como se o coordenador (professor da universidade) tivesse maior prevalência no processo de formação docente do pibidiano. Essa primeira impressão permanece inicialmente, devido às orientações gerais, procedimentos e formulários a serem organizados, mas cabe ao coordenador organizar essa ponte para que essa primeira ideia seja desmistificada em prol do trabalho colaborativo, em que a atuação de cada instância seja fundamental para dar consecução ao Projeto.

Nesse âmbito, o desafio será a interação mútua, supervisores e coordenadores, para que nessa relação não se subordine um grupo ao outro. Assim, no decorrer dos trabalhos, todos devem ir compreendendo o protagonismo que a equipe tem junto ao PIBID, especialmente para orientação e formação dos graduandos de Pedagogia da UEL.

Metodologia

O capítulo foi construído metodologicamente por meio de pesquisa que integrada com aspectos bibliográficos acerca da formação docente, alfabetização e a escolaridade nos encontros formativos. Utilizou-se, também, documentos inerentes a cada unidade escolar, especialmente, o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Por fim, foram usados trechos de quatro relatórios semestrais do PIBID/Alfabetização produzidos pelas educadoras/supervisoras PIBID, produzidos entre 2024 e 2026, preservando a identidade de cada educadora e de sua instituição de origem, pois os aspectos que importam são as ideias, as reflexões e as memórias ao longo do processo.

Os excertos dos relatórios que constituem esse capítulo serão designados pelas letras e números S1, S2 e S3 para designar as três supervisoras que compuseram o grupo. Cada supervisora foi responsável por 08 bolsistas distribuídos em sua sala de aula ao longo da semana, sendo no máximo, 02 alunos por período.

Importa destacar que as três professoras eram regentes de turmas do período de alfabetização, sendo duas turmas de 1º ano e uma turma de 2º ano.

Supervisão de Bolsistas PIBID: o desconhecido

Estar supervisora do PIBID e orientar alunos adultos da graduação, inicialmente provocou ansiedade nas professoras regentes (supervisoras PIBID), pois das três supervisoras, apenas uma tinha participado do Programa anteriormente. Embora todo novo início de ciclo gere expectativa. As selecionadas para participar do Programa passaram por uma seleção disputada, rigorosa na Rede Municipal de Educação de Londrina, que tem seu corpo docente muito bem qualificado.

Além disso, vale destacar que o PIBID é um programa em parceria com a UEL, que é uma universidade muito respeitada pela comunidade da cidade e responsável por parte da formação dos professores da Rede Municipal. Desse modo, muitos educadores se inscreveram para a seleção que tinha como critérios distribuídos entre tempo de serviço e qualificação profissional (graduação/pós-graduação), por exemplo.

Iniciar o trabalho com os graduandos/bolsistas PIBID gerou, inicialmente, inquietações nas supervisoras que se perguntavam se “saberiam” orientar adulto universitário; se o que “conheciam” era suficiente para orientar futuros educadores; se o trabalho que já realizavam com crianças lhes dava suporte para orientar os bolsistas para sua formação docente, como objetivava o PIBID. Essas e outras tantas eram as perguntas que circundaram inicialmente o grupo.

A rotina escolar não dá margem para que as dúvidas e inseguranças imobilizem o educador, embora sejam necessárias, há o momento em que é preciso agir pedagogicamente e intervir, desenvolver o trabalho.

Ainda em dezembro de 2024, as três escolas e, conseqüentemente, as supervisoras, receberam visita de seus futuros orientandos e, para aquele momento, a coordenação sugeriu um roteiro para esse primeiro encontro:

Quadro 1 – Orientação visita à escola

VISITA À ESCOLA: sugestão para organizar a ida das (os) bolsistas à escola

- Apresentar os bolsistas à direção e supervisão da escola.
- Apresentar os demais servidores que compõem a equipe escolar: secretária; zeladores; cozinheiras etc.
- Apresentar os espaços físicos da escola (salas de aula, secretaria, quadra de esportes, biblioteca, pátio, banheiros etc.), sua forma de funcionamento e a sua organização pedagógica.
- Se for possível, apresentar sala com recursos pedagógicos (jogos etc.) que os bolsistas poderão usar em suas atuações junto aos alunos.
- Discorrer, sucintamente, a respeito do perfil da comunidade e dos alunos que frequentam a escola.
- Informar quais os procedimentos para o acesso e uso do espaço escolar pelos bolsistas: entrada, saída, banheiros, lanche etc.
- **Tempo da visita:** entre **1h e 1h e 30 min.**
- **Obs:** esse roteiro é apenas nossa tentativa de contribuir para sua organização, mas você poderá organizar da maneira que melhor se adequar ao seu contexto.

Londrina, dezembro de 2024.

Fonte: Material Orientação 2024

O material foi estruturado como um parâmetro, não tinha a função de ser dogmático, inflexível. Com isso, cada supervisora poderia aceitar a sugestão ou não; ajustá-la etc. As supervisoras acolheram a sugestão e cada uma estruturou seu encontro com os alunos, sem, no entanto, deixar sua marca pessoal e pedagógica para encaminhar visita.

Adiante, iniciou-se o trabalho semanal de orientação dos pibidianos, ou seja, iniciaram semanalmente a ida à sala de aula da supervisora, conforme é possível constatar em alguns trechos destacados de relatórios entre 2025 e 2026, no Quadro 1.

Quadro 2 – A expectativa das supervisoras

S1	<i>Na função de supervisora, orientar essa imersão inicial dos pibidianos na docência me permite evidenciar a necessidade da intencionalidade pedagógica humanizada. Mostrar aos graduandos como planejar ações que considerem o contexto e as reais necessidades dos alunos é uma habilidade valiosa que eles levarão para toda a vida profissional.</i>
S2	<i>O Programa PIBID surgiu na minha vida como um grande e valioso desafio. Aos 51 anos, com 18 anos de experiência como professora dos anos iniciais, alfabetizadora e pedagoga na Rede Estadual, eu já não me via com tantas possibilidades de mudança ou novos aprendizados. No entanto, participar deste programa tem sido uma oportunidade transformadora. Fazer parte de um trabalho tão rico, que envolve o compartilhamento e a vivência ao lado de estudantes de graduação em Pedagogia, tem sido extremamente gratificante.</i>
S3	<i>O início do trabalho com as bolsistas gerou certa ansiedade. Apesar de estar nesse ambiente há 18 anos, assumir o papel de professora de futuras professoras foi uma experiência nova, já que até então sempre trabalhei exclusivamente com crianças. No entanto, bastaram alguns dias para que esse sentimento se dissipasse. Conseguimos construir rapidamente uma convivência harmoniosa, marcada por ricas trocas de conhecimento.</i>

Fonte: Relatório semestral supervisores PIBID/Alfabetização de 2025 e 2026

Os primeiros registros das supervisoras evidenciam que, embora tivessem ampla experiência na docência, o PIBID se apresentava como desafio profissional, educacional, pois ampliariam o seu trabalho na partilha com os graduandos de Pedagogia, bolsistas do Programa. E, isso, gerou ansiedade, ou expectativa se conseguiriam dar conta daquela função, se “também eram educadoras” para graduandos, pois estavam habituadas a trabalhar com crianças.

Por outro lado, à medida que o trabalho foi se desenvolvendo, descobriram-se educadoras capazes de contribuir, também, para a formação de universitários. Isso expandiu a perspectiva de cada uma das supervisoras, tanto como pessoa quanto profissional, fez dissipar o sentimento de que talvez não pudessem realizar aquele

trabalho com os bolsistas. Além disso, provocou-lhes reflexão acerca de sua própria práxis educativa, de seus procedimentos, sua atuação como docente.

Esse processo também reverberava na coordenação que em contato, direto e indireto, com as supervisoras ia constatando o desenrolar das atividades, das vivências na escola por meio dos grupos de whatsapp de cada professora, pois nos grupos apareciam desde atividades desenvolvidas, atendimento de alunos, dúvidas dos bolsistas, imagens de ações e atividades em sala de aula. Além disso, havia reuniões pontuais, rápidas, entre o grupo supervisoras e coordenador para questões cotidianas que precisavam ser discutidas “presencialmente”, pelo uso da plataforma Meet.

Após os primeiros meses, transposta a primeira fase de expectativas e organização, os grupos estabeleceram suas rotinas e foi possível constatar isso por meio do relato das supervisoras, conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 3 – Convivência e trabalho pedagógico: perspectivas

S1	<i>No segundo semestre, aumentei o número de momentos em que os pibidianos conduziam as atividades, com o objetivo de prepará-los para suas futuras regências. Essa abordagem prática não só fortaleceu suas habilidades pedagógicas, mas também promoveu maior confiança e autonomia no planejamento e na execução do mesmo, preparando-os para os desafios do ambiente escolar</i>
S2	<i>Acompanhar os bolsistas me fez lembrar de como o início da docência é cheio de descobertas e ajustes [...] busquei integrar os bolsistas com clareza e cuidado, mostrando como trabalhamos, como organizamos o espaço e por que cada detalhe importa. E, enquanto eu orientava, também ia aprendendo com o olhar deles, com suas percepções e com a vontade que demonstravam de fazer parte da escola. A convivência diária trouxe amadurecimento para todos nós.</i>
S3	<i>A convivência diária foi um espaço de crescimento coletivo. Aos poucos, as bolsistas foram se familiarizando com a rotina da turma, entendendo o que se mantém ao longo do trabalho pedagógico e os desafios que aparecem na prática. As orientações que ofereci se tornaram momentos de troca, nos quais ensinar e aprender caminharam juntos. A relação das bolsistas com as crianças mostrou como a presença, a escuta, a paciência e o respeito são essenciais no processo educativo. Nesse percurso, todos aprenderam: as crianças com as atividades das bolsistas, as bolsistas com a interação com os alunos, e eu com ambos.</i>

Fonte: Relatório semestral supervisores PIBID/ Alfabetização de 2025

A convivência semanal potencializou a atuação de todos os envolvidos no processo (supervisora, alunos da turma de alfabetização e bolsistas). As supervisoras ao se sentirem mais confortáveis com a “nova turma de graduandos” foram compartilhando, cada vez mais, a sala de aula/crianças com eles. Com isso, é possível constatar nos relatos que as relações vão se tornando mais profundas em relação à

questão pedagógica, pois são feitas observações, reflexões a respeito da atuação de todos em prol da sala de aula.

Quadro 4 – Planejar e atuar

S1	<i>Ao comparar o cenário atual com o ano anterior, identifico uma mudança significativa de postura: os acadêmicos deixaram a posição de observadores receosos e assumiram o protagonismo das intervenções com maior segurança, criticidade e sensibilidade. Esse amadurecimento dos veteranos coincide com a inserção de novos membros que ingressam no subprojeto movidos por um intenso desejo de aprender, integrando-se rapidamente à dinâmica.</i>
S2	<i>A supervisão me coloca diariamente na ponte entre a teoria da Pedagogia da UEL e a prática viva da escola pública. Acompanhar e orientar esses graduandos faz com que eu reveja meus próprios caminhos no ensino, buscando formas mais humanas de incluir e alfabetizar. Do outro lado, o olhar atento e a energia que eles trazem renovam o ambiente da turma no desafio diário de ensinar a ler e escrever.</i>
S3	<i>Assumir a supervisão de alunos em formação também foi uma oportunidade de aprendizagem para mim. O cotidiano escolar traz desafios que nem sempre aparecem na formação inicial, e conversar sobre essas situações, buscar soluções em conjunto e acompanhar a evolução dos bolsistas fez parte da nossa rotina. Foi gratificante perceber o quanto eles amadureceram ao longo desse período, tornando-se mais confiantes, participativos e sensíveis às necessidades das crianças. Ao mesmo tempo, essas trocas me levaram a refletir sobre minha própria prática e reforçaram a importância do diálogo entre a escola e a universidade.</i>

Fonte: Relatório semestral supervisores PIBID/Alfabetização de 2026

No segundo ano de atuação das supervisoras do PIBID, os relatos indicam que estão confortáveis como a função e que conseguiram reorganizar os eu trabalho em sala de aula para acomodar tanto os alunos de alfabetização quanto os bolsistas de formação docente. É importante considerar que ao abrir a sua sala de aula, ao receber novos adultos/bolsistas em sua turma ao longo de cada semana, mexe com a supervisora. Ela precisa se reinventar pedagogicamente e, isso, não é pouca coisa, pois mexe com sua maneira de ser educadora até aquele momento, com suas concepções epistemológicas.

Disso tudo, é possível constatar que as educadoras foram capazes de fazer essas adequações que foram surgindo e, além disso, orientaram os bolsistas a planejar suas ações na sala de aula por meio de planos de aula, de intervenções semanais. Constrói-se, conquista-se a confiança pedagógica mútua entre supervisora e bolsistas.

A convivência pedagógica entre supervisores, bolsistas e interações em sala de aula potencializam no dia a dia a maior integração e identificação com o trabalho

que está sendo desenvolvido, como é possível constatar nos relatos da supervisora, a seguir.

Quadro 5 – Supervisora 1 e o PIBID

S1	<i>A sala de aula da alfabetização é um espaço vivo e em constante transformação, conduzir esse processo exige esforço, mas é imensamente gratificante, pois impacta a todos os envolvidos. Na função de supervisora, orientar essa imersão inicial dos pibidianos na docência me permite evidenciar a necessidade da intencionalidade pedagógica humanizada. Mostrar aos graduandos como planejar ações que considerem o contexto e as reais necessidades dos alunos é uma habilidade valiosa que eles levarão para toda a vida profissional. Essa rica troca de experiências e aprendizados mútuos fomenta o crescimento tanto das crianças em desenvolvimento quanto dos futuros professores.</i> <i>[...]</i> <i>Este percurso de supervisão tem se revelado uma potente jornada de trocas e amadurecimento mútuo. Ao abrirmos espaço para que os pibidianos socializassem seus avanços e acolhessem as dificuldades da sala de aula, construímos um vínculo de aprendizagem comprometida com o ensino de qualidade. Ficou evidente que o trabalho em equipe e a colaboração foram os pilares para transformar a teoria universitária em prática viva. Vivenciar esse processo não apenas qualificou o planejamento diário das atividades na escola, mas também preparou os futuros professores para enxergar a docência como um ato coletivo, humano e em constante construção.</i>
----	---

Fonte: Relatório semestral supervisores PIBID/ Alfabetização de 2025

A supervisora 1 era a mais experiente em relação ao PIBID, pois havia participado de outra edição do Programa e, ainda assim, foi possível constatar o quanto esse percurso de troca com os bolsistas, provocou-lhe reflexão, questionamentos e, ao mesmo, tempo sedimentou aspectos de sua práxis pedagógica quando relata “rica troca de experiências e aprendizados mútuos” em sua sala de aula, principalmente na sua contribuição para formar futuros docentes.

Quadro 6 – Supervisora 2 e o PIBID

S2	<i>A experiência acumulada em 2025 me deu a tranquilidade de saber o que nos esperava, mas a rotina da sala de aula não deixa espaço para o comodismo. Cada dia exige novas respostas e nos força a reaprender.</i> <i>A convivência com os oito bolsistas amadureceu bastante. Tivemos a saída de alunos bolsistas que se formaram e acolhemos novos acadêmicos sem perder o ritmo. O grupo se manteve participativo e comprometido. Quem continuou no programa demonstra hoje muito mais segurança e autonomia para conduzir pequenos momentos da aula e dar atendimento individualizado às crianças.</i> <i>[...]</i> <i>O encerramento do primeiro semestre de 2026 no PIBID Alfabetização consolida uma trajetória que, embora muito desafiadora devido às complexidades e particularidades da nossa turma atual de 2º ano B, revela-se plenamente exitosa. Ter a parceria ativa de bolsistas, em especial os que permaneceram, ainda mais experientes, sensíveis e atuantes dentro de uma sala de aula onde metade dos alunos possui laudos ou passa por triagens de investigação diagnóstica, constitui-se um privilégio pedagógico e uma garantia de atendimento de qualidade e inclusão concreta.</i> <i>[...]</i>
----	--

	<i>Observamos uma evolução marcante na postura dos licenciandos em Pedagogia. Eles compreendem a dinâmica escolar de forma integral, intervêm com extrema responsabilidade e mostram-se capazes de ler o contexto escolar a partir de uma ótica crítica e humana.</i>
--	---

Fonte: Relatório semestral supervisores PIBID/ Alfabetização de 2026

A supervisora 2 reconhece o amadurecimento dos bolsistas em relação à atuação em sala de aula, ao mesmo tempo, que também é um reflexo de seu próprio amadurecimento nesse processo. O PIBID é um programa que afeta todos aqueles que fazem parte dele, pois são envolvidos num processo dialógico (supervisor, bolsistas, coordenador), reflexivo a respeito de si, do outro e do entorno pedagógico que envolve uma sala de aula e a comunidade escolar.

Quadro 7 – Supervisora 3 e o PIBID

S3	<i>Este segundo ano como supervisora do PIBID tem sido uma experiência muito significativa. Já tinha a vivência do primeiro ano com o programa, mas a chegada de uma nova turma e de novos bolsistas trouxe outras situações e aprendizados. Hoje me sinto mais segura para acompanhar e orientar os graduandos dentro da rotina da sala de aula.</i> <i>[...]</i> <i>No dia a dia, os bolsistas foram se envolvendo com a turma e com a rotina da escola. Participaram dos momentos de leitura, dos jogos, das atividades em grupo e das propostas realizadas em sala. Aos poucos, foram conhecendo as crianças, suas características e também as dificuldades que aparecem no cotidiano.</i> <i>[...]</i> <i>A troca com os bolsistas também tem contribuído para a minha prática. Conversar sobre as atividades, explicar por que determinadas propostas são realizadas de uma maneira e ouvir suas observações faz com que eu também reflita sobre meu trabalho.</i> <i>[...]</i> <i>Ser supervisora também tem me ensinado a orientar sem fazer tudo pelos bolsistas. É preciso dar espaço para que eles participem, tenham iniciativa, experimentem atividades e aprendam com as situações vivenciadas.</i>
----	--

Fonte: Relatório semestral supervisores PIBID/ Alfabetização de 2026

Assim como as demais supervisoras, a S3 reafirma a importância do PIBID em seu amadurecimento como educadora para orientar graduandos/bolsistas em sua sala de aula. Há o reconhecimento das orientações e evolução dos pibidianos em atuação com sua turma. Tudo isso vai além, numa dimensão que nem sempre é possível mensurar, mas que reafirma a potência dessa convivência pedagógica entre supervisora, bolsistas e alunos no cotidiano escolar.

Considerações finais

Ao longo desses dois anos em desenvolvimento do PIBID foi possível constatar que houve o amadurecimento pedagógico do grupo envolvido: coordenação, supervisão e bolsistas. E, claro, tudo isso reverberou na sala de aula, nos alunos matriculados nas turmas de alfabetização da rede municipal de Londrina -PR.

Das dúvidas iniciais, inseguranças, o grupo transformou o trabalho em diálogo, proposições e ajustes necessários. Com isso, foi-se configurando uma rotina pedagógica que envolveu semanalmente trocas entre supervisão e bolsistas na sala de aula. Aliado a isso, mensalmente houve encontros para discutir situações do cotidiano escolar, para estudos assuntos inerentes à infância e à alfabetização, na Universidade Estadual de Londrina.

Os encontros mensais colaboram para que tanto supervisoras quanto bolsistas expusessem aspectos que no cotidiano escolar não havia possibilidade. Desse modo, organizamos encontros com todos envolvidos do núcleo de Alfabetização (que eram 9 turmas e 9 supervisores), mais de 80 pessoas, de várias que atuavam em escolas de diferentes regiões de Londrina. Esse grande grupo era também para o reconhecimento, pertencimento, diálogo a respeito de questões que eram inerentes todos os envolvidos.

Na busca em oferecer maior possibilidade de diálogo, havia reuniões mensais que eram realizadas com grupos menores, média de 27 pessoas. Menos pessoas daria mais chance de fala para participantes que no grande grupo pudessem se sentir mais tímidos, sem expressar o que desejariam.

Foram vários processos que buscavam apoiar o trabalho que a supervisão estava realizando na escola semanalmente com os bolsistas. Nesse contexto, também foram realizadas reuniões entre a supervisão e a coordenação sempre que houve necessidade.

O educador vai se educando à medida que se compromete em educar. Assim, acredita-se o trabalho desenvolvido nesse período trouxe profícuas contribuições para todos os envolvidos, especialmente, aos graduandos de Pedagogia.

Agradecimentos

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica à Docência (PIBID)

À Universidade Estadual de Londrina (UEL)
 À Coordenação Geral PIBID/UEL
 À Secretaria Municipal de Educação de Londrina
 À Escola Municipal Sônia Parreira Debei
 À Escola Municipal Prof. Moacyr Teixeira
 Às supervisoras (professoras alfabetizadoras envolvidas)
 Aos bolsistas pelo empenho

Referências

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES). Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 10 de agosto de 2026.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico Escola M. Prof Moacyr Teixeira, 2024**. Disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1UoJJ91G4dCADwB7_EoTys2f8GL7yljAQ. Acesso em: 08 set. 2026.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico Escola M. Sonia Parreira Debei, 2025**. Disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1UoJJ91G4dCADwB7_EoTys2f8GL7yljAQ. Acesso em: 15 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Departamento de Educação. **Relatório semestral supervisores PIBID/ Alfabetização de 2025**. Londrina: UEL, 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Departamento de Educação. **Relatório semestral supervisores PIBID/ Alfabetização de 2026**. Londrina: UEL, 2026.

EXPERIMENTAÇÃO E ESCUTA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Carolina Gloor

Colégio Estadual Ubedulha Correa de Oliveira - ana.gloor@escola.pr.gov.br

Marli Lino dos Santos

Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes - marli.santos9@escola.pr.gov.br

Juliano Reis Siqueira

Universidade Estadual de Londrina - juliano@uel.br

Introdução

Este trabalho apresenta as experiências de educadores em formação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que atuaram no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os licenciandos em Artes Visuais ministraram oficinas e aulas em sala de aula em escolas públicas de educação básica de Londrina-PR, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O projeto PIBID tem como foco de ação a criação de um campo de atuação de educadores em formação envolvendo a prática educacional nas escolas e o desenvolvimento de pedagogias inovadoras. E, em torno da figura do educador em formação, incentivar a criação de estratégias educacionais na escola a partir das questões vivas naquele ambiente.

O Núcleo Oficinas do Subprojeto PIBID Artes Visuais/Universidade Estadual de Londrina (UEL) contribuiu para o enriquecimento da formação dos licenciandos, através do desenvolvimento de oficinas de Artes Visuais para estudantes de escolas públicas de Londrina; incentivando a pesquisa na iniciação à docência e a criação orientada de metodologias educacionais; além do fortalecimento do curso de Licenciatura em Artes Visuais através da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão.

A inserção dos licenciandos em Artes Visuais no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionou oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes; contribuindo tanto na formação como no fortalecimento do curso de Licenciatura; oferecendo aos estudantes a oportunidade

de interagir constantemente com os seus futuros contextos de atuação, ampliando os limites do estágio curricular. As ações do subprojeto geraram experiências formativas na Educação Básica que contribuíram na formação tanto dos estudantes de graduação, quanto dos alunos da escola; possibilitando a aproximação entre a formação universitária e a realidade da educação básica na construção de práticas pedagógicas significativas.

Este trabalho tem como objetivo relatar parte das experiências desenvolvidas no Núcleo Oficinas/Subprojeto Artes Visuais no Colégio Estadual Professora Ubedulha Correa de Oliveira e no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, em Londrina-PR, que tiveram como objetivo proporcionar aos estudantes o contato com diversas linguagens e processos artísticos e possibilitar aos licenciandos bolsistas vivenciarem de forma ativa o cotidiano escolar, desenvolvendo práticas pedagógicas e refletindo sobre os desafios do ensino de arte da atualidade; ampliando as experiências dos estágios obrigatórios realizados na universidade. O relato apresenta os trabalhos realizados a partir de novembro de 2024, com ênfase nas oficinas ministradas em 2025 e 2026.

Metodologia

A metodologia do subprojeto Artes Visuais foi desenvolvida através de oficinas de artes visuais com planejamento coletivo e participativo, baseada na observação do contexto escolar, na escuta dos estudantes, na experimentação de linguagens artísticas e na avaliação contínua das ações através dos portfólios (Hernández, 2000).

As ações tiveram início em novembro de 2024, com a observação das disciplinas das supervisoras, possibilitando aos bolsistas conhecerem a escola, suas práticas e a comunidade escolar. Paralelamente, foram realizadas reuniões semanais, presenciais e on-line, destinadas ao estudo de metodologias, elaboração de planos de aula e discussão das propostas pedagógicas. Durante os recessos, os encontros foram direcionados ao planejamento e à experimentação de metodologias ativas.

As atividades priorizaram a prática, a experimentação e o contato com diferentes materiais, técnicas e linguagens artísticas. O planejamento foi construído de forma flexível e contínua, sendo adaptado a partir da observação, do diálogo e dos interesses dos estudantes (Freire, 1996). Essa metodologia possibilitou aos bolsistas

aproximar sua formação da realidade escolar e desenvolver estratégias de ensino de Arte contextualizadas e adequadas aos diferentes grupos (Barbosa, 2002).

O programa possibilitou a formação de um elo dialógico entre universidade e escolas públicas, que além da formação inicial contribui na formação continuada das professoras de arte da rede pública, que atuaram como supervisoras. A interação entre supervisoras e licenciandos causou um impacto nas escolas no sentido de inovação metodológica nos processos de aprendizagem da arte, que ao desenvolverem oficinas de linguagens da arte, oportunizaram uma aprendizagem dificilmente experimentada no âmbito da sala de aula. O PIBID potencializou o fazer e ver arte na escola.

Através das oficinas os estudantes da escola experimentaram linguagens tradicionais e contemporâneas e puderam intervir artisticamente no espaço escolar através da criação de pinturas murais. Estas intervenções foram construídas de forma dialógica e horizontal, partindo do contexto cultural escolar. As oficinas na escola colocaram os licenciandos frente aos desafios e dificuldades que o professor de arte enfrenta na escola; desenvolvendo a autonomia na criação das estratégias educacionais, com o apoio dos colegas e suporte direto das professoras supervisoras, ou seja, utilizou-se o trabalho colaborativo como recurso metodológico, onde todos são sujeitos do processo de criar, planejar e executar as ações pedagógicas no ensino da arte.

Colégio Estadual Ubedulha Correa de Oliveira

O Colégio Estadual Professora Ubedulha Correa de Oliveira, escola pública localizada na periferia da zona norte de Londrina, atende um público marcado por diferentes situações de vulnerabilidade social. Em 2025, foi desenvolvida a eletiva “Paredes que Falam”, voltada à *Arte de Rua* e organizada a partir dos interesses dos estudantes e dos bolsistas. Foram realizadas oficinas de grafite, *stencil*, *stickers*, gravura, lambe-lambe e história em quadrinhos, explorando diferentes materiais, técnicas e possibilidades de expressão artística. As ações incluíram a produção de adesivos, murais coletivos, impressões e zines, priorizando a participação e a criação dos estudantes. As propostas foram adaptadas conforme o perfil e a frequência das

turmas. De modo geral, houve boa participação, especialmente no primeiro semestre. Os estudantes avaliaram positivamente as ações dos licenciandos.

Em 2026, a disciplina eletiva foi reformulada e passou a atender uma turma de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, do curso técnico em Agronegócio. Inicialmente, os alunos demonstraram pouco interesse pela Arte, o que exigiu maior flexibilidade no planejamento e atenção aos interesses manifestados pelo grupo. As aulas de desenho tiveram menor adesão, enquanto as propostas de experimentação tridimensional e produção de objetos despertaram maior envolvimento. Foram realizadas experiências com argila, cerâmica, sabão e gesso, possibilitando o contato com diferentes processos da linguagem da escultura.

As experiências desenvolvidas evidenciaram a importância da escuta, da flexibilidade e da adaptação das práticas pedagógicas às características de cada turma. Para os licenciandos, o projeto possibilitou vivenciar diferentes desafios do cotidiano escolar e ampliar suas experiências com o ensino de Arte. Para os estudantes da escola, proporcionou contato com linguagens, materiais e processos artísticos diversificados, favorecendo a experimentação, a expressão e a participação.



Figura 1: Muro pintado em Oficina de Grafitti; Colégio Estadual Professora Ubedulha Correa; Dezembro de 2025.

O trabalho desenvolvido através do PIBID possibilitou uma aproximação significativa entre a formação acadêmica e as práticas na educação básica, de forma a contribuir para os entendimentos dos desafios e das possibilidades do trabalho na docência no componente de Arte. A vivência no cotidiano escolar permitiu aos bolsistas não apenas ministrarem oficinas, mas também participar de forma ativa nos processos de observação, planejamento, organização e avaliação das práticas pedagógicas.

As experiências vividas demonstraram que o ensino de Arte pode abranger diferentes formas e que a participação dos alunos deve estar sempre atrelada à capacidade de considerar seus interesses e necessidades, sempre que possível. Em 2025, as oficinas voltadas à *Arte de rua* formaram um ambiente aberto à expressão, trabalho coletivo e o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Já em 2026, os desafios apresentados com uma turma pequena e de baixo interesse, permitiu aos bolsistas entender a importância de reformular e mudar as estratégias para propiciar aos estudantes outros modos de vivenciar a arte.

Os maiores desafios se encontraram na frequência irregular dos estudantes, na diversidade dos interesses e na resistência inicial de alguns grupos às propostas artísticas. Porém, essas situações ampliaram os horizontes e experiências aos licenciandos, que agora se encontram melhor preparados para a vivência docente.

Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

Este relato de experiência aborda a atuação, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais (UEL) no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes. A imersão contínua no cotidiano escolar viabilizou intervenções pedagógicas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, abrangendo também disciplinas Eletivas.

Durante esse período, desenvolveu-se um conjunto de oficinas voltado à experimentação de materiais e à formação estética e crítica dos alunos. Destacam-se entre as ações: a confecção de máscaras tridimensionais, a pintura mural com geotinta e a produção de ecobags por meio de costura e estamparia em tecido. A diversificação de linguagens artísticas impulsionou o engajamento dos estudantes e contribuiu para a consolidação da formação inicial docente no contexto do PIBID.

O trabalho articulou pesquisa bibliográfica e análise reflexiva da prática no PIBID. O planejamento envolveu estudos de sequências didáticas e testes de técnicas em laboratório de criação entre os bolsistas, orientados pelo coordenador e pela supervisora. A atuação na escola-campo atendeu cerca de 128 alunos do 6º ano e 30 da Eletiva (8º e 9º anos), focando em oficinas: máscaras tridimensionais (papelão e guache), pintura mural com geotintas (pigmentos do solo) e confecção de ecobags

(costura e estamparia). A coleta de dados pautou-se em diários de campo, registros fotográficos e relatórios do programa.

Fundado em 1959, o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes atende atualmente, cerca de 580 alunos do Ensino Fundamental e Médio em Londrina-PR, operando atualmente em tempo integral. Segundo o PPP, o público reflete grande diversidade sociocultural e enfrenta desafios como a vulnerabilidade e o risco de evasão pelo trabalho precoce. O PIBID atuou em co-docência viabilizando abordagens humanizadas em Artes Visuais, articulando história da arte, sustentabilidade e linguagens contemporâneas.

A Tridimensionalidade e o Teatro Grego: Confecção de Máscaras:

Realizada com 128 alunos do 6º ano, a oficina articulou a história do teatro grego à construção tridimensional de máscaras. Com auxílio dos bolsistas no manuseio de papelão, cola e guache, os estudantes exploraram noções de volume e expressão facial. O forte engajamento resultou em brincadeiras lúdicas tanto no espaço escolar quanto no ambiente familiar.

Sustentabilidade, Ancestralidade e Arte Urbana: Pintura com Geotintas:

Na Eletiva dos 8º e 9º anos, a oficina uniu preservação ambiental e arte pública no muro da escola. A partir de saberes tradicionais africanos e indígenas (Prado, 2024) e de artistas contemporâneos (como Tito Terapia, Marlene Almeida e Mundano), os alunos produziram a própria geotinta — da coleta do solo à pintura coletiva —, fortalecendo o pertencimento e o cuidado com o espaço escolar.



Figura 2 – Oficina de pintura mural com geotintas; Preparação das tintas de terra e pintura coletiva do mural pelos alunos; Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, 2026.

Autonomia e Cultura Visual: Costura e Pintura em Tecido (Ecobags):

Voltada aos 8º e 9º anos da Eletiva, a oficina explorou o design de superfície e a confecção têxtil de ecobags. Com mediação direta das bolsistas do PIBID para o uso seguro da máquina de costura, corte e pintura, os estudantes alternaram-se entre etapas manuais e mecânicas até a estampa final. O resultado gerou grande entusiasmo e adesão prática, estimulando o consumo consciente, a autonomia e o sentimento de realização ao utilizarem as bolsas no dia a dia escolar.



Figura 3 – Oficina de Confecção e estampa de ecobags; prática de costura e estampa manual de bolsas pelos estudantes. Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, 2026.

A supervisão no PIBID fortaleceu a prática docente da supervisora, vivenciando uma co-docência em Artes Visuais, com constante flexibilidade pedagógica diante de desafios operacionais; superados pela dedicação e proatividade das licenciandas, esses obstáculos contribuíram no engajamento e autonomia dos estudantes. A troca entre a vivência escolar e os conceitos acadêmicos contribui na formação continuada da supervisora. O trabalho dos licenciandos inspirou os estudantes da escola a vislumbrar a universidade como um horizonte real e reafirmou o PIBID como uma política pública essencial para a integração entre a Educação Básica e o Ensino Superior e para uma formação estética, crítica e emancipadora para todos os envolvidos.

Considerações finais

Os resultados alcançados ultrapassaram a produção de trabalhos artísticos, envolveram a construção de vínculos, a ampliação das possibilidades de expressão dos estudantes e o desenvolvimento da autonomia e capacidade de planejamento dos licenciandos. A participação no PIBID mostrou-se, portanto, fundamental para a formação docente, ao possibilitar o contato direto com diferentes realidades escolares e a reflexão sobre práticas de ensino mais sensíveis, contextualizadas e significativas.

As intervenções nos muros e as oficinas tiveram como objetivo dinamizar a relação entre a estética do cotidiano e as ações pedagógicas, ampliando o público das artes visuais. As oficinas na escola concentraram-se no fazer artístico, na apresentação de imagens de arte e discussão das estratégias usadas pelos artistas com problematização de questões conceituais das artes visuais. Buscou-se a criação de novas estratégias para aprendizagem, nas quais as intervenções fossem além do âmbito estético.

O PIBID potencializou a formação docente dos licenciandos através do contato direto com as professoras de arte das escolas. Também foi uma possibilidade de estudantes da educação básica desenvolverem experimentações em diferentes linguagens das artes visuais. A ideia foi valorizar aspectos sociais e atuar num nível estético e político, numa busca de reapropriação e revitalização dos espaços escolares, alavancando ações de interesse coletivo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. ***Inquietações e mudanças no ensino da arte***. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, Divina (org.). ***Barro*** [organização Instituto Tomie Ohtake; Coord.: Divina Prado]. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2024 (Caderno-ensaio:1).

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNANDEZ, Fernando. ***Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho***. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O PIBID COMO ELO FORMATIVO NO ENSINO DE BIOLOGIA: A RELEVÂNCIA DOS COMPONENTES CURRICULARES E PRÁTICAS EXPERIMENTAIS

Virginia Iara de Andrade Maistro
Universidade Estadual de Londrina – virginiamastro@uel.br

Ana Paula Agostinetto Nobre
Colégio Estadual Vicente Rijo – ana.nobre@escola.pr.gov.br

Horácio Mori
Colégio Cívico Militar Newton Guimarães – horacio.mori@escola.pr.gov.br

Luciana Viana Pitoli
Colégio Estadual José de Anchieta – luciana.pitoli@escola.pr.gov.br

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política pública de formação de professores que promove a inserção de licenciandos no cotidiano escolar, fortalecendo a articulação entre a universidade e a escola básica. Essa inserção favorece o contato com a realidade da educação pública e contribui para a compreensão da complexidade do trabalho docente.

Para Paniago e Sarmiento (2017), o PIBID configura-se como um ambiente formativo privilegiado, oferecendo inúmeras oportunidades para o desenvolvimento da prática docente e da pesquisa educacional. Nesse contexto, diferentes sujeitos participam ativamente do processo formativo, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Os licenciandos têm a possibilidade de investigar a realidade escolar em seus diversos espaços, explorando bibliotecas, laboratórios, recursos tecnológicos e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ampliando sua compreensão do ambiente educacional. Além disso, vivenciam as múltiplas dimensões do cotidiano escolar, estabelecendo contato com as complexas relações pedagógicas, sociais, culturais e afetivas presentes na sala de aula e na comunidade educativa. Essas experiências possibilitam a elaboração de projetos de ensino, extensão e intervenção pedagógica que, fundamentados na reflexão crítica da prática, podem evoluir para investigações científicas, fortalecendo a formação do professor pesquisador.

No ensino de Ciências, o programa possibilita a articulação entre teoria e prática no contexto escolar. Libâneo (2013) destaca a importância dessa integração

para a construção de práticas pedagógicas significativas, aspecto evidenciado pelas ações desenvolvidas no âmbito do programa. Barreto, Oliveira e Araújo (2015) afirmam que a reflexão da realidade exige dos licenciandos constantes mudanças de postura, para que possam compreender como se estabelece o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. O processo de reflexão sobre o contexto escolar, possibilitado pelo estágio, é compreendido como uma atividade de transformação da realidade.

Nesse sentido, o PIBID/Biologia configura-se como espaço de formação inicial docente que articula dimensões teóricas, práticas e reflexivas, constituindo uma mediação entre os saberes acadêmicos e as demandas reais da escola básica.

No Colégio Estadual Vicente Rijo, no Colégio Cívico Militar (CCM) Newton Guimarães e no Colégio José de Anchieta, em Londrina – PR, os bolsistas do subprojeto de Biologia/Ciências da Universidade Estadual de Londrina (UEL) atuam em parceria com os professores supervisores no desenvolvimento das aulas dos componentes curriculares de Ciências e Práticas Experimentais.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência desenvolvido no âmbito do PIBID no Colégio Estadual Vicente Rijo, envolvendo uma turma do 7º ano e três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, com aproximadamente 35 estudantes por turma, totalizando cerca de 140 estudantes, nos componentes curriculares de Ciências e de Práticas Experimentais. No CCM Newton Guimarães, o trabalho foi desenvolvido com três turmas do 8º ano, cada uma com 35 alunos. No Colégio José de Anchieta, participaram duas turmas do 8º ano no componente de Ciências do Ensino Fundamental II, com 30 alunos cada.

As atividades são desenvolvidas ao longo do ano letivo, com inserção progressiva dos bolsistas no ambiente escolar, iniciando pela observação da rotina pedagógica e avançando para a participação ativa no planejamento e na execução das aulas, nas práticas e nos dias de campo, bem como na aplicação e na correção de provas e atividades.

O planejamento ocorre de forma colaborativa durante as horas-atividade, tendo como referência o currículo escolar e o Livro de Registro de Classe Online

(RCO). São elaboradas atividades práticas investigativas e contextualizadas, planejadas e aplicadas visitas técnicas, além do uso de recursos digitais, jogos pedagógicos e outras estratégias de mediação do conhecimento científico.

Desenvolvimento: resultados e discussões

O Colégio Estadual Vicente Rijo localiza-se no município de Londrina – PR e integra o Programa de Escola em Tempo Integral, atendendo estudantes de diferentes contextos sociais. A instituição dispõe de laboratórios de Ciências, Física, Química e Biologia, além de laboratórios de informática e espaços externos que ampliam as possibilidades pedagógicas.

O CCM Newton Guimarães integra o **Programa Colégios Cívico-Militares do Estado do Paraná**, instituído pela Lei Estadual nº 21.327/2022. Assim como o colégio anterior, apresenta uma grande diversidade em seu corpo discente. O laboratório é único e integra Ciências, Biologia, Física e Química; contando também com laboratórios de informática.

O Colégio Estadual José de Anchieta integra o Programa Educação em Tempo Integral, instituído pela Lei Estadual nº 21.658/2023. Possui um laboratório de ciências que atende aos componentes curriculares das áreas de Ciências Naturais e Exatas. Possui vários espaços para desenvolvimento das aulas, como pátios, salão nobre, horta escolar, quadras, biblioteca e laboratórios de informática.

O subprojeto de Biologia é um modelo extraordinário porque evidencia a integração entre a universidade, a instituição escolar e a comunidade. Os bolsistas, ao iniciarem suas atividades nas escolas, fizeram um reconhecimento daquela realidade escolar. Quais eram os recursos didáticos de que ela dispunha? Quais projetos estavam sendo aplicados? Qual sua infraestrutura? Quais dificuldades os estudantes apresentavam? Feito este levantamento, inicialmente acompanharam as aulas para fazer observações e, em seguida, participaram das aulas expositivas dialogadas, levando dinâmicas para realizar a transposição didática e a contextualização. Organizaram os laboratórios que até então serviam como depósito, montaram aulas práticas, construíram uma horta escolar em um espaço até então ocioso, produziram materiais pedagógicos, tais como modelos de células e de órgãos dos sentidos feitos com materiais recicláveis e jogos, e consertaram microscópios que

estavam até aquele momento inservíveis. As reuniões com a direção, coordenação e supervisores eram mensais, com levantamento de carências, tais como falta de aulas práticas, dificuldades dos alunos em compreender os conteúdos de biologia, disponibilidade de espaços para desenvolver as aulas de campo, construção do microscópio de bolso com o celular, materiais para implementar a horta escolar, o terrário e as aulas práticas no laboratório, o uso da sala de vídeo, do pátio e do refeitório para as atividades propostas, o reforço para o ENEM e para a Prova Paraná, enriquecendo sobremaneira a parceria entre a universidade e a escola, com a vivência dos estudantes, pois os licenciandos e os professores universitários contribuíram com ideias, metodologias, e materiais didáticos indisponíveis em boa parte das escolas públicas e também com os supervisores sendo coautores de trabalhos apresentados em eventos científicos junto com os bolsistas.

O PIBID Biologia não se limitou a produzir materiais didáticos apenas sobre conteúdos de biologia, mas também a trabalhar temas relacionados à sexualidade, de acordo com as demandas das escolas, tais como gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis (IST), igualdade de gênero, orientação sexual, métodos contraceptivos, a influência das redes sociais, entre outros. Todos estes temas foram elaborados de acordo com a faixa etária dos estudantes, em forma de oficinas e de dinâmicas lúdicas, com o objetivo de fazer com que os participantes se sentissem à vontade e seguros para perguntar e tirar suas dúvidas, a partir do diálogo, da problematização e da desconstrução de discursos naturalizados, caminhos que os levem a compreenderem a importância de conhecer seu corpo, o respeito por si e pelos outros, livres de tabus e preconceitos. Nesse sentido, consideramos que as propostas educacionais desenvolvidas nos diferentes espaços educativos precisam se preocupar com o respeito às diferenças e com o enfrentamento das violências. Quando a instituição escolar abre espaços para que a educação sexual aconteça, de forma científica, sem tabus e preconceitos, o ganho, principalmente, é em saúde.

Nesse contexto, o PIBID contribui para a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, por meio da participação no planejamento e no desenvolvimento das aulas. O planejamento dos componentes curriculares de Ciências e Práticas Experimentais ocorre de forma colaborativa entre os professores supervisores e os bolsistas, a partir das discussões dos conteúdos e da construção de estratégias

didáticas. Saviani (2012) destaca a função da escola na socialização do conhecimento sistematizado.

Os bolsistas contribuem com sugestões de atividades, recursos didáticos, materiais audiovisuais, jogos e propostas experimentais, em articulação com a prática docente. Observa-se maior engajamento dos estudantes em atividades práticas, investigativas e contextualizadas, especialmente as que envolvem a manipulação de materiais, a formulação de hipóteses e a discussão de resultados.

Entretanto, a participação dos estudantes apresenta variações, devido à heterogeneidade das turmas, o que exige a reorganização constante das estratégias pedagógicas para atender a diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de engajamento. Em alguns momentos, observam-se desinteresse e dificuldades de concentração, o que demanda replanejamento contínuo das práticas adotadas.

Quanto à acessibilidade e à inclusão, nos momentos em que as atividades práticas eram sugeridas, elencadas e priorizadas, propôs-se incluir jovens privados de visão ou com baixa visão na construção de fósseis em gesso, na horta e em uma prática sobre o órgão do sentido – o olfato. Montaram recipientes com várias substâncias, onde os participantes tinham que dizer o nome delas de acordo com o odor que exalavam. No sentido do tato, disponibilizaram uma caixa onde colocavam a mão dentro dela para descobrirem o que estavam tocando. Os bolsistas percebendo que alguns microscópios existentes na escola não funcionavam adequadamente, solicitaram ajuda a um docente da universidade que prontamente foi até ela e os consertou. Para acontecer a extração do DNA da banana e a visualização de algumas lâminas vegetais, utilizou-se também imagens, esquemas e vídeos com legendas.

As estratégias pedagógicas são continuamente ajustadas ao longo do processo, uma vez que práticas bem-sucedidas em determinadas turmas nem sempre apresentam os mesmos resultados em outras. Esse movimento reforça a necessidade de uma atuação docente flexível e sensível às especificidades de cada grupo.

Nesse cenário, a atuação dos bolsistas em sala de aula contribui para uma maior proximidade com os estudantes, permitindo intervenções individualizadas e apoio às diferentes necessidades de aprendizagem.

Nesse contexto de desafios cotidianos, o PIBID se consolida como uma mediação formativa entre escola e universidade, possibilitando a circulação de diferentes referenciais teóricos e a ressignificação das práticas pedagógicas no

ambiente escolar. Essa articulação produz efeitos simultâneos: qualifica o planejamento docente na escola, fortalece a formação inicial dos licenciandos e amplia o envolvimento dos estudantes nas atividades investigativas de Ciências, evidenciando um processo formativo integrado. A vivência no ambiente escolar e o contato direto com as diferentes situações do cotidiano da educação básica são apontados pelos licenciandos bolsistas do PIBID como aspectos fundamentais para a construção dos saberes docentes e para a aprendizagem da profissão. Essa inserção na realidade escolar permite que os futuros professores compreendam, de forma mais ampla, os desafios e as demandas da prática pedagógica. Nessa perspectiva, Afonso (2013) ressalta que o PIBID proporciona aos bolsistas experiências significativas por meio da participação em atividades interdisciplinares e colaborativas, da interação com professores da educação básica e da aproximação entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade e sua aplicação prática no contexto escolar. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes se constituem na prática, a partir das experiências vividas no cotidiano escolar, o que se confirma na atuação conjunta da professora supervisora e dos bolsistas.

Algumas das atividades realizadas durante o programa:



Análise de diversas folhas dentre seus grupos



Fundamentos sobre PH



Fósseis e sua formação



Substâncias e mistura



Diferentes tipos de bicos de aves



Extração de DNA. de banana



Confecções e análise das lâminas de células



Prática sobre eletrólise



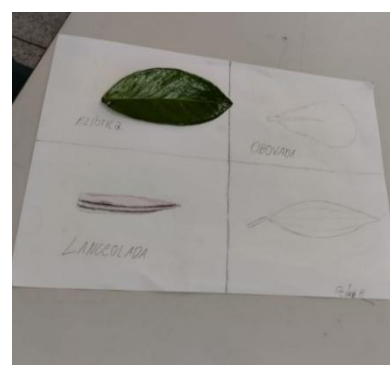
Estudo em fermentos biológicos



Construção e manutenção da horta-pedagógica



Produção de livretes sobre os grupos vegetais



Considerações finais

As experiências desenvolvidas no Colégio Estadual Vicente Rijo, no CCM Newton Guimarães e no Colégio José de Anchieta evidenciam a relevância da articulação entre a universidade e a escola pública na formação inicial de professores. Segundo Paniago (2016), o PIBID constitui uma importante política pública para a formação inicial de professores, cujas contribuições vão além da concessão de bolsas de estudo. O programa favorece a construção dos saberes docentes por meio da inserção dos licenciandos no contexto escolar, promovendo experiências significativas para o desenvolvimento profissional e fortalecendo a valorização dos cursos de licenciatura e da carreira docente.

A participação dos bolsistas no cotidiano escolar contribui para o fortalecimento do planejamento coletivo, a diversificação das práticas pedagógicas e o ensino de Ciências por meio dos componentes curriculares de Ciências e de Práticas Experimentais.

Para os licenciandos, a vivência no ambiente escolar possibilita compreender a complexidade da docência e o desenvolvimento de uma formação mais consistente

e situada na realidade educacional. Para a escola, o PIBID configura-se como um espaço de colaboração, de apoio pedagógico e de troca de saberes.

Além da atuação nas escolas, os graduandos participaram de eventos na UEL, com apresentações orais sobre os mais diversos conteúdos aplicados nas aulas.

O programa se consolida como um espaço de articulação entre teoria e prática, contribuindo de forma integrada para a formação docente e para o fortalecimento do ensino de Ciências na educação básica.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à CAPES.

Agradecemos à Universidade Estadual de Londrina (UEL) pelo apoio institucional e ao Colégio Estadual Vicente Rijo, ao Colégio Cívico Militar Newton Guimarães, ao Colégio Estadual José de Anchieta, às equipes gestoras e aos bolsistas do PIBID, pela colaboração no desenvolvimento das atividades.

Referências

AFONSO, A. F. **Os professores da escola de educação básica e suas contribuições dos docentes de iniciação à docência na área de Química**. 2013. 161 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BARRETO, E. S.; OLIVEIRA, M. M. de; ARAÚJO, M. L. F. O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, n. 16, p. 51-60, 2015. DOI: 10.20952/revtee.v0i0.3951. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3951>. Acesso em: 3 ago. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

PANIAGO, R. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016. 367f. (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Portugal.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. A formação na e para a pesquisa no PIBID – possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MULTIMODOS REPRESENTACIONAIS E PRÁTICA DOCENTE INICIAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Tânia Aparecida da Silva Klein
Universidade Estadual de Londrina – taniaklein@uel.br

Eduardo Gilioli dos Santos
eduardo.gilioli@uel.br

Alice Beatriz Jordao Ferreira
alice.beatriz.jordao@uel.br

Introdução

Pesquisadores da área da educação científica enfatizam a importância da relação entre linguagem, pensamento e múltiplas representações, considerando que a utilização de mais de uma representação de conceitos, como a verbal (oral e escrita), imagética (desenhos, imagens, representações gráficas e recursos digitais) ou tridimensional (modelos, objetos e experimentos), favorece a aprendizagem e amplia relações de significado.

Estudos indicam que cada representação mobiliza conceitos específicos e necessários para a construção de novos conceitos, ou seja, contribuem para o estabelecimento de relações entre os conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva dos estudantes e os novos conhecimentos que serão trabalhados em sala de aula (Zompero e Laburú, 2010; Klein e Laburú, 2012). Por isso a identificação de conceitos dos estudantes permite identificar formas de significação mobilizadas diante das representações, ou seja, identificar conhecimentos prévios não significa apenas identificar os conceitos relevantes à aprendizagem (Ausubel, 2003), mas considerar as formas pelas quais os estudantes expressam suas compreensões.

Nesse sentido, o uso de diversas representações assume dupla função, constituir uma estratégia para aprender e, simultaneamente, produzir evidências sobre o processo de aprendizagem, pois a análise das representações produzidas pelos estudantes possibilita ao professor observar diferentes formas de elaboração e comunicação do conhecimento científico protagonizadas pelo aprendiz.

Porém, na intencionalidade pedagógica, não basta considerar a quantidade de representações, mas a articulação entre os diferentes modos representacionais. O

trânsito entre representações constitui outra dimensão importante para a elaboração e comunicação do conhecimento, pois múltiplas representações desempenham funções distintas no processo de aprendizagem, de acordo com as tarefas cognitivas exigidas dos estudantes (Klein, 2011; Ainsworth, 2006).

Tais pressupostos permitem compreender a multimodalidade representacional como uma perspectiva que atravessa diferentes dimensões do ensino e da formação de professores. Ela está relacionada à seleção dos modos de representação, à organização das atividades, à participação ativa dos aprendizes, à inclusão, à avaliação, à contextualização, à interdisciplinaridade e à investigação. Nesse sentido, a multimodalidade não constitui uma estratégia isolada, mas uma possibilidade de organizar situações de ensino nas quais diferentes formas de representar, interpretar e comunicar o conhecimento científico sejam consideradas de maneira intencional.

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as experiências desenvolvidas no Subprojeto PIBID Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL, Edição 2024-2026), com ênfase na utilização de diferentes modos representacionais integrados às práticas pedagógicas investigativas, contextualizadas e interdisciplinares, visando a formação inicial crítica e reflexiva de professores de ciências e biologia.

Multimodalidade Representacional como Estratégia Pedagógica

A perspectiva multimodal de ensino é particularmente importante no ensino de ciências e biologia, considerando que esses componentes curriculares envolvem conteúdos que apresentam diferentes níveis de abstração e que nem sempre podem ser compreendidos apenas por meio da linguagem verbal ou da exposição oral do professor.

Muitos conteúdos escolares envolvem relações entre estruturas, processos e sistemas e a utilização de diferentes modos pode favorecer a passagem entre o fenômeno, sua representação e sua explicação científica. Estruturas microscópicas, processos celulares, relações ecológicas, fenômenos evolutivos e transformações que ocorrem nos organismos exigem que o estudante estabeleça relações entre diferentes formas de representação do conhecimento científico e muitos dos

fenômenos estudados não podem ser observados diretamente ou apresentam dimensões espaciais e temporais que dificultam sua compreensão, nesse sentido, a integração conceitual contribui para evitar a fragmentação do conhecimento e aproximar os conteúdos escolares de situações concretas e contextualizadas.

O uso de multimodos representacionais pode auxiliar nesse processo de integração conceitual dos fenômenos científicos, uma vez que conhecimentos provenientes de diferentes áreas podem ser articulados e ressignificados por meio de diferentes formas de representação, como modelos didáticos, imagens, desenhos, objetos, experimentos, simulações e recursos digitais (Klein, 2011; Klein; Laburú, 2012). Laburú, Barros e Silva, 2011) ainda destacam a importância de considerar que a ação experimental ou atividade prática não se reduza à demonstração de um conteúdo, mas integrada a um conjunto de representações utilizadas na construção do conhecimento científico, tornando este mais acessível e significativo.

O laboratório didático, nesse sentido, pode ser compreendido como espaço de construção de representações. Laburú e Silva (2011) argumentam que a ação experimental sobre objetos e instrumentos pode integrar o conjunto de modalidades representacionais utilizadas no ensino de Ciências. Assim, a atividade prática não precisa ser compreendida apenas como demonstração ou confirmação de um conteúdo previamente apresentado. Ela pode constituir uma forma de produzir informações, observar fenômenos, levantar questões e estabelecer relações entre diferentes representações.

Os tópicos abaixo relacionados destacam algumas das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Londrina, na edição de 2024–2026, caracterizadas utilização de diferentes formas de representação conceitual no ensino de ciências e biologia na educação básica.

Com o auxílio dos professores supervisores, os bolsistas desenvolveram atividades didáticas fundamentadas em diferentes propostas de ensino e aprendizagem, considerando que a utilização de tecnologias e metodologias não deve ocorrer de forma isolada, mas precisa estar alinhada aos objetivos de aprendizagem e às condições concretas da escola.

Os diversos temas articulados aos conteúdos escolares das séries foram apresentados em eixos temáticos interdisciplinares que compunham situações e problemas do cotidiano, como tabagismo, sexualidade e saúde ambiental, onde

buscou-se promover atividades para a compreensão e integração dos diferentes conhecimentos que compõem a área da biologia e outras áreas do saber.

Entre as estratégias utilizadas estiveram atividades de problematização, situações-problema, resolução de problemas, práticas demonstrativas e investigativas e utilização do laboratório escolar.

1 – Exposição Multimodal Dialogada

Em uma das aulas foi realizada uma atividade de identificação de fungos. A atividade aproximou o estudante de procedimentos relacionados à identificação e classificação dos organismos, utilizando uma situação prática para trabalhar conteúdos de taxonomia e evolução. A participação ativa também esteve presente nas propostas de trabalho coletivo e nas situações-problema reais e hipotéticas, que buscavam articular conhecimentos escolares e saberes populares.

Os estudantes receberam amostras de fungos, identificaram características observáveis e organizaram essas informações em uma matriz de caracteres taxonômicos. Posteriormente, os dados foram utilizados para a elaboração de um gráfico para comparação entre as espécies (cladograma). Durante a atividade, os estudantes também representaram os fungos por meio de desenhos e descrições textuais.

Nesse caso, diferentes formas de representação foram utilizadas durante um mesmo processo: o organismo observado, suas características, o desenho produzido pelo estudante, a descrição textual, a matriz de caracteres e o cladograma. A atividade possibilitou que o estudante transitasse entre diferentes formas de organizar e comunicar informações biológicas.

2 – Multimodalidade em Modelos Didáticos

O uso de modelos pode favorecer a representação de estruturas e processos que apresentam dificuldades de observação ou manipulação direta. Entretanto, o modelo não corresponde ao próprio fenômeno que representa. Trata-se de uma construção que seleciona determinados aspectos da realidade de acordo com uma finalidade.

Por isso, trabalhar com modelos exige que o professor auxilie os estudantes a compreenderem tanto aquilo que o modelo representa quanto seus limites. Essa compreensão é particularmente importante no ensino de Ciências, no qual modelos científicos são utilizados para representar sistemas, estruturas, processos e relações que não podem ser observados diretamente.

No Subprojeto, a construção de modelos esteve associada a atividades práticas. A construção de fósseis em gesso, por exemplo, foi utilizada para trabalhar conteúdos relacionados à paleontologia, permitindo contato tátil e prático com os materiais, além de maquete de sistemas biológicos integrados.

Um outro exemplo foi o ensino de anatomia e fisiologia humana, que envolve conteúdos relacionados à organização e ao funcionamento integrado dos sistemas do organismo, os quais podem apresentar elevado grau de complexidade quando abordados exclusivamente de forma teórica. Nesse contexto, a utilização de modelos e maquetes didáticas constitui uma possibilidade de aproximar os conhecimentos científicos das estruturas e processos biológicos, favorecendo a visualização e a compreensão das relações entre diferentes sistemas do corpo humano.

A experiência desenvolvida sobre os sistemas cardiovascular e respiratório articulou aulas expositivas, imagens, esquemas, peça anatômica de coração humano e uma maquete interativa construída em papelão, representando o tronco humano, o coração, os pulmões e a circulação sanguínea.

A utilização de diferentes modos de representação possibilitou aos estudantes estabelecer relações entre imagens, modelos, estruturas anatômicas e a simulação do percurso do sangue, integrando diferentes aspectos da organização e do funcionamento do organismo. A maquete, por meio de tubos transparente, seringas e líquidos de diferentes cores, permitiu representar visualmente o trajeto do sangue e a distinção entre sangue venoso e arterial, tornando mais concreta a abordagem da circulação e de sua relação com o sistema respiratório. A articulação entre diferentes recursos e formas de representação possibilitou relacionar conhecimentos teóricos e observações práticas, favorecendo a participação dos estudantes e a compreensão integrada dos sistemas do corpo humano.

Essa abordagem também possibilitou contextualizar os conceitos a partir de estruturas e processos relacionados ao funcionamento do organismo, constituindo uma base para a abordagem de temas relacionados à saúde, como o tabagismo,

posteriormente trabalhado com a utilização de órgãos humanos, ampliando a aproximação entre os conhecimentos científicos, as representações didáticas e a realidade biológica.

3 – Multimodalidade em Experimentos Práticos

Uma das atividades práticas desenvolvidas consistiu na fabricação de pão caseiro, realizada na cozinha da escola com a participação dos estudantes e das merendeiras. A escolha de uma atividade cotidiana possibilitou aproximar o conhecimento científico da realidade dos alunos, transformando uma situação comum em objeto de investigação e aprendizagem. Durante a prática, foram mobilizados conhecimentos de biologia, química e física, especialmente relacionados às transformações físico-químicas da matéria e à ação dos microrganismos. Do ponto de vista biológico, foi abordada a atuação da levedura, especialmente da espécie *Saccharomyces cerevisiae*, que realiza o processo de fermentação.

A realização da atividade em parceria com as merendeiras também ampliou a dimensão contextual da prática. O conhecimento científico foi relacionado a um saber presente no ambiente escolar e na rotina de preparação dos alimentos, aproximando a ciência do cotidiano dos estudantes. A proposta favoreceu, portanto, a contextualização e a interdisciplinaridade, demonstrando que os fenômenos científicos não estão restritos ao laboratório ou aos livros didáticos, mas estão presentes em atividades simples e socialmente significativas. Além da apropriação dos conceitos científicos, as atividades possibilitaram o desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, manipulação de materiais, seguimento de protocolos, comparação de resultados, interpretação de fenômenos e construção de explicações científicas.

Para a abordagem do tema material genético, foi implementada uma unidade didática com o intuito de articular o conceito científico de elevada abstração a partir da articulação entre diferentes modos representacionais: extração do DNA da cebola e construção de modelo tridimensional da molécula. A atividade experimental permitiu estabelecer uma relação entre o fenômeno observado, a linguagem científica, as imagens, os modelos e as ações realizadas pelos próprios alunos. Ao seguir o protocolo experimental, realizar a maceração da cebola, utilizar o banho quente,

realizar a filtração e adicionar o álcool, os alunos não apenas receberam informações sobre o DNA, mas participaram de uma sequência de ações que possibilitou observar a transformação do material biológico até a formação de um precipitado esbranquiçado e filamentosos.

Essa experiência constituiu um primeiro modo de representação e significação do conceito, pois aquilo que anteriormente era conhecido principalmente como uma estrutura representada nos livros passou a estar relacionado a um fenômeno que os estudantes puderam realizar e observar.

A linguagem escrita, presente no protocolo experimental, também desempenhou papel importante. As instruções orientaram as ações dos estudantes e estabeleceram uma relação entre a linguagem científica e a prática realizada. Termos como célula, membrana, núcleo, DNA, maceração, filtração e precipitação passaram a adquirir significado à medida que eram associados às ações desenvolvidas durante o experimento. Dessa maneira, a linguagem verbal e escrita não esteve separada da atividade prática, mas articulada a ela. A observação visual do material precipitado constituiu outro elemento fundamental, pois permitiu compreender que o material genético presente nas células pode ser isolado e tornar-se visível em determinadas condições experimentais, mas não corresponderá à estrutura em sua escala molecular.

Posteriormente, a construção do modelo de DNA com papelão, palitos de sorvete e linha ampliou a possibilidade de representação do conceito e permitiu aos estudantes transformar um conhecimento abstrato em uma representação material e manipulável. Ao construir a molécula, os alunos puderam discutir sua organização, a estrutura de dupla hélice e a relação entre seus componentes, utilizando um recurso tridimensional que favoreceu a visualização espacial em comparação ao material obtido no experimento prático.

4 – Multimodalidade e Tecnologias Digitais de Representação

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estiveram presentes em diferentes momentos das atividades desenvolvidas pelo Subprojeto. Foram utilizados computador, vídeos, celular, internet, televisão digital, plataformas digitais, produção audiovisual, podcasts e impressora 3D. A utilização desses

recursos esteve relacionada não somente ao acesso à informação, mas também à produção, ao registro, à comunicação e à socialização dos conhecimentos construídos nas atividades.

O projeto PhET⁴ constitui um exemplo de recurso digital que permite trabalhar com simulações interativas que podem possibilitar a manipulação de variáveis e a observação de mudanças em sistemas representados digitalmente. Essa característica pode ser especialmente relevante para fenômenos cuja observação direta apresenta dificuldades.

A incorporação das TDIC ao ensino não deve ser entendida como substituição de outras formas de representação, mas como ampliação das possibilidades didáticas.

Durante as atividades do Subprojeto, o próprio celular foi utilizado para registro fotográfico e organização de materiais e imagens produzidas durante a construção dos materiais didáticos foram organizadas em um portfólio digital no Canva⁵. Essa experiência amplia a compreensão do uso pedagógico da tecnologia, pois o recurso digital passa a fazer parte de diferentes etapas do trabalho docente: planejamento, documentação, acompanhamento, avaliação e divulgação.

Simulações computacionais, modelos tridimensionais, vídeos e animações podem representar fenômenos que apresentam limitações para observação direta em sala de aula. Entretanto, a tecnologia não substitui a ação pedagógica do professor, pois seu uso depende dos objetivos estabelecidos, das características dos estudantes, das condições disponíveis na escola e da relação entre o recurso e o conteúdo trabalhado, pois o acesso desigual à internet e aos equipamentos eletrônicos pode dificultar propostas que dependam da utilização individual das tecnologias. Dessa forma, o uso pedagógico das tecnologias precisa considerar as condições concretas de cada escola.

5 – Multimodalidade, Cultura Digital e Práxis Reflexiva

⁴ UNIVERSITY OF COLORADO BOULDER. PhET Interactive Simulations. Disponível em: https://phet.colorado.edu/pt_br. Acesso em: 5 set. 2026

⁵ Plataforma digital. Disponível em https://www.canva.com/pt_br. Acesso em 5 set. 2026.

A presença das mídias digitais na vida cotidiana dos estudantes modifica também as formas pelas quais informações são acessadas e comunicadas, como por exemplo o uso de vídeos e das redes sociais. Nesse contexto, o uso de vídeos, filmes, séries, jogos e outros recursos audiovisuais pode constituir uma possibilidade de aproximação entre a linguagem escolar e as linguagens presentes no cotidiano dos estudantes.

No Subprojeto, filmes e produções audiovisuais foram utilizados como pontos de partida para discussões sobre temas educacionais, sociais e relacionados à realidade educacional e reflexão sobre a prática docente. A práxis reflexiva, nesse contexto, não significa apenas refletir posteriormente sobre uma atividade, mas envolve um movimento contínuo de observação, planejamento, ação, registro, análise e reorganização da prática. Nesse sentido, a experiência escolar não foi compreendida apenas como espaço para aplicação de conhecimentos previamente construídos, mas também como espaço de *problematização, reflexão e produção de conhecimentos sobre a própria prática*, conforme Alarcão (2001; 2002).

Nesse sentido foram discutidos documentários relacionados à realidade educacional brasileira e às diferentes condições sociais presentes no cotidiano escolar: a) *Nunca me sonharam* (Rhoden, 2017) foi utilizado como ponto de partida para discutir desigualdades sociais e regionais e a importância de o professor conhecer a realidade dos estudantes; b) o documentário *Quando sinto que já sei* (Lovato & Lima, 2014) possibilitou discutir os modelos tradicionais de ensino e pensar em possibilidades de maior criatividade, reflexão e humanização do trabalho docente. Foi discutido o documentário *Escola da Ponte*, com reflexões sobre autonomia, cooperação e responsabilidade dos estudantes e sobre outras possibilidades de organização do processo de ensino e aprendizagem; c) *Pro dia nascer feliz* (Jardim, 2006) foi utilizado para discutir situações relacionadas à evasão escolar, violência, precariedade estrutural e falta de motivação, considerando as desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes nas experiências dos estudantes.

Essas discussões contribuíram para ampliar a compreensão dos licenciandos sobre a escola e sobre a prática docente. O professor precisa considerar que as situações observadas na sala de aula estão relacionadas a diferentes dimensões da realidade dos estudantes.

A discussão da série *Adolescência* (Thorne & Graham, 2025) foi utilizada para abordar educação sexual de forma contextualizada e interdisciplinar, relacionando sexualidade, saúde, desenvolvimento humano, relações sociais, cultura digital e situações de violência. As rodas de conversa permitiram discutir respeito, consentimento, igualdade, prevenção das violências e responsabilidade no uso das redes sociais. Nesse caso, a produção audiovisual não foi utilizada apenas para ilustrar um conteúdo, mas como ponto de partida para problematização e diálogo.

A experiência também evidencia a importância de abordar conteúdos de ciências e biologia considerando suas dimensões sociais e culturais. Determinados temas, especialmente aqueles relacionados à sexualidade e saúde, não podem ser reduzidos aos aspectos biológicos quando o objetivo é compreender situações concretas vivenciadas pelos estudantes.

Assim, evidencia-se a contribuição da perspectiva multimodal na formação docente reflexiva e investigativa, uma vez que a reflexão sobre a prática reflete sobre as formas pelas quais os conceitos científicos são representados e comunicados no processo educativo.

A compreensão de acessibilidade pedagógica também é amplificada, pois a acessibilidade não se restringe à eliminação de barreiras físicas ou à disponibilização de equipamentos, mas também envolve a possibilidade de apresentar um conteúdo por diferentes meios e criar condições para que diferentes estudantes possam participar das atividades.

Considerações Finais

No contexto da formação inicial docente é necessário compreender como o conhecimento é apresentado, explorado e expresso e, a partir desta compreensão, saber selecionar e articular diferentes estratégias e formas de representação conceitual. Partindo do pressuposto que, objetivos de ensino, contextualização, interdisciplinaridade, conhecimentos prévios, inclusão escolar e participação ativa dos estudantes, constituem aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a utilização de multimodos representacionais contribui para o ensino e a aprendizagem conceitual, ao possibilitar articulação entre as diferentes formas de representação, comunicação e interação com os conhecimentos científicos.

Nesse contexto, os relatos apresentados neste Capítulo evidenciam possibilidades de utilizar diferentes modos representacionais para o ensino e aprendizagem de ciências e biologia, como modelos didáticos, atividades práticas, tecnologias digitais e de comunicação, recursos audiovisuais, propostas investigativas, situações-problema, atividades interdisciplinares e contextualizadas que, articulados entre si, possibilitaram a reelaboração e a significação dos conteúdos.

A utilização de múltiplas representações promoveu engajamento e planejamento a fim de se estabelecer relações entre diferentes formas de apresentar e construir o conhecimento. Houve dinâmica de articulação entre a teoria e a prática docente e reflexão sobre as escolhas realizadas e possibilidades de utilização de diferentes linguagens na prática pedagógica, o que permitiu acompanhar as ações, os planejamentos, as discussões e as experiências vivenciadas pelos bolsistas no contexto escolar.

Fica corroborado que atividades construídas na perspectiva do ensino multimodal mobilizam habilidades e competências do professor em formação, relacionadas à seleção e articulação de diferentes modos representacionais, linguagens e recursos didáticos. Conclui-se, desta forma, que a experiência relatada favoreceu formação pautada na reflexão crítica e investigativa sobre a prática docente, na articulação entre conhecimentos científicos e pedagógicos e no desenvolvimento da identidade profissional dos professores de ciências e biologia em formação inicial.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Ministério da Educação (MEC) pelo apoio ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e à concessão de bolsas.

Agradecemos à Universidade Estadual de Londrina (UEL), ao Curso de Ciências Biológicas, aos docentes, aos supervisores e às escolas participantes pela parceria e pelas condições proporcionadas para o desenvolvimento das atividades.

Agradecemos aos licenciandos bolsistas do Subprojeto PIBID Ciências Biológicas, que participaram do planejamento, desenvolvimento, registro e socialização das atividades, contribuindo para a construção coletiva das experiências apresentadas neste capítulo.

Referências

AINSWORTH, Shaaron. DeFT: a conceptual framework for considering learning with multiple representations. **Learning and Instruction**, v. 16, n. 3, p. 183–198, 2006.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2002.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

JARDIM, João. Pro Dia Nascer Feliz. Brasil: João Jardim, 2006. **Documentário**.

KLEIN, Tânia Aparecida da Silva. Perspectiva semiótica sobre o uso de imagens na aprendizagem significativa do conceito de biotecnologia por alunos do ensino médio. 2011. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

KLEIN, Tânia Aparecida da Silva; LABURÚ, Carlos Eduardo. Multimodos de representação e teoria da aprendizagem significativa: possíveis interconexões na construção do conceito de biotecnologia. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 137–152, 2012.

LABURÚ, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves; SILVA, Osmar Henrique Moura da. Multimodos e múltiplas representações, aprendizagem significativa e subjetividade: três referenciais conciliáveis da educação científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 2, p. 469–487, 2011.

LABURÚ, Carlos Eduardo; SILVA, Osmar Henrique Moura da. O laboratório didático a partir da perspectiva da multimodalidade representacional. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 3, p. 721–734, 2011.

LOVATO, Antonio Sagrado; PEREZ, Raul; LIMA, Anderson. Quando sinto que já sei. Brasil: Despertar Filmes, 2014. **Documentário**.

RHODEN, Cacau. Nunca Me Sonharam. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017. **Documentário**.

THORNE, Jack; GRAHAM, Stephen. Adolescência. Direção: Philip Barantini. Reino Unido: Netflix, 2025. **Minissérie**.

ZOMPERO, Andreia de Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. As relações entre aprendizagem significativa e representações multimodais. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 31–40, 2010.

PIBID – CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEL: EXPERIÊNCIAS, BALANÇO E REFLEXÕES

Adriana de Fátima Ferreira

Universidade Estadual de Londrina – adriana@uel.br

Renata Schlumberger Schevisbiski

Universidade Estadual de Londrina – renatass@uel.br

Introdução

O presente texto tem como objetivo abordar, sucintamente, as atividades realizadas pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), período 2024-2026. O subprojeto foi composto por 6 núcleos e as atividades foram desenvolvidas em 6 escolas diferentes, envolvendo 2 coordenações de área, 6 supervisões e 48 bolsistas de iniciação à docência.

Foram inúmeras e diversas as atividades desenvolvidas ao longo de dois anos de realização do subprojeto. Destacam-se etapas tais como: o processo seletivo; o planejamento inicial - realizado entre coordenações e supervisões -; pesquisas e estudos sobre o contexto escolar e os desafios envolvendo a educação pública, com destaque para o ensino médio, no estado do Paraná; apresentações sobre os estudos realizados; divisão dos/as bolsistas; acompanhamento das aulas e da prática pedagógica de cada supervisor/a em cada escola, com a inserção gradativa dos/as bolsistas de iniciação à docência, entre outras.

O planejamento das atividades do subprojeto foi orientado pelo reconhecimento das demandas concretas das escolas participantes. Para isso, foram realizadas ações de aproximação e diagnóstico, como observação do cotidiano escolar, levantamento de recursos disponíveis, análise do Projeto Político-Pedagógico, entrevistas com membros da comunidade escolar e registros em diário de campo.

A partir dessas informações, as atividades foram planejadas coletivamente entre coordenadores, supervisores e bolsistas, buscando responder às necessidades de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio e às condições reais de cada escola. O subprojeto propôs o desenvolvimento de metodologias de ensino e materiais

didáticos voltados aos conteúdos das Ciências Sociais, considerando os desafios do contexto escolar contemporâneo.

O acompanhamento das aulas, a colaboração com o professor supervisor, o auxílio no planejamento e a execução de práticas pedagógicas permitiram que o subprojeto se ajustasse às especificidades de cada escola-campo.

O texto a seguir apresentará as principais atividades, bem como os principais resultados obtidos nesse período, tanto do ponto de vista da instituição de ensino superior (IES) - UEL como instituição formadora, em relação à consolidação da formação de licenciandos e licenciandas, quanto do ponto de vista do fomento das atividades da disciplina de Sociologia no ensino médio, cujos benefícios são significativos, com a presença de bolsistas e de estímulo às/aos docentes como coformadores/as.

Metodologia, estratégias e planejamento das atividades

A metodologia do subprojeto valorizou a escola pública como espaço privilegiado de formação inicial docente, pesquisa, extensão e reflexão sobre a prática pedagógica. Os/as professores/as supervisores/as tiveram papel central como coformadores, acompanhando os bolsistas no cotidiano escolar, orientando sua atuação, colaborando no planejamento das atividades e contribuindo para a compreensão das atribuições, saberes e responsabilidades da profissão docente.

A atuação dos/as supervisores/as foi articulada com as coordenadoras de área da UEL, por meio de reuniões periódicas, planejamento coletivo, avaliação das atividades e acompanhamento da frequência e participação dos bolsistas. Essa relação fortaleceu o diálogo universidade-escola e favoreceu a formação continuada dos/as professores/as da Educação Básica, reconhecendo sua experiência profissional como elemento essencial para a formação dos/as futuros/as docentes.

O subprojeto também incentivou a participação dos/as supervisores/as e bolsistas em atividades formativas, oficinas, seminários, eventos institucionais do PIBID e ações de pesquisa e extensão. Essa dinâmica contribuiu para a produção compartilhada de saberes, para o desenvolvimento profissional dos envolvidos e para a valorização da docência na Educação Básica.

O planejamento das atividades do subprojeto de Ciências Sociais foi realizado de forma coletiva, envolvendo as coordenadoras de área, professores/as supervisores/as e bolsistas de iniciação à docência. Foram previstas reuniões periódicas para organização das ações, definição de prioridades das escolas, acompanhamento da execução e avaliação das práticas desenvolvidas.

O planejamento considerou as diretrizes do PIBID, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEL, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, a BNC-Formação e as necessidades reais das escolas-campo (BRASIL, 2006; PARANÁ, 2008; LIMA, 2009). Também foram utilizados instrumentos de acompanhamento, como fichas de frequência, diários de campo, relatórios descritivos, registros fotográficos e audiovisuais, além de ambiente virtual específico no Google Classroom para comunicação, orientação e envio das atividades.

As ações foram organizadas de modo gradual, iniciando com aproximação e reconhecimento da realidade escolar, análise do Projeto Político-Pedagógico, levantamento de dados institucionais e observação sistemática das aulas. Posteriormente, os bolsistas passaram a colaborar no planejamento, desenvolvimento e execução de práticas pedagógicas em articulação com os professores supervisores.

As atividades do subprojeto buscaram articular o conhecimento acadêmico das Ciências Sociais à realidade concreta da escola-campo. Os bolsistas foram estimulados a traduzir conteúdos científicos da Sociologia, Antropologia e Ciência Política em conteúdos escolares adequados ao Ensino Médio, considerando as necessidades de aprendizagem dos estudantes e o contexto sociocultural das escolas (SILVA, 2004).

A transposição didática foi desenvolvida por meio da elaboração de metodologias, estratégias e materiais didáticos voltados ao ensino de Sociologia. As propostas partiram da observação do cotidiano escolar, dos registros em diário de campo, das demandas apresentadas pelos professores supervisores e das características das turmas.

Essa dinâmica permitiu que as/os licenciandas/os compreendessem a escola como espaço de pesquisa e intervenção pedagógica, mobilizando teorias, conceitos e métodos das Ciências Sociais para analisar fenômenos sociais, promover reflexão crítica e favorecer a formação cidadã dos estudantes da Educação Básica.

O subprojeto apresentou aderência às temáticas da interculturalidade, da diversidade e da cidadania, em consonância com o PPC do curso de Ciências Sociais, que prevê formação comprometida com a justiça social, a diversidade, a inclusão e a cidadania ativa. As atividades formativas do PIBID UEL também contemplaram temas emergentes como respeito e valorização das diversidades étnico-raciais e de gênero, práticas sociais e cidadania, educação em direitos humanos e gestão democrática.

Nas práticas pedagógicas de Ciências Sociais, os bolsistas foram orientados a valorizar diferentes vozes, experiências e saberes sociais, incluindo grupos historicamente marginalizados, quando pertinente ao contexto das escolas e aos conteúdos trabalhados. A área de Ciências Sociais favorece esse diálogo ao abordar temas como desigualdades sociais, identidades, cultura, participação política, movimentos sociais, relações étnico-raciais, gênero, juventudes e cidadania.

Dessa forma, as atividades buscaram ampliar a compreensão dos estudantes sobre a sociedade, reconhecendo a pluralidade cultural e discursiva presente no espaço escolar e em seu entorno.

As atividades do subprojeto foram orientadas pelo compromisso com a inclusão e com o atendimento às necessidades dos estudantes da Educação Básica. O PPC do curso de Ciências Sociais prevê uma formação docente humanista, comprometida com a diversidade e a inclusão, e o subprojeto buscou alinhar suas práticas a essa perspectiva.

A inserção gradual dos bolsistas na escola, com observação do cotidiano, diálogo com professores supervisores, equipe pedagógica e demais membros da comunidade escolar, permitiu identificar demandas específicas de acessibilidade pedagógica. A partir dessas demandas, as propostas didáticas puderam ser adaptadas com uso de linguagem acessível, diversificação de recursos, materiais em diferentes formatos, atividades colaborativas e apoio das tecnologias digitais.

Quando necessário, as ações puderam incorporar estratégias específicas, como recursos visuais, materiais ampliados, apoio de tecnologias assistivas, organização diferenciada das atividades e mediações pedagógicas adequadas aos estudantes público-alvo da educação especial. Assim, a inclusão foi tratada como dimensão constitutiva da prática docente e não como ação isolada (BRASIL, 2008).

Temas contemporâneos: cultura digital e interdisciplinaridade

O subprojeto contemplou ações formativas em cultura digital e uso pedagógico de tecnologias, reconhecendo que as tecnologias digitais fazem parte da realidade das escolas e exigem aprimoramento constante das práticas docentes. Foram previstas formações em Humanidades Digitais, oficinas pedagógicas e atividades práticas voltadas à produção de materiais digitais para o ensino de Ciências Sociais.

Entre os recursos previstos destacam-se murais colaborativos, como Padlet, games, gamificação, quizzes interativos, simulações, podcasts, storyboards e pequenos vídeos, abordando temas e conceitos das Ciências Sociais. As ações foram pensadas para favorecer o letramento digital, a inclusão digital e a produção de conhecimentos em diálogo com as transformações culturais contemporâneas.

Embora o subprojeto de Ciências Sociais não seja formalmente interdisciplinar, suas atividades dialogam com temáticas transversais e com outras áreas do conhecimento, especialmente nos debates sobre cidadania, direitos humanos, diversidade, educação ambiental, cultura digital, juventudes e participação social. As formações ocorreram em parceria com iniciativas como o MultiHlab⁶ – projetos coletivos em Humanidades – e o LANTECH/UEL.

Resultados: discussões e reflexões

O subprojeto de Ciências Sociais contribuiu para o fortalecimento da formação inicial de professores/as ao promover a inserção qualificada dos/as licenciandos/as no cotidiano da escola pública, especialmente no Ensino Médio, no caso da disciplina de Sociologia. As ações possibilitaram aos bolsistas o contato direto com estudantes, professores/as supervisores/as, equipes pedagógicas e gestores escolares, favorecendo a compreensão da escola como espaço de formação, pesquisa, extensão e construção da identidade docente.

A articulação com a comunidade escolar foi estruturada a partir de reuniões iniciais entre coordenação de área, direção escolar, professores/as supervisores/as e

⁶ O Laboratório MutiHlab (<https://www.multihlab.com/>) é parceiro do subprojeto de Ciências Sociais e realiza atividades formativas para os/as bolsistas do projeto.

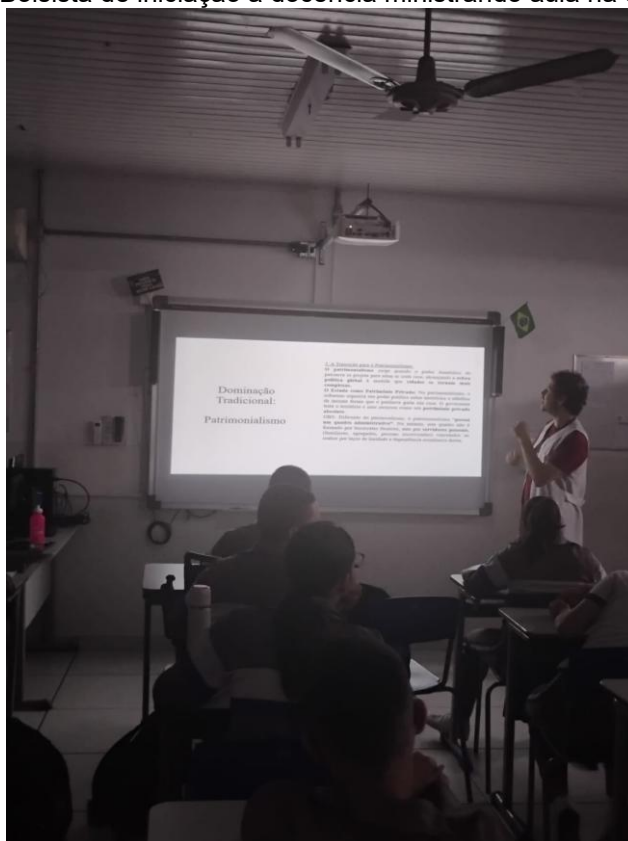
bolsistas de iniciação à docência, com o objetivo de apresentar o subprojeto, suas ações, responsabilidades e formas de inserção na escola. Esse contato inicial permitiu que os/as licenciandos/as conhecessem a instituição, suas normas, encaminhamentos, turmas, rotinas e espaços de atuação. Trata-se de um conhecimento inicial fundamental para o sucesso das atividades propostas e realizadas.

O diálogo foi mantido de forma contínua por meio de visitas periódicas das coordenadoras de área às escolas, reuniões de acompanhamento e planejamento conjunto com os/as professores/as supervisores/as. Essas ações favoreceram a viabilização das atividades do PIBID, permitindo que o subprojeto fosse desenvolvido em consonância com as necessidades da escola e com seu calendário pedagógico.

Entre os principais resultados, destaca-se o aprofundamento da formação teórica e pedagógica dos/as licenciandos/as nos campos da Sociologia, Antropologia e Ciência Política, articulando os conteúdos científicos das Ciências Sociais às práticas pedagógicas necessárias ao ensino de Sociologia na Educação Básica. O subprojeto estimulou a transposição didática, a elaboração de metodologias de ensino e a produção de materiais didáticos inovadores, como jogos, inclusive com uso de tecnologias digitais, contribuindo para o fortalecimento do componente curricular Sociologia no Ensino Médio.

O subprojeto também promoveu a valorização da docência e da escola pública como espaço de produção de saberes, em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEL, que prevê uma formação humanista, crítica, comprometida com a justiça social, a diversidade, a inclusão e a cidadania ativa. A participação no PIBID favoreceu a consolidação da identidade profissional dos/as licenciandos/as, antecipando a vivência escolar desde os primeiros anos da formação e ampliando a articulação entre teoria e prática.

Imagem 1 – Bolsista de iniciação à docência ministrando aula na escola-campo.



Fonte: Relatório de bolsista de iniciação à docência (2026).

Na foto acima temos um bolsista de iniciação à docência ministrando uma regência em uma das escolas-campo, em Londrina-PR. O objetivo desta atividade foi abordar conceitos básicos de Sociologia Brasileira no ensino médio.

A ministração de aulas pelos bolsistas foi uma atividade muito importante, realizada em todas as escolas participantes do Pibid/Ciências Sociais, pois trata-se de momentos em que as habilidades didático pedagógicas dos/as licenciandos/as são testadas e corrigidas, de modo a enriquecer, fomentar e consolidar uma formação que articula os conteúdos às necessidades de sala de aula.

Outro resultado relevante foi o estreitamento do diálogo entre universidade e Educação Básica. A presença sistemática dos bolsistas nas escolas, acompanhada por professores/as supervisores/as e coordenadoras de área, fortaleceu a cooperação entre UEL e as escolas parceiras. As atividades realizadas envolveram observação do cotidiano escolar, participação em reuniões pedagógicas, análise do Projeto Político-Pedagógico, planejamento coletivo, produção de registros, elaboração de relatórios, participação em eventos escolares, culturais e formativos.

Além disso, o subprojeto incentivou práticas reflexivas, fundamentadas na epistemologia da prática, com registros em diários de campo, relatórios, portfólios, produções acadêmicas e socialização das experiências em eventos institucionais. Assim, o PIBID Ciências Sociais contribuiu para a melhoria da formação docente, para a qualificação das práticas pedagógicas nas escolas e para o fortalecimento do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEL.

Os/as bolsistas de iniciação à docência participaram de atividades relacionadas ao planejamento pedagógico das escolas, incluindo o conhecimento e a análise do Projeto Político-Pedagógico, reuniões pedagógicas e momentos de organização das ações do subprojeto. Essa participação permitiu às/aos licenciandas/os compreender a escola para além da sala de aula, observando sua estrutura de gestão, seus projetos educativos, suas dinâmicas institucionais e os desafios cotidianos do trabalho docente.

A inserção das/os bolsistas envolveu levantamento de dados sobre a escola, número de estudantes, turmas, professores/as, técnicos administrativos, laboratórios, acervo bibliográfico, equipamentos, espaços coletivos e materiais didáticos disponíveis. Também foram realizadas entrevistas com membros da comunidade escolar para compreender aspectos como funcionamento das aulas, sistemas de avaliação, organização de conselhos, grêmios estudantis, associação de pais e equipe pedagógica.

Essas experiências contribuíram para que os/as licenciandos/as compreendessem a escola como espaço social complexo, marcado por relações institucionais, culturais e pedagógicas. A participação em reuniões, eventos escolares, atividades culturais e ações da equipe multidisciplinar ampliou a formação docente e favoreceu uma atuação mais contextualizada e colaborativa.

Considerações finais

Durante todo o período (2024-2026), o Pibid de Ciências Sociais criou mecanismos de registros e reflexões acerca das atividades planejadas e realizadas. Esse processo ocorreu por meio de reuniões periódicas entre coordenadoras de área, professores/as supervisores/as e bolsistas, além de visitas às escolas e acompanhamento das práticas desenvolvidas. O feedback das coordenadoras de

área e supervisores/as foi utilizado como componente formativo permanente, orientando a reorganização das estratégias, a adequação das propostas didáticas e a melhoria das ações subsequentes. As reuniões possibilitaram a troca de experiências, a identificação de dificuldades, a socialização de boas práticas e a reformulação de encaminhamentos pedagógicos.

Os/as bolsistas foram estimulados/as a participar de eventos institucionais do PIBID, eventos científicos da área de formação docente e espaços de socialização das experiências, como a Mostra Anual de Atividades de Ensino da UEL (Pró-Ensino) e encontros institucionais do PIBID. Essas ações contribuíram para o desenvolvimento da escrita acadêmica, da reflexão crítica e da capacidade de sistematizar experiências pedagógicas.

A experiência do PIBID Ciências Sociais da UEL demonstra, portanto, que investir na formação inicial de professores/as significa também investir na própria Educação Básica. A presença dos/as bolsistas nas escolas contribuiu para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, para a produção de materiais e metodologias de ensino, para o fortalecimento da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e para a ampliação do diálogo entre universidade e escola. Simultaneamente, a experiência escolar proporcionou aos/às licenciandos/as a oportunidade de compreender a complexidade do trabalho docente e de reconhecer a escola pública como espaço de pesquisa, de produção de conhecimentos, de formação e de transformação social.

No caso específico das Ciências Sociais, essa importância se amplia diante dos desafios históricos de consolidação da Sociologia como componente curricular da Educação Básica. A presença dos/as bolsistas nas escolas, a produção de metodologias e materiais didáticos e a articulação entre os conhecimentos da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política contribuíram para fortalecer não apenas a formação dos/as futuros/as professores/as, mas também o lugar da própria área no Ensino Médio (LAHIRE, 2013; SILVA, 2010)

Assim, os resultados do subprojeto permitem reafirmar que o PIBID se fortalece como política pública que articula formação inicial, formação continuada, universidade e Educação Básica, criando uma rede de formação na qual diferentes sujeitos participam da construção dos saberes necessários à docência. Sua continuidade e seu fortalecimento são, portanto, fundamentais para que experiências

como as desenvolvidas entre 2024 e 2026 possam alcançar um número cada vez maior de licenciandos/as e escolas públicas.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES, pelo investimento no PIBID e por todo apoio durante os últimos dois anos de execução do Programa.

Agradecemos também à UEL, por todo suporte institucional fornecido.

Agradecemos, ainda, às/aos supervisoras/es, docentes da educação básica, que participaram ativamente da execução das atividades, bem como às escolas que acolheram as propostas e os/as licenciandos. Sem estes/as docentes e escolas, as ações não poderiam ser implementadas.

Por fim, agradecemos imensamente à comissão coordenadora institucional da UEL, professor Marcelo, professora Pâmela e professor Vladimir. Não temos palavras para agradecer-lhes por toda dedicação, competência e gentileza dedicados a todos/as envolvidos/as nas ações do Pibid.

Referências

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias - Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o Ensino de Sociologia? In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **Sociologia e juventude no Ensino Médio**: formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 15-30.

LIMA, Ângela Maria Sousa (org.); NUNES, Nataly (org.); LIMA, Alexandre J. C. (org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia**. Londrina: SETI-PR, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da educação básica - Sociologia. Curitiba: SEED, 2008

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio. *In*: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 77-94.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. *In*: MORAES, Amaury Cesar. Coleção Explorando o Ensino: **Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Universidade Estadual de Londrina – angpalma@uel.br

Gisele Franco de Lima Santos
Universidade Estadual de Londrina - giselesantos@uel.br

Introdução

A educação escolarizada ocupa posição estratégica na construção de uma sociedade democrática, socialmente justa e comprometida com a redução das desigualdades. Entretanto, reconhecer seu potencial transformador implica compreender que a qualidade da educação básica está diretamente relacionada às condições de trabalho dos profissionais da educação, às políticas de valorização do magistério e à qualidade da formação inicial e continuada dos professores. Para Gatti (2019), no contexto brasileiro, esses aspectos permanecem como desafios relevantes, especialmente diante das desigualdades educacionais, das diferentes condições de funcionamento das redes de ensino e das demandas cada vez mais complexas que atravessam o cotidiano escolar.

A formação de professores não pode ser compreendida apenas como aquisição de conhecimentos específicos de determinada área. Trata-se de um processo que envolve a articulação entre conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais e experienciais, bem como a compreensão das características sociais e institucionais da escola e dos sujeitos que dela participam. Nessa perspectiva, a formação inicial precisa proporcionar ao futuro professor oportunidades concretas de aproximação com a realidade da educação básica, favorecendo a construção progressiva da identidade profissional e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da docência.

Essa perspectiva encontra respaldo no atual marco regulatório brasileiro. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, abrangendo os cursos de licenciatura, a

formação pedagógica para graduados não licenciados e a segunda licenciatura. A normativa reforça a necessidade de uma formação articulada às demandas concretas da educação escolar básica e ainda constitui importante referência para a organização curricular dos cursos de formação docente.

Estudos contemporâneos sobre a profissão docente evidenciam que a formação de professores constitui uma questão complexa, atravessada por aspectos institucionais, curriculares, sociais e profissionais. Gatti et al. (2019) destacam a necessidade de repensar os modelos de formação docente no Brasil, considerando as transformações da educação básica e os desafios relacionados à constituição profissional dos professores. A formação inicial precisa, nesse sentido, superar uma organização fragmentada entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, promovendo articulação entre universidade, escola e práticas profissionais.

A aproximação entre instituições formadoras e escolas de educação básica constitui, portanto, uma dimensão fundamental para a formação inicial de professores, bem como a ampliação e fortalecimento dos conhecimentos dos professores que recebem os estudantes. A escola não deve ser compreendida como espaço de aplicação dos conhecimentos produzidos na universidade, mas como lugar de produção de conhecimentos profissional e de experiências formativas. Nessa perspectiva, professores da educação básica assumem papel de participantes ativos no processo de formação dos licenciandos, contribuindo para que estes compreendam a complexidade da docência a partir de situações concretas, (Fernandes; Sísia; Nascente, 2016). É nesse cenário que se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O atual regulamento do Programa PIBID, estabelecido pela Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, define que os projetos do PIBID são propostos pelas instituições de ensino superior em articulação com as Secretarias de Educação e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob a supervisão de professores da educação básica e a orientação de docentes das instituições de ensino superior. Essa configuração evidencia uma perspectiva colaborativa na formação inicial e continuada, na qual universidade e escola compartilham responsabilidades no processo de iniciação à docência. (Brasil, 2024c)

Nessa concepção a formação inicial passa a ser compreendida como um processo que envolve a inserção progressiva do licenciando na cultura profissional docente, permitindo-lhe observar, participar, planejar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas em situações reais de ensino. Pesquisas recentes confirmam a relevância dessa articulação. Penido e Lima (2024), ao discutirem impactos, significados e perspectivas do PIBID, destacam a relação entre formação docente, aproximação entre universidade e educação básica e inserção dos futuros professores em experiências formativas vinculadas à realidade escolar. Os autores reforçam a importância de programas que possibilitem aos licenciandos vivenciar situações concretas da profissão e estabelecer relações entre os conhecimentos acadêmicos e os desafios presentes no cotidiano educacional. A literatura evidencia ainda a importância da colaboração entre diferentes sujeitos e instituições envolvidos na formação docente. Castro (2024), identifica, no âmbito do PIBID, a necessidade de fortalecer redes de colaboração e processos de produção de conhecimento que envolvam professores da educação básica, licenciandos e docentes universitários.

No campo específico da Educação Física, o PIBID apresenta potencial ainda mais significativo, considerando que a formação do professor envolve conhecimentos relacionados ao corpo, ao movimento, à cultura corporal, às práticas pedagógicas e às diferentes realidades socioculturais encontradas nas escolas. De acordo com Ferreira (2013), estudos realizados com participantes do PIBID em cursos de Educação Física indicam que a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar favorece experiências formativas relacionadas ao planejamento, à intervenção pedagógica, à reflexão sobre a prática e à construção da identidade docente.

Nesse sentido, pesquisas sobre experiências formativas no PIBID-Educação Física demonstram que o programa pode constituir um espaço de articulação entre universidade e escola e de desenvolvimento profissional durante a graduação (Ferreira, 2013). A experiência de inserção no cotidiano escolar permite que o futuro professor conheça antecipadamente aspectos concretos da profissão, compreenda os desafios da prática pedagógica e desenvolva uma postura investigativa diante das situações encontradas na escola, evidenciando que a experiência de iniciação à docência pode contribuir para ampliar a compreensão dos licenciandos sobre a diversidade dos sujeitos, os diferentes contextos escolares e a necessidade de

práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a formação integral dos estudantes.

A formação docente, nesse contexto, não se encerra com a conclusão da licenciatura. Ela constitui um processo contínuo de desenvolvimento profissional, construído a partir da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais, reflexão sobre a prática e participação em diferentes espaços formativos. A perspectiva contemporânea de formação de professores, portanto, requer que o licenciando seja compreendido como sujeito ativo de seu processo formativo, capaz de analisar criticamente as práticas educativas, produzir conhecimentos sobre sua atuação e desenvolver autonomia profissional.

O PIBID contribui para essa perspectiva ao possibilitar que os licenciandos vivenciem a escola antes da conclusão da formação inicial, estabelecendo relações mais estreitas entre teoria e prática. A experiência não deve ser compreendida como simples antecipação do estágio ou como mera observação das aulas, mas como processo de inserção orientada na cultura escolar e de construção progressiva dos conhecimentos necessários ao exercício da docência.

A importância dessa política também se relaciona ao desafio contemporâneo de valorização da profissão docente. Em um contexto marcado por dificuldades de atração e permanência de profissionais em determinadas áreas da educação, programas de iniciação à docência podem contribuir para aproximar os estudantes das possibilidades profissionais do magistério, permitindo que conheçam a realidade escolar, desenvolvam vínculos com professores experientes e compreendam as diferentes dimensões que constituem o trabalho docente.

Assim, o PIBID deve ser compreendido não apenas como um programa de concessão de bolsas, mas como uma política de formação que articula universidade, escola, licenciandos, professores da educação básica e docentes do ensino superior. Seu potencial formativo está justamente na possibilidade de construir espaços de diálogo, colaboração, reflexão e produção de conhecimentos sobre a docência.

No caso da Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, a participação no PIBID representa uma oportunidade de fortalecer a relação entre a formação acadêmica e a realidade da educação básica, possibilitando aos licenciandos vivenciar diferentes situações pedagógicas, conhecer a organização e a dinâmica das escolas públicas e refletir sobre o ensino da Educação Física em

contextos concretos. A inserção no cotidiano escolar pode contribuir para a construção da identidade profissional dos futuros professores, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas e para uma compreensão crítica das responsabilidades sociais da docência.

Dessa forma, o PIBID constitui importante espaço de formação inicial e de aproximação entre universidade e escola, especialmente quando suas ações são desenvolvidas de maneira articulada ao projeto pedagógico do curso, às demandas das escolas parceiras e aos princípios que orientam a formação de professores. Em vez de estabelecer uma relação hierárquica na qual a universidade produz conhecimentos e a escola apenas os aplica, o programa pode favorecer uma perspectiva de colaboração e de produção compartilhada de saberes profissionais.

Nesse cenário, o projeto PIBID do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina assume relevância ao contribuir para uma formação docente comprometida com a realidade da escola pública, com a qualidade social da educação e com a valorização da profissão docente. Ao possibilitar a aproximação sistemática entre os licenciandos e o cotidiano escolar, o programa favorece experiências que articulam conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, contribuindo para a constituição de professores capazes de interpretar criticamente a realidade educacional e de atuar de maneira ética, reflexiva, inclusiva e socialmente comprometida.

Experiências do PIBID com o Subprojeto da Educação Física na Universidade Estadual de Londrina

A área da Educação Física, na busca de atender as demandas sociais, políticas, pedagógicas necessárias, bem como as expectativas educacionais previstas na legislação vigente na educação básica, tem um compromisso na formação inicial em Educação Física, no qual os futuros professores, além de se aproximarem à realidade escolar e do ensino da Educação Física, podem desenvolver no processo sua própria autonomia, ampliando à aquisição e produção de conhecimento e, principalmente, saber como lidar com este conhecimento em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o PIBID/Educação Física/Universidade Estadual de Londrina (PIBID/EDF/UEL) tornou-se uma possibilidade real e importante no processo formativo inicial do futuro docente. Tais afirmações residem, prioritariamente, na

importância da aproximação e integração entre a Escola com a Universidade, que mediada pela relação de professores supervisores e estudantes-bolsistas torna-se um momento prático: Universidade (formação profissional) Escola (realidade e atuação profissional). Destaca-se também como processo importante na formação contínua de professores, porque o PIBID pode ser considerado um espaço de reflexão e aprofundamento dos conhecimentos, pois muitas serão as situações que nos levaram, professores supervisores, a pensar sobre a relação pedagógica que acontece no contexto da sala de aula. Esses momentos de reflexão-análise-abstração serão oportunizados pelos contínuos contatos e interlocução com a Universidade com os estudantes-bolsistas. Dessa forma, a relação pedagógica se constitui como um “[...] processo, dinâmico e complexo, [...]um ato intencional, planejado e interativo, entre o estudante, o professor e o objeto de estudo/conteúdo escolar” (Palma *et al*, 2021, p.58).

Metas, objetivos e estratégias na implementação do PIBID-Educação Física/UEL

Quando se pensou na implementação do PIBID/EDF/UEL, logo algumas metas e indicadores foram considerados como prioritários. Destacamos essas metas (QUADRO 1) e quais foram os indicadores utilizados para sua avaliação e indicação de que foram alcançadas:

Quadro 1 – Metas e Indicadores do Subprojeto PIBID/EDF/UEL

METAS	INDICADORES
1. Inserção e Ambientação dos Bolsistas na escola	1. Aprendizagem do contexto social e educacional da escola e distribuição de tarefas
2. Aprimoramento do Planejamento, Acompanhamento e Avaliação das ações educativas e dos materiais didáticos	2. Frequências e envolvimento nos encontros conjuntos de planejamento e avaliação
3. Planejamento e direção de aulas realizada pelos bolsistas da 3ª e 4ª série	3. Cumprimento das atividades de estágio de acordo com a carga horária prevista no PPC
4. Ampliação da compreensão e do envolvimento dos bolsistas de Iniciação à Docência com o contexto e com a comunidade escolar	4. Quantidade e qualidade das observações e registros sobre a realidade escolar e seus principais atores

5. Integração e amplificação da comunicação entre escola, bolsistas, professores supervisores e a Universidade	5. Número significativo de ações planejadas e desenvolvidas em conjunto e com o envolvimento de todos
6. Melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos bolsistas e professores supervisores	6. Participação ativa em oficinas, cursos e experiências educativas na Universidade e na Escola
7. Avanço no uso de tecnologias de informação e comunicação na intervenção docente	7. Uso de Tics para o desenvolvimento das ações didáticas pedagógicas com melhoria qualitativa do processo
8. Comunicação, Expressão e Socialização das produções e experiências educativas	8. Participação em Eventos científicos da área com apresentação de trabalho
9. Participação em eventos para a comunidade	9. Organização e desenvolvimento de eventos no âmbito escolar e para a comunidade externa

O subprojeto PIBID/EDF/Uel, nos anos 2024 a 2026, teve dois núcleos. Foi desenvolvido em 06 Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Participaram 06 professores Supervisores bolsistas, e 4 professores voluntários e 48 estudantes-bolsistas.

A Coordenação da área de Educação Física promoveu uma inserção cuidadosa dos estudantes-bolsistas de iniciação à docência no cotidiano e espaços escolares e a sua integração com os professores supervisores.

Foi realizada reuniões com os coordenadores da área da Educação Física envolvendo os discentes bolsistas e os supervisores, para: a) a apresentação das etapas e ações do Projeto PIBID/EDF/Uel; b) designação das Escolas nas quais os estudantes-bolsistas desenvolveriam suas ações; c) apresentação dos Professores Supervisores para os Estudantes-bolsistas.

Foram realizadas reuniões periódicas individuais e coletivas com os Supervisores e Estudantes-bolsistas para alinhar e ampliar a participação dos bolsistas nas atividades ofertadas pela escola e em aulas de Educação Física.

Os Professores Supervisores realizaram reuniões nas quais, inicialmente, foram apresentadas as tarefas e rotinas para os estudantes-bolsistas sob suas tutelas. Nesses encontros iniciais também foram apresentadas e expostas as normas e regras da instituição, bem como os horários e espaços utilizados pelo componente Educação Física na Escola. Nessas reuniões a realidade social e educacional da escola e da comunidade eram sempre assuntos tratados.

Em todos os momentos foi atribuída ênfase aos espaços destinados ao componente curricular Educação Física, em especial, aos conteúdos a serem ensinados durante as aulas e demais espaços fecundos para a expressão da cultura corporal.

Como os estudantes-bolsistas apresentavam percursos formativos distintos na UEL, foram estabelecidos dois cronogramas, sendo um para estudantes-bolsistas da 1ª e 2ª séries da graduação e outro para estudantes da 3ª e 4ª séries da graduação. Nas primeiras semanas, os estudantes-bolsistas acompanharam as atividades docentes do professor supervisor e foram orientados a realizar uma observação sistemática do cotidiano escolar e das relações educacionais estabelecidas entre os alunos e o professor. Nesse momento os estudantes-bolsistas foram informados da rotina escolar e com a apresentação das turmas nas quais estariam em situação de acompanhamento.

Entendemos que o trabalho coletivo foi o ponto essencial para a implantação das ações do subprojeto. Ancorados no estabelecimento de canais eficientes de diálogo entre a Coordenação de área, os Professores Supervisores, a Equipe Pedagógica da Escola e os Estudantes-bolsistas, estimulando o compartilhamento de ideias, sugestões e tomadas de decisão em conjunto. Guiados pelo princípio da coletividade, promovemos a compreensão e acolhimento da diferença e do contraditório em compasso com a negociação cultural horizontal e democrática. A utilização de procedimentos focados na valorização da experiência e identidade de cada participante foi fundamental para criar vínculos e integrar a equipe do subprojeto.

Assim, o Subprojeto PIBID/EDF/UEL estabeleceu como estratégias coletivas para o planejamento e realização das atividades propostas os seguintes eixos de ação: a). estudos dos elementos do Projeto Pedagógico Curricular; b). acompanhamento de aulas; c). participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe na escola; d). desenvolvimento de oficinas temáticas; e). organização de eventos e festivais tematizando diferentes práticas da cultura corporal; f). estudos sobre cultura corporal, corporalidade e práticas corporais; g). elaboração de materiais didáticos; h). elaboração de trabalhos produzidos no âmbito da escola para publicação; e i). participação e organização de eventos científicos.

Os estudantes-bolsistas observaram e auxiliaram os professores supervisores nas aulas realizadas nos diferentes espaços destinados ao componente curricular de

Educação Física. Além disso, em conjunto com o professor supervisor os bolsistas fizeram relatos dessas aulas para a Coordenação da área. Um ponto importante foi a participação dos estuantes-bolsistas em reuniões pedagógicas e conselhos de classe na escola que favoreceu a compreensão sobre a complexidade dos processos escolares e da realidade escolar. As oficinas temáticas que aconteceram e que foram desenvolvidas pelos Estudantes-bolsistas, eram acompanhadas pelo Professor Supervisor e orientadas pela Coordenação de área, e versaram sobre temáticas concernentes aos saberes da disciplina de Educação Física. Essas oficinas aconteceram no horário de contraturno da escola.

Como um dos objetivos do PIBID/EDF/UEL foi entender as necessidades daquela realidade escolar e oportunizar atividades educativas complementares ao currículo educacional foram implementadas ações que visaram a organização e implementação de um currículo focado na cultura corporal, que atendesse as exigências das políticas curriculares e às necessidades estabelecidas em cada contexto escolar. Estas atividades aconteceram no formato de grupo de estudos com todos os envolvidos, a leitura e discussão de autores de referência na investigação desses tópicos.

A dinâmica de acompanhamento e orientação do subprojeto PIBID/EDF/UEL esteve centrada na compreensão e delimitação das ações atribuídas a cada um dos envolvidos na proposta. Assim, coube a Coordenação: organizar e acompanhar o desenvolvimento das ações do subprojeto; auxiliar os professores supervisores e os bolsistas no planejamento dos conteúdos e na elaboração de estratégias pedagógicas inovadoras; realizar visitas regulares às escolas; promover encontros com todos os participantes do programa; organizar eventos com intuito de realizar trocas de experiências entre as escolas participantes; auxiliar na elaboração de estudos acadêmicos sobre o processo ensino-aprendizagem, currículo e legislação educacional.

Aos professores supervisores, a participação nas atividades foram consideradas prioritárias, tais como: participar das reuniões com a Coordenação do subprojeto; participar de eventos relacionados ao PIBID/EDF/UEL; acompanhar, orientar e avaliar os bolsistas; compartilhar com a Coordenação situações do cotidiano que foram importantes no processo de formação dos futuros professores; construir um plano de intervenção que auxilie no desenvolvimento de suas aulas, estabelecendo

as funções dos bolsistas; elaborar conjuntamente e orientar seus bolsistas na construção de relatórios, portfólios e demais produções solicitadas.

Destacamos que os encontros regulares com todos os envolvidos na universidade e nas escolas participantes foram o principal indicador de acompanhamento e avaliação coletiva do subprojeto. Nesses encontros, discutimos encaminhamentos e dúvidas sobre as ações do projeto, realizamos o gerenciamento de conflitos e a orientação sobre aspectos curriculares e pedagógicos. Outros instrumentos auxiliares foram utilizados também como o controle e registro de presenças dos estudantes (realizados pelo professor supervisor) e o relato das experiências e da relação com o supervisor feito pelos bolsistas à Coordenação de área. Além disso, a Coordenação de área realizou visitas periódicas nas escolas para o acompanhamento das atividades, procurando dialogar com a Direção e Coordenação Pedagógica da Escola, com o professor Supervisor e com os estudantes-bolsistas. Além destas visitas, manteve-se grupos, em uma rede social, para troca de mensagens referentes ao PIBID e para a socialização do trabalho desenvolvido.

Considerações Finais

Consideramos que a utilização do processo de avaliação contínua que ocorreu durante o desenvolvimento do subprojeto foi o ideal para o bom andamento do projeto. Foram considerados o envolvimento, participação, registro e reflexão expostas reuniões de planejamento, na criação de materiais pedagógicos, nos encontros regulares de avaliação promovidos pela Coordenação de área, no julgamento dos próprios instrumentos avaliativos e na produção dos portfólios.

Tivemos como princípio fundamental que os conhecimentos específicos da Escola e da área de Educação Física, precisam ser compreendidos, valorizados, fruídos, problematizados e reinventados por todos os envolvidos com a área, como está previsto no Projeto Pedagógico Curricular do curso.

Para tanto, partimos do pressuposto da importância da práxis que compreende o PIBID/EDF/UEL, sendo ela a articulação entre teoria e prática mediada pela razão crítica. Desse modo, essa tarefa foi realizada pela composição dos saberes

específicos do componente Educação Física com os conhecimentos comunicacionais, pedagógicos e didáticos que informam e são compartilhados pelo campo educacional.

Buscou-se articular as ações do subprojeto PIBID/EDF/UEL com os conhecimentos específicos da Educação Física, com o entendimento do contexto escolar, com a experiência dos educandos e com a proposta pedagógica da escola. Essa empreitada foi viabilizada pelas reuniões conjuntas de planejamento e pela avaliação das diretrizes curriculares educacionais e do Projeto Pedagógico da escola. Dessa maneira, debatemos, o objeto de conhecimento, os modos de ensino e as estratégias didáticas que foram utilizadas para o desenvolvimento da proposta.

Por fim, reiteremos o compromisso coletivo com o componente curricular Educação Física, em conjunto com as demais disciplinas curriculares, potencializar a construção de uma sociedade justa, democrática, igualitária e inclusiva e continuar cuidando da educação escolarizada, do estudante, do professor na formação inicial e continuada.

Referências

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. **Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF: CAPES, 2024c. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação**

pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 jun. 2024.

CASTRO, Paula Almeida de. As dimensões do processo de formação de professores: redes, colaboração e produção do conhecimento no âmbito do PIBID. **Revista Leia Escola**, [S. l.], 2024.

FERNANDES, B. V. M.; LIMA, C. da C. de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. e816, 2024. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/e816>. Acesso em: 14 ago. 2026.

FERNANDES, Jarina Rodrigues; SISLA, Heloisa Chalmers; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Pibid como espaço de formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 394-402, 2016.

FERREIRA, Adriana de Fátima (org). **Relatos e Práticas de Ensino do PIBID de Ciências Sociais/UEL**. Londrina: UEL, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

NASCIMENTO COCK, Juliana Cristina Araujo do; RAMOS, Maria Elizabete Neves. **Pibid e Pnaic: arranjos institucionais de implementação com parceria entre universidades e escolas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/225496. Acesso em: 14 ago. 2026.

OLIVEIRA, Patricia Santos de; SANTOS, Doiara Silva dos; FERREIRA, Guilherme Tavares. Formação de professores de Educação Física na perspectiva da educação integral e inclusiva: intersecções possíveis a partir do PIBID-UFV. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19386>. Acesso em: 14 ago. 2026.

PALMA, Â. P. T. V.. *et al.* **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 3ª ed. Ijuí, Unijuí, 2021.

PENIDO, Luiz; LIMA, Maria da Penha Brandim de. **PIBID: impactos, significados e perspectivas na formação de professores**. Signum: Estudos da Linguagem. v. 27, n. 1, p. 68-82, 2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/49450>. Acesso em: 14 ago. 2026.

ROSA, Karen Simas da et al. Vivências e contribuições do Pibid-Educação Física para a formação de professores. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 7, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15294>. Acesso em: 14 ago. 2026.

PIBID EM FILOSOFIA: DESAFIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS EM TRÊS DIFERENTES REALIDADES ESCOLARES

Eder Soares Santos

Universidade Estadual de Londrina – edersan@uel.br

Claudia da Silva Kryszczun

Colégio Aplicação Pedagógica da UEL – claufile@gmail.com

Daiane Camila Castilho

2º Colégio da Polícia Militar – daiane.filosofia@gmail.com

Ítalo Leandro da Silva

CEEP Maria do Rosário Castaldi – prof.italosilva@gmail.com

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como uma das políticas públicas mais robustas e fundamentais para a qualificação da formação inicial de professores no cenário educacional brasileiro. Instituído e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa estabelece um vínculo indispensável entre a teoria acadêmica — muitas vezes circunscrita aos muros da universidade — e o cotidiano vibrante e desafiador das escolas públicas de educação básica. No âmbito do subprojeto de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), essa articulação assume contornos críticos e urgentes. O ensino de filosofia, no ensino médio contemporâneo, enfrenta um cenário de fragilização, impulsionado por reformas curriculares recorrentes que, sob pretexto de modernização, muitas vezes flertam com o tecnicismo e a redução da carga horária de disciplinas reflexivas.

No CEEP Maria do Rosário Castaldi, que se caracteriza por uma forte vocação para o ensino técnico, o desafio pedagógico central foi estabelecer uma ponte entre a densidade teórica da filosofia e a perspectiva pragmática exigida pelo mundo do trabalho. O público discente, focado em competências técnicas, inicialmente via a filosofia como um elemento estranho ou pouco produtivo. Para superar essa barreira, os bolsistas implementaram oficinas temáticas sobre dilemas éticos contemporâneos, utilizando debates orientados.

A estratégia central foi conectar a filosofia à realidade técnica. Oficinas focadas em "Filosofia e Tecnologia" provocaram discussões intensas sobre o impacto da inteligência artificial, a ética algorítmica e a responsabilidade profissional na era digital. O resultado foi um aumento significativo na participação discente. A filosofia deixou de ser vista como um saber "dado" para ser percebida como uma ferramenta de análise crítica sobre o futuro profissional dos próprios alunos.

O 2º Colégio da Polícia Militar (CPM) ofereceu um cenário único, marcado pela continuidade da filosofia nos três anos do ensino médio. Esta estrutura rara na rede estadual permitiu um trabalho de aprofundamento filosófico que não é possível na maioria das escolas. Os bolsistas aproveitaram essa estabilidade para promover a progressão do pensamento lógico e argumentativo. A inserção em um ambiente militar impôs desafios particulares. Os bolsistas tiveram que mediar a tensão entre a autoridade institucional — característica da escola militar — e a liberdade de pensamento, o questionamento e a dúvida, pilares da filosofia. Este exercício resultou em um amadurecimento profissional precoce para os pibidianos, que precisaram desenvolver uma postura ética e diplomática, aprendendo a transitar com segurança entre o rigor disciplinar da escola e a abertura democrática que a sala de aula de filosofia exige.

A experiência no Colégio de Aplicação da UEL foi atravessada pela conjuntura legal e curricular recente. A implementação de normativas que restringiram a carga horária de filosofia impôs um ambiente de constante pressão. O uso obrigatório do Registro de Classe Online (RCO+Aulas), muitas vezes, configurou-se como uma barreira à autonomia docente, dada a rigidez e o esquematismo dos slides pré-formatados.

Para contornar esse engessamento, os bolsistas adotaram uma postura de resistência criativa. Integraram o Itinerário Formativo de Aprofundamento (IFA) com metodologias focadas na decolonialidade e na gamificação. O ponto alto desta intervenção foi a realização da 1ª Feira Literária, onde a filosofia dialogou diretamente com a literatura brasileira para discutir temas como identidades, pertencimento e formação nacional. Esta vivência provou que, mesmo sob condições de restrição curricular, a criatividade pedagógica e o trabalho interdisciplinar são as chaves para a sobrevivência e relevância da disciplina. A filosofia mostrou-se capaz de criar brechas de liberdade dentro de sistemas fechados.

A relevância deste programa reside na teia de colaboração que costura a universidade (coordenadores e bolsistas) e a educação básica (supervisores e alunos). Essa integração permite oxigenar as práticas pedagógicas escolares, trazendo novos ares aos processos de ensino, ao mesmo tempo em que oferece aos acadêmicos um solo fértil para a reflexão sobre a própria prática. O presente trabalho detalha essa trajetória, analisando as vivências em três instituições distintas, evidenciando como a filosofia, articulada por metodologias diversas, pode atuar como um instrumento potente de transformação social e autonomia intelectual.

Metodologia

O texto caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, alicerçada na observação participante e na análise sistemática de dados documentais. O percurso metodológico foi estruturado em três momentos principais: a formação teórica, a intervenção prática e a sistematização reflexiva. Inicialmente, o grupo de bolsistas participou de encontros formativos semanais na universidade. Estes encontros foram dedicados à imersão nas Metodologias Ativas e ao estudo crítico das legislações educacionais vigentes que incidem sobre o ensino médio, tais como a LDB e as resoluções estaduais mais recentes.

A etapa de intervenção prática ocorreu nas escolas-campo. A coleta de dados foi contínua e processual, utilizando-se diários de campo individuais, nos quais os bolsistas registraram não apenas as atividades realizadas, mas, sobretudo, as percepções qualitativas sobre a dinâmica da sala de aula, o nível de engajamento discente e os obstáculos logísticos enfrentados. Complementarmente, foram realizadas reuniões de supervisão periódicas nas escolas para o ajuste fino das sequências didáticas, garantindo que as propostas respeitassem o calendário escolar e as demandas específicas de cada comunidade discente.

A análise seguiu os preceitos da análise de conteúdo, buscando categorizar as experiências em eixos temáticos: os desafios impostos pela estrutura curricular, as estratégias de engajamento discente frente a temas abstratos e o processo de constituição da identidade docente. O corpus documental analisado abrangeu os planos de aula desenvolvidos pelos bolsistas, os materiais didáticos produzidos pelos alunos — como mapas mentais, ensaios e produções artísticas — e os relatórios de

supervisão. Esta multiplicidade de fontes permitiu uma visão holística da intervenção, indo além da superfície das aulas e investigando o impacto pedagógico nas subjetividades dos estudantes.

Desenvolvimento: resultados e discussões

O supervisor Ítalo Leandro da Silva nos relata que o desenvolvimento das ações do PIBID de Filosofia ocorreu no CEEP Professora Maria do Rosário Castaldi, instituição pública de ensino técnico e médio localizada no município de Londrina, Paraná. A escola atende a uma comunidade estudantil com expressiva diversidade sociocultural, majoritariamente composta por jovens oriundos de bairros da região, muitos dos quais buscam na formação profissional técnica uma perspectiva de inserção qualificada no mundo do trabalho. Conforme apontado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, a escola pauta seu trabalho na valorização da cidadania, do pensamento crítico e da indissociabilidade entre teoria e prática. A infraestrutura escolar dispõe de salas de aula equipadas, laboratórios e espaços coletivos que favoreceram a execução das propostas pedagógicas planejadas pelos bolsistas.

A vivência pedagógica estruturou-se por meio da implementação de estratégias baseadas em metodologias ativas para o ensino de filosofia no ensino médio. As atividades foram antecedidas por etapas de estudo teórico e planejamento colaborativo entre o supervisor e os oito bolsistas de iniciação à docência. Entre os recursos utilizados, destacaram-se a criação de sequências didáticas problematizadoras, o uso de dilemas éticos cotidianos, debates orientados e a integração de ferramentas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem para o engajamento discente.

Durante o processo de intervenção, observou-se uma participação ativa e receptiva dos estudantes da educação básica. A introdução de dinâmicas interativas permitiu que os conceitos filosóficos — muitas vezes distanciados da realidade juvenil quando abordados de maneira estritamente expositiva — passassem a fazer sentido prático para a turma. Os alunos demonstraram envolvimento expressivo nas discussões sobre ética, cidadania e responsabilidade social, evidenciando o potencial

transformador da filosofia quando mediada por metodologias que os colocam como protagonistas da construção do conhecimento.

Por sua vez, aponta a supervisora Daiane Camila Castilho, que o subprojeto de Filosofia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido no 2º Colégio da Polícia Militar do Paraná (2º CPM – Londrina), no período de 2024 a 2026, constituiu-se como um importante espaço de articulação entre a formação acadêmica dos licenciandos e a realidade concreta da educação básica. A inserção dos bolsistas no cotidiano escolar possibilitou o acompanhamento das práticas pedagógicas, a participação no planejamento e no desenvolvimento de atividades didáticas e a reflexão sistemática sobre os desafios e as possibilidades do ensino de Filosofia.

A articulação entre o subprojeto de Filosofia do PIBID e a comunidade escolar do 2º CPM – Londrina foi construída a partir de uma perspectiva de diálogo, colaboração e inserção efetiva dos bolsistas no cotidiano da instituição. Desde o início das atividades, buscou-se compreender a dinâmica da escola, suas características, demandas pedagógicas e formas de organização, de modo que a atuação do subprojeto estivesse integrada à realidade da escola e não se constituísse como uma ação isolada.

A organização curricular do 2º CPM, que mantém a Filosofia em todos os anos do Ensino Médio, constituiu uma condição especialmente relevante para o desenvolvimento do subprojeto. Em um contexto nacional de sucessivas reformas e reorganizações do Ensino Médio, no qual a presença da Filosofia e sua carga horária têm sido objeto de mudanças e reduções, a continuidade da disciplina no 2º CPM possibilitou uma experiência formativa diferenciada para os bolsistas.

Essa característica curricular permitiu observar a progressão do ensino filosófico ao longo das diferentes etapas do Ensino Médio e compreender a importância da continuidade para a construção de aprendizagens. Para os licenciandos, significou também a possibilidade de vivenciar diferentes situações didáticas, faixas etárias e níveis de aprofundamento dos conteúdos, ampliando sua compreensão sobre o planejamento curricular da disciplina.

A permanência da Filosofia nos três anos do Ensino Médio favoreceu ainda a elaboração de propostas que não se limitassem à transmissão pontual de conteúdos, mas que considerassem a construção progressiva de repertórios conceituais,

competências argumentativas e capacidades de leitura crítica. Nesse sentido, a experiência no 2º CPM possibilitou aos bolsistas perceber concretamente como a disponibilidade de tempo curricular interfere nas possibilidades pedagógicas de uma disciplina.

Entre os principais resultados alcançados por meio da atuação do programa na escola destaca-se o fortalecimento da formação inicial dos estudantes de licenciatura, especialmente no que se refere à compreensão da escola como espaço complexo de ensino, aprendizagem, convivência e formação humana. A experiência permitiu aos bolsistas conhecerem diferentes dimensões do trabalho docente, desde o planejamento das aulas e a seleção de conteúdos e estratégias metodológicas até a mediação das discussões em sala, a observação da aprendizagem dos estudantes e a avaliação das práticas realizadas.

No âmbito do ensino de Filosofia, o subprojeto contribuiu para o desenvolvimento de propostas que buscaram aproximar os conteúdos filosóficos da realidade dos estudantes, estimulando a problematização, a argumentação, o diálogo e o exercício da reflexão crítica. A presença dos bolsistas também favoreceu a experimentação de diferentes estratégias didático-pedagógicas, possibilitando a construção de experiências que articulassem conceitos e problemas filosóficos às questões vivenciadas no contexto escolar e social.

Dessa forma, nesse período de 2024 a 2026, o PIBID Filosofia no 2º CPM – Londrina constituiu-se como um espaço efetivo de formação docente, no qual os licenciandos puderam vivenciar o chão da escola e a práxis educativa para além do planejamento teórico. A inserção no cotidiano escolar permitiu experimentar o planejamento e a realização das atividades, mas também lidar com dificuldades, imprevistos e a necessidade de reelaborar estratégias diante das situações concretas da sala de aula.

Essa experiência favoreceu uma compreensão mais crítica e situada da docência, ao mesmo tempo em que possibilitou aos bolsistas refletir sobre o lugar e a importância da Filosofia no contexto educacional contemporâneo e, de modo particular, sobre o papel da disciplina no contexto específico de uma escola militar, considerando sua organização, cultura institucional e projeto formativo.

A supervisora Claudia da Silva Kryszczun em sua contribuição procura refletir sobre as vivências para a formação docente, evidenciando a importância da

articulação entre teoria e prática proporcionada por esse importante projeto, que está presente há 16 anos no Colégio de Aplicação, que é um órgão suplementar da UEL, e está vinculado academicamente ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), com termo de cooperação administrativa junto a Secretaria de Estado de Educação (SEED).

Os docentes em formação do PIBID, subprojeto de Filosofia atuaram ativamente nas diferentes dimensões do trabalho docente dos componentes de: Filosofia; e Projeto Integrador (Filosofia, Sociologia e Literatura), nomeado de Itinerário Formativo de Aprofundamento (IFA), no redesenho curricular do Novo Ensino Médio Paranaense e para compreender essas mudanças foi proporcionado via supervisão de Filosofia do colégio aos 8 docentes em formação que atuam no presente ano letivo de 2026 as legislações tanto federais como deliberações estaduais que proporcionaram essas alterações.

A Lei Federal n.º 14.945/2024 e a Deliberação n.º 03/2025 do CEE/PR que atualizou as Diretrizes Curriculares Complementares e o Referencial Curricular do Ensino Médio para toda a rede estadual de ensino do Paraná, diminuiu a carga horária do componente de Filosofia para apenas duas horas semanais na 2.ª série do Ensino Médio da Educação Básica e duas horas semanais de IFA na mesma série o que constituiu um grande desafio para seleção de materiais e o desenvolvimento de atividades junto aos estudantes do ensino médio estando presente nas apresentações dos relatórios dos estagiários do PIBID.

A participação dos estudantes de Filosofia que atuam no PIBID do colégio foi analisada em três partes: (1) Atuação dos bolsistas no contexto escolar; (2) Experiências pedagógicas e processos formativos; e (3) Desafios e contribuições do PIBID para a formação docente.

A atuação dos estagiários do PIBID no Colégio de Aplicação caracterizou-se pela participação efetiva em diferentes dimensões do trabalho docente, ultrapassando a simples observação das aulas. Os relatórios evidenciam o envolvimento dos bolsistas no acompanhamento das disciplinas de Filosofia e Itinerário Formativo de Aprofundamento, colaborando no planejamento das atividades, na elaboração de materiais didáticos, na correção de avaliações e no desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas aos estudantes do Ensino Médio.

Essa inserção progressiva na rotina escolar possibilitou aos licenciandos compreender de forma concreta as demandas da profissão docente, fortalecendo a articulação entre a formação acadêmica em Filosofia e a realidade da educação básica paranaense. Além disso, a convivência com professores supervisores e estudantes permitiu aos bolsistas conhecer a dinâmica institucional da escola e desenvolver uma postura profissional pautada na responsabilidade, na colaboração e no compromisso com a aprendizagem.

As experiências pedagógicas e processos formativos desenvolvidas ao longo do projeto envolveram a participação em discussões e práticas relacionadas a conteúdos como origem da Filosofia, Ética Helenística, Lógica, Falácias, Teoria do Conhecimento, Ética, Moral e éticas filosóficas africanas e diversas temáticas com referenciais da perspectiva da decolonialidade. Os pibidianos destacaram o ineditismo de alguns desses conteúdos trabalhados em sala de aula na sua formação acadêmica e os que tiveram acesso foram em disciplinas optativas, levando-os a repensar as suas escolhas formativas acadêmicas.

A SEED/PR disponibiliza uma ferramenta chamada de RCO+Aulas (Registro de Classe Online) com os temas, conteúdos, objetivos para o componente de Filosofia por meio de Slides, listas de exercícios e links para videoaulas alinhados ao currículo estadual da educação pública paranaense, cobrados posteriormente por provas externas como Prova PR e Prova PR+, o que diminui as possibilidades de seleção de temas para serem trabalhados em sala de aula pelos pibidianos, porém mesmo com esses entraves o trabalho foi desenvolvido com estratégias de estudo de caso de Bioética, Gamificação e leitura de filosofias não trabalhadas em anos anteriores.

Os estagiários atuaram na elaboração de instrumentos e critérios de avaliação, na correção de trabalhos, na preparação de aulas e, em determinados momentos, assumiram a condução de atividades em sala, exercitando competências essenciais à docência. Essas experiências favoreceram a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que exigiram dos licenciandos o exercício da mediação pedagógica e da adaptação metodológica diante das diferentes características e necessidades apresentadas pelas turmas. Tal participação ativa reafirma a importância do PIBID como espaço de aproximação entre teoria e prática, contribuindo para a construção da identidade profissional docente.

Entre os principais desafios enfrentados pelos estagiários destacou-se a necessidade de compreender a complexidade da prática docente para além do planejamento das aulas. A diversidade de contextos escolares, os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes e a necessidade de tornar os conteúdos filosóficos acessíveis e significativos exigiram constante reflexão e adaptação das estratégias de ensino.

Somaram-se a esses desafios a organização dos processos avaliativos, o estímulo à participação dos estudantes e a mediação de debates em sala de aula, situações que demandaram replanejamento contínuo e diálogo com a professora supervisora. Apesar das dificuldades, essas vivências contribuíram significativamente para o amadurecimento profissional dos bolsistas, fortalecendo sua capacidade de análise crítica da prática pedagógica.

Destaca-se, ainda, a participação dos professores em formação na organização da 1ª Feira Literária do Colégio Aplicação, produto exigido pela SEED para avaliação do IFA no Projeto Integrador, atividade interdisciplinar que integrou Filosofia, Sociologia e Língua Portuguesa, ampliando as oportunidades de trabalho colaborativo e de interação com a comunidade escolar.

Considerações finais

As experiências relatadas ao longo deste trabalho reiteram o PIBID não como um mero apêndice acadêmico, mas como um espaço insubstituível de práxis educativa e política. A observação detalhada da aplicação de metodologias diversificadas nos três contextos escolares revela que o futuro da docência em filosofia está intrinsecamente ligado à capacidade do professor de mediar o conhecimento acadêmico com a realidade sociopolítica urgente dos jovens. A docência, conforme vivenciada nestes anos, transcende a sala de aula; ela se nutre do "chão da escola", das resistências aos currículos impostos e da descoberta constante de novas linguagens para antigos problemas.

Para as políticas públicas educacionais, os resultados aqui apresentados sugerem, com veemência, a necessidade de garantir autonomia docente frente a sistemas de ensino cada vez mais padronizados e tecnocráticos, como o RCO+. A manutenção de programas de iniciação à docência é vital para assegurar que a escola

pública continue sendo um celeiro de inovação e cidadania, e não apenas um posto de cumprimento de metas burocráticas ou estatísticas. A filosofia, quando bem articulada, cumpre seu papel primordial: formar sujeitos críticos, capazes de ler o mundo para além das aparências, compreendendo as estruturas que o compõem e atuando como agentes de transformação de sua própria realidade.

Agradecimentos

À CAPES, pelo fomento indispensável que viabiliza a existência do programa; à UEL, pela estrutura institucional e pelo apoio acadêmico; aos supervisores das escolas, que abriram suas salas de aula para a experimentação; e, de maneira especial, aos estudantes da educação básica, pela acolhida, pelos questionamentos e por todo o aprendizado mútuo compartilhado ao longo deste período.

Referências

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e altera outras legislações correlatas. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/14945.htm>. Acesso em: 30 ago. 2026.

LEMOV, Doug. Aula nota 10: 49 técnicas para se tornar um professor campeão de audiência. Rio de Janeiro: Editora Safra, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. **Educação Híbrida: inovações na educação superior**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/PR nº 03/2025, de 30 de julho de 2025. Atualiza as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2025. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2025-08/Deliberacao_03_25.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. RCO+Aulas. Curitiba: SEED/PR, [2026]. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas>. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Maria da Graça. O ensino de filosofia e as diretrizes curriculares para o ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 115-132, maio/ago. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Projeto Institucional do PIBID/UEL**. Londrina: UEL, 2024.

ZHOURI, Andréia. A prática pedagógica na formação inicial de professores: reflexões sobre o PIBID. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 52, p. 45-68, 2020.

IMPACTOS DO PROJETO PIBID/FÍSICA - UEL: RESULTADOS DA UNIVERSIDADE E PESQUISA EM ENSINO AO CONTEXTO ESCOLAR E À PRÁTICA EM SALA DE AULA

Marcus Vinicius Martinez Piratelo

Universidade Estadual de Londrina – mvmpiratelo@uel.br

Gustavo Iachel

Universidade Estadual de Londrina – iachel@uel.br

Márcio Eleotério Cunha

Núcleo de Altas Habilidades E Superdotação - NAAH/S – marcioecunha1@gmail.com

Elizabeth Cristina Soares da Costa

Colégio Antônio de Moares Barros/Colégio Estadual Instituto Londrinense de Educação dos Surdos –
elicriscosta@yahoo.com.br

Patrícia de Gois

Colégio Estadual Vicente Rijo – professora.gois@gmail.com

Thiago Kanoshuke Miashiro

Colégio Estadual Dr. Willie Davids – miashiro.thiago@gmail.com

Introdução

Durante o período de 2024 até o final de 2026, o projeto PIBID/Física-UEL tem proporcionado impactos significativos na prática em sala de aula, na formação inicial docente, no ensino e na pesquisa, dentro da Universidade e no contexto escolar e da comunidade externa. Foram quatro instituições de Ensino Público atendidas pelos três supervisores do projeto e 25 estudantes de graduação atuando nesses espaços, além de aulas síncronas e assíncronas ministradas para o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação localizadas em várias cidades do Paraná. Desde o Ensino regular até a Educação de Surdos, o PIBID/Física-UEL têm ocupado os mais diversos espaços para promover o ensino de Física de qualidade para os alunos das escolas públicas do Norte Paranaense e outros rincões do estado, além fomentar o interesse e a formação inicial de professores e buscar interfaces e conexões entre o ambiente escolar e a Universidade por meio de uma aproximação entre as dimensões de ensino e pesquisa.

Essa rede de atuação tem início no planejamento das atividades que ocorrem nas reuniões do grupo na Universidade Estadual de Londrina, momento em que cada

supervisor, de acordo com as reais necessidades das turmas dos colégios em que atua, sugere e justifica sobre possíveis ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas, futuros professores de Física. Os coordenadores⁷ de área têm buscado atender as demandas apresentadas por seus supervisores. O trabalho colaborativo entre os bolsistas, os supervisores e os coordenadores visa articular o ensino e a pesquisa de maneira que os impactos do projeto sejam evidentes na aprendizagem dos alunos, na elaboração de materiais que ficarão disponíveis para as escolas, e no desenvolvimento de habilidades que formam um amálgama de saberes necessários à formação de professores em seu início de carreira, estreitando os laços entre a Universidade Estadual de Londrina e as escolas públicas da região.

Frente às potencialidades do projeto do projeto PIBID/Física - UEL, o objetivo deste capítulo é o de compartilhar o seu impacto nos mais distintos espaços, da Universidade ao contexto escolar e comunidade externa, decorrente dos dois últimos anos de seu desenvolvimento.

O presente trabalho está dividido em três seções, respectivamente: Metodologia; Resultados e Discussões; Considerações Finais. E, por fim, as referências. Na seção de Metodologia apresentamos alguns dos referenciais metodológicos utilizados para o planejamento e execução das atividades, intervenções para melhoria da qualidade das atuações dos docentes em formação até a coleta de dados para a elaboração de novas pesquisas em Ensino. Na seção dos resultados e discussões, são abordados os principais impactos decorrentes das atividades desenvolvidas pelo grupo. Por último, na seção de considerações finais, exploram-se algumas das principais justificativas para que o projeto possa ter continuidade e quais novos objetivos e resultados poderão ser alcançados em atuações futuras.

Metodologia

Algumas das atividades iniciais dos bolsistas foram as de observação nas salas de aula para posterior aplicação de aulas elaboradas em conjunto, coordenador-supervisor-bolsista.

⁷ Para o desenvolvimento de uma pesquisa de Pós-doutorado, um dos coordenadores de área do PIBID/Física - UEL necessitou afastar-se da coordenação. Por isso são citados no plural nesse estudo.

Para a intervenção na ação docente dos futuros professores, em vários momentos, foram propostas simulações de aulas, resoluções de exercícios no quadro, filmagem das atuações nas escolas e posterior discussão nas reuniões. Esse procedimento tem o nome de autoscopia e é comumente utilizada em pesquisas no campo da Educação, em que se faz uso da videogravação das ações de um participante que posteriormente assiste o conteúdo gravado, com a finalidade de análise e avaliação de sua prática (Sadalla; Larocca, 2004; Silva, 2008; Tassoni; Leite, 2013).

Para Jackson (1968 apud Saint-Onge, 2001) são três fases que constituem as autoscopias: pré-ativa; interativa; pós-ativa.

A fase pré-ativa diz respeito ao planejamento do participante com relação às suas atuações que serão gravadas, em outras palavras, “discussão de concepções sobre a prática e a elaboração dos instrumentos de ensino e planos de aulas” (Silva, 2008, p. 70). Na fase interativa é feita a gravação das atividades atribuindo destaque ao que se pretende enfatizar. A pós-ativa refere-se às maneiras com as quais foram constituídos os dados para a pesquisa. Para Bourron, Chaduc e Chauvin (1998 apud Fernandes, 2004, p. 23-24) é nesse momento que “o professor é confrontado com a sua própria imagem, se tornando a oportunidade de rever os seus comportamentos e registrar os aspectos mais e menos positivos”.

Para o caso do presente projeto, o trabalho colaborativo entre os bolsistas, os supervisores e o coordenador favoreceu a criação de um ambiente de aprendizado mútuo, além de favorecer o estabelecimento de conexões entre a docência e a pesquisa educacional. Logo, para se enfatizar o todo realizado ao longo dos últimos dois anos de projeto, descrevemos o árduo trabalho que somente foi possível a partir do envolvimento e engajamento de todos os participantes.

As ações desenvolvidas pelos bolsistas envolveram atividades internas e externas à comunidade escolar, atingindo diversas faixas etárias e níveis de escolaridade. Do ensino fundamental ao médio, em escolas para surdos e em um núcleo de altas habilidades, como em feiras de ciências e eventos diversos. Portanto, vamos aqui descrever o trabalho realizado e seus contextos diversos.

No âmbito da Universidade: Aulas ministradas pelos bolsistas com supervisão e mediação dos supervisores e coordenadores de área; leitura de referenciais teóricos da educação e do ensino; leitura de documentos oficiais como a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990); preparação para processos seletivos simplificados; autoscopias (gravações das aulas na escola e posterior análise pelos professores da universidade, da escola e dos demais colegas).

No contexto das atividades desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas: observação crítica das aulas dos supervisores; elaboração de planos de aulas; aulas de notação científica em libras; aulas presenciais e videogravadas; gravação das aulas para feedback e autoscopias; desenvolvimento de experimentos de baixo custo de cinemática, eletromagnetismo, hidrostática, MRU e MRUV, Ludião e espelhos planos; resolução de exercícios em sala; plantão tira-dúvidas; elaboração, aplicação e correção de provas e outras atividades (cadernos, exercícios, Quizziz); auxílio nas aulas de robótica; introdução ao RCO; desenvolvimento de oficinas; participação em feiras de ciências como a Feira Científica do NAAH/S Paraná (FENAAH/S) e a Feira de Inovação das Ciências e Engenharias (FiCiências); preparação para Olimpíadas como a Olimpíada de Eficiência Energética (ONEE), Olimpíada Nacional de Inteligência Artificial (ONIA), Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP), Olimpíada de Empreendedorismo (OBE), Olimpíada Nacional de Ciências (ONC), Olimpíada do Tesouro Direto de Educação Financeira (OLITEF); minicursos sobre Física Clássica e Física Quântica, Cálculo I; treinamento de Xadrez.

Atividades desenvolvidas pelos bolsistas na comunidade externa: Participações em eventos e feiras como a FECCI; projeto integrador de mobilidade e acessibilidade; trabalho apresentado no Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC).

As atividades descritas anteriormente foram realizadas ao longo do período de 2 anos de execução do projeto, e todas elas só puderam ser realizadas a partir da dedicação dos nossos bolsistas:

Adrian Gustavo Pegorin, Allan Wictor Cieslak Seleguin, Carolina Garcia Dos Santos, Douglas Gabriel De Souza, Fernando Lagos Da Silva, Jose Luiz Molina Filho, Julio Cesar Pasqualino Costa, Julio Del Anhol De Azevedo, João Henrique Duarte Lopes, Kayki Cesar Castro, Larissa Nascimento Rosa Maragno, Marcos Daniel De Sousa, Marcus Vinícius Molina Freitas, Maria Eduarda Borges, Mariana Aparecida Da Silva Pires, Pedro Luiz Maeyama, Pedro Henrique Ogaki De Mello, Rafael Aguiar

Goes, Rafaella Boni Paulena, Raul Prates Silva, Vinicius André Peliçaro, Waldenir Gomes Brito, Wesley Jose Dos Santos Furlanetto, Wellington Ferreira Ribeiro e Wellington Matheus Da Silva.

Estes estudantes cursam desde o primeiro até o quarto ano da Licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina, o que tem nos mostrado que se a formação inicial inclui desde os primeiros anos a inserção dos futuros professores no ambiente de sala de aula, sua formação tende a ser muito mais completa e voltada para o que de fato fazem os professores no âmbito de sua profissão, oportunizando esses estudantes a serem ativos no processo de transformação das escolas em que atuam, da Universidade em que estudam e de sua própria identidade enquanto profissionais e cidadãos.

Desenvolvimento: resultados e discussões

Quatro foram as instituições públicas de ensino que receberam os bolsistas para o desenvolvimento de atividades ao longo dos anos de vigência do projeto. Estas foram as escolas em que atuam os professores supervisores que tiveram papel fundamental para o andamento das propostas, e formação profissional dos futuros professores estudantes de Física da Licenciatura da UEL. Estas instituições são algumas das que mais atendem alunos, mais tradicionais e renomadas escolas públicas de Londrina/PR, e encontram-se localizadas principalmente nas regiões central e zona oeste da cidade.

O Colégio Estadual Vicente Rijo, da região central da cidade, possui dois dos supervisores, que atuam nas disciplinas de Física e Robótica para o Ensino Médio. Um dos supervisores é responsável pelo NAAH/S e realiza encontros síncronos e assíncronos para alunos da região de Londrina e para todo o estado. Esse é um dos colégios mais tradicionais e que contém um dos maiores número de turmas e alunos atendidos da cidade, abrangendo em torno de 10 a 15 bolsistas, número que variou durante os anos de projeto.

O Colégio Estadual Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) que atende exclusivamente alunos com surdez, na região central da cidade, possui um dos supervisores do projeto, que atua na disciplina de Física, e também é um dos colégios de maior tradição e prestígio de Londrina, tendo em torno 5 a 10 bolsistas.

O Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, se localiza na região oeste de Londrina, está sob a supervisão da professora que também atua no Colégio ILES, ministrando aulas de Física, também possuindo em torno de 5 a 10 bolsistas.

Por fim, o Colégio Estadual Dr. Willie Davids, localizado na região central da cidade, esteve sob a supervisão de um professor que assumiu o projeto durante o afastamento de um dos supervisores, e também ministrou aulas de Física e Robótica, abrangendo também em torno de 5 a 10 bolsistas.

Destacamos aqui o papel dos profissionais da educação das escolas mencionadas que também tornaram esse projeto possível, incluindo demais professores, pedagogos, diretores e demais envolvidos.

Estes colégios abrangem uma diversidade ampla de alunos com origens socioeconômicas, culturais, étnicas, distintas e únicas. E o impacto estimado dos atendimentos a turmas com bolsistas e supervisores destas 4 escolas, e indiretamente contando com comunidade escolar interna e externa, eventos, e a universidade, por volta de mais 1500 pessoas. Esse número de pessoas abrangidas pelas atividades proporcionadas pelo Projeto PIBID Física UEL, em conjunto com o significado profundo e marcas evidentes na formação profissional e cidadã de agentes, professores e pesquisadores universitários, supervisores, professores, pedagogos, diretores, alunos, pais, e comunidade externa faz com que todo o esforço e dedicação da equipe seja extremamente gratificante, e proporcione resultados positivos, seja nos campos de ensino ou pesquisa, mas principalmente na aprendizagem dos alunos e na promoção de uma escola pública de qualidade, e na formação de futuros professores cada vez mais engajados e comprometidos com as mudanças necessárias em nossa educação.

Os alunos dos colégios atendidos pelo projeto PIBID Física UEL, não só acompanharam as aulas dos supervisores e bolsistas, mas participaram de atividades dentro e fora de sala de aula, foram atuantes, auxiliaram os bolsistas na elaboração de alguns experimentos, participaram de atividades, tiraram dúvidas, foram preparados para diversas olimpíadas, desenvolveram projetos que tiveram impactos para a comunidade escolar como um todo.

No que diz respeito às atividades de pesquisa em ensino, tivemos a publicação de um trabalho apresentado em evento, que abordou os relatos de experiências no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação, escrito

por uma bolsista, em conjunto com um supervisor e um coordenador de área (Pires, Cunha e Iachet, 2025).

Considerações finais

Toda a experiência anteriormente relatada no âmbito do projeto PIBID/Física UEL, ao longo de seus dois anos de execução, evidencia a importância e a relevância de se inserir os licenciandos do curso de Física no cotidiano escolar desde os primeiros anos de sua formação docente. Sua participação nos mais variados contextos de ensino descritos neste capítulo, envolvendo aulas de Física, Robótica, Educação de Surdos, atividades para estudantes com altas habilidades ou superdotação, feiras de ciências, olimpíadas, oficinas e atividades experimentais, possibilita que os bolsistas compreendam um pouco mais a respeito da complexidade do trabalho docente e que possam estabelecer relações mais concretas entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas da escola pública.

Além dos resultados relacionados ao Ensino de Física, as atividades desenvolvidas fomentam o desenvolvimento do interesse pela Ciência e Tecnologia, e promovem a aproximação entre atividades de investigação e participação em eventos e projetos, tanto por parte dos alunos das escolas quanto para os bolsistas do projeto. Os resultados alcançados também foram evidentes na formação dos bolsistas, pois tiveram a oportunidade de planejar, executar e avaliar suas práticas pedagógicas diante da complexidade de contextos em que estiveram envolvidos. Esse movimento dialógico entre a prática educativa e a pesquisa em ensino foi possível a partir da participação dos licenciandos na organização e planejamento de atividades pedagógicas em conjunto com supervisores professores das escolas públicas e os coordenadores professores da universidade. A partir da observação das aulas, simulações, e das gravações usadas em autoscopia, foi possível uma análise crítica das práticas realizadas para a identificação de aspectos a serem do fazer docente a serem aprimorados. Esse processo contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional, com postura reflexiva, colaborativa e mais consciente da profissão docente.

Entre os limites encontrados ao longo do árduo trabalho referente à execução do projeto, destacamos a diversidade dos contextos escolares e as necessidades dos

estudantes, e condições das instituições, o que exigiu constantes adaptações das propostas. Porém, tais desafios também contribuíram para proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem, destacando a importância da articulação contínua entre Universidade e Escola.

Sendo assim, consideramos que o projeto PIBID/Física - UEL teve impacto significativo tanto para as escolas, seus supervisores e estudantes, quanto para a formação inicial dos licenciandos. A experiência trouxe oportunidade para a consolidação de espaços de diálogo entre ensino e pesquisa, demonstrando que a continuidade do projeto é capaz de ampliar ainda mais os resultados, fortalecendo a formação de professores de Física comprometidos com uma educação pública de qualidade e com práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e socialmente impactantes.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10/09/2026

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018

PIRES, M. A. S; CUNHA, M. ELEOTÉRIO. Relato de experiências no naah/s londrina: aprendizagens por meio de projetos. Anais do X ENALIC e o IX Seminário Nacional do PIBID... Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/140953>>. Acesso em: 11/09/2026

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, 2004.

SAINT-ONGE, M. O ensino na escola: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001

SILVA, P. O. R. Estudo das reflexões sobre a ação de uma professora de ciências: um caso de formação continuada. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

DA UNIVERSIDADE À SALA DE AULA: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NO PIBID GEOGRAFIA

Saulo Cavali Gaspar

C E Newton Guimarães – saulocavaligaspar@gmail.com

Lawrence Mayer Malanski

IFPR - Campus Londrina – lawrence.malanski@ifpr.edu.br

Marcilene Vieira dos Santos da Costa

C E Polivalente – marcilene.costa@escola.pr.gov.br

Margarida de Cássia Campos

Universidade Estadual de Londrina – mcassiacampos@uel.br

Eloiza Cristiane Torres

Universidade Estadual de Londrina – elotorres@uel.br

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se destacado como uma iniciativa fundamental para a formação de professores e a melhoria da educação básica no Brasil. Em Londrina, com o núcleo 2 de Geografia três escolas estaduais têm se beneficiado das ações desse programa, promovendo uma aproximação entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica.

As escolas parceiras do PIBID de Geografia são: Colégio Estadual Cívico-Militar Professor Newton Guimarães, localizada na zona sul de Londrina, Colégio Estadual Polivalente, na zona oeste, e o Instituto Federal do Paraná (campus Londrina) localizado na zona norte da cidade.

As atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID não apenas possibilitam a vivência profissional e a formação prática dos futuros docentes, mas também favorecem a troca de experiências e o fortalecimento da comunidade escolar. Neste texto, iremos explorar as diversas atividades realizadas nas escolas participantes, evidenciando os impactos ocasionados tanto para os estudantes quanto para os bolsistas e educadores envolvidos, e analisaremos como essa experiência contribui para uma educação com potencial para transformar vidas.

Sendo assim a docência que transforma vidas não ocorre pela simples repetição de conteúdos, mas pelo ato de despertar no estudante a consciência de sua própria capacidade de agir no mundo, como ensina Paulo Freire (1996). É nesse

espaço de troca e reflexão que a prática pedagógica supera o ensino mecânico e se torna uma força emancipatória, capaz de alterar trajetórias pessoais, ampliar horizontes e dar novo sentido à realidade de quem ensina e de quem aprende.

Metodologia

A metodologia utilizada na formulação do presente texto, foi a pesquisa-ação. Essa metodologia é amplamente utilizada em contextos educacionais para promover inovações pedagógicas, já que permite que educadores e estudantes trabalhem juntos para melhorar a prática ensino-aprendizagem (Thiollent, 2011)

Deste modo, a pesquisa ação norteou o desenvolvimento das atividades do PIBID nas escolas estaduais de Londrina, proporcionando uma experiência colaborativa e reflexiva, em especial nas reuniões de avaliação e planejamento das ações, de cunho reflexivo sobre a prática docente e organização das novas etapas de trabalho.

Os estudantes da universidade participaram ainda de grupos de estudos juntamente com professores e pesquisadores convidados da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que abordaram diversas metodologias de ensino, discutiram teorias educacionais relevantes e analisaram obras literárias pertinentes ao contexto escolar. Essas discussões teóricas foram essenciais para embasar as práticas que seriam desenvolvidas nas instituições de ensino.

Em seguida, os bolsistas atuaram diretamente nas escolas, interagindo com os professores preceptores e aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula, promovendo inovações nas práticas pedagógicas.

Além disso, os estudantes e professores também se dedicaram à divulgação científica, produzindo artigos para eventos acadêmicos e publicações científicas, além de desenvolverem um e-book que compilava suas experiências e reflexões, contribuindo para a troca de saberes e a valorização do conhecimento produzido durante a vivência no PIBID.

Embaixadores ambientais no Colégio Estadual Cívico-Militar Professor Newton Guimarães

O Colégio Estadual Cívico-Militar Professor Newton Guimarães – Ensino Fundamental e Médio, localizado na Rua Guarujá, nº 228, Jardim Flórida, no município de Londrina - PR, atende estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. A instituição caracteriza-se por atender uma comunidade escolar heterogênea, na qual cerca de 51,6% dos alunos residem no entorno imediato e os demais provêm de diversas regiões do município, atraídos pelo fácil acesso e pela credibilidade pedagógica construída ao longo dos anos, com destaque para a estabilidade do corpo docente. No âmbito sociocultural, essa pluralidade de vivências exige da escola uma práxis pautada na equidade, no pertencimento comunitário e na formação cidadã.

Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do colégio preconiza a apropriação do conhecimento científico e socialmente elaborado como instrumento de emancipação e transformação da realidade local. Estruturalmente, a escola conta com 14 salas de aula equipadas com recursos de multimídia, laboratórios, quadra coberta e espaços pedagógicos complementares. Nesse contexto de aprendizagem significativa, desenvolveu-se a vivência do projeto "Embaixadores Ambientais", articulada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O projeto ambiental buscou integrar os conteúdos de Geografia e Ciências à prática comunitária, promovendo a Educação Ambiental de forma transversal e interdisciplinar. Uma das principais frentes de ação foi a restauração da Área de Preservação Permanente (APP) do Córrego Guarujá, corpo hídrico de grande relevância socioambiental situado nas imediações da instituição de ensino. A proposta visou sensibilizar os estudantes sobre a conservação das nascentes e matas ciliares urbanas, estimulando o protagonismo juvenil, o sentimento de pertença ao território e o compromisso ético com a sustentabilidade.

A ação envolveu planejamento prévio em sala de aula, estudo dos conceitos de geomorfologia e intervenção prática em campo. Durante o processo, os alunos atuaram ativamente no plantio de mudas de espécies nativas, na limpeza seletiva e na contenção de focos de degradação ao longo da margem do córrego. A interação dos estudantes foi pautada pelo entusiasmo, pela cooperação coletiva e pelo estreitamento dos laços entre os saberes acadêmicos e a preservação do patrimônio natural do bairro. Para ilustrar o desenvolvimento das atividades e o engajamento dos

estudantes durante a intervenção prática, apresenta-se a imagem 1, sendo um registro fotográfico autorizado pela instituição de ensino.

Imagem 1 – Restauração da APP do Córrego Guarujá



Fonte: Acervo do Projeto "Embaixadores Ambientais" (2026).

A Imagem 1 registra a atividade prática de restauração ambiental, limpeza e plantio de mudas nativas na Área de Preservação Permanente (APP) do Córrego Guarujá, localizada nas proximidades do colégio. O objetivo central da proposta foi promover a recuperação ecológica da mata ciliar urbana, consolidar os conceitos teóricos de preservação de recursos hídricos e desenvolver o protagonismo e a consciência ambiental cidadã dos estudantes. Na imagem, os estudantes integrantes do projeto "Embaixadores Ambientais", acompanhados e orientados pelos bolsistas do PIBID, realizam o manejo direto do solo, o plantio de espécies vegetais nativas e a organização do espaço degradado às margens do córrego.

A articulação entre a fundamentação teórica e a intervenção prática na APP do Córrego Guarujá evidenciou a relevância do PIBID na formação inicial docente e na construção de aprendizagens verdadeiramente significativas. A vivência permitiu aos estudantes compreenderem na prática a função social e ecológica da escola, consolidando o projeto "Embaixadores Ambientais" como um importante vetor de transformação socioambiental na comunidade escolar do Colégio.

Aprendizagem significativa no Colégio Estadual Polivalente

O Colégio Estadual Polivalente – Ensino Fundamental, Médio e Profissional está localizado no município de Londrina, Paraná, na região do Jardim Santa Rita, Zona Oeste da cidade. A instituição é mantida pelo Governo do Estado do Paraná e atende estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e da Educação Profissional, constituindo-se como um importante espaço de formação educacional na região.

A escola apresenta uma comunidade escolar diversificada, recebendo estudantes dos bairros de sua área de abrangência e também de outras regiões de Londrina e de municípios vizinhos, especialmente em razão da oferta de cursos da Educação Profissional. Essa característica contribui para a constituição de um ambiente escolar marcado pela diversidade social, cultural e educacional.

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Polivalente constituiu uma experiência significativa de aproximação entre a formação acadêmica e a realidade da escola pública. A vivência no espaço escolar possibilitou compreender, de maneira mais concreta, os desafios e as possibilidades presentes no cotidiano docente, especialmente no planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas.

Durante o desenvolvimento das atividades do PIBID no Colégio Estadual Polivalente, foram realizadas diferentes práticas pedagógicas no componente curricular de Geografia, buscando diversificar as estratégias de ensino, estimular a participação dos estudantes e favorecer uma aprendizagem mais significativa. As ações contemplaram atividades lúdicas, produção de materiais didáticos, utilização de tecnologias digitais, práticas avaliativas e experiências voltadas à inclusão.

Entre as atividades desenvolvidas, destaca-se a elaboração de um Bingo Geográfico sobre a população da Europa, utilizado como estratégia de revisão e consolidação dos conteúdos. Também foram produzidos fanzines sobre globalização (imagem 2) e lapbooks sobre a Ásia, possibilitando aos estudantes pesquisar, selecionar informações, organizar conhecimentos e expressá-los de maneira criativa. No estudo dos climas do mundo, foi elaborado um jogo da memória, favorecendo a associação entre conceitos e características climáticas.

Imagem 2: Fanzines sobre o tema globalização



Fonte: Costa, 2026

Foram desenvolvidos ainda flash cards sobre a agricultura do Paraná, utilizados para sistematização e revisão dos conteúdos, além da elaboração e realização do “Show do Milhão”, com perguntas relacionadas aos conhecimentos geográficos trabalhados em sala. Os estudantes também tiveram a oportunidade de elaborar atividades utilizando a plataforma Kahoot, assumindo uma postura mais ativa na produção das questões e na utilização das tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem.

No campo das atividades práticas, foram desenvolvidas propostas relacionadas à Cartografia, bem como uma atividade com o 6º ano envolvendo a construção de um mapa-múndi com bexigas, tornando mais concreta e lúdica a compreensão da representação do espaço geográfico. Paralelamente às metodologias diferenciadas, também foram realizadas aulas tradicionais, com explicações, registros na lousa, exercícios e momentos de revisão, possibilitando a vivência de diferentes formas de organização do processo de ensino e aprendizagem.

As experiências também envolveram a aplicação e o acompanhamento de avaliações externas e simulados internos, além da participação na avaliação de estudantes que ingressaram por meio de processo de reclassificação. Essas ações

permitiram compreender outras dimensões do trabalho docente, especialmente relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao acompanhamento da aprendizagem.

Outro aspecto significativo foi a vivência com estudantes que possuem necessidades educacionais específicas e necessitam de apoio pedagógico direto. Essa experiência possibilitou refletir sobre a importância da educação inclusiva, das adaptações metodológicas e do acompanhamento individualizado, considerando os diferentes ritmos e necessidades presentes no ambiente escolar.

Raciocínio Geográfico e Pensamento Espacial no Instituto Federal do Paraná (IFPR)

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Londrina oferta desde cursos técnicos integrados até licenciaturas e tecnólogos, pautando-se pela verticalização do ensino. A transferência para a nova sede na Avenida da Liberdade, na Zona Norte, reconfigurou a inserção territorial da instituição, aproximando-a de uma área populosa e fortalecendo sua função social na democratização da educação pública. O prédio principal conta com quatro andares destinados a salas de aula, biblioteca, auditório, setores administrativo e pedagógico e laboratórios específicos de informática e biotecnologia, além de um bloco anexo para refeitório e quadra poliesportiva. Essa infraestrutura assegura as condições materiais para a permanência estudantil e o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar da localização na Zona Norte, a abrangência discente é metropolitana, atraindo alunos de diversas zonas de Londrina e de municípios como Cambé e Ibiporã, que dependem, sobretudo, do transporte coletivo urbano. Curricularmente, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos técnicos em Informática e Biotecnologia Integrados ao Ensino Médio articulam a formação geral à técnica profissional. Como professor receptor de Geografia, a supervisão docente acolheu os bolsistas do PIBID do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), direcionando as intervenções às turmas de 3º e 4º anos.

A atuação do PIBID alinhou a supervisão na escola-campo à orientação acadêmica do Curso de Licenciatura em Geografia da UEL, articulando as intervenções aos pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O percurso metodológico compreendeu inicialmente a observação das aulas regulares e, posteriormente, momentos de regência baseados nos conteúdos programáticos e

em temas geradores contemporâneos. No 3º ano, abordaram-se eixos de Geografia da População, Ambiental e Cultural, utilizando aspectos socioculturais da Copa do Mundo de Futebol da FIFA de 2026 para discutir identidades territoriais, diversidade e dinâmicas demográficas. No 4º ano, o foco incidiu na Geopolítica, problematizando a Copa de 2026 sob a ótica do *soft power*, do nacionalismo e das disputas globais como podemos observar na imagem 3.

Imagem 3: Atividades pedagógicas conduzidas em sala de aula sob supervisão do professor receptor com os bolsistas do PIBID/Uel e estudantes do IFPR.



Fonte: Malanski, 2026.

Em ambas as séries, a orientação docente pautou-se pelo desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento espacial via leitura cartográfica e análise de dados. O planejamento envolveu a elaboração conjunta de roteiros de estudo e instrumentos de avaliação formativa, validados com as docentes orientadoras da UEL.

A supervisão buscou inserir os licenciandos na cultura escolar e científica do campus, distribuindo as ações extracurriculares por frentes de atuação. Apresentou-se ao grupo o projeto de maquetes geográficas em impressão 3D, coordenado pelo professor receptor com bolsistas do ensino médio, exemplificando a aplicação da cartografia na representação tridimensional do relevo. No incentivo à cultura científica, parte dos pibidianos organizou o desenvolvimento da Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), mobilizando quatro equipes (12 estudantes) dos cursos de Informática e Biotecnologia do 1º ao 4º ano.

Visando à transição ao ensino superior, integrantes do grupo elaboraram formulários no Google Forms com gabarito e devolutivas automáticas, reunindo questões de exames da UEL para autoavaliação dos estudantes do 4º ano. Por fim,

os licenciandos participaram do XI Cepequinho, evento de iniciação científica do CEPECH/IFPR Londrina sob a temática "Contracorrente", atuando como ouvintes e no apoio à mediação das apresentações de trabalhos.

Considerações finais

Dessa forma, as atividades desenvolvidas no PIBID proporcionaram uma experiência ampla e significativa, envolvendo planejamento, elaboração de materiais, práticas pedagógicas, uso de tecnologias, avaliação, inclusão e reflexão sobre o cotidiano escolar. A diversidade das ações possibilitou compreender que o ensino de Geografia pode ser desenvolvido por meio de diferentes linguagens e estratégias, favorecendo o protagonismo dos estudantes e contribuindo para uma prática docente mais dinâmica, inclusiva e significativa.

A imersão nas várias realidades demonstraram a relevância da vivência na escola pública, em que a articulação entre o ensino de Geografia na EPT, o uso de tecnologias e a participação em eventos científicos consolidou o exercício da práxis docente.

Agradecimentos

A Capes pelo apoio financeiro, ao Centro de Ciências Exatas, Departamento de Geografia e as escolas parceiras pelo fornecimento da infraestrutura e dos recursos necessários ao desenvolvimento das ações

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação**: ação e pesquisa. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A HISTÓRIA NO TABULEIRO: O USO DE JOGOS NO ENSINO DAS REVOLTAS E REBELIÕES DA AMÉRICA PORTUGUESA COLONIAL

André Lopes Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – alfamerica@uel.br

Juliana Marques Moraes
Colégio Estadual Marcelino Champagnat – juliana.marques.moraes@escola.pr.gov.br

Introdução

A docência constitui um exercício permanente de reflexão, adaptação e reinvenção diante dos desafios que caracterizam o cenário educacional contemporâneo. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID configura-se como um importante espaço de formação inicial de professores, ao aproximar os conhecimentos produzidos na universidade das experiências e demandas presentes no cotidiano escolar. A inserção dos licenciandos na escola, acompanhada pelo diálogo entre professores da Educação Básica e da universidade, possibilita a construção de experiências formativas que articulam teoria e prática e contribuem para a compreensão da complexidade do trabalho docente.

A colaboração entre o Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e o Colégio Estadual Marcelino Champagnat constitui uma parceria marcada por experiências de formação e troca de conhecimentos entre universidade e escola. Nesse percurso, o subprojeto de História do Pibid UEL ocupa um espaço significativo, contribuindo tanto para a formação dos licenciandos quanto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no cotidiano escolar. A mais recente edição do programa, iniciada em 2024, deu continuidade a essa colaboração, sendo recebida pela comunidade escolar como uma possibilidade de fortalecimento das ações voltadas ao ensino e à aprendizagem.

O núcleo atuante no Colégio Estadual Marcelino Champagnat foi composto por oito estudantes bolsistas, acompanhados pelo coordenador de área e pela professora supervisora. Para estruturar as atividades do ano letivo de 2025, a equipe foi dividida em duplas de trabalho, seguindo um cronograma organizado para o acompanhamento das turmas de sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental II. A princípio, adotou-se uma dinâmica de revezamento entre as duplas, o que garantiu

aos licenciandos a vivência em diferentes contextos escolares. É importante ressaltar que, para além desse revezamento, os bolsistas foram constantemente incentivados a acompanhar outras turmas, prática que realizaram com frequência, ampliando seu repertório de vivências pedagógicas.

A experiência analisada neste artigo corresponde às atividades desenvolvidas durante os dois primeiros trimestres do ano letivo de 2025. Ao longo desse período, as experiências vivenciadas em sala de aula foram acompanhadas por momentos de diálogo entre os bolsistas, a professora supervisora e o coordenador de área. No espaço escolar, essas conversas ocorriam tanto nas horas-atividade da supervisora quanto nos intervalos entre as aulas. A sala dos professores constituiu também um espaço importante nesse processo, uma vez que os diálogos com outros docentes que acompanhavam as mesmas turmas possibilitaram aos bolsistas ampliar sua compreensão acerca dos interesses, habilidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes em diferentes componentes curriculares. Essas trocas contribuíram para a construção de um olhar mais amplo sobre as turmas e para o planejamento de estratégias de ensino relacionadas às características e necessidades dos estudantes.

É preciso dizer que o trânsito dos bolsistas por espaços como a sala dos professores, bem como sua participação em reuniões de planejamento pedagógico e horas-atividade da supervisora, ampliaram o campo de experiência para além da sala de aula, oportunizando conhecer o funcionamento da escola como um todo.

Foi a partir desse processo de observação, diálogo e planejamento colaborativo que surgiu a proposta apresentada neste capítulo: a criação de jogos de tabuleiro sobre as revoltas ocorridas na América portuguesa, desenvolvida com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que ao longo desse período foram realizadas diversas atividades vinculadas ao PIBID, tanto no espaço escolar quanto na universidade, resultando em diferentes produções pedagógicas elaboradas pelos bolsistas. Neste trabalho, entretanto, será analisada especificamente a experiência de criação e utilização dos jogos de tabuleiro. A escolha dessa prática esteve relacionada à observação do perfil das turmas e à necessidade de buscar estratégias que favorecessem maior participação e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

A utilização de jogos como estratégia pedagógica tem sido objeto de reflexão da área de Ensino de História, como comprova a bibliografia disponível (GIACOMONI; PEREIRA, 2013; LIMA; SILVA, 2020; SANTOS; OLIVEIRA, 2023). Além disso, em edições passadas do PIBID, como a iniciada em 2020, o subprojeto de História da UEL já desenvolveu atividades nesse sentido, sempre observando como a chamada “gamificação” promove um maior engajamento dos estudantes, envolvendo-os numa aprendizagem mais participativa e significativa (FERREIRA; MARIA, 2022).

Dessa forma, nosso objetivo neste capítulo é apresentar e analisar a experiência desenvolvida no Colégio Estadual Marcelino Champagnat, discutindo as potencialidades da utilização de jogos de tabuleiro como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de História e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da consciência histórica⁸ dos estudantes. Para tanto, o texto está organizado em três seções, além desta introdução: a metodologia, que apresenta os procedimentos adotados para o desenvolvimento e análise da experiência; o desenvolvimento, no qual são apresentados e discutidos o processo de elaboração e aplicação da proposta e seus resultados; e, por fim, as considerações finais.

Metodologia

Ao final do primeiro trimestre do ano letivo de 2025, foi proposto aos bolsistas de iniciação à docência o desafio de elaborar uma dinâmica pedagógica que favorecesse o envolvimento dos estudantes nas aulas de História, ampliasse sua participação e os colocasse em uma posição mais ativa no processo de ensino e aprendizagem. A proposta partiu de situações observadas no cotidiano escolar, entre elas o desinteresse apresentado por parte dos estudantes e a utilização recorrente de ferramentas de Inteligência Artificial para a produção de respostas em atividades escolares. Diante desse cenário, buscou-se elaborar uma atividade que exigisse pesquisa, seleção e organização de informações, tomada de decisões e produção

⁸ Segundo Jörn Rüsen, “[...] a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” (2006, p. 14); bem assim, “O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro.” (2006, p. 16)

coletiva. A partir desse desafio, surgiu a proposta de elaboração de jogos de tabuleiro sobre as revoltas ocorridas na América portuguesa durante o período colonial.

A definição da metodologia considerou as características da instituição e do público atendido pelo Colégio Estadual Marcelino Champagnat. Localizado na região central de Londrina, o colégio recebe estudantes provenientes de diferentes regiões da cidade, muitos dos quais realizam longos deslocamentos utilizando o transporte público. Considerando essa realidade e as diferentes condições de acesso a recursos, optou-se por desenvolver integralmente a atividade no espaço escolar, de modo que nenhuma etapa fundamental dependesse da realização de tarefas em casa ou da disponibilidade de materiais e equipamentos por parte das famílias. Essa organização também possibilitou o acompanhamento contínuo da produção pela professora supervisora e pelos bolsistas do PIBID.

A atividade foi projetada em articulação com o planejamento curricular do segundo trimestre, tendo como referências o Currículo Paranaense para o Ensino Fundamental – História (PARANÁ, 2021) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A escolha por uma proposta de caráter ativo também dialoga com os encaminhamentos metodológicos do currículo paranaense, que destacam estratégias capazes de favorecer o protagonismo e a autonomia dos estudantes, superando uma abordagem predominantemente receptiva dos conteúdos (PARANÁ, 2021).

O conteúdo selecionado foi o conjunto de movimentos e rebeliões ocorridos na América portuguesa, em consonância com a habilidade EF08HI05, que propõe explicar esses movimentos articulando as temáticas locais às suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas (BRASIL, 2018, p. 425). A proposta dialogou especialmente com as Competências Específicas de História 1 e 4. A primeira orienta a compreensão dos acontecimentos históricos, das relações de poder e dos processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo. A quarta propõe identificar interpretações que expressem as visões de diferentes sujeitos, culturas e povos diante de um mesmo contexto histórico (BRASIL, 2018, p. 402). Nesse sentido, buscou-se ampliar a compreensão dos estudantes sobre os conflitos estudados a partir da identificação dos diferentes sujeitos históricos envolvidos, considerando também grupos subalternizados e suas experiências, interesses e formas de participação.

A experiência foi desenvolvida com as turmas do 8º ano A e 8º ano B do Ensino Fundamental, período vespertino, compostas por aproximadamente 35 estudantes cada. Os estudantes foram organizados em grupos de cinco a seis integrantes, e cada equipe ficou responsável por pesquisar uma temática e elaborar um jogo de tabuleiro relacionado a uma das seguintes revoltas: Revolta de Beckman, Revolta de Vila Rica, Guerra dos Mascates, Guerra dos Emboabas, Conjuração Mineira e Conjuração Baiana. A organização em grupos buscou favorecer a colaboração, a divisão de responsabilidades e o aprofundamento em um dos conflitos selecionados.

A atividade foi desenvolvida ao longo de três semanas, totalizando sete aulas, organizadas em cinco etapas: apresentação e organização dos grupos; pesquisa e planejamento; confecção dos jogos; testagem e ajustes; e experimentação dos jogos produzidos pelos colegas, seguida de avaliação e sistematização. No início da proposta, observou-se que muitos estudantes possuíam pouco contato com jogos de tabuleiro. Para apresentar possibilidades de organização, foi utilizado como modelo um jogo produzido anteriormente por uma das bolsistas do PIBID. Cada grupo também recebeu um “Manual do Jogo” com critérios como a duração aproximada de dez minutos para cada partida, mas permitindo que os estudantes definissem características e regras de suas próprias criações. Dessa forma, buscou-se estabelecer parâmetros para a produção sem limitar a autonomia dos grupos.

Na etapa de pesquisa e planejamento, os estudantes utilizaram o livro didático, obras disponíveis na biblioteca e sites previamente selecionados e indicados pela professora supervisora e pelos bolsistas. As pesquisas on-line foram realizadas com os celulares dos próprios estudantes, sempre com autorização da equipe pedagógica. Os grupos deveriam selecionar informações sobre os conflitos estudados e definir quais elementos históricos seriam incorporados aos jogos. Durante esse processo, os bolsistas e a professora supervisora acompanharam as equipes, auxiliando na localização e interpretação das informações e questionando suas escolhas, de modo a evitar que a atividade se reduzisse à reprodução de conteúdos encontrados nas fontes consultadas.

A etapa seguinte foi destinada à produção dos tabuleiros e demais componentes, utilizando materiais disponíveis na escola, trazidos pelos estudantes ou reutilizáveis. Após a confecção, os grupos testaram seus próprios jogos e realizaram

ajustes relacionados às regras, à dinâmica e à duração das partidas. Na etapa final, a sala foi reorganizada em estações, permitindo que os estudantes circulassem e experimentassem os jogos produzidos pelos colegas. Durante as partidas, realizaram registros avaliativos sobre a dinâmica e os conhecimentos históricos mobilizados. Ao final, uma roda de conversa possibilitou compartilhar as experiências, realizar a autoavaliação, comparar as diferentes revoltas representadas e discutir as escolhas realizadas pelos grupos.

Para a análise da experiência, foram consideradas as observações realizadas durante as atividades, a participação dos estudantes, os jogos produzidos, os registros avaliativos das partidas e as manifestações apresentadas na roda de conversa. Esses elementos permitiram analisar o processo de construção dos jogos, as formas de participação dos estudantes e as possibilidades e limites da proposta enquanto estratégia de aprendizagem ativa no ensino de História.

Desenvolvimento: resultados e discussões

A aplicação da proposta nas turmas do 8º ano A e 8º ano B evidenciou diferentes formas de participação e apropriação por parte dos estudantes. Embora as duas turmas tenham desenvolvido as mesmas atividades, as características de cada grupo influenciaram o percurso de produção e demandaram diferentes formas de acompanhamento e mediação. Um resultado significativo foi o envolvimento de todos os grupos e a entrega dos jogos produzidos, aspecto relevante diante de situações recorrentes no cotidiano escolar em que parte dos estudantes não conclui as ações propostas.

No 8º ano A, formado por estudantes com excelente desempenho acadêmico, observou-se maior autonomia nas etapas de pesquisa, planejamento e elaboração. Os grupos organizaram as tarefas com menor necessidade de intervenção dos bolsistas e da professora supervisora e, em diferentes situações, foram além das exigências estabelecidas. Vários grupos, por exemplo, produziram caixas próprias para acondicionar os jogos, embora esse elemento não fizesse parte das orientações iniciais. Essas escolhas demonstram que os estudantes não apenas cumpriram a proposta, mas também tomaram decisões sobre a organização e apresentação de suas produções.



Caixa temática criada para o jogo sobre a Revolta de Vila Rica. Material confeccionado pelos estudantes do 8ºTA. Arquivo pessoal, junho de 2025.

No 8º ano B, por sua vez, foi necessário um acompanhamento mais próximo. A turma apresentava diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de autonomia, além de situações de conflito entre integrantes dos grupos. Foi necessário retomar orientações, auxiliar na organização das tarefas e realizar intervenções para favorecer a continuidade do trabalho coletivo. Ao mesmo tempo, essas situações possibilitaram experiências de aprendizagem entre pares, nas quais estudantes com maior facilidade em determinadas tarefas auxiliaram os colegas na pesquisa, na compreensão das informações e na produção dos jogos. Assim, as diferenças entre as turmas evidenciaram que propostas de aprendizagem ativa exigem diferentes níveis de mediação, sem que isso impeça a participação efetiva dos estudantes.

As produções também apresentaram diferentes formas de articulação entre os conhecimentos históricos e as mecânicas dos jogos. Alguns grupos, tanto do 8º ano A quanto do 8º ano B, criaram desafios diretamente relacionados ao contexto das revoltas estudadas, fazendo com que os conhecimentos históricos interferissem no desenvolvimento da partida. Em outras produções, a mecânica apresentou uma estrutura mais genérica, enquanto o conteúdo histórico foi concentrado principalmente nas cartas de perguntas e respostas utilizadas para avançar no jogo. Essa diversidade revela diferentes formas de apropriação da proposta: enquanto alguns grupos integraram de maneira mais estreita conteúdo, narrativa e mecânica, outros utilizaram o jogo principalmente como suporte para a retomada dos conhecimentos estudados.

Em ambos os casos, entretanto, foi necessário pesquisar, selecionar informações e decidir como apresentá-las aos demais jogadores.

A construção dos materiais também revelou diferentes formas de representar os acontecimentos históricos. Alguns grupos confeccionaram peças relacionadas a personagens e grupos sociais, como mineiros e comerciantes, enquanto outros utilizaram símbolos associados aos contextos estudados, como picaretas, coroas e outros elementos. Dessa forma, os conhecimentos históricos foram incorporados aos jogos por meio de diferentes linguagens e recursos visuais, não se restringindo ao conteúdo escrito presente nas cartas e regras. Essas escolhas permitem observar quais sujeitos, acontecimentos e elementos foram considerados relevantes pelos estudantes na construção de suas representações do passado.



Tabuleiro e peças com tema “Revolta de Vila Rica”, confeccionados pelos estudantes do 8ºTA.
Arquivo pessoal, junho de 2025.

Durante a experimentação, a organização da sala em estações possibilitou que os estudantes circulassem entre os diferentes jogos e experimentassem as produções dos colegas. Com isso, passaram a ocupar diferentes posições na atividade: autores de seus próprios jogos, jogadores das produções dos demais grupos e avaliadores das experiências realizadas. Além de compreender regras e tomar decisões durante as partidas, tiveram contato com conteúdos relacionados às diferentes revoltas estudadas, ampliando o conhecimento para além do tema pesquisado diretamente por seu grupo.

Nesse processo, os bolsistas de iniciação à docência exerceram papel importante de mediação. Durante as partidas, acompanharam os grupos,

esclareceram dúvidas sobre as regras e retomaram, quando necessário, acontecimentos, personagens e relações presentes nos contextos históricos representados. Essa atuação permitiu intervenções pontuais diante das dificuldades observadas e, ao mesmo tempo, possibilitou aos licenciandos vivenciar situações concretas de acompanhamento da aprendizagem e de organização do trabalho pedagógico.



Bolsistas do PIBID auxiliando estudantes do 8ºTA em uma das rodadas de jogos, durante a aula prática. Arquivo pessoal, junho de 2025.

A própria elaboração dos jogos pode ser compreendida como uma forma de produção e organização do conhecimento histórico. Para transformar uma revolta em tabuleiro, cartas, regras, desafios e peças, os estudantes precisaram selecionar informações, identificar acontecimentos e sujeitos considerados relevantes e estabelecer relações entre esses elementos. Nesse sentido, a proposta aproxima-se das discussões de Maria Auxiliadora Schmidt (2017, p. 66-67) sobre a aprendizagem histórica e a formação do pensamento histórico, em diálogo com os estudos de Jörn Rüsen acerca da narrativa histórica como elemento do processo de construção da consciência histórica. Nessa perspectiva, a aprendizagem histórica envolve a relação do sujeito com a experiência histórica e com as formas de narrá-la, possibilitando a construção de conhecimentos e sentidos sobre o passado. Ao elaborar e comunicar suas produções, os estudantes foram colocados diante da necessidade de organizar uma interpretação sobre os acontecimentos estudados e expressá-la por diferentes linguagens.

Essa dimensão também se relaciona à preocupação da proposta com a presença dos diferentes sujeitos históricos envolvidos nas revoltas. Ao pesquisar e selecionar os elementos que comporiam seus jogos, os estudantes tiveram a oportunidade de identificar diferentes atores sociais, interesses e relações de poder, incluindo grupos que tradicionalmente recebem menor destaque nas narrativas históricas. A análise das produções permite, portanto, observar não apenas quais acontecimentos foram selecionados, mas também quem aparece como agente histórico e quais perspectivas são incorporadas às representações construídas pelos estudantes.

De modo geral, a experiência possibilitou deslocar os estudantes de uma posição predominantemente receptiva para uma participação mais ativa na construção e comunicação do conhecimento histórico. A diversidade das produções, os diferentes níveis de autonomia e as situações de mediação demonstraram tanto os limites quanto as possibilidades da proposta. O resultado mais significativo foi a participação efetiva das turmas em todas as etapas, culminando na produção e experimentação dos jogos, em uma experiência que articulou pesquisa, trabalho coletivo, representação histórica e aprendizagem entre pares.

Considerações finais

A experiência desenvolvida com as turmas do 8º ano do Colégio Estadual Marcelino Champagnat permitiu observar as potencialidades dos jogos de tabuleiro como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de História. Mais do que utilizar o jogo como recurso para tornar as aulas mais dinâmicas, a proposta possibilitou que os estudantes participassem de diferentes etapas de construção do conhecimento, desde a pesquisa e seleção das informações até a elaboração, experimentação e avaliação dos materiais produzidos. Nesse percurso, os estudantes assumiram diferentes posições, atuando como pesquisadores, autores, jogadores e avaliadores, o que ampliou suas possibilidades de participação no processo de aprendizagem.

Entre os resultados alcançados, destaca-se a possibilidade de os estudantes transformarem conhecimentos históricos em diferentes formas de representação, utilizando textos, regras, desafios, imagens, símbolos e outros elementos presentes nos jogos. As produções também evidenciaram diferentes níveis de apropriação da

proposta, mostrando que nem todos os grupos estabeleceram a mesma relação entre conteúdo histórico e mecânica do jogo. Essa diversidade constitui, ao mesmo tempo, um limite e uma possibilidade da experiência, pois exigiu diferentes formas de mediação, mas também permitiu identificar distintas maneiras pelas quais os estudantes compreenderam e representaram os acontecimentos estudados.

A experiência apresentou ainda limites relacionados ao tempo disponível, aos diferentes ritmos de aprendizagem e às dificuldades de organização do trabalho coletivo observadas em alguns grupos. Essas situações demandaram intervenções constantes da professora supervisora e dos bolsistas, evidenciando que propostas de aprendizagem ativa não significam ausência da mediação docente, mas exigem um acompanhamento atento e intencional.

No âmbito do PIBID, a atividade possibilitou aos licenciandos uma experiência concreta de participação no planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma proposta pedagógica, aproximando-os das situações e desafios que constituem o cotidiano da docência. Assim, a experiência reafirma a importância da parceria entre universidade e escola e evidencia o programa como espaço de formação compartilhada, no qual a prática docente pode ser experimentada, analisada e ressignificada coletivamente.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES, que por meio da concessão de bolsas do PIBID permitiu a realização desta e de muitas outras experiências ao longo da vigência do programa. Agradecemos igualmente à Equipe Pedagógica do Colégio Marcelino Champagnat pelo apoio. Finalmente, agradecemos aos bolsistas do subprojeto de História envolvidos nessa enriquecedora experiência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 set. 2026.

FERREIRA, André Lopes; MARIA, Daiane Cristina. Metodologias ativas no Ensino de História: gamificação. *Anais do Pró-Ensino: Mostra Anual de Atividades de Ensino da UEL* (2022), p. 102. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/proensino/article/view/1877/1744>. Acesso em: 4 set. 2026.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LIMA, Juliano Custódio; SILVA, Marcelo de Oliveira. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 308-335, jul./dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paranaense para o Ensino Fundamental**: História. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=56535&ext=pdf&k=>. Acesso em: 3 set. 2026.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

SANTOS, Rodrigo de Almeida; OLIVEIRA, Maria da Conceição. A Utilização de Jogos no Ensino de História: Uma Didática Possível. **InterAção**, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 112-128, jan./abr. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, Revista de História Intelectual, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>. Acesso em: 3 set. 2026.

PROJETO GRIÔS E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DO PIBID HISTÓRIA (UEL): FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Erica da Silva Xavier
C E Profa. Cleia Godoy F. Silva – x.erica@escola.pr.gov.br

Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de ensino e aprendizagem em História, fruto do projeto “Griôs: aprendendo história e contando histórias”, desenvolvido entre outubro e novembro de 2025, no Colégio Estadual Cleia Godoy F. Silva, junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ligado ao curso de História da Universidade Estadual de Londrina/Pr. Um dos principais motivos para a realização deste projeto foi atender às exigências da Lei nº 10.639/03, que propõe a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira. Esta lei visa retirar do imaginário social dos brasileiros a ideia de supremacia racial, contribuindo para a formação de estudantes capazes de superar as mazelas do racismo contra pessoas negras, por meio da valorização da cultura africana, entendendo-a como parte da diversidade étnica do país.

A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos educacionais. É importante ressaltar que tal lei se apresenta como uma política de ação afirmativa, com o intuito de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando retirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial (GOMES *apud* ALMEIDA & SANCHEZ, 2017, p. 57).

No Paraná, as escolas da rede estadual de ensino contam com uma Equipe Multidisciplinar para as Relações Étnico-Raciais. Em 2025, fui coordenadora desta equipe no Colégio Estadual Cleia Godoy F. Silva, escola-campo do PIBID/História. Diante das demandas relacionadas ao cumprimento da lei, por meio de um plano de ação a ser desenvolvido no ano vigente pela equipe, à formação para uma educação antirracista dos estudantes do Ensino Fundamental II e à formação dos futuros professores de História bolsistas no PIBID/História, nasceu o projeto “Griôs: aprendendo história e contando histórias”, cujo principal objetivo foi valorizar a cultura de matrizes africanas por meio da tradição oral, levando os alunos a conhecer, inferir e narrar contos e lendas africanas (estórias).

Foram selecionadas histórias de diversos lugares do continente africano por meio de pesquisa na internet, como “Coração sozinho (região do Mali)” e “A galinha da Angola (Angola)”, além daqueles presentes no livro “Meus contos africanos. Coleção Nelson Mandela (2009)” como a “Encantadora canção do pássaro mágico (Tanzânia), “A gata que entrou em casa (Zimbábue)”, “A rainha Loba (Cabo Malaio), entre outros. O projeto contou com aportes teórico-metodológicos, como a perspectiva de aula-oficina de Isabel Barca (2004) e o artigo “Tradição Viva”, de Amadou Hampaté Bá (2010).

Como professora supervisora de campo do PIBID/História, compreendo que cabe a nós e às instituições envolvidas criar espaços e experiências de pesquisa, ensino e aprendizagem que possibilitem aos bolsistas estudantes do curso de História conhecer diferentes formas de ensinar História e refletir sobre sua própria formação, especialmente quanto ao papel do professor historiador e à produção do conhecimento histórico escolar. O projeto contribui, entre outros aspectos, para a formação dos bolsistas do PIBID/História ao evidenciar que a escola e a sala de aula não são espaços neutros, mas lugares onde se manifestam resistências e lutas presentes na sociedade. A educação, especialmente o ensino de História, assume, assim, papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Metodologia

As atividades foram desenvolvidas com as turmas dos oitavos anos A e B do Ensino fundamental II, envolveu aproximadamente 65 estudantes, durante os meses de outubro e novembro, contando com 6 estudantes do PIBID/História. A metodologia desenvolvida articulou os princípios da aula-oficina, de Isabel Barca (2004), à concepção de tradição oral como tradição viva, apresentada por Amadou Hampaté Bá (2010). Os estudantes foram envolvidos em um processo de investigação, compreensão e inferência no qual suas ideias e conhecimentos prévios foram considerados como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico.

Nesse processo, foram elaboradas aulas-oficinas sobre os griôs e a cultura tradicional africana, a partir de levantamento bibliográfico, pesquisa e seleção de contos e lendas africanas. A perspectiva de Hampaté Bá permitiu compreender essas narrativas não apenas como registros do passado, mas como formas vivas de

transmissão de conhecimentos, memórias, valores e experiências entre diferentes gerações.

Dessa maneira, as atividades buscaram valorizar a oralidade e possibilitar aos estudantes o contato com outras formas de produção, preservação e transmissão dos saberes históricos e culturais. A proposta foi finalizada com uma roda de conversa, na qual os alunos puderam apresentar suas percepções sobre o papel da oralidade na preservação da cultura das comunidades tradicionais e os sentidos históricos gerados pelo projeto.

Desenvolvimento: resultados e discussões

O Colégio Estadual Cléia Godoy F. Silva está localizado na região sul da cidade de Londrina/PR, se trata de uma escola na modalidade regular que atende Ensino fundamental II e Ensino Médio . A instituição recebe estudantes oriundos, em sua maioria, dos bairros Jardim Tarobá, Saltinho, Jardim Atlanta, Conjunto Residencial Café Cereja, Conjunto Habitacional Tito Carneiro Leal, Parque Ouro Branco, Cafezal, Parque das Indústrias, Jamile Dequech e Jardim Nova Esperança, além de alunos provenientes da zona rural, que se deslocam até a escola por meio do transporte escolar público (PPP, 2024).

O perfil socioeconômico dos alunos é marcado pela diversidade. A maioria das famílias possui renda entre dois e quatro salários mínimos e atua em diferentes setores, como comércio, serviços, transporte e agricultura. Tal realidade reforça o papel social do colégio como espaço de acolhimento e transformação, promovendo ações voltadas à equidade e à inclusão. O Projeto Político-Pedagógico do colégio destaca que muitos estudantes veem a escola como o principal espaço de convivência e expressão, o que amplia a responsabilidade institucional em garantir um ambiente acolhedor, participativo e formativo (PPP, 2024).

A respeito do perfil da turma, tratava-se de adolescentes com cerca de 13 a 15 anos. O oitavo ano A contava com cerca de 33 alunos e o oitavo ano B, com 32. O projeto surgiu, como já colocado, a partir das demandas da equipe multidisciplinar para as relações étnico-raciais, da necessidade de contribuir com projetos para a formação dos futuros professores de História e, também, como uma forma de levar os estudantes do Ensino Fundamental II a conhecer e valorizar a cultura de matrizes

africanas e suas tradições, para a construção do pensamento histórico voltado à compreensão e ao respeito à diversidade cultural para uma educação que se proponha antirracista. A questão do racismo na escola se apresenta como um problema sério. Não raro, é possível presenciar atitudes racistas entre os “muros da escola”, principalmente o chamado racismo recreativo, ou seja, quando os estudantes alegam que se trata de uma “brincadeira”.

Outro fator que nos levou a escolher este tema e colocar o projeto em prática foi a percepção de que os adolescentes enfrentam muita dificuldade no desenvolvimento do pensamento histórico. Um dos fatores que pode ser considerado é um imperativo de “presenteísmo”. A historiadora Juliana Alves Andrade explica que, para a *geração Z*, o presente não é capaz de indicar nossa pertença nem em relação ao passado nem ao futuro. Citando Hartog, Andrade explica que, por presenteísmo, podemos compreender um “presente multiforme e multívoco: um presente monstro”, que é “ao mesmo tempo tudo (só há presente) e quase nada (a tirania do imediato)” (HARTOG, 2013, p. 259 *apud* ANDRADA, 2018, p. 95).

Ainda, segundo Andrade:

De fato, o grande problema que esse novo regime de tempo coloca para os professores e pesquisadores da história é a criação de estratégias para ensinar a pensar historicamente a partir da inversão da ordem do tempo. O presentismo tem influência no modo como os sujeitos ordenam e operacionalizam o tempo; com isso, desconsidera, em sua operação, o valor da experiência e da expectativa no processo de produção de sentidos sobre os fatos e acontecimentos. (...) como ensinar as crianças e adolescentes a pensarem historicamente no contexto de hegemonia do presentismo? (ANDRADA, 2018, p. 96)

Diante do exposto, observamos na cultura tradicional africana um grande potencial para ampliar a ideia de temporalidade dos estudantes. A oralidade atravessa a cultura africana como uma tradição viva, como elemento da cultura se transforma, se adapta as demandas de cada tempo; enquanto herança do passado, se projeta no presente e no futuro como a manutenção de uma forma própria de estar no mundo.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África. (HAMBATÉ BÂ, 2010, p.167)

A proposta de aula-oficina adotada começa com uma questão-problema, o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, trabalha com fontes

históricas e incentiva os estudantes a comparar informações, levantar hipóteses e construir interpretações com base em evidências. Nossa questão-problema se baseou na importância da oralidade para as culturas africanas, representada no papel dos griôs, e em como essa cultura é capaz de se manter viva.

Na primeira etapa do projeto, foi elaborado, junto aos estudantes do PIBID/História, um instrumento de investigação para investigar os conhecimentos prévios dos estudantes dos oitavos anos. Nele, buscamos explorar conceitos como tradição, comunidade tradicional, griôs, etc. As perguntas presentes no instrumento foram: “O que significa a palavra tradição?” “O que é uma comunidade?” “O que é uma comunidade tradicional?” “O que você sabe sobre o continente africano?” “Você sabe o que é um griô e o que ele faz?” “Você conhece alguém que seja um contador de histórias?” “Você acha que a oralidade é importante para conhecermos a história de um povo?”

De modo geral, as respostas apresentam conhecimentos prévios variados. Entre os exemplos mais adequados, destacam-se “é uma coisa que passa de geração em geração” (Aluno A), “grupos que se organizam de forma própria, criando suas próprias tradições” (Aluno B) e “ele é um contador de história e histórias” (Aluno C). Também apareceram respostas que indicam pouca relação com os conceitos abordados, como “jogar com amigos se divertir para você fazer piada” (Aluno D), “é um grupo diferenciado” (Aluno E) e “Assistir e jogar e ele jogar” (Aluno D). Os relatos sobre familiares, como avós e mães que contam histórias, mostram que a oralidade está presente nas experiências cotidianas de alguns estudantes, embora nem todos consigam ainda relacioná-la aos conceitos trabalhados no projeto.

Na segunda etapa do projeto, a partir da análise dos instrumentos de investigação, orientei os estudantes do PIBID/História na organização da aula-oficina sobre a cultura africana e os griôs. Os materiais foram fundamentados, principalmente, no artigo “A tradição Viva”, de Hampaté Bá, publicado na coleção História Geral da África (2010), no qual o autor aponta os griôs como animadores de público, genealogistas, contadores de histórias e músicos, guardiões da memória. Para introduzir o assunto, foi apresentado um vídeo, disponível na plataforma YouTube e transmitido pela TV Brasil, de Toumani Kouyaté, um importante griot, músico e contador de histórias de tradição mandinga, originário de Burkina Faso.

Na aula seguinte, uma dupla de estudantes do PIBID/História ministrou a aula-oficina, apresentando o material produzido sobre a cultura africana “bambara” (povo pertencente a região do Mali) e explicando a função dos griôs nas sociedades tradicionais, bem como seu papel como transmissores de saberes e tradições. Foram apresentadas diversas fontes, nas quais os estudantes dos oitavos anos puderam analisar evidências dessa cultura, como instrumentos e melodias, vestimentas, trechos de versos, entre outras. Foi aprofundada a função cultural da narrativa para as culturas tradicionais africanas, a fim de demonstrar a importância da oralidade nessas tradições. Segue o exemplo de uma das fontes presentes nos materiais da aula-oficina.



Tocador de Valiha. O instrumento é de madeira com cordas de aço (Foto Museu do Homem).
Fonte: Coleção História da África, volume I, 2010

Os estudantes do oitavo anos A foram divididos em grupos, assim como os do oitavo ano B e, acompanhados pelos estudantes do PIBID/História, utilizando tablets fizeram pesquisas na internet para escolher os contos e pesquisar de que lugar do continente africano eles pertenciam, qual povo, qual era a narrativa e que valores ou moral eles transmitiam. Também foi disponibilizado, via “Google Sala de Aula”, o livro “Meus Contos Africanos”, Coleção Nelson Mandela (2009). Os estudantes exploraram as fontes, selecionaram contos e, em seguida, os grupos apresentaram o enredo das histórias e o que elas estavam transmitindo sobre a cultura africana, como valores e tradições expressos. Algumas das histórias selecionadas foram: “Coração sozinho (região do Mali)” e “A galinha da Angola (Angola)” “Encantadora canção do

pássaro mágico (Tanzânia), “A gata que entrou em casa (Zimbabue)”, “A rainha Loba (Cabo Malaio), entre outros



Estudantes do 8º ano A durante a pesquisa de contos e lendas africanas. Ao fundo, duas estudantes do PIBID/História.

Fonte: Acervo da autora, 2025.

No passo seguinte, os estudantes dos oitavos anos fizeram as gravações, conduzidas pelos estudantes do PIBID/História, que também ficaram responsáveis pela parte técnica de colocar um fundo musical e instalar os contos nos computadores da sala de informática.

A quarta etapa do projeto se relacionou com a chamada “Culminância da Semana da Consciência Negra”, que ocorre em novembro em todas as escolas da rede pública de ensino, quando são mostrados os trabalhos realizados ao longo do ano, em sala de aula, relacionados à cultura e à história africana e afro-brasileira. No nosso caso, o projeto “Griôs: aprendendo história e contando histórias” propôs a audição das histórias gravadas pelos estudantes dos oitavos anos. As demais turmas foram convidadas, em grupos, para ouvir as gravações dos contos e lendas africanas na sala de informática e, em seguida, participar de uma roda de conversa sobre o conto ouvido na biblioteca do colégio. A roda de conversa foi conduzida pelos estudantes dos oitavos anos, com orientação dos estudantes do PIBID/História e sob a minha supervisão.



Estudantes de outras turmas ouvindo a narração dos contos e lendas africanas na sala de informática.
Fonte: Acervo da autora, 2025.



Estudantes de outras turmas participando da roda de conversa sobre os contos e lendas africanas na biblioteca do colégio. Os dois alunos separados a esquerda conduziram o diálogo.
Fonte: Acervo da autora, 2025.

Para finalizar, em sala de aula, os estudantes dos oitavos anos relataram por meio de uma roda de conversa que o projeto contribuiu para que compreendessem como as tradições são importantes e que elas não estão somente no passado; pelo contrário, mantêm-se vivas, no caso da cultura africana, por meio das histórias e da

figura dos griôs. Compreenderam valores como amizade, malícia, sentimento de comunidade, respeito, entre outros presentes nas histórias selecionadas, e ampliaram suas noções territoriais do continente africano ao buscarem identificar os lugares de origem das lendas e contos. Também relataram que a proposta de narração e gravação das histórias ajudou a melhorar a leitura e a inibição frente à própria oralidade, ou seja, a expressar e apresentar suas ideias.

Considerações finais

O projeto possibilitou aos estudantes dos oitavos anos ampliar conhecimentos sobre os griôs e compreender a tradição oral como forma viva de preservação de memórias e saberes africanos. Ao relacionar tradição e memória viva, contribuiu para ampliar a noção de temporalidade, o pensamento histórico e uma educação antirracista. Para o PIBID/História, fortaleceu a formação dos futuros professores.

Referências

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro (2017) — Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Pro-Posições, v. 28, n. 1, p. 55-80.

ANDRADE, Juliana Alves de. “Temos nosso próprio tempo”: os desafios de ensinar história aos adolescentes-jovens contemporâneos. História Unicap, v. 5.n. 9, jan./jun. de 201. Disponível em: <https://periodicos.unicap.br/historia/article/view/1213>. Acesso em: 03 Set. 2026.

BARCA, Isabel. Aula-oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). Para uma educação histórica de qualidade: atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

COLÉGIO ESTADUAL CLEIA GODOY F. SILVA. Projeto político-pedagógico. Londrina: Colégio Estadual Cleia Godoy F. Silva, 2024.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). História geral da África, I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 167-212.

MEUS CONTOS AFRICANOS. Coleção Nelson Mandela. Tradução de Luciana Garcia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

OPENAI. *ChatGPT* -4o. Resposta gerada para: "verificação ortográfica e pontuação, categorização das respostas dos estudantes presentes no instrumento de investigação das ideias prévias, tratamento das imagens e para comprimir o texto das considerações finais a 400 caracteres.". Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 03 Set. 2026.

TV BRASIL. Griot Toumani Kouyaté canta uma história no Arte do Artista. YouTube, 6 maio 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AWVeC6kbNH0>. Acesso em: 4 set. 2026

PIBID E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS, METODOLOGIAS ATIVAS E DESAFIOS DA PRÁTICA ESCOLAR

Elizabete Cristina de Souza Tomazini⁹

Colégio Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins – elizabete.tomzini@escola.pr.gov.br

Eliane dos Santos Malheiros¹⁰

Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – eliane.santos13@escola.pr.gov.br

Sarita Maria Pieroli¹¹

Colégio Estadual Marcelino Champagnat – sarita.pieroli@escola.pr.gov.br

Rogério Ivano¹²

Universidade Estadual de Londrina – hiwano@uel.br

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e escolas públicas, constitui um espaço privilegiado de aproximação entre a formação universitária e a realidade da Educação Básica. A experiência relatada neste artigo reúne vivências de três núcleos de História, desenvolvidas entre 2024 e 2026, nos Colégios Estaduais Dr. Gabriel C. Martins, Nossa Senhora de Lourdes e Marcelino Champagnat, em Londrina-PR. Em contextos escolares distintos, os relatos convergem ao evidenciar que a inserção prolongada dos licenciandos na escola favorece a articulação entre teoria e prática, a experimentação metodológica e a compreensão da complexidade do trabalho docente.

Partimos da compreensão de que a formação inicial não se esgota nas disciplinas da graduação. A escola é também espaço de produção de conhecimentos, no qual os futuros professores observam, participam, planejam, intervêm, avaliam e reelaboram suas práticas. Como aponta Tomazini (2017), o PIBID favorece a

⁹ Supervisora dos alunos: Marcus Vinicius Miranda de Abreu, Beatriz da Costa Portella, Sara dos Santos Silva, Mirian Lucia Batista Geraldo, Sarah Maria Viscardi Oliveira, Rhuan Nicolas Mesiano, Joao Pedro Benedito Costa, Mayara Victorio da Silva, Leonardo Felipe Moreira de Oliveira.

¹⁰ Supervisora dos alunos: Sofia Sodre Calijuri Nishi, Leticia Adriana, Stefania Ribeiro Costa Rios Molena, Henrique Estrope Nazarko, Mateus Bueno Bonin, Juscilayne Rosa Henrique Goncalves, Thiago Teixeira Carlos, Nikollas Coutinho Vieira, Solana Titiloye Oliveira Rodrigues.

¹¹ Supervisora dos alunos: Evelyn Pereira Santos, Ana Luiza Costa de Azevedo, Joao Henrique Costa Grispan, Soniely Maria Gomes dos Santos, Rafaela Pagliarini Costa Rosa, Jeniffer Caroline Scoton, Debora Pedrão Barbosa, Eduardo Moraes de Oliveira.

¹² Supervisor do NID – História.

aproximação entre licenciandos e cotidiano escolar, enquanto Carvalho (2006) ressalta que a educação se encontra imersa em contextos culturais, históricos e sociais concretos. No ensino de História, essa dimensão é especialmente relevante, pois os conteúdos precisam dialogar com sujeitos, experiências e diferentes formas de interpretar o mundo.

O objetivo deste trabalho é unificar e analisar as experiências de três relatos, destacando as condições concretas das escolas, as metodologias empregadas, os desafios encontrados no cotidiano e as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos, dos estudantes da Educação Básica e dos professores supervisores. O texto está organizado em Metodologia; Desenvolvimento: resultados e discussões; Considerações finais; Agradecimentos e Referências.

Metodologia

A análise tem caráter qualitativo e fundamenta-se em três relatos de prática pedagógica apresentados pelas professoras supervisoras, articulados à bibliografia mobilizada nos próprios textos. Foram considerados registros sobre organização escolar, turmas acompanhadas, atividades desenvolvidas, estratégias metodológicas, avaliações, observações da participação dos estudantes e reflexões dos licenciandos. No relato do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, também foram analisadas autoavaliações escritas dos pibidianos, utilizadas como fonte para compreender percepções sobre desempenho, manejo de turma, planejamento, autonomia, dificuldades e feedbacks pedagógicos.

Os contextos abrangidos foram diversificados. No Colégio Estadual Dr. Gabriel C. Martins, o núcleo de História contou com oito jovens dos segundo e terceiro anos da graduação e desenvolveu observações, intervenções em turmas do Ensino Fundamental e Médio, auxílio a estudantes da inclusão, elaboração e aplicação de avaliações, uso de plataformas digitais, jogos e gincanas, entre 2024 e 2026. No Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, as atividades ocorreram em 2025 e 2026, com duplas de licenciandos nos turnos matutino e vespertino, envolvendo 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, além de componentes eletivos. No Colégio Estadual Marcelino Champagnat, durante 2025 e

2026, foram desenvolvidas práticas com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, incluindo sala de aula invertida, rotação por estações, Dicionário Histórico, aulas ministradas pelos licenciandos e avaliações diversificadas.

A leitura conjunta dos materiais permitiu identificar recorrências e especificidades, sem pretender homogeneizar experiências realizadas em escolas com características distintas. A metodologia ativa é compreendida, nos termos mobilizados pelos relatos, como possibilidade de deslocar o estudante para uma posição mais participativa, enquanto a observação e os depoimentos dos licenciandos permitem analisar a formação docente como processo de experimentação, reflexão e reelaboração da prática (BERGMANN; SAMS, 2018; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; MORAN, 2018).

Desenvolvimento: resultados e discussões

Os relatos revelam que a escola pública é um espaço heterogêneo e que essa diversidade interfere diretamente no planejamento do ensino de História. O Colégio Estadual Dr. Gabriel C. Martins, fundado em 1966, atende aproximadamente 650 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino. Segundo seu Projeto Político-Pedagógico, recebe estudantes de diferentes regiões de Londrina e possui uma comunidade marcada por trajetórias sociais, culturais e educacionais diversas, incluindo estudantes oriundos de serviços de acolhimento, de ‘casa do atleta’ e estudantes com necessidades educacionais específicas. O Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, localizado na zona leste de Londrina, atende cerca de 550 estudantes em 2026, em tempo integral, dispondo de biblioteca, laboratórios e equipamentos tecnológicos. Já o Colégio Estadual Marcelino Champagnat atende Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Esses contextos demonstram que não existe uma fórmula única para o trabalho pedagógico: conhecer a escola e as turmas é condição para planejar intervenções coerentes.

Em todos os núcleos, a inserção dos licenciandos ocorreu de forma progressiva. A observação das aulas foi acompanhada de participação em atividades, planejamento, regência, avaliações e momentos de reflexão. No Gabriel C. Martins, essa inserção incluiu também reuniões, registros escolares, acompanhamento de estudantes da inclusão, uso do Livro de Registro de Classe Online e contato com

processos como escolha de livros didáticos. No Nossa Senhora de Lourdes, os licenciandos vivenciaram sala de aula invertida, Grupo de Verbalização e Grupo de Observação, atividades sobre patrimônio, aulas de campo e componentes eletivos, entre eles propostas relacionadas ao teatro e à história da própria escola. No Marcelino Champagnat, a diversificação metodológica envolveu sala de aula invertida, rotação por estações, Dicionário Histórico e avaliações com diferentes estratégias.

A convergência mais evidente está na valorização das metodologias ativas. A sala de aula invertida e a rotação por estações foram utilizadas para ampliar a participação e deslocar parte da responsabilidade pela aprendizagem para os estudantes. O Dicionário Histórico, por sua vez, favoreceu pesquisa, ampliação do vocabulário específico e compreensão de conceitos. As experiências de patrimônio e aulas de campo no Nossa Senhora de Lourdes aproximaram os estudantes de fontes, lugares e práticas culturais, enquanto jogos e gincanas no Gabriel C. Martins alteraram a dinâmica tradicional das aulas. No Marcelino Champagnat, uma avaliação em formato de game, aplicada a turmas de 8º ano sobre Revolução Industrial e Revolução Francesa, organizou os estudantes em grupos que precisavam discutir dez questões, chegar a consensos e avançar mediante respostas corretas. O erro, nessa dinâmica, foi transformado em oportunidade de revisão e reflexão.

Os resultados observados apontam para maior envolvimento, interação e protagonismo dos estudantes quando as propostas romperam com formatos exclusivamente expositivos ou individuais. Na avaliação em formato de game, o trabalho coletivo mobilizou comunicação, cooperação, argumentação, tomada de decisão e responsabilidade compartilhada. Nas experiências do Nossa Senhora de Lourdes, as autoavaliações indicaram avanços na segurança para conduzir atividades, no planejamento, na mediação de debates e na construção da identidade docente. Ao mesmo tempo, os depoimentos registraram dificuldades concretas, como barulho, agitação, administração do tempo de aula e necessidade de desenvolver postura e alcance vocal. Essas dificuldades não aparecem como fracassos, mas como elementos constitutivos da aprendizagem profissional.

Outro resultado recorrente é a importância da supervisão. Os *feedbacks* posteriores às atividades foram percebidos pelos licenciandos como momentos de diálogo, acolhimento e aperfeiçoamento. A supervisão permitiu reconhecer pontos fortes, identificar aspectos a melhorar e preservar as individualidades de cada futuro

professor. A relação universidade-escola, portanto, não ocorreu em uma única direção: os licenciandos aprenderam com professores experientes e com os estudantes, enquanto as professoras supervisoras também foram provocadas a rever práticas, experimentar recursos e retomar discussões acadêmicas.

Os relatos também evidenciam que ensinar História envolve desafios que ultrapassam o domínio dos conteúdos. No Gabriel C. Martins, apareceram situações relacionadas a *bullying*, desregulação de estudantes autistas, indisciplina, dificuldades de concentração e diferentes ritmos de aprendizagem. No Nossa Senhora de Lourdes, os licenciandos apontaram limites estruturais, como a falta de livros didáticos para todos, além das dificuldades de manejo do tempo e da turma. Essas experiências reforçam a necessidade de planejamento flexível, observação atenta e capacidade de adaptação. Como destaca Bittencourt (2008), o ensino de História requer considerar fundamentos e métodos articulados às condições concretas da aprendizagem.

Por fim, os relatos mostram que a presença dos universitários produz efeitos também sobre os estudantes da Educação Básica. No Gabriel C. Martins, os bolsistas estabeleceram vínculos que se manifestaram na recepção durante os intervalos e no interesse dos estudantes pela continuidade de sua presença. Nos demais núcleos, a participação em atividades colaborativas, aulas de campo, jogos e propostas diversificadas ampliou as formas de contato com o conhecimento histórico. Assim, o PIBID pode ser compreendido como espaço de formação coletiva: forma licenciandos, contribui para a reflexão dos supervisores, cria novas experiências para os estudantes e fortalece a relação entre universidade e escola.

Considerações finais

A análise conjunta das experiências permite afirmar que o PIBID constituiu, nos contextos mencionados, um espaço de formação docente marcado pela aproximação entre universidade e escola, pela experimentação metodológica e pela reflexão sobre situações concretas do ensino de História. A presença dos licenciandos não se limitou à regência: envolveu observação, planejamento, avaliação, acompanhamento de estudantes, participação em reuniões, uso de recursos e compreensão de diferentes dimensões da organização escolar.

As metodologias ativas e as estratégias diversificadas mostraram possibilidades de ampliar a participação dos estudantes e tornar a aprendizagem histórica mais dinâmica e significativa. Entretanto, os relatos também demonstram que inovar não elimina os desafios cotidianos. Tempo reduzido, ruído, indisciplina, diversidade de ritmos, inclusão e limitações estruturais exigem do futuro professor capacidade de adaptar sua prática. Nesse processo, os *feedbacks* das supervisoras e a reflexão sobre as próprias experiências mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da identidade docente.

Os limites da experiência estão justamente na diversidade dos contextos e na impossibilidade de generalizar resultados para todas as escolas. Ainda assim, a convergência dos relatos permite reconhecer o potencial do PIBID como política de formação inicial e continuada. Ao transformar a escola em espaço de observação, experimentação e produção de conhecimento, o programa contribui para uma formação mais crítica, reflexiva e comprometida com a Educação Básica.

Agradecimentos

À Universidade Estadual de Londrina (UEL), ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), à CAPES pelo financiamento, à SEED-PR, às equipes gestoras, professoras, estudantes e comunidades dos Colégios Estaduais Dr. Gabriel C. Martins, Nossa Senhora de Lourdes e Marcelino Champagnat, pela colaboração e pelas experiências compartilhadas.

Referências

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 39, n. 2, 2006. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2007876>.

COLÉGIO ESTADUAL DR. GABRIEL C. MARTINS. Projeto Político-Pedagógico. Londrina: Colégio Estadual Dr. Gabriel C. Martins, 2025.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Aline Silva; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 268-288, 2017.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. *Aprender a ser professor: contribuições da educação histórica na formação inicial de professores* (PIBID História/UEL 2011-2013). 2017.

INTERDISCIPLINARIDADE EDUCATIVA EM FÍSICA E QUÍMICA A PARTIR DO PIBID: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INOVADORAS

Irinéa de Lourdes Batista
Universidade Estadual de Londrina – irinea@uel.br

Fabiele Cristiane Dias Broietti
Universidade Estadual de Londrina – fabieledias@uel.br

Jefferson Sussumu de Aguiar Hachiya
IFPR - Campus Londrina – jefferson.hachiya@ifpr.edu.br

Miriam Cristina Covre de Souza
Colégio Estadual Albino Feijó Sanches/Colégio Estadual Cleia Godoy Fabrini da Silva –
miriam.souza@escola.pr.gov.br

Paulo Roberto Angélico
Colégio Estadual Vicente Rijo – paulo.angelico@escola.pr.gov.br

Fundamentos teóricos e epistemológicos do subprojeto

O subprojeto interdisciplinar em Física e Química da Universidade Estadual de Londrina (UEL), desenvolvido no âmbito do PIBID (2024-2026), teve como objetivo fortalecer a formação inicial e continuada de professores, articulando teoria e prática na construção de saberes docentes interdisciplinares.

A proposta buscou integrar licenciandos e docentes da rede pública de ensino na elaboração e implementação de experiências inovadoras, fundamentadas em referenciais da Educação Científica e da Didática das Ciências (Batista e Salvi, 2006; Lavaqui e Batista, 2007; Batista, Lavaqui e Salvi, 2008; Batista, 2016; Carvalho, 2018; Broietti e Arrigo, 2021; Arrigo, Broietti e Lorencini Junior, 2019).

A interdisciplinaridade, neste subprojeto, não foi concebida como um currículo único ou como a fusão de disciplinas, mas como *momentos elaborativos interdisciplinares* que emergem nos processos de ensino e de aprendizagem, conforme defendem Batista e Salvi (2006). O subprojeto busca consolidar a interdisciplinaridade educativa como uma prática possível e necessária, construída em momentos de diálogo entre saberes disciplinares e interdisciplinares, preparando professores e estudantes para interpretar e agir diante da realidade complexa do mundo contemporâneo.

Esses momentos promovem a construção coletiva do conhecimento e a superação da fragmentação disciplinar, podendo ser estruturados a partir de abordagens como os Três Momentos Pedagógicos (Gehlen, Maldaner e Delizoicov, 2012; Arrigo, Broietti e Lorencini Junior, 2019), Abordagens praxiológicas adaptativas (Batista, 2016), Atividades Experimentais Investigativas (Almeida e Broietti, 2023; Broietti e Arrigo, 2021), Ensino por Investigação (Carvalho, 2018) e Trabalho com Projetos (Batista, Lavaqui e Salvi, 2008).

Tais abordagens permitem que os estudantes vivenciem situações reais, desenvolvam cognições epistêmicas e sociais e ampliem seu letramento científico¹³, em sintonia com o pensamento complexo¹⁴ como definido por Edgar Morin (1996).

Outro eixo estruturante foi a articulação com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Física e Química da UEL, garantindo coerência entre a formação acadêmica e a prática docente. Essa integração reforça a indissociabilidade entre teoria e prática desde o início da formação docente.

Por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, na produção de materiais didáticos, na participação em reuniões coletivas com a equipe completa do subprojeto interdisciplinar e da integração com grupos de pesquisa em Educação Científica, o subprojeto buscou consolidar uma formação docente crítica, reflexiva e investigativa. Esse processo de formação é capaz de repensar os desafios da complexidade científica, do cotidiano escolar e da interdisciplinaridade educativa, legitimando a prática profissional e promovendo uma identidade docente fundamentada em referenciais histórico-sociológicos e epistemológicos (Batista, 2016).

Nas seções, a seguir, são apresentadas as atividades desenvolvidas nas escolas participantes da edição do PIBID (2024-2026).

Atividades desenvolvidas nas escolas participantes

¹³ A compreensão de Letramento Científico adotada neste estudo segue a perspectiva de Santos (2007), que o considera como uma prática social do uso de conhecimentos, habilidades e valores da ciência para a tomada de decisões responsáveis na sociedade.

¹⁴ O pensamento complexo, segundo Edgar Morin, constitui uma abordagem que busca integrar conhecimentos fragmentados e rejeitar visões lineares, reducionistas e simplistas da realidade. No contexto da interdisciplinaridade educativa assumida neste subprojeto, o princípio da complexidade oferece fundamentos para superar uma fragmentação disciplinar e promover diálogos entre diferentes conhecimentos e saberes. Para aprofundar essa discussão, sugerimos a leitura do artigo Batista e Salvi (2006).

As escolas, supervisores e supervisora participantes do subprojeto interdisciplinar Física e Química da edição do PIBID (2024-2026) estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Escolas e supervisores participantes do subprojeto interdisciplinar Física e Química

Escola	Supervisor(a)	Área de formação do supervisor
Instituto Federal do Paraná - Campus Londrina	Jefferson Sussumu de Aguiar Hachiya	Química
Colégio Estadual Albino Feijó Sanches – Londrina Colégio Estadual Cleia Godoy Fabrini da Silva - Londrina	Miriam Cristina Covre de Souza	Química
Colégio Estadual Vicente Rijo - Londrina	Paulo Roberto Angélico	Física

Fonte: os(as) autores(as)

Em todas as escolas participantes do subprojeto houve alinhamento periódico entre a coordenação do PIBID, os supervisores e a coordenação pedagógica das instituições, garantindo apoio institucional para o desenvolvimento das atividades.

Desde o início, foram realizadas reuniões pedagógicas regulares e grupos de estudos na universidade, nos quais foram discutidos textos científicos para fundamentação em interdisciplinaridade educativa e metodologias didático investigativas. Essa participação possibilitou alinhar as propostas de ensino às demandas curriculares e fortalecer uma abordagem coerente com os referenciais da Didática das Ciências.

Na sequência, apresentamos de forma detalhada as atividades desenvolvidas em cada uma das escolas participantes (Quadros 2, 3 e 4).

Quadro 2: Atividades desenvolvidas no Instituto Federal do Paraná - Campus Londrina

Observação de aulas e do espaço escolar	Etapa voltada ao diagnóstico das turmas, identificação das noções prévias dos alunos e análise das dinâmicas relacionais e pedagógicas, com imersão dos licenciados na noosfera institucional do IFPR.
Proposição de Oficinas com a abordagem didática do Ensino por Investigação (EnCI)	Foram desenvolvidas Oficinas de Ensino de Ciências por Investigação (OEnCI) sobre eletricidade, radioatividade, átomo, matemática básica, entre outros temas. As oficinas ocorreram a partir de uma sequência de encontros no IFPR. Cada oficina foi previamente divulgada e realizadas no contraturno, de modo a não interferir nas atividades regulares da instituição.
Organização de visitas técnicas	Outro destaque positivo foi a realização de visitas técnicas a instituições de ensino superior, como a UEL e UTFPR. Essas experiências aproximaram os estudantes das Ciências da Natureza, incentivando-os a refletir temas de interesse e considerar futuros cursos superiores nessas áreas.

Fonte: os(as) autores(as)

Quadro 3: Atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Albino Feijó Sanches – Londrina e no Colégio Estadual Cleia Godoy Fabrini da Silva – Londrina

Observação de aulas	Os bolsistas acompanharam <i>turmas do Ensino Médio profissionalizante e realizaram pesquisas com os estudantes</i> , com o objetivo de identificar temáticas de interesse que pudessem subsidiar a elaboração dos projetos <i>interdisciplinares</i> .
Desenvolvimento do projeto - Elaboração de foguete caseiro	O projeto integrou Física e Química, mobilizando conceitos das duas áreas em quatro módulos. Foram abordados conteúdos como Lei dos Gases Ideais, reações químicas, lançamento oblíquo, empuxo, movimento parabólico e relações angulares. As aulas alternaram exposições teóricas breves e práticas de montagem e lançamento dos foguetes, promovendo a aprendizagem ativa e o aprimoramento <i>progressivo dos protótipos por meio da aplicação direta dos conhecimentos estudados</i> .
Princípios da pesquisa científica	Com o objetivo de apoiar os bolsistas na coleta de dados e identificar indícios de aprendizagem dos estudantes, cada equipe recebeu um caderno de registros. Nele foram sistematizadas informações referentes aos protótipos, distâncias percorridas, hipóteses para explicar falhas e propostas de melhoria. Além disso, os bolsistas e a supervisora realizaram gravações em vídeo e mediram sistematicamente as distâncias alcançadas pelos foguetes.
Elaboração de Situações de Estudo (SE)	A partir do diálogo com os bolsistas, surgiu a proposta de elaborar Situações de Estudo (SE) que abordassem conteúdos de Física e Química de forma interdisciplinar. Como etapa inicial, foi realizado um levantamento, com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, dos conteúdos mais recorrentes nos vestibulares do Paraná. Com base nesse levantamento, foram selecionados os conteúdos de eletricidade e eletroquímica; termodinâmica e termoquímica; além de gases. Cada SE foi estruturada em três momentos: (i) retomada dos conteúdos por meio de aulas expositivo-dialogadas; (ii) atividade experimental investigativa, e (iii) resolução de questões de vestibular, permitindo avaliar a compreensão e identificar os aspectos que exigiam aprofundamento.

Fonte: os(as) autores(as)

Quadro 4: Atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Vicente Rijo - Londrina

Observação de sala de aula	Etapa dedicada ao diagnóstico das turmas, identificação das noções prévias dos alunos e à análise das dinâmicas relacionais e pedagógicas presentes no cotidiano escolar.
Planejamento colaborativo de aulas	Em reuniões periódicas, o grupo elaborou sequências didáticas pautadas na transposição didática, alinhando rigor científico e estratégias metodológicas diversificadas.
Regência Supervisionada com enfoque experimental	A atuação em sala de aula priorizou demonstrações experimentais, não como mera verificação de teorias, mas como elementos problematizadores, estimulando a formulação de hipóteses e a investigação por parte dos estudantes.
Palestras de Divulgação Científica	Inteligência Artificial na Física e na Química: discussão a respeito de como algoritmos e aprendizado de máquina transformam a pesquisa científica, auxiliando na previsão molecular, na simulação de reações e no processamento de dados astrofísicos.

	Distâncias Astronômicas: abordagem interdisciplinar combinando óptica, gravitação, notação científica e espectroscopia para explicar os métodos indiretos de medição das dimensões do universo.
Oficinas Experimentais Investigativas	Construção da Pilha de Volta: integração de conceitos de eletroquímica (oxirredução, potencial de eletrodo) e eletricidade (diferença de potencial e corrente elétrica), resgatando a evolução histórica das fontes de energia. O sucesso levou a replicação da oficina no Ensino Fundamental.
	Semicondutores na prática: oficina a respeito do funcionamento de diodos e LEDs em circuitos práticos, demonstrando a retificação de corrente alternada e a variação de tensão, frequência e cor dos fótons emitidos em corrente contínua. A atividade conectou conceitos de potência e eficiência energética, utilizando questionário respondido com o auxílio de ferramentas de Inteligência Artificial para introduzir tópicos de Física Moderna, como modelos atômicos e a constante de Planck.
Projetos de Humanização da Ciência e Atividades Práticas	Ciclo de Comunicações Orais "Mulheres na Ciência": projeto voltado à pesquisa e apresentação quanto à trajetória de mulheres cientistas na história e em época contemporânea, fomentando a reflexão sociocultural a respeito da equidade de gênero na ciência e aprimorando a oratória de estudantes. As paredes da sala foram cobertas com 47 trajetórias femininas, reunindo desde figuras históricas como Marie Curie, Lise Meitner e Vera Rubin até pesquisadoras contemporâneas brasileiras, como Tatiana Sampaio.
	QUIZ GAME Física e Química: recurso educacional gamificado no formato "passa ou repassa", construído com materiais reciclados e integrado a uma placa Arduino, com botões e sinalizadores luminosos, promovendo a revisão de conceitos de forma interativa.
	Construção e Lançamento de Hidrofoguetes: atividade de campo que trabalhou conceitos de pressão de gases, hidrostática, terceira Lei de Newton e lançamentos oblíquos.
	Torneio de Carrinhos Movidos a Elásticos: Desafio de engenharia voltado ao estudo da transformação de energia potencial elástica em energia cinética, atrito de rolamento e conservação de energia mecânica.

Fonte: os(as) autores(as)

Na sequência apresentamos os principais resultados e implicações do subprojeto interdisciplinar Física e Química.

Principais Resultados e Implicações para a aprendizagem de estudantes, para a formação docente e a comunidade escolar

Diversos resultados e implicações foram destacados pelos supervisores e bolsistas de iniciação à docência durante as reuniões do grupo. Nesta seção, buscamos destacar alguns deles, organizando-os em segmentos.

Aprendizagem de estudantes: Houve evolução qualitativa no interesse e na compreensão conceitual de estudantes de todas as escolas participantes. Os experimentos investigativos, as demonstrações, os circuitos manipuláveis, a produção

de foguete, os jogos, as competições e as oficinas investigativas elevaram o engajamento e reduziram a aversão às disciplinas de Ciências da Natureza.

Supervisores e bolsistas destacaram que a maioria dos estudantes compreendeu os conceitos trabalhados. No caso específico dos lançamentos dos foguetes, realizados em uma praça nas proximidades da escola, observou-se que, durante o retorno, os grupos discutiam possíveis falhas e sugeriam melhorias para os próximos testes, envolvendo tanto a estrutura dos foguetes quanto o propelente utilizado. Essa prática evidenciou o desenvolvimento da capacidade de elaborar hipóteses e testá-las, configurando indícios de raciocínio científico.

As propostas realizadas também mostraram que as intervenções pedagógicas de bolsistas, sob supervisão docente, resultaram em maior engajamento e melhor compreensão dos conteúdos escolares e da fenomenologia, confirmados pelos registros nos cadernos e pelo desempenho nas atividades em sala.

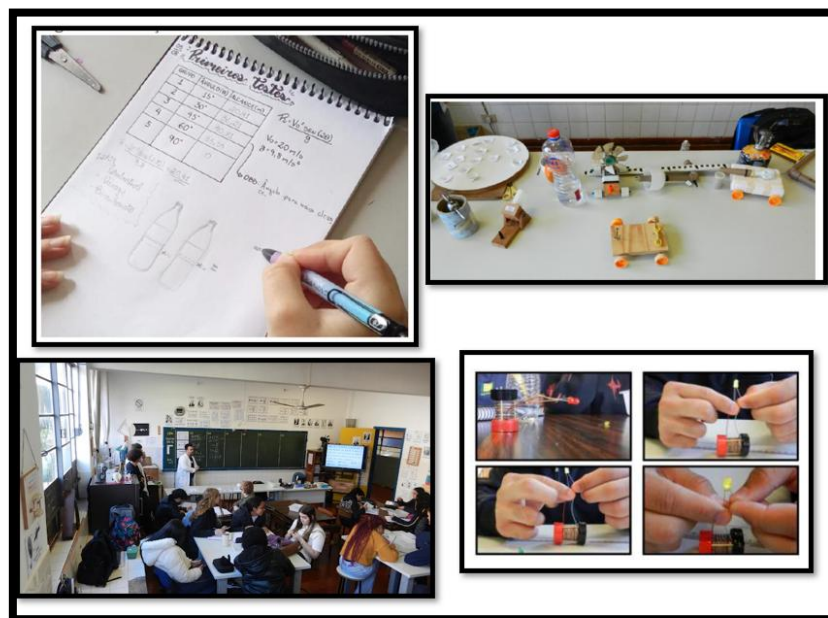
Formação Docente: A imersão no contexto escolar permitiu aos licenciandos desenvolver saberes, como gestão de sala, transposição didática de conceitos complexos, elaboração de experimentos e uso pedagógico de novas tecnologias. Este subprojeto proporcionou contato direto com a realidade escolar e possibilitou a articulação entre a formação teórico-metodológica recebida na universidade e a prática pedagógica, contribuindo para a formação inicial de professores.

Os licenciandos assumiram o papel de docentes, planejando, desenvolvendo e refletindo quanto a suas práticas, sempre orientados pelos supervisores e pela coordenação de área. Os supervisores atuaram como coformadores, acompanhando as ações dos bolsistas e oferecendo contribuições a partir de sua experiência profissional, enriquecendo as propostas de ensino e fortalecendo a formação docente. Observou-se que o PIBID, com as ações deste subprojeto, também configurou-se como uma oportunidade de formação docente continuada, favorecendo a implementação de abordagens metodológicas inovadoras.

Comunidade escolar: O projeto dinamizou os ambientes escolares, transformando pátios e salas em espaços de experimentação e promovendo maior integração entre o ensino superior e a educação básica pública. Professores e funcionários não vinculados a esse subprojeto se mostraram interessados e participaram de algumas atividades, oferecendo sugestões e acompanhando ações específicas, o que ampliou o envolvimento da comunidade escolar.

Na sequência, apresentamos algumas imagens representativas (Figuras 1 e 2) das atividades desenvolvidas.

Figura 1: Imagens representativas de atividades desenvolvidas



Fonte: Arquivo pessoal

A imagem superior esquerda mostra registros de cálculos e anotações de um experimento para lançamento de foguetes, em que os estudantes analisaram potenciais combustíveis e o alcance em diferentes ângulos, aplicando fórmulas de cinemática, dinâmica e rendimento. Essa atividade evidencia a articulação entre teoria e prática, característica da formação docente investigativa

Na parte superior direita, observam-se protótipos e modelos experimentais construídos com materiais simples (garrafas, rodas e suportes), utilizados em diversos conteúdos abordados durante o projeto interdisciplinar. O incentivo à criatividade e à experimentação foi um dos pontos fortes desenvolvidos nesse projeto, aspectos relevantes nos referenciais da Didática das Ciências.

Na parte inferior esquerda, registra-se um dos bolsistas conduzindo discussões conceituais. Esta cena ilustra a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar e o desenvolvimento da regência compartilhada. Na parte inferior direita, tem-se a montagem de um circuito elétrico simples com bateria, fios e LED, representando atividades de eletrodinâmica e eletricidade. Essa prática favorece o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades experimentais e cognitivas nos estudantes.

Figura 2: Imagens representativas de atividades desenvolvidas


Fonte: Arquivo pessoal

As imagens registram a apresentação de pôster científico, com bolsistas de iniciação à docência socializando resultados de práticas pedagógicas e pesquisas realizadas. Também há o registro de uma página de caderno com um mapa conceitual que apresenta uma síntese da trajetória da astrônoma Cecilia Payne, destacando marcos como seu nascimento, a entrada na Universidade de Cambridge em 1919 e a conquista de uma bolsa de estudos no Harvard College Observatory, onde realizou estudos fundamentais a respeito da composição das estrelas. Essa atividade evidencia a integração entre ciência, história e visibilidade da mulher cientista. Além disso, há registros de uma visita técnica dos estudantes de uma das escolas participantes ao Laboratório de Filmes Finos e Materiais da UEL.

Também salientamos os desafios formativos no contexto da Rede Pública de Ensino Paranaense. A execução das atividades enfrentou desafios estruturais característicos do cenário educacional recente das escolas públicas do Paraná. Entre eles, destacamos:

Plataformização e tempo em tela: A obrigatoriedade do uso de aplicativos de gestão, plataformas digitais de aprendizagem e o cumprimento de metas de navegação muitas vezes conflitam com o tempo necessário para a montagem de experimentos, mediação de debates e atividades de campo.

Uso de materiais prontos: A padronização curricular por meio de slides e cadernos digitais pré-elaborados reduz a autonomia docente e impõe um ritmo homogêneo. Diante dessa limitação, o grupo do PIBID precisou atuar de forma estratégica, buscando preservar a qualidade das práticas pedagógicas, sem descumprir o programa oficial.

Infraestrutura e recursos: A escassez de materiais específicos de laboratório foi superada pela reutilização de sucata eletrônica, materiais recicláveis e pelo uso de plataformas acessíveis, como o Arduino. Alguns materiais foram adquiridos pelos próprios estudantes ou supervisores, ou emprestados pela universidade, uma vez que algumas escolas não dispunham de recursos para fornecê-los.

Considerações finais

O subprojeto PIBID Interdisciplinar Física e Química da UEL consolidou-se como espaço formativo que fortaleceu a identidade docente dos licenciandos e promoveu práticas didático-científicas inovadoras nas escolas parceiras. Entre os principais resultados destaca-se a integração teoria e prática, possibilitando que os licenciandos vivenciassem metodologias como os Três Momentos Pedagógicos, atividades investigativas e projetos interdisciplinares, alinhando referenciais teóricos à prática escolar.

No campo da formação docente, observou-se maior autonomia dos bolsistas de iniciação à docência, que passaram da observação à regência compartilhada e, posteriormente, para a condução de oficinas próprias, abordando temáticas interdisciplinares diversas. A inovação pedagógica também se fez presente, com propostas de ensino diferenciadas que articularam história da ciência, questões de gênero, experimentação, astronomia e oficinas de ensino por investigação, aproximando os estudantes da pesquisa científica.

O subprojeto contribuiu ainda para o fortalecimento institucional, ao articular-se com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Física e Química, reforçando práticas como componentes curriculares e estágios supervisionados, além de ampliar a cultura da pesquisa e extensão na formação inicial.

A produção acadêmica foi igualmente significativa, os bolsistas e os supervisores participaram de eventos locais como a Semana da Física e Semana da

Química na UEL, o Pro-ensino e o Por-extenso, além de eventos nacionais como o EnECI – Encontro Nacional de Ensino por Investigação, socializando os resultados das oficinas e projetos. Um dos trabalhos do grupo, inclusive, recebeu premiação conquistando o terceiro lugar na Semana da Física.

De modo geral, o subprojeto evidenciou contribuições ao fomentar a formação de professores reflexivos, investigadores e capazes de propor práticas interdisciplinares contextualizadas, articuladoras e integradoras de conhecimentos, contribuindo para o fortalecimento tanto dos cursos de licenciatura envolvidos quanto das escolas da rede estadual pública de ensino participantes.

Agradecimentos

À CAPES pelo apoio financeiro. Estendemos nossos agradecimentos às escolas parceiras e ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) pela participação e colaboração nesta edição do PIBID (2024-2026).

Referências

- ALMEIDA, Fernanda Garcia de; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Experimentação na formação inicial: aspectos investigativos e evidências do pensamento químico. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, p. 1 – 20. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7027>>. Acesso em: 5 set. 2026.
- ARRIGO, Viviane; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. O Ensino de Ciências e os Três Momentos Pedagógicos. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, 12., 2019, Natal. Anais [...]. Natal: ABRAPEC, 2019. Disponível em: <<https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0362-1.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2026.
- BATISTA, Irinéa de Lourdes Batista. Uma adoção da História e Filosofia da Ciência no desenvolvimento de saberes docentes interdisciplinares. In: BATISTA, Irinéa de Lourdes (Org.). **Conhecimentos e Saberes na Educação em Ciências e Matemática**. Editora UEL, Londrina-PR, 2016, p. 157-167.
- BATISTA, Irinéa de Lourdes; LAVAQUI, Vanderlei; SALVI, Rosana Figueiredo. Interdisciplinaridade escolar no Ensino Médio por meio de trabalho com projetos pedagógicos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p. 209-239, 2008. Disponível em: <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/440>>. Acesso em: 5 set. 2026.

BATISTA, Irinéa de Lourdes; SALVI, Rosana Figueiredo. Perspectiva Pós-moderna e Interdisciplinaridade Educativa: Pensamento Complexo e Reconciliação Integrativa. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, p. 147-159, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/6hcf6PsQjNrHVycBsFFCpyB/?lang=pt>>. Acesso em: 5 set. 2026.

BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRIGO, Viviane (Org.). **Propostas de atividades experimentais para o ensino de Química I**. Londrina: Edue, 2021. 146 p.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 765-794, dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852>>. Acesso em: 5 set. 2026.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen, MALDANER, Otávio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Momentos Pedagógicos e as etapas da Situação de Estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências. **Ciência & Educação** (Bauru), v.18, n. 1, p. 1-22. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100001>>. Acesso em: 5 set. 2026.

LAVAQUI, Vanderlei; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e de matemática no ensino médio. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 3, p. 399-420, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/RJjxc78XXyctF8RTkrG9xck/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 5 set. 2026.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1996.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?lang=pt>>. Acesso em: 5 set. 2026.

PIBID LETRAS-ESPANHOL/UEL: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Jefferson Januário dos Santos
Universidade Estadual de Londrina – jeffersonsantos@uel.br

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p.47)

Introdução

As atividades do Pibid Letras-Espanhol UEL foram desenvolvidas em três colégios da cidade de Londrina, quais sejam: Colégio Estadual Benjamin Constant (Supervisora Profa. Viviani Aline Alves Galvão), Colégio Estadual Marcelino Champagnat (Supervisora profa. Helena de Oliveira Souto) e Colégio Estadual Dario Veloso (Supervisora profa. Patrícia Filgueiras). No Colégio Estadual Benjamin Constant, as atividades se realizavam, principalmente, às segundas e sextas-feiras, no período vespertino; no Colégio Estadual Marcelino Champagnat, de segundas a quintas-feiras, períodos vespertino e noturno e no Colégio Estadual Dario Veloso, às terças e quartas-feiras, no período matutino.

No Projeto Institucional (UEL, 2024) apresentado à Capes em 2024, estavam previstas as seguintes ações: Promover a articulação entre teoria e prática necessária à formação docente, visando ao desenvolvimento profissional na perspectiva da reflexão investigativa e crítica da própria prática; planejar as atividades didáticas a serem realizadas ao longo do projeto nas escolas; realizar a ambientação na escola; produzir materiais didático-pedagógicos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Língua Espanhola; impulsionar a integração do Pibid-Espanhol ao estágio obrigatório da Licenciatura em Letras-Espanhol; e disseminar as experiências e os resultados alcançados em eventos.

Na sequência deste artigo apresentamos os dados de uma pesquisa de caráter, fundamentalmente, quantitativo realizada com os estudantes pibidianos de graduação. A referida pesquisa buscou obter informações a respeito de dois aspectos que consideramos centrais para a experiência do Pibid, quais sejam: a relevância da participação no programa e se, ao final do período formativo, os estudantes apreenderam temáticas de cunho teórico-pedagógico relacionadas à área de ensino

e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Antes, porém, explicitamos, a seguir, a metodologia do estudo.

Metodologia

Ao final das atividades do subprojeto de Letras-Espanhol, entendemos que era necessário coletar informações concernentes ao impacto da participação dos estudantes integrantes do Pibid Letras-Espanhol nas atividades do subprojeto

Em relação às ações, de fato, desenvolvidas, destacamos as que seguem: ambientação nos colégios, o que oportunizou um melhor conhecimento acerca do funcionamento escolar; a observação de aulas com base em critérios preestabelecidos, possibilitando o refinamento do olhar dos estudantes sobre a prática letiva; discussões semanais sobre tópicos teórico-pedagógicos, tais como: abordagem comunicativa, erro, processo avaliativo, elementos culturais e formas de motivar os alunos, fundamentais para uma formação qualificada dos integrantes do projeto; atividades desenvolvidas em parceria com as docentes, por meio da colaboração em suas atividades diárias; e a ministração de aulas, o que possibilitou aos discentes uma experiência real com seu futuro campo de trabalho.

No que tange especificamente às reuniões semanais, elas eram realizadas às terças ou quintas-feiras, às 18h, e abordavam temáticas como: Planejamento de aulas e atividades didáticas, enfoque comunicativo no ensino de espanhol, elaboração e adaptação de materiais didáticos, uso de tecnologias e recursos digitais, observação e análise de aulas, entre outras.

Essas temáticas discutidas estiveram calcadas nas bases teóricas do enfoque comunicativo, perspectiva teórico-metodológica utilizada como suporte para a realização de todas as atividades do Pibid Letras-Espanhol. A mencionada teoria não foca prioritariamente o estudo do sistema linguístico, mas sim o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, assim descrita por Canale: “A competência comunicativa compreende os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade necessários para a comunicação” (Canale, 1983, p. 5).

Em relação às observações de aula, os pibidianos descreviam semanalmente as aulas observadas (por meio de modelo de ficha de observação teoricamente embasado, fornecido pelo docente coordenador) e postavam essas descrições no

ambiente virtual de aprendizagem designado pelo professor (classroom). Esses relatos se juntavam aos planos de aula (também com modelo próprio e corrigidos com antecipação pelo docente coordenador) e, ao final, compunham o relatório final do Pibid.

Para este estudo, adotamos uma abordagem predominantemente quantitativa, com complemento qualitativo, voltada à coleta de dados oriundos da realidade social. Essa modalidade investigativa: “caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas” (Richardson, 2012, p. 70).

A escolha pela abordagem predominantemente quantitativa justifica-se pela possibilidade de verificar percepções dos integrantes do estudo ao encerrarem a sua participação e, também, recorrências nas respostas - o que pode, inclusive, gerar novos estudos calcados em outras vertentes metodológicas. Os integrantes do subprojeto são os seguintes:

Colégio Estadual Marcelino Champagnat (Supervisora: Profa. Helena de Oliveira Souto): Ana Beatriz Arruda de Sousa, Luana Lopes Martins, Rafael Fabiano Biazzi Silva, Vinícius Arrigo dos Santos, Francine Aparecida Godinho, Igor Luan Carreira Bom, Eridan de Castello Branco e Eduarda Pimenta Souza.

Colégio Estadual Dario Veloso (Supervisora: Profa. Patrícia Filgueiras): Marcos Gabriel da Silva, Carolina Queiroz da Silva, Emily Juliane de Oliveira, Amilton Campos, Rafael Alves Benicio, Valter Ruiz, Luciana Almeida da Silva e Letícia Mayumi Silva Kaihara.

Colégio Estadual Benjamin Constant (Supervisora: Profa. Viviani Aline Alves Galvão): Lorenzo Felipe Ferreira Xiriqueira, Aline Dias Marciano, Gabriel Betim da Silva, Mateus Henrique Jorge, Priscila Chaves Dias Rabello, Sebastião Lucas Moreno Ramos e Polliana Spagnolo Sousa de Oliveira. Além destes membros, o prof. Dr. Jefferson Januário dos Santos integra o programa como coordenador de área.

Dos 23 (vinte e três) integrantes do projeto, os participantes deste estudo totalizam 15 (quinze) pibidianos que, de fato, responderam ao nosso instrumento de pesquisa, isto é, um questionário com 11 perguntas de alternativas e uma pergunta final aberta. É importante destacar que os participantes pertencem aos quatro anos do curso de graduação. Desse modo, alguns se encontram em etapas mais

avançadas da formação teórico-pedagógica, enquanto outros estão em estágios iniciais desse percurso.

As 12 (doze) perguntas apresentadas aos integrantes do *corpus* estão relacionadas, de maneira geral, às seguintes temáticas: a contribuição do programa para a formação docente, a relação entre teoria e prática, a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola pública, a percepção sobre o enfoque comunicativo no ensino de espanhol, o desenvolvimento da competência comunicativa, o papel da interação em sala de aula, o uso de novas tecnologias e recursos digitais no ensino, o planejamento de atividades significativas, a avaliação da aprendizagem, a construção da identidade docente e, finalmente, a percepção dos participantes sobre aspectos da escola que ainda precisam ser refinados.

As mencionadas indagações têm o objetivo de obter indícios a respeito de representações (JODELET, 2001, p. 22) dos integrantes do *corpus* acerca de sua participação no Pibid e sobre aspectos teórico-pedagógicos. É necessário, portanto, evidenciar o nosso conceito de representação: “As representações sociais constituem ‘uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social’ (JODELET, 2001, p. 22).

Faz-se pertinente evidenciar que as atividades desenvolvidas e a equipe alvo do estudo se referem ao período final de atividades do Pibid nas escolas estaduais integrantes do projeto, isto é, entre fevereiro e setembro de 2026. Isso porque a cada novo ano letivo os professores de espanhol precisam fazer uma nova escolha e isso gera, normalmente, a mudança de escola e um recomeço das atividades docentes na área de ELE.

Apresentamos, a seguir, as 12 perguntas realizadas aos pibidianos e suas respectivas respostas.

Desenvolvimento: resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos por meio das 12 questões que compuseram o instrumento de pesquisa. Inicialmente, são expostos os gráficos correspondentes às respostas dos participantes e, posteriormente, são tecidas considerações teórico-pedagógicas sobre os dados encontrados

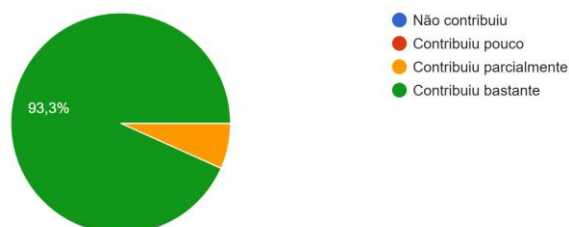
No que diz respeito às quatro primeiras perguntas de alternativas, elas se referem propriamente à participação dos estudantes no Pibid. Sobre essas questões, buscamos identificar indícios das representações dos pibidianos acerca de sua participação no programa, conforme o conceito anteriormente explicitado.

As sete últimas perguntas de alternativas dizem respeito aos aspectos formativos. Como base analítica, adotamos o enfoque comunicativo, que tem como princípio organizar 'experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno' (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36). Desse modo, nosso objetivo é verificar se, ao final de sua participação no Pibid, os estudantes demonstram ter apreendido princípios fundamentais desse enfoque. A última pergunta é aberta e tem o objetivo de verificar quais elementos precisariam ser repensados nas escolas em que desenvolveram atividades. Essa pergunta busca verificar o nível de reflexão dos estudantes sobre os contextos em que atuam. A seguir, partimos, propriamente, às perguntas, gráficos, respostas e análise:

Gráfico 1 - Contribuições à formação docente

1) Você acredita que a participação no PIBID contribuiu para a sua formação docente?

15 respostas

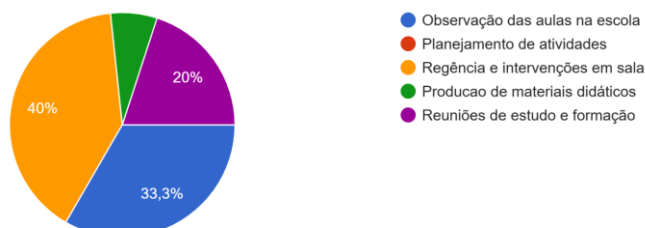


Fonte: do autor da pesquisa.

Gráfico 2 - Formas de contribuição à formação do pibidiano

2) Caso a resposta anterior seja positiva e em relação à sua participação no PIBID Letras Espanhol UEL, qual atividade mais contribuiu para sua formação docente?

15 respostas

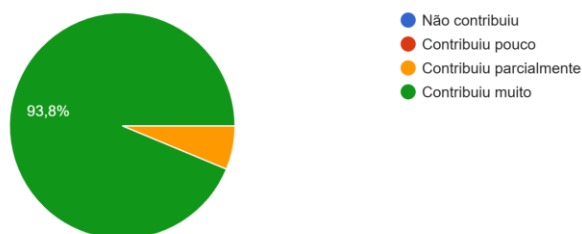


Fonte: do autor da pesquisa.

Gráfico 3 - Conhecimentos teóricos e realidade da escola

3) O PIBID contribuiu para aproximar os conhecimentos teóricos estudados no curso de Letras Espanhol da realidade da escola pública?

16 respostas

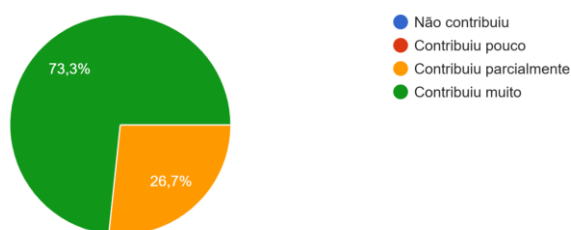


Fonte: do autor da pesquisa

Gráfico 4 - Planejamento de aulas

4) A participação no PIBID contribuiu para que você compreendesse melhor o planejamento de aulas de língua espanhola

15 respostas

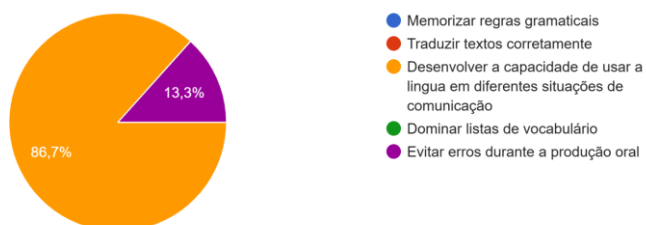


Fonte: do autor da pesquisa.

Gráfico 5 - Enfoque comunicativo

5) No enfoque comunicativo o objetivo principal do ensino de língua estrangeira é

15 respostas

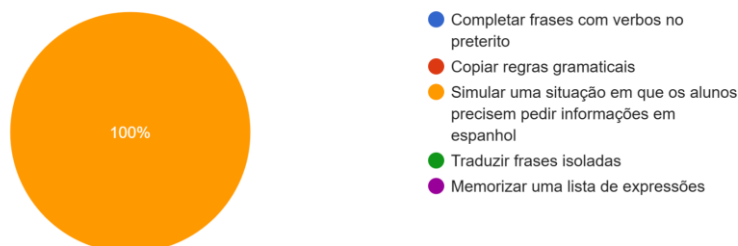


Fonte: do autor da pesquisa.

Gráfico 6 - Compreensão sobre o enfoque comunicativo

6) Qual das atividades abaixo está mais de acordo com o enfoque comunicativo?

15 respostas



Fonte: do autor da pesquisa.

Gráfico 7 - Papel do professor

7) Em uma perspectiva comunicativa o papel do professor é principalmente

15 respostas

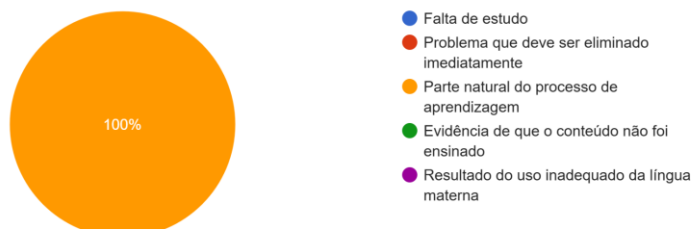


Fonte: do autor da pesquisa.

Gráfico 8 - O erro

8) No enfoque comunicativo o erro produzido pelo aluno deve ser compreendido como

15 respostas

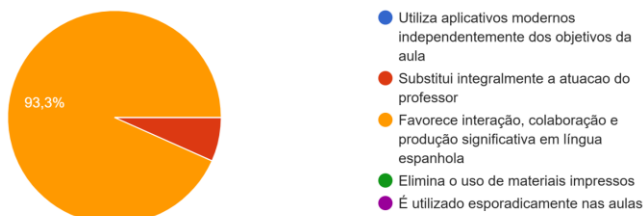


Fonte: do autor da pesquisa.

Gráfico 9 - Uso de tecnologias digitais

9) O uso de tecnologias digitais em uma aula de espanhol pode ser considerado pedagogicamente significativo quando

15 respostas

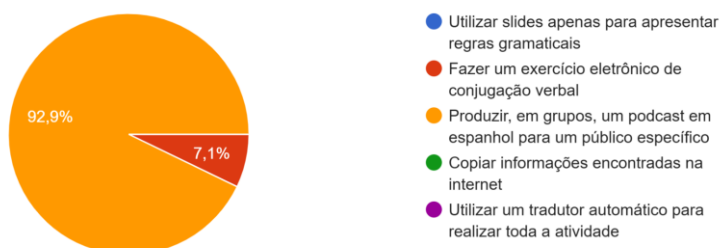


Fonte: do autor da pesquisa.

Gráfico 10 - Uso adequado da tecnologia

10) Qual situação apresenta um uso de tecnologia coerente com o enfoque comunicativo?

14 respostas

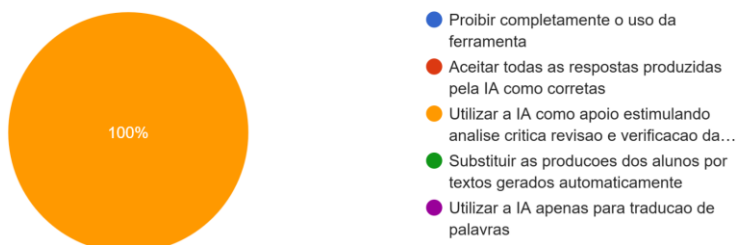


Fonte: do autor da pesquisa..

Gráfico 11 - Uso de Inteligência artificial

11) Ao utilizar inteligência artificial no ensino de espanhol qual postura pedagógica é mais adequada

15 respostas



Fonte: do autor da pesquisa

12) Quais aspectos da escola em que você atua considera que precisam ser melhorados?

Exemplificamos, a seguir, algumas das respostas dos pibidianos: [...] na questão estrutural pude perceber a falta de acessibilidade para cadeirantes nas salas dos andares superiores, faltam rampas o que impede o acesso. — A relação entre o CELEM e a gestão escolar (diretores). Quase não há apoio no desenvolvimento das atividades. — Acredito que a falta de consideração da escola ao não respeitarem as aulas de espanhol e planejar a entrega de boletins ou outros eventos nos dias das aulas. — Planejamento de atividades como material de apoio/ complementar.

Das respostas às perguntas 1 a 4 depreende-se que, de fato, 93,3% dos estudantes que responderam consideram que o Pibid contribui bastante para a sua formação - fato que indica uma representação positiva em relação às atividades desenvolvidas.

Houve variadas indicações no que se refere à maior contribuição do Pibid à formação dos estudantes, por exemplo, a regência e as intervenções em sala foram indicadas por 40% dos participantes como a experiência de maior contribuição, seguidas pela observação das aulas na escola, com 33,3%, e pelas reuniões de estudo e formação, com 20%.

Em relação à contribuição do Pibid para aproximar os conhecimentos teóricos do curso de Letras-Espanhol da realidade da escola pública, 93,3% disseram que contribuiu muito; 6,7% avaliaram que essa aproximação ocorreu parcialmente. Nota-se, portanto, uma visão amplamente positiva, em estudos posteriores seria relevante compreender também as razões pelas quais os 6,7% analisaram que a contribuição foi parcial para a aproximação da realidade da escola pública.

Finalmente, 73,3% afirmaram que o Pibid contribuiu muito para uma melhor compreensão do planejamento de aulas de língua espanhola, enquanto 26,7% indicaram contribuição parcial. É necessário notar que o planejamento de aulas é uma das atividades mais desafiadoras na formação de docentes, porque envolve as dimensões teórica, pedagógica e o conhecimento de língua e, também, que parte dos integrantes do Pibid estão em estágio inicial na graduação, ainda aprendendo os primeiros rudimentos da língua e da metodologia do ensino de ELE. Esses dados indicam uma percepção predominantemente positiva dos participantes acerca da contribuição do programa para a compreensão do planejamento de aulas.

As respostas às questões 5 a 11 indicam ampla convergência com os pressupostos teórico-metodológicos trabalhados ao longo do subprojeto. Na questão

5, por exemplo, **86,7%** assinalaram a alternativa correspondente ao enfoque comunicativo, enquanto **13,3%** escolheram outra opção; nas questões 6, 7 e 8, houve **100%** de respostas correspondentes à perspectiva trabalhada; na questão 9, esse percentual foi de **93,3%**, com **6,7%** em outra alternativa; na questão 10 (em que houve 14 respostas, visto que um dos participantes não respondeu ao item), **92,9%** indicaram a resposta esperada e **7,1%** outra alternativa; e, na questão 11, novamente houve **100%** de respostas na alternativa esperada. Isto é, verifica-se, portanto, uma perspectiva teórica que valoriza o desenvolvimento da competência comunicativa (Canale, 1983, p. 5; Almeida Filho, 1993, p. 36) dos estudantes e não apenas um viés estrutural ou mecanicista do estudo da língua.

As respostas à questão 12 evidenciam uma postura reflexiva dos estudantes diante dos contextos de ensino em que atuam. Nesse sentido, suas visões se aproximam da defendida neste trabalho para a atuação docente: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Considerações finais

Compreende-se neste artigo que os objetivos fundamentais do subprojeto de Letras-Espanhol da UEL no Pibid foram alcançados. Isto é, em suma, foi possível fazer uma imersão de nossos alunos em contextos educativos de língua espanhola, promover variadas discussões teórico-pedagógicas e, ainda, realizar atividades voltadas à preparação e ministração de aulas.

No que tange ao presente estudo, os dados indicam que a ampla maioria dos pibidianos avaliou positivamente sua participação no programa positiva e eles finalizaram as suas atividades com conhecimentos teórico-pedagógicos adequados do ponto de vista do enfoque adotado para as nossas práticas, isto é, o enfoque comunicativo. Também foi possível notar elevado nível de criticidade em relação ao contexto educativo, fato muito pertinente à perspectiva do fazer docente adotada neste trabalho (Freire, 1996, p. 39).

Neste sentido, compreendemos que a continuidade do programa é central para a formação dos estudantes do curso de Letras-Espanhol da UEL e,

possivelmente, essa continuidade poderá gerar o aprofundamento de nossos estudos sobre a inserção do espanhol no referido programa.

Agradecimentos

Agradeço às professoras supervisoras do Pibid, Helena de Oliveira Souto, Patrícia Filgueiras e Viviani Aline Alves Galvão, por terem recebido de braços abertos os nossos estudantes de Letras-Espanhol da UEL. Agradeço, ainda, à Capes, pelo financiamento do programa. Dedico este trabalho aos meus queridos estudantes pibidianos de Letras-Espanhol do ano de 2026.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. (org.). **Language and communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Institucional Pibid UEL 2024**. Londrina: UEL, 2024.

AÇÕES DO PIBID NO SUBPROJETO DE LÍNGUA INGLESA DA UEL 2004 A 2026

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – jtonelli@uel.br

Marluce Fagotti de Paiva
Universidade Estadual de Londrina – marluce@uel.br

Introdução

O subprojeto de língua inglesa da Universidade Estadual de Londrina (UEL) teve seus trabalhos divididos em dois grupos. O primeiro grupo (GRUPO 1, denominado para este trabalho) trabalhou com educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; e o segundo grupo (GRUPO 2, denominado para este trabalho) atuou nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Quando construímos o subprojeto de língua inglesa, propusemos nove contribuições que este subprojeto traria para o enriquecimento da formação dos licenciados e para o fortalecimento do Curso de Letras Inglês desta instituição. O objetivo geral deste artigo é o de apresentar alguns resultados atingidos pelos grupos do PIBID Inglês da UEL durante os dois anos de atuação do programa.

Os resultados concernentes ao Grupo 1 evidenciam as possibilidades de atuação de professores de inglês em uma etapa da educação básica que, embora até o momento não tenha a oferta da língua inglesa garantida por lei, vem ganhando proeminência e demandando ações formativas (Tonelli; Cristovão, 2010; Tonelli; Ferreira; Belo-Cordeiro, 2017).

Como objetivos secundários do Grupo 2, apontamos a) a observação contínua e semanal do ambiente escolar a partir do olhar de pesquisador e futuro professor de inglês; b) a identificação de lacunas e espaços de atuação em prol da melhoria do ensino de língua inglesa na rede pública; c) a proposição de elementos didáticos que otimizem o ensino e a aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas observadas.

Metodologia

A metodologia apresentada neste trabalho parte de uma abordagem qualitativa e interpretativista com vistas a compreender a dinâmica pedagógica da sala de aula, o comportamento dos agentes envolvidos e o contexto das aulas. Essa pesquisa caracteriza-se de cunho educacional e descritivo sob a ótica qualitativa, analisando os possíveis significados e os processos dessas ações. Assume caráter descritivo ao buscar detalhar as características das ações didáticas da sala de aula a partir das análises das tarefas de casa, registrando como elas ocorrem na prática das escolas estaduais selecionadas.

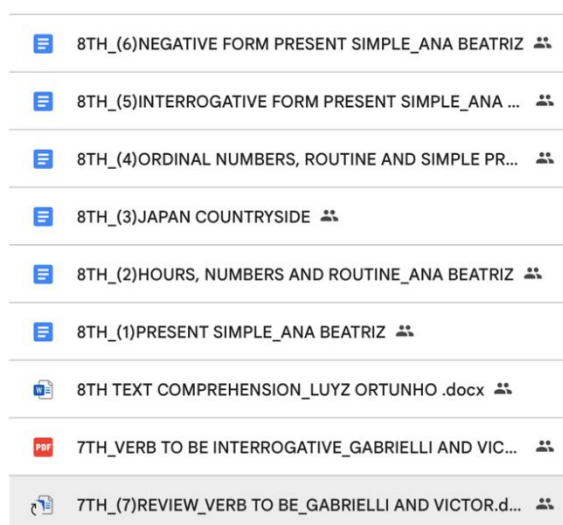
O grupo 1 foi formado por doze pessoas, além da professora preceptora, egressa do curso de Letras Inglês da UEL. O principal enfoque dado às atividades deste grupo foi o estudo sobre o desenvolvimento infantil e suas implicações para a aprendizagem de inglês. Importa ressaltar que o curso de letras inglês da UEL é reconhecido nacionalmente como pioneiro na formação de professores de inglês para atuar também nos anos iniciais da educação básica.

No Grupo 2, tivemos treze estudantes envolvidos em compreender o papel da tarefa de casa dessas turmas e qual a função que ela desempenha no aprendizado da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental no ensino médio, na etapa final do subprojeto. Durante o desenvolvimento do projeto na UEL, os alunos passaram por outros focos de formação. Para este trabalho, o grupo 2 trará a experiência com as tarefas em sala de aula.

A partir de um estudo bibliográfico de três autores que discorrem sobre as tarefas de casa Cooper (1994); Muhlenbruck (2000) e Epstein e Voorhis (2001), o grupo de estudo do Pibid conseguir projetar uma interferência nas aulas que observavam. Com base em Epstein e Voorhis (2001), constatou-se que o ponto central das tarefas pode ser focado em “como o professor planeja a tarefa, com qual finalidade e como ela se conecta à aprendizagem, à família e à escola.” Para esses autores, a identificação de dez finalidades para a tarefa de casa, incluindo prática, preparação, participação, desenvolvimento pessoal, relações pais-filhos e comunicação família-escola são fatores importantes para o desenvolvimento da disciplina escolar. Em Cooper (1984), nos baseamos no conceito de tarefa: ‘tarefas que são atribuídas aos estudantes por professores, as quais devem ser feitas em um período fora do período de sala de aula’. A partir dos estudos de Muhlenbruck (2000), nos apoiamos nos passos para desenvolver e aplicar as tarefas: a)

Internacionalização e Preparação; b) Continuidade da aula; c) Desenvolvimento de competências. Durante as reuniões com a professora orientadora, os alunos desenvolveram 45 tarefas e as subiram no Drive do projeto. Assim, as tarefas ficavam disponibilizadas a todos os estudantes e ficavam sujeitas à atualizações a depender do nível e do conteúdo a ser abordado em sala. Na imagem 1 apresentamos como as tarefas se organizavam no Drive:

Imagem 1: tarefas a serem compartilhadas no Drive



Fonte: arquivo pessoal

Desenvolvimento: resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos algumas ações desenvolvidas pelos dois grupos.

Ações referentes ao Grupo 1:

Conforme descrito, a inserção da língua inglesa nos anos iniciais demanda um olhar específico para as práticas de sala de aula tendo em vista a idade das crianças que frequentam esta etapa da escolarização. Neste sentido, as ações do Grupo 1, envolveram a formação profissional para o ensino lúdico, contextualizado e significativo para a faixa etária.

Os professores em formação exploraram, a partir da literatura especializada, as possibilidades do ensino de inglês por meio de histórias infantis (Tonelli, 2005). Sendo assim, nos encontros semanais, além do estudo teórico acerca de tais práticas,

foram analisados livros de narrativas infantis em língua inglesa e as características textuais que possibilitariam o ensino sistematizado da língua para aquela faixa etária. A partir disso, foram desenvolvidos materiais didáticos direcionados ao público infantil, conforme exemplificado na imagem 2, a seguir:

Imagem 2: exemplos de materiais didáticos desenvolvidos a partir de textos literários



Fonte: acervo pessoal

Ações referentes ao Grupo 2:

A partir da observação em sala e, posteriormente, pesquisa bibliográfica sobre as tarefas, os estudantes constataram uma lacuna importante nas salas onde atuavam: a ausência ou a atribuição baixa de tarefas de casa. Ao buscarem dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), observaram que os países que mais exigem carga de tarefa de casa submetem seus estudantes a 8,7 a 13,8 horas semanais de tarefa (China, Rússia, Singapura e Itália). Já países com menos horas, submetem seus alunos 2,8 a 3,8 horas de tarefas semanais (Finlândia, Coreia do Sul e Japão). Notaram também que o Brasil não aparece neste ranking, fato que comprova a observação dos alunos.

A partir desses dados e das leituras feitas durante os encontros semanais do PIBID, esses treze estudantes iniciaram um movimento de inserção das tarefas nas séries do fundamental II e do Ensino Médio. Com base no conteúdo de sala e de

processos dialógicos com a supervisora, os estudantes começaram a elaborar as tarefas de casa para fomentar o ensino autônomo e o hábito do estudo em casa pelos alunos, como é compreendida a tarefa de casa em países que se destacam no ranking educacional no mundo.

Os estudantes encontraram três barreiras no processo de inserção das tarefas: a) falta de hábito; b) desorganização no processo de recebimento e entrega das tarefas; c) entendimento no propósito ao atribuir as tarefas de casa. Por outro lado, também relataram uma abertura de espaço para essa nova proposta em sala de aula. Os relatos apresentam um processo de compreensão do valor que se atribui à tarefa, isso é percebido quando os estudantes do fundamental II começam a indagar os professores se naquela determinada aula haverá tarefa. Tal questionamento aponta para uma concretização das ações de implementação das tarefas, ou seja, os estudantes começam a inserir o hábito de estudo na sua rotina. Também relatam que no início do processo, os estudantes não devolviam suas folhas de tarefas ou as esqueciam sobre a mesa. Contudo, no decorrer da intervenção esses hábitos foram sendo substituídos por novas atitudes.

Considerações finais

As ações descritas neste trabalho apontam para a relevância de atividades formativas que proporcionam a inserção de professores em formação inicial de modo a conectá-los com as mais diferentes possibilidades de atuação profissional. Para isso, apresentamos exemplos de modos de organização dos percursos formativos disponibilizados, bem como de atividades desenvolvidas no interior das escolas.

Importa ressaltar que, o acompanhamento das professoras receptoras nas escolas, fortaleceu sobremaneira as atividades realizadas bem como as reflexões que subsidiaram as ações realizadas no período.

Concluimos, deste modo, que a parceria universidade escola proporcionada pelo Programa PIBID é de grande relevância para o fortalecimento das licenciaturas em nosso país.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pela bolsa de fomento que permitiu a execução deste projeto e às escolas e às supervisoras que acolheram o Programa o PIBID e receberam nossos estudantes em suas escolas.

Referências

Cooper, H. Homework research and Policy – A Review of the Literature. Summer 1994 Newsletter, Volume 2, n. 2, 1994.

EPSTEIN, Joyce L.; VAN VOORHIS, Frances L. More than minutes: Teachers' roles in designing homework. **Educational Psychologist**, v. 36, n. 3, p. 181-193, 2001.

MUHLENBRUCK, L. et al. Homework and achievement: Explaining the different relations at the elementary and secondary school levels. **Social Psychology of Education**, v. 3, n. 4, p. 295-317, 2000.

Tonelli, Juliana Reichert Assunção. (2005). **Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.

Tonelli, Juliana Reichert Assunção; Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (2010). **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças**. Calidoscópio. v. 8, n. 1, p. 65-76. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159> Acesso em: 23 ago. 2021.

Tonelli, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique; BELO-CORDEIRO, Areta. (2017). Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura**. v. 9, p. 124-141. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666> Acesso em: 20 set. 2021.

PIBID LETRAS-PORTUGUÊS EM DIFERENTES CONTEXTOS INSTITUCIONAIS

Núbio Delanne Ferraz Mafra
Universidade Estadual de Londrina – nubio@uel.br

Celso Leopoldo Pagnan
2º CPM – celso.pagnan@escola.pr.gov.br

Karen Alves Andrade Moscardini
IFPR Londrina – karen.moscardini@ifpr.edu.br

Introdução

A formação inicial de professores não ocorre em abstrato. Ela se constrói na articulação entre os conhecimentos produzidos pela universidade e as condições concretas em que o trabalho docente se realiza, fazendo com que diferentes contextos institucionais proporcionem distintas experiências de aprendizagem da profissão. Sob essa perspectiva, a inserção dos licenciandos na Educação Básica constitui uma oportunidade para compreender que ensinar Língua Portuguesa implica responder a demandas institucionais, curriculares e pedagógicas que se configuram de maneira diversa em cada realidade escolar.

Conforme previsto no Subprojeto PIBID Letras-Português da UEL, a inserção dos licenciandos nos diferentes contextos escolares visa possibilitar que eles “conheçam e discutam os contextos de ensino e as melhores estratégias de aprendizagem”, desenvolvendo intervenções voltadas às necessidades da Educação Básica e “levando em conta os eixos de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica” (MAFRA; LIMA, 2024, p. 1).

Foi nesse horizonte que se desenvolveram as experiências apresentadas neste capítulo. Ao longo do subprojeto, os licenciandos atuaram em diferentes instituições públicas de educação básica, acompanhados pelos respectivos professores supervisores, vivenciando práticas pedagógicas, organizações curriculares e culturas institucionais distintas. Entre essas experiências, destacam-se as realizadas no 2º Colégio da Polícia Militar (2º CPM) e no Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina (IFPR Londrina), cujos relatos constituem o objeto de análise neste texto.

Embora vinculadas ao mesmo subprojeto, essas duas instituições apresentam contextos de ensino bastante particulares. No 2º CPM, a autonomia docente na seleção de materiais didáticos, metodologias e formas de utilização das plataformas educacionais favorece reflexões sobre os processos contemporâneos de plataformização da educação e suas repercussões para o ensino de Língua Portuguesa. No IFPR Londrina, por sua vez, a organização curricular do Ensino Médio Integrado articula a linguagem à formação técnica, científica e humanística dos estudantes, produzindo condições específicas para o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. A convivência com esses diferentes contextos permitiu aos licenciandos ampliar a compreensão acerca das múltiplas formas pelas quais a docência em Língua Portuguesa se concretiza na escola pública.

É a partir dessas experiências que se organiza o presente capítulo. Ao colocar em diálogo os relatos produzidos pelos professores supervisores das duas instituições, busca-se refletir sobre como diferentes contextos de ensino repercutem na formação inicial de professores de Língua Portuguesa e evidenciar algumas das contribuições do PIBID para a aproximação entre universidade e escola pública.

Pibid Letras-Português no 2º CPM: entre autonomia pedagógica e plataformização

A crescente incorporação de plataformas digitais às redes de ensino brasileiras tem transformado significativamente o trabalho docente e as práticas de aprendizagem. Ferramentas como ambientes virtuais, plataformas de leitura, produção textual e acompanhamento de desempenho passaram a integrar o cotidiano escolar, oferecendo possibilidades de personalização do ensino, monitoramento de resultados e ampliação do acesso a materiais didáticos. Entretanto, esse movimento de plataformização da educação também suscita reflexões acerca da autonomia docente, da centralidade das tecnologias no processo educativo e do espaço reservado às práticas tradicionais de leitura, escrita e interação.

Nesse contexto, o 2º Colégio da Polícia Militar (2º CPM) apresenta características particulares que o diferenciam da maior parte das escolas da rede estadual. Embora vinculado administrativamente ao sistema público, o 2º CPM não segue integralmente todas as diretrizes pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação (SEED), preservando maior autonomia na organização curricular e nas

escolhas metodológicas de seus professores. Essa especificidade permite que a tecnologia seja compreendida como um recurso pedagógico complementar, e não como eixo estruturante das práticas de ensino.

No ensino de Língua Portuguesa, essa autonomia manifesta-se, inicialmente, na possibilidade de utilização criteriosa das plataformas educacionais disponibilizadas pela rede estadual. Recursos como Redação Paraná e Leia Paraná são empregados quando sua utilização atende aos objetivos de aprendizagem planejados pelo professor, e não em função de uma obrigatoriedade institucional. Tal postura permite selecionar estratégias didáticas mais adequadas às necessidades da turma e aos conteúdos trabalhados, evitando que o uso das plataformas se torne um fim em si mesmo.

Outro aspecto relevante refere-se à organização curricular da disciplina. Diferentemente do modelo adotado em muitas escolas da rede, o 2º CPM não utiliza as aulas do RCO,¹⁵ pois trabalha com materiais didáticos próprios. Além disso, Língua Portuguesa encontra-se articulada a uma frente específica voltada à Literatura e à Produção de Textos. A divisão favorece o aprofundamento dos conteúdos, permitindo que aspectos linguísticos, literários e discursivos sejam explorados com maior densidade, sem a necessidade de condensar diferentes objetos de conhecimento em uma única carga horária.

As práticas de leitura e escrita igualmente indicam uma concepção de ensino que valoriza experiências materiais com a linguagem. A leitura literária ocorre predominantemente por meio de livros físicos, permitindo ao estudante estabelecer uma relação concreta com o texto, desenvolver hábitos de leitura mais concentrados e reduzir a dispersão frequentemente associada aos ambientes digitais. Da mesma forma, as atividades de produção textual são realizadas, prioritariamente, de forma manuscrita. A escrita à mão favorece o desenvolvimento da coordenação motora fina, estimula processos cognitivos relacionados à memória e à organização das ideias e

¹⁵ RCO (Registro de Classe Online) é o sistema informatizado da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) destinado ao registro e ao gerenciamento de informações da vida escolar, como frequência, conteúdos, avaliações, notas e planejamento das aulas. Além de substituir o antigo livro de chamada em papel, o sistema integra diferentes dimensões do acompanhamento pedagógico e administrativo da atividade docente, constituindo-se em um dos principais dispositivos de organização e monitoramento do trabalho pedagógico na rede estadual de ensino. (PARANÁ, 2024)

contribui para uma elaboração textual mais reflexiva, uma vez que o estudante tende a revisar mentalmente o texto antes de registrá-lo.

A opção pedagógica não representa uma rejeição às tecnologias digitais, mas uma busca por equilíbrio entre diferentes formas de ensinar e aprender. A escola reconhece o potencial das ferramentas tecnológicas para determinadas finalidades, como acompanhamento do desempenho, pesquisa, acesso a materiais complementares e atividades específicas. Entretanto, compreende que determinadas competências, especialmente aquelas relacionadas à leitura profunda, à escrita autoral, à interpretação crítica e à formação literária, beneficiam-se de experiências menos mediadas pelas telas.

A autonomia docente desempenha papel central nesse processo. Ao não subordinar integralmente o planejamento às plataformas digitais, o professor preserva sua capacidade de selecionar metodologias, recursos e instrumentos de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem e com as características de cada turma. A tecnologia passa a ocupar um lugar de mediação pedagógica, subordinada às decisões didáticas e não o contrário.

Assim, o contexto do 2º CPM evidencia que a discussão sobre platformização da educação não deve ser reduzida à oposição entre ensino digital e ensino tradicional. O desafio consiste em construir práticas pedagógicas capazes de integrar diferentes recursos de maneira intencional, preservando a autonomia do professor, valorizando a leitura e a escrita em sua dimensão formativa e garantindo que as tecnologias sejam utilizadas quando efetivamente contribuam para o desenvolvimento das competências linguísticas, literárias e discursivas dos estudantes. Nesse cenário, o equilíbrio entre inovação e tradição constitui um dos principais diferenciais do ensino de Língua Portuguesa desenvolvido na instituição.

Os resultados obtidos pelo 2º CPM em Londrina evidenciam um histórico de elevado desempenho nas avaliações nacionais.¹⁶ Embora os indicadores não possam ser atribuídos exclusivamente às práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição, eles evidenciam um ambiente escolar que reúne condições favoráveis à

¹⁶ No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, referente ao Ensino Médio, a instituição alcançou nota 5,8, figurando como a escola estadual com maior índice do município de Londrina. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o colégio também apresentou resultados expressivos, alcançando 6,9 no IDEB de 2021 e 7,8 na edição de 2023, posicionando-se entre os destaques da rede pública paranaense (CODEL, 2021; INEP, 2026).

aprendizagem. Entre essas características destacam-se a autonomia docente para selecionar metodologias e recursos didáticos, a adoção de materiais próprios em substituição às aulas padronizadas do RCO,¹⁷ o aprofundamento curricular proporcionado pela separação entre Língua Portuguesa, Literatura e Produção de Textos e o uso intencional das plataformas digitais, empregadas apenas quando agregam valor aos objetivos de aprendizagem.

Outro aspecto relevante consiste na valorização de práticas tradicionais de leitura e escrita. Os estudantes realizam a leitura predominantemente em livros físicos e desenvolvem suas produções textuais de forma manuscrita, preservando experiências cognitivas que favorecem a concentração, a reflexão e a construção autoral do texto. Paralelamente, o uso dos dispositivos móveis permanece restrito aos momentos em que há finalidade pedagógica definida, reduzindo distrações e fortalecendo a interação entre professor, estudante e conhecimento.

Nesse contexto, a experiência do 2º CPM demonstra que a presença das tecnologias digitais não precisa ocorrer de forma predominante para que haja qualidade educacional. Ao contrário, a tecnologia ocupa uma posição de mediação, subordinada ao planejamento didático e às decisões do professor. Essa organização permite equilibrar inovação, autonomia docente e aprofundamento curricular, constituindo um contexto singular de ensino de Língua Portuguesa no cenário da educação pública paranaense.

Além de constituir um contexto singular para o ensino de Língua Portuguesa, o 2º CPM também desempenha um papel relevante na formação inicial de professores por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), subprojeto Letras-Português. A inserção dos licenciandos no cotidiano escolar possibilita a aproximação entre os conhecimentos construídos na universidade e as práticas efetivamente desenvolvidas na Educação Básica, favorecendo uma formação pautada na reflexão sobre a docência.

Durante as atividades do programa, os pibidianos participam, inicialmente, de um período de observação sistemática das aulas. Essa etapa permite compreender

¹⁷ Módulo de planejamento disponível no RCO. Reúne planos de aula organizados de acordo com as disciplinas e as etapas de ensino em que o docente atua. Além de orientar o trabalho pedagógico, esse recurso oferece propostas de atividades, estratégias metodológicas e encaminhamentos didáticos para a condução das aulas. (PARANÁ, s.d.)

as metodologias de ensino empregadas pelo professor supervisor, bem como os aspectos organizacionais, disciplinares e relacionais que caracterizam a cultura institucional do Colégio da Polícia Militar. Posteriormente, alguns licenciandos assumem a regência de uma aula, atividade que integra o processo formativo e constitui um importante momento de avaliação de suas competências pedagógicas.

A participação dos estudantes do PIBID ocorre dentro dos protocolos institucionais da escola. Durante sua permanência em sala de aula, os licenciandos utilizam avental e crachá de identificação, permanecem em postura discreta e silenciosa durante as observações e podem colaborar com atividades propostas pelo professor quando solicitados. Essas normas contribuem para preservar a dinâmica da aula e reforçam a postura ética e profissional esperada dos futuros docentes.

Ao vivenciarem o cotidiano do 2º CPM, os licenciandos entram em contato com uma rotina escolar bastante específica. Entre as práticas institucionais observadas está a recepção ao professor, realizada com os estudantes em posição de sentido, demonstrando respeito e organização antes do início das atividades. Da mesma forma, os aparelhos celulares permanecem guardados em armários individuais, podendo ser utilizados apenas mediante autorização do professor e exclusivamente para finalidades pedagógicas. Essas práticas favorecem um ambiente com menor dispersão, fortalecendo a atenção dos estudantes e a condução das atividades didáticas.

Outro aspecto significativo para a formação dos pibidianos refere-se à autonomia pedagógica existente no 2º CPM. Diferentemente do que ocorre em muitas escolas da rede estadual, o professor dispõe de maior liberdade para definir os recursos e metodologias empregados em suas aulas. Embora a instituição tenha acesso às aulas do RCO e às plataformas digitais disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação, como *Leia Paraná*, *Redação Paraná* e *Wayground*, sua utilização não é obrigatória. Cabe ao docente decidir quando esses recursos são pedagogicamente pertinentes, integrando-os ao planejamento apenas quando contribuem efetivamente para o desenvolvimento das aprendizagens.

Ao observar professores que planejam suas aulas com autonomia, selecionam livros didáticos próprios, utilizam diferentes estratégias metodológicas e articulam conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura e Produção de Textos de forma

aprofundada, os futuros docentes ampliam sua compreensão sobre o planejamento pedagógico e sobre a responsabilidade inerente à liberdade de cátedra.

Nesse sentido, a experiência proporcionada pelo PIBID no 2º Colégio da Polícia Militar (2º CPM) possibilita aos licenciandos conhecer um modelo institucional específico, compreender diferentes formas de organização escolar e refletir sobre a relação entre autonomia docente, cultura institucional e qualidade do processo educativo.

Pibid Letras-Português no IFPR Londrina: práticas de ensino de linguagem em um currículo integrado

O Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina (IFPR Londrina), é uma instituição pública federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua missão consiste em ofertar educação pública, gratuita e de qualidade, articulando ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica.

Uma das características que distingue o IFPR de outras instituições públicas de ensino é a oferta do Ensino Médio Integrado, prevista na Lei nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais. Nessa perspectiva, a formação geral e a formação técnica não são compreendidas como etapas independentes, mas como dimensões constitutivas de um mesmo projeto educativo voltado à formação humana integral (BRASIL, 2008).

Assim, a proposta pedagógica dos cursos técnicos integrados do IFPR fundamenta-se no entendimento de que a educação deve promover o desenvolvimento do estudante em suas múltiplas dimensões — intelectual, científica, técnica, cultural, ética e política. Consequentemente, a organização curricular busca superar a histórica fragmentação entre formação geral e formação profissional, compreendendo ambas como dimensões indissociáveis do processo educativo (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2008).

Esse modelo curricular tem como objetivo possibilitar que o estudante compreenda simultaneamente as partes e a totalidade dos fenômenos sociais, científicos e tecnológicos. Para tanto, destaca-se a necessidade de que os conhecimentos sejam desenvolvidos tanto de forma disciplinar quanto interdisciplinar. Conforme Gasparin (2012), a interdisciplinaridade pressupõe que cada disciplina seja

compreendida em relação ao campo científico ao qual pertence e, ao mesmo tempo, articulada à totalidade social, permitindo ao estudante interpretar criticamente a realidade e compreender as relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Essa concepção encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que afirmam que a Educação Profissional não substitui a Educação Básica, mas depende dela para alcançar seus objetivos formativos. O documento destaca que "a melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de sólida qualidade", condição indispensável para a participação crítica e consciente dos sujeitos no mundo do trabalho (BRASIL, 2013). Desse modo, a formação técnica não se restringe ao desenvolvimento de competências específicas para o exercício profissional, mas amplia-se para a constituição de cidadãos capazes de compreender, intervir e transformar a realidade em que vivem.

No contexto do Ensino Médio Integrado, essa concepção repercute diretamente no ensino de Língua Portuguesa. A disciplina não se restringe ao estudo da gramática normativa ou ao desenvolvimento de habilidades instrumentais de leitura e escrita para assumir papel estratégico na formação crítica dos estudantes em sua área de atuação. A linguagem passa a ser compreendida como prática social, meio de produção e circulação de conhecimentos e instrumento de participação científica, profissional e cidadã (RAMOS, 2008).

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa estabelece diálogo permanente com os componentes técnicos e com as demais áreas do conhecimento, favorecendo práticas de leitura, escrita e oralidade vinculadas às situações concretas vivenciadas pelos estudantes ao longo de sua formação. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de formação integrada apresentada por Ciavatta (2005), segundo a qual a educação deve possibilitar a compreensão das múltiplas dimensões da vida social, articulando trabalho, ciência e cultura.

Foi nesse contexto que os bolsistas do PIBID, na edição 2024-2026, puderam conhecer a proposta pedagógica do IFPR Londrina por meio de duas experiências formativas distintas - além de participarem de um espaço colegiado de discussão pedagógica. A primeira ocorreu na disciplina Língua Portuguesa IV, ofertada ao quarto ano do Curso Técnico Integrado em Biotecnologia. Sua ementa contempla conteúdos como *Leitura e compreensão de textos aplicados à Biotecnologia* e *Produção de*

textos acadêmicos aplicados à Biotecnologia, além do estudo de gêneros discursivos recorrentes na esfera científica, como relatório técnico, texto de divulgação científica, artigo científico e *banner* acadêmico. Observa-se, portanto, uma articulação direta entre o ensino de Língua Portuguesa e as demandas discursivas da área técnica, possibilitando que os conhecimentos linguísticos sejam mobilizados em situações autênticas de uso.

A segunda experiência consistiu na participação no componente curricular Linguagens e Poéticas, ministrado conjuntamente por docentes das áreas de Letras e Artes. Nesse componente são abordados temas como arte, literatura, representação, pacto de leitura, processos criativos e saberes estéticos e culturais, articulando diferentes linguagens sob uma perspectiva interdisciplinar. A própria organização do componente, conduzido por professores de áreas distintas, evidencia a integração curricular defendida pelo Ensino Médio Integrado. Nessa proposta, o ensino de Língua Portuguesa ultrapassa o desenvolvimento de competências linguísticas e passa a contribuir para a formação de leitores e produtores de textos capazes de interpretar informações, construir argumentos, comunicar conhecimentos científicos e participar criticamente das diferentes esferas da vida social e profissional, mobilizando um repertório sociocultural diversificado.

A vivência nesses dois componentes curriculares - bem como na realidade escolar - possibilitou aos bolsistas compreenderem, na prática, o ensino da língua portuguesa não apenas como objeto de estudo, mas como elemento constitutivo da produção de conhecimentos, das relações sociais e das práticas profissionais. Os licenciandos puderam observar, ainda, como a linguagem assume funções distintas em diferentes contextos formativos, instrumentalizando seus usuários a utilizarem-se da língua como forma de interação e transformação da realidade. Essa experiência contribuiu para a construção de uma visão mais abrangente do ensino de Língua Portuguesa, alinhada aos princípios da formação integrada, ao evidenciar que a leitura, a escrita e a oralidade constituem instrumentos de participação social, produção científica, expressão artística e exercício da cidadania. Desse modo, a inserção no contexto do IFPR Londrina favoreceu uma formação docente sensível às múltiplas dimensões da linguagem e às possibilidades de articulação entre os conhecimentos da formação geral e da formação técnica (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2008).

A linguagem assume, portanto, papel estruturante na efetivação da proposta de formação humana integral desenvolvida pelo IFPR Londrina. Mais do que objeto de ensino, ela constitui um instrumento de produção de conhecimento, de mediação entre as diferentes áreas do currículo e de formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar de maneira ética, autônoma e socialmente comprometida (BRASIL, 2008; CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2008).

Considerações finais

As experiências desenvolvidas no 2º Colégio da Polícia Militar (2º CPM) e no Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina (IFPR Londrina), evidenciam que a formação inicial proporcionada pelo PIBID se fortalece quando os licenciandos têm a oportunidade de conhecer diferentes contextos institucionais de ensino. Longe de representar simples cenários de atuação docente, essas instituições expressam projetos educativos, formas de organização curricular e concepções de ensino que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e os modos de compreender o ensino de Língua Portuguesa.

Ao colocar em diálogo essas experiências, o capítulo evidencia que a aprendizagem da docência não decorre apenas da apropriação dos conhecimentos produzidos na universidade, mas também da compreensão das condições institucionais que conformam o trabalho do professor. É na interação com diferentes culturas escolares, projetos pedagógicos e formas de organização do ensino que os licenciandos ampliam sua capacidade de analisar criticamente a prática docente e de reconhecer que não existe um único modo de ensinar Língua Portuguesa na escola pública.

Nessa perspectiva, o PIBID reafirma sua importância como política de aproximação entre universidade e escola, permitindo que a formação inicial se construa por meio da vivência, da observação e da reflexão sobre diferentes contextos institucionais. Para os licenciandos em Letras-Português, essa experiência amplia a compreensão de que o ensino da linguagem não se realiza de forma dissociada das condições institucionais em que ocorre. As práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística assumem configurações distintas conforme os projetos pedagógicos, as formas de organização curricular e as finalidades educativas de cada

instituição. Reconhecer essa diversidade constitui uma condição essencial para que o futuro professor desenvolva uma atuação pedagógica crítica, contextualizada e comprometida com a formação dos estudantes. Em outras palavras, não existem diferentes formas de ensinar Língua Portuguesa apenas porque existem diferentes professores; existem também porque diferentes contextos institucionais configuram distintas possibilidades de realização do trabalho docente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2013.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CODEL. **Gestão para Resultados: levantamento da situação atual**. Londrina: CODEL, 2021. Disponível em: https://codel.londrina.pr.gov.br/images/CODEL_MASTERPLAN/P2.1.b1_Levantamento_da_Situa%C3%A7%C3%A3o_Atual.pdf. Acesso em: 18 jul. 2026.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): documentos e resultados**. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/outros-documentos>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz; LIMA, Sheila Oliveira. **Subprojeto PIBID UEL Letras-Português**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Edital CAPES n.º 10/2024. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2024. Documento institucional.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **RCO+Aulas**. Escola Digital – Professor. Curitiba: SEED-PR, [s.d.]. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 1 ago. 2026.

_____. _____. **Manual do Registro de Classe Online (RCO)**. Curitiba: SEED-PR, 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 3-26.

PIBID MÚSICA UEL: INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ENSINO, ESTÁGIO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Helena Loureiro

Universidade Estadual de Londrina – hloureiro@uel.br

Erico Engelmann

Colégio Aplicação Pedagógica da UEL – erico.engelmann@escola.pr.gov.br

Rafael Palma

Colégio Cívico Militar Barão do Rio Branco – rafael.palma@escola.pr.gov.br

Silvana Fajardo

Colégio Aplicação Pedagógica da UEL – silvana.fajardo@escola.pr.gov.br

Introdução

Este relato trata da experiência vivenciada no âmbito do PIBID Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante a edição 2024-2026. Desde o início dos anos 2000, a licenciatura em Música da UEL vem oportunizando a prática de ensino dos licenciandos nas escolas de educação básica, a partir do primeiro ano do curso. O objetivo sempre esteve relacionado à aproximação da formação do professor, no ensino superior, às salas de aula das redes municipal e estadual de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio.

Dessa forma, a partir de 2016, o PIBID vem sendo integrado às atividades de prática de ensino e de estágio, de maneira orgânica, articulado ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Música (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2023). Nesta edição, tivemos três núcleos de iniciação à docência, sendo um para cada professor supervisor. Dois deles mantiveram-se atuando nas mesmas escolas durante todo o período do programa. Um terceiro atendeu três escolas, uma em 2025 ano e duas outras em 2026.

Metodologia

A articulação do PIBID com o PPC do curso de Música consiste na sua integração total com a Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio e Prática de Ensino (GMEPE) (Loureiro, 2014). Tal metodologia está relacionada à sequência de

disciplinas anuais de Atividades de Prática de Ensino (I e II, primeira e segunda séries, respectivamente) e Atividades de Estágio (I, II e III, da terceira à quinta séries), ao longo dos cinco anos do curso de Música.

Com uma dinâmica diferenciada e inovadora, a metodologia envolve a atuação coletiva e colaborativa dos estudantes de todas as séries do curso nas escolas, em grupos, tanto para a realização do estágio obrigatório quanto da Prática como Componente Curricular (PCC), sob orientação e supervisão de um docente do curso, na própria escola (supervisão direta), uma vez por semana, durante quatro horas.

Os encontros desenvolvem-se de modo que duas horas são dedicadas à atuação dos licenciandos da quarta e quinta séries na realização de projetos de ensino de música (aulas, oficinas, apresentações didáticas e atividades afins), no âmbito das aulas de Arte atribuídas aos professores da escola. Os estudantes da primeira à terceira série participam das mesmas aulas, observando, colaborando e participando, no que for oportuno e necessário para o desenvolvimento das atividades.

Nas outras duas horas de cada encontro, reúnem-se todos os licenciandos, o docente orientador de Música e, sempre que possível¹⁸, o professor supervisor da escola. Nesse encontro, a prática pedagógica vivenciada é discutida, refletida e esclarecida por meio do estudo de literatura relacionada ao contexto da prática. Também o planejamento de ensino está inserido nesse processo reflexivo, sendo revisado e reelaborado a cada encontro.

Assim, os licenciandos são agrupados de forma que num mesmo grupo participem estudantes de diversas séries do curso de Música (por isso chamados "grupos multisseriais"), sendo que cada um tem funções e atividades específicas na atuação junto às turmas atendidas, de acordo com o seu momento no curso de licenciatura. Este momento, por sua vez, é definido principalmente pela disciplina de prática de ensino ou de estágio que o estudante esteja cursando – sua ementa, objetivos e conteúdos específicos. Assim, os estudantes têm a oportunidade de realizar atividades de iniciação à docência em grau crescente de complexidade,

¹⁸ Nem sempre os horários dos professores supervisores possibilitam a sua participação no momento da reunião do GMEPE. Quando há a impossibilidade, o docente da UEL providencia a integração do professor da escola ao trabalho realizado por outros meios convenientes, conforme o caso.

envolvendo desde a observação, passando pela participação e colaboração, até a elaboração e realização de projeto de ensino e direção de classe.

É importante destacar a atuação do professor supervisor da escola na inserção e acompanhamento dos estudantes. Ele participa de todos os momentos: a definição das turmas atendidas; o planejamento das atividades, compartilhando seus próprios planos de ensino e materiais; a realização das atividades, fazendo a mediação entre escola e universidade, permanecendo presente junto aos estudantes e contribuindo com sua experiência durante todo o processo; a avaliação, oferecendo subsídios para os professores da Universidade sobre a atuação dos estudantes bolsistas, de acordo com sua perspectiva.

Desenvolvimento: resultados e discussões

Apresentamos um breve relato do desenvolvimento do PIBID Música 2024-2026, por escola.

Escolas Castaldi, IEEL e Colégio de Aplicação (unidade Centro)

Em 2025, as atividades foram realizadas no CEEP Maria do Rosário Castaldi, em Londrina, com estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio dos cursos técnicos em Química, Biotecnologia e Administração. A existência de uma sala específica para as atividades do PIBID Música, equipada com dez violões, dois teclados e um kit com instrumentos de percussão, favoreceu o desenvolvimento de práticas musicais coletivas e continuadas, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

As atividades exploraram elementos básicos da linguagem musical, como pulso, tempo, ritmo e células rítmicas, por meio do corpo, da voz e dos instrumentos. O trabalho com baião, rock, pop e sertanejo aproximou as estruturas musicais do universo dos estudantes. A experimentação corporal precedeu a prática instrumental, favorecendo a compreensão da organização temporal e da produção sonora. Essa perspectiva dialoga com propostas de educação musical que valorizam a experimentação, a criação, a execução e a apreciação como formas de construção do conhecimento musical (BRASIL, 2018).

Outra experiência desenvolvida em 2025 foi o trabalho com paisagem sonora, que ampliou a proposta para além da execução musical convencional. A identificação e reflexão sobre os sons do cotidiano contribuíram para o desenvolvimento de uma escuta mais atenta e para a compreensão do fenômeno musical em sua relação com o ambiente sonoro.

Os resultados evidenciaram envolvimento progressivo dos estudantes com as práticas musicais. A experimentação instrumental, a prática coletiva e as atividades corporais favoreceram a participação, a cooperação e a percepção do tempo comum. As propostas avançaram da exploração de elementos básicos para situações de criação e produção, permitindo aos estudantes experimentar instrumentos, desenvolver ideias e compartilhar produções. As apresentações contribuíram para superar a resistência à exposição e estimularam a apreciação e a reflexão sobre a própria prática.

O contato com turmas numerosas e com as características próprias dos adolescentes, evidenciou a necessidade de diversificar estratégias, reorganizar agrupamentos, alternar momentos de prática e criação e ajustar o tempo destinado à repetição. Dessa forma, os licenciandos puderam compreender que o conhecimento musical construído na formação acadêmica precisa ser transformado em conhecimento pedagógico, considerando os estudantes, os objetivos de aprendizagem e as condições concretas da escola.

Em 2026, as atividades do PIBID foram desenvolvidas no Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL), com turmas dos segundos anos do Ensino Médio – Formação Geral, e no Colégio de Aplicação da UEL, com turmas dos primeiros anos do Ensino Médio – Formação Geral. Isso ocorreu em virtude da mudança do local de atuação do professor supervisor. Alguns princípios desenvolvidos anteriormente foram mantidos, especialmente a utilização do corpo e da prática como caminhos para a apropriação dos elementos musicais. A continuidade da participação de licenciandos que haviam atuado no CEEP Castaldi e posteriormente passaram ao IEEL, possibilitou comparar diferentes realidades escolares e adaptar e reelaborar estratégias construídas anteriormente.

No IEEL, as atividades priorizaram a consciência rítmico-corporal, com referência a princípios do método O Passo, de Lucas Ciavatta (2013), articulados ao baião/forró. A percepção do pulso e do tempo foi explorada por meio do movimento

corporal, compreendendo o ritmo como experiência coletiva e cultural. No Colégio de Aplicação, essa proposta foi ampliada para a prática instrumental, com zabumba, caxixi, reco-reco, agogô e cajón, possibilitando a execução de diferentes células rítmicas e a compreensão das funções dos instrumentos na estrutura musical.

A atuação em diferentes escolas mostrou aos bolsistas que uma mesma proposta pedagógico-musical precisa ser adaptada às características de cada turma e contexto. Essa experiência ampliou a compreensão sobre as relações entre planejamento, metodologia, participação e aprendizagem e possibilitou aos licenciandos atuarem efetivamente na construção, execução, avaliação e reelaboração das práticas pedagógicas.

Em agosto de 2026, estudantes do IEEL e do Colégio de Aplicação da UEL assistiram a concertos didáticos do III Festival Violões do Paraná (FEVIP) – atividade incorporada ao PIBID Música. A ação promoveu apreciação musical, ampliação de repertório e aproximação entre a produção universitária e a educação básica, articulando apresentações instrumentais e atividades realizadas, envolvendo violão e canto.

De modo geral, os resultados do PIBID Música evidenciaram contribuições complementares para estudantes e bolsistas. Para os estudantes da educação básica, as atividades ampliaram experiências de escuta, ritmo, movimento, execução instrumental, criação, apreciação e prática coletiva. Para os bolsistas, a inserção no cotidiano escolar possibilitou vivenciar processos de planejamento, ensino, observação, avaliação e reelaboração de práticas pedagógicas. Assim, a experiência demonstrou a importância de articular corpo, escuta, prática instrumental, criação e repertório cultural, favorecendo aos estudantes a experimentação musical e aos licenciandos maior compreensão da complexidade do trabalho docente e da realidade escolar.

Figura 1 - Estudantes do curso Técnico em Biotecnologia do Ceep Castaldi em prática coletiva durante a aula de música (setembro de 2025)



Fonte: acervo dos autores

Colégio Barão do Rio Branco

O Colégio Cívico Militar Barão do Rio Branco se localiza em Londrina, Jardim Petrópolis, próximo à região central da cidade. Caracteriza-se por ser diverso cultural e socialmente, pela presença de estudantes de diversas regiões da cidade.

Entre os anos de 2025 e 2026, os grupos de bolsistas utilizaram, como metodologia, processos de prática musical coletiva, como: canto coletivo, bloco de percussão, percussão corporal, formações mistas – instrumentos convencionais e não convencionais (Barba, 2013; Ciavatta, 2013). Nessas práticas, foram utilizadas como referências culturais gêneros musicais brasileiros, como samba, baião, maracatu, sertanejo assim como o Hip Hop, sempre de forma contextualizada a partir de Lopes (2004) e materiais do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional)¹⁹. Outra linha de trabalho desenvolveu-se na perspectiva da relação entre música e tecnologia, através da paisagem sonora, gravação e manipulação de sons, composição musical através de aplicativos de áudio.

Ao longo do trabalho, os bolsistas apresentaram e mediarão a experimentação sonora dos estudantes sobre materiais e instrumentos diversos: percussão brasileira, percussão alternativa (canetas, copos, baldes, percussão corporal), instrumentos melódicos e harmônicos como teclado, xilofone e metalofone,

¹⁹ Disponíveis em <https://www.gov.br/iphan/pt-br>.

violão, guitarra e cavaquinho. A partir disso, promoveram a realização de práticas que incluíram criação, improvisação e a bagagem cultural musical dos estudantes.

Os bolsistas oportunizaram aos estudantes momentos de prática musical coletiva, conforme mencionado anteriormente, bem como a introdução à notação musical alternativa e tradicional (representação gráfica de células rítmicas e organização musical – introdução, estrofe e refrão). O enriquecimento estético e de repertório musical foi promovido através da escuta ativa, da apreciação de trechos de shows e documentários em vídeo, debates e aula invertida sobre elementos histórico-culturais.

Nas práticas musicais, escutas e discussões, foram abordados gêneros musicais afro-brasileiros (samba, funk, baião, pagode, bossa nova) fazendo conexão também com a música negra norte americana (rock, soul, hip hop). Para o desenvolvimento das atividades, os bolsistas produziram materiais pedagógico-musicais, tais como arranjos, propostas de atividades musicais, planos de aula e de unidade, seleção de repertório e adaptação práticas musicais ao contexto escolar. Finalmente, promoveram a realização de apresentações musicais em sala de aula e para o colégio, no intervalo dos estudantes.

Os resultados verificados durante e ao final das ações promovidas pelo PIBID Música no Colégio Barão do Rio Branco demonstram um impacto significativo no desenvolvimento dos estudantes do ensino médio atendidos pelo subprojeto. Observou-se um elevado engajamento e proatividade dos alunos nas atividades propostas, o que refletiu diretamente na melhoria do relacionamento interpessoal e do ambiente escolar, impulsionado pela rotina de ensaios e apresentações musicais.

No âmbito cognitivo e técnico, destacam-se o desenvolvimento da percepção de elementos e estruturas musicais, além do aprendizado da leitura e da aplicação de grafias relacionadas à música. Paralelamente, houve uma ampliação do conhecimento acerca da história da música e da compreensão dos fatores histórico-culturais associados a diversos gêneros. Por fim, o projeto promoveu o aprimoramento de habilidades musicais essenciais, como a manutenção do tempo e o controle da dinâmica, a execução instrumental, de percussão corporal e alternativa, bem como o canto.

Colégio de Aplicação (unidade Campus)

As atividades realizadas pelo PIBID Música junto a estudantes do Ensino Fundamental I (séries iniciais) aconteceram na unidade Campus do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL – Professor José Aloisio Aragão, que se situa bem próximo ao Departamento de Música e Teatro, onde funciona o curso de Música. A atuação do subprojeto articulou-se de forma abrangente e contínua em todo o ciclo do Ensino Fundamental I, contemplando todas as turmas, do 1º ao 5º ano, tendo como foco o processo contínuo e integrado de musicalização das crianças. As propostas pedagógicas fundamentaram-se em referenciais consolidados na área educação musical (Fonterrada, 2008; Mateiro e Ilari, 2011; 2016), integrando a vivência corporal, o desenvolvimento vocal, a apreciação ativa, a percussão, a leitura e a criação. O modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (França; Swanwick, 2002), ofereceu suporte metodológico para a articulação entre as atividades, principalmente as de execução, apreciação e criação.

No eixo da corporalidade, da percepção e da alfabetização rítmica, o corpo consolidou-se como instrumento primordial e meio de estruturação musical. Enquanto o trabalho iniciado em 2025 priorizou a vivência do pulso, da subdivisão rítmica, das variações de tempo e dinâmica e do acompanhamento de claves brasileiras via percussão corporal, as ações de 2026 expandiram essa perspectiva ao associar as marcações do método *O Passo* (Ciavatta, 2013) a danças e manifestações tradicionais, como ciranda, choro, samba e maracatu. Além disso, inseriu-se a iniciação à leitura e escrita rítmica por meio de uma abordagem lúdica e contextualizada, relacionando figuras rítmicas a palavras do cotidiano (como "pão", "bolo", "chocolate") para a criação e execução de sequências rítmicas pelos próprios estudantes.

No eixo vocal e expressivo, a prática do canto coletivo e o desenvolvimento da técnica vocal infantil desempenharam papel central na estruturação do trabalho melódico, da afinação e da escuta ativa. As rotinas metodológicas contemplaram dinâmicas de acolhida, aquecimento vocal dramatizado, exercícios em cânone e noções de regência em grupo. O repertório trabalhado envolveu canções tradicionais da cultura infantil, músicas temáticas sobre a fauna brasileira e composições para crianças.

No eixo da escuta ativa e da percepção sonora, as práticas passaram do contato com apreciações musicais e performances instrumentais ao vivo em 2025 para o desenvolvimento de uma percepção auditiva crítica do ambiente em 2026, com apoio nos conceitos de Schafer (1991). Por meio das dinâmicas de "limpeza de ouvidos", os estudantes exploraram o conceito de Paisagem Sonora, mapeando, classificando e recriando ambientes cotidianos e domésticos (como sala de estar, cozinha e quintal). Tais ambientes sonoros foram reconstruídos coletivamente com objetos do dia a dia, percussão corporal e efeitos vocais, conectando o ambiente acústico aos contextos históricos e sociais de formação dos gêneros da música popular brasileira.

No eixo vocal, expressivo e performático, o canto coletivo articulou-se de forma sistemática à técnica vocal infantil, à afinação e à expressividade corporal. As aulas integraram rotinas de aquecimento vocal dramatizado, consciência respiratória, jogos de linguagem e ritmo ancorados na pedagogia Orff (*apud* Fonterrada, 2008; Mateiro e Ilari, 2011), cânones vocais e noções de regência. O repertório abrangeu canções da cultura infantil e folclórica nacional e internacional, obras da música popular brasileira e composições para crianças.

A avaliação ao longo das intervenções manteve caráter formativo e processual, baseada na observação do desenvolvimento dos alunos durante os encontros e prevendo apresentações finais ou gravações dos repertórios trabalhados. As vivências culminaram em apresentações públicas e momentos de compartilhamento musical, consolidando o fazer musical como experiência coletiva, criativa e integradora.

Considerações finais

As ações do Subprojeto PIBID Música em todas as escolas e contextos apresentados demonstram o papel indispensável da iniciação à docência articulada ao estágio e à prática de ensino na construção de uma educação musical democrática e de qualidade na educação básica.

No âmbito do Ensino Médio — contemplando o trabalho desenvolvido no CEEP Maria do Rosário Castaldi, no Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL), na unidade Centro do Colégio de Aplicação e no Colégio Cívico-Militar Barão

do Rio Branco —, a vivência oportunizou aos licenciandos bolsistas um aprimoramento consistente de suas competências pedagógicas essenciais, englobando o planejamento, a regência, a implementação das práticas de ensino e a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Essa experiência impulsionou o desenvolvimento contínuo de habilidades de mediação docente, tais como a comunicação, a postura profissional, a pontualidade, a organização prévia dos materiais e do espaço, além da prática sistemática da autoavaliação. A aplicação de metodologias ativas em educação musical possibilitou aos bolsistas uma compreensão aprofundada da realidade e da diversidade do ambiente escolar, estimulando a reflexão crítica acerca de suas intervenções e a consolidação de um olhar mais consciente sobre as inter-relações entre música, arte e sociedade.

No Ensino Fundamental I, desenvolvido na unidade Campus do Colégio de Aplicação, a imersão direta no cotidiano dos anos iniciais permitiu aos estudantes de licenciatura relacionar aportes teóricos consolidados da pedagogia musical aos desafios concretos da sala de aula. Essa convergência fortaleceu a autonomia no planejamento, a gestão de turma e o posicionamento reflexivo sobre a prática docente. Simultaneamente, a cobertura continuada desse ciclo garantiu às crianças uma experiência estética, perceptiva e cognitiva importante.

Dessa forma, a integração entre o PIBID, os Grupos Multisseriais de Estágio e Prática de Ensino (GMEPE) e o Projeto Pedagógico do Curso de Música da UEL reafirma sua eficácia e relevância social. O programa cumpre um duplo papel transformador: assegura o desenvolvimento artístico e cultural dos educandos da rede pública de ensino e, ao mesmo tempo, forma professores de música reflexivos, criativos, comprometidos e metodologicamente preparados para os desafios da educação básica.

Referências

BARBA, Fernando. O corpo do som: experiências do Barbatuques. **Música na educação básica**, v. 5, n. 5, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2026.

CIAVATTA, Lucas. O Passo e o conceito de posição: “dura quanto?” ou “onde começa e onde termina?”. **Música na Educação Básica**, Brasília, v. 5, n. 5, 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

LOPES, Nei. A presença africana na música popular brasileira. **ArtCultura**. v. 6, n. 9, Uberlândia, 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1370/1240>. Acesso em: 22 mai. 2017.

LOUREIRO, Helena E. M. N. O estágio em grupos multisseriais. *In*: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar música**. Sulina: Porto Alegre, 2014. 3 ed. p. 90-103.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepex, 2011.

_____. **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Câmara de Graduação. **Deliberação nº 019/2023**: Estabelece adequações no Projeto Pedagógico do Curso de Música - Licenciatura. Londrina: UEL, 18 jul. 2023. Disponível em: https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/documentos/deliberacoes/2023/deliberacao_19_23.pdf. Acesso em: 10 set. 2026.

O PIBID COMO ARTICULADOR NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA ENSINAR CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: AMÁLGAMA ENTRE EXPERIÊNCIA DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL

Joselen Rodrigues Reina Amarins

Escola Municipal Maestro Andrea Nuzzi – joselen.amarins24@prof.londrina.pr.gov.br

Ingrid de Cássia Selegrin Campos

Escola Municipal Osvaldo Cruz – ingridselegrin2014@gmail.com

Vanessa Garcia Shiinoki

Escola Municipal Mábio Gonçalves Palhano – vanessa.shiinoki23@prof.londrina.pr.gov.br

Mariana Vaitiekunas Pizarro

Universidade Estadual de Londrina – marianavpz@uel.br

Introdução

Aprimorar a formação inicial e contínua de professores é o que nos move. A pesquisa em Educação busca, historicamente, encontrar caminhos para avançar na formação e, por consequência, nos processos de ensino e aprendizagem. Para além do já reconhecido papel que as Universidades desempenham na formação inicial de base para novas gerações de professores, uma pergunta está sempre presente: como atuar para aproximá-los – os novos professores – da realidade da escola e como alcançar professores já experientes, para que a interlocução entre teoria e prática, experiência e descoberta da profissão docente possam, de fato, se articular?

Refletindo sobre essa questão, o objetivo geral deste capítulo é apresentar práticas de ensino em Ciências e Matemática, desenvolvidas no âmbito do PIBID, destacando a relevância do vínculo supervisor-estudante para a relação teoria e prática e para o enriquecimento da formação inicial de professores pedagogos.

A escolha do ensino de Ciências e Matemática como foco do nosso olhar reside no fato de que vivemos em uma sociedade cada vez mais imersa em discussões que envolvem a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, além de ampliar, exponencialmente, por meios digitais, as relações entre pessoas e o acesso a informações de toda sorte, sejam elas de fontes seguras ou caráter duvidoso (Osborne *et al.*, 2022; Melgaço; Tavares; Oliveira, 2024). Além disso, a crise climática global exige também a formação de novas gerações de cidadãos capazes de se preocupar, de se engajar e de buscar soluções para problemas locais e globais

(Layrargues, 2024). Paralelo a isso, a capacidade de manejar informações, números e linguagens próprias da Matemática também se tornam essenciais para a interpretação de dados no mundo em que vivemos.

Nesse sentido, ações desenvolvidas na escola, potencialmente investigativas e que permitem a promoção da alfabetização científica das crianças (Lorenzetti; Delizoicov, 2001; Sasseron; Carvalho, 2011; Milaré *et al.*, 2021; Pizarro, 2025), são caminhos necessários para a formação de uma sociedade mais justa, com acesso ao conhecimento e à linguagem científica (incluindo a numérica) - para que possam ponderar sobre os dilemas do dia a dia -, bem como engajada e atuante para as mudanças necessárias, de acordo com os desafios impostos pelo seu tempo.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), e tem por finalidade “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2026), é uma ação de impacto significativo para a formação de novos professores. Ao apresentar seus objetivos, o Programa já declara sua vocação para articular as demandas da educação básica e da sociedade, com a formação de professores iniciantes e experientes, como se observa a seguir:

- I - incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes;
- II - enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- III - promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar;
- V - valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes;
- VI - contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos;
- VII - induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar;
- VIII - contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das IES, a partir das experiências do PIBID; e
- IX - propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (Brasil, 2026)

Conforme destacam Assis e Cruz (2026), o Programa tem o perfil de ser um “entre-lugar”, ou nas palavras de Nóvoa (1992), uma “casa comum”, favorecendo a construção de relações nas quais “[...] os atores se desenvolvem de forma contínua e em mutualidade, amalgamando o saber da academia com o saber e a prática da escola” (Assis; Cruz, 2026, p. 14). As autoras também destacam que:

[...] a supervalorização da teoria, dissociada das demandas concretas da escola, fragiliza a construção da profissionalidade docente e aprofunda tensões subjetivas, emocionais e epistemológicas enfrentadas por licenciandos e egressos. (Assis; Cruz, 2026, p. 1)

Sobre o conceito de “entre-lugar” ou “casa comum” para a formação de professores, Nóvoa (1992) destaca que o que se propõe é “[...] a constituição de uma casa comum da formação e da profissão docente, um entre-lugar institucional que integre universidade, escola e profissão, rompendo com dicotomias e fragmentações” (Nóvoa, 1992, p. 16). Esse “entre-lugar” precisa ser uma ação contínua para o desenvolvimento profissional docente, articulando formação inicial, indução docente (à nova profissão) e formação continuada (Nóvoa, 2022, p. 14) para os professores mais experientes que se articulam aos iniciantes neste processo.

Nesse sentido, e a partir dos objetivos do PIBID acima apresentados, gostaríamos de destacar o reconhecimento dos professores supervisores do PIBID como “coformadores” dos licenciandos que participam do Programa. Esse é um aspecto muito importante pois, segundo Assis e Cruz (2026), os professores supervisores do PIBID têm o perfil de “terceiro ator”, papel indispensável no processo formativo empreendido pelo Programa:

Sem um terceiro actor — os professores da educação básica envolvidos diretamente na formação — e sem um terceiro lugar, as lógicas vigentes (universidade isolada ou escola-prática isolada) continuam a fragilizar a profissionalidade docente. (Nóvoa, 2022, p. 6)

O papel de terceiro ator valorizado por Nóvoa (2022) e situado no PIBID por Assis e Cruz (2026), coloca o professor supervisor do Programa como elo entre a universidade e a escola, a teoria e a prática, o princípio e a experiência.

Este capítulo organiza-se da seguinte forma: na “Introdução”, apresentamos as discussões teóricas que justificam e embasam este capítulo bem como o objetivo geral; na seção “Metodologia”, apresentamos o percurso metodológico que orientou a escrita e as análises empreendidas ao longo deste capítulo; na seção “Desenvolvimento” - resultados e discussões, apresentamos práticas de ensino em

Ciências desenvolvidas nas escolas parceiras do PIBID, buscando evidenciar a importância do vínculo supervisora-estudante na ampliação da relação teoria e prática e na formação inicial de professores. E, por fim, nas “Considerações Finais”, articulamos as discussões empreendidas e ressaltamos a relevância do PIBID como política pública essencial para uma formação humanizadora de professores e para o fortalecimento da identidade profissional docente, seja iniciante ou experiente.

Metodologia

Reconhecemos que as reflexões empreendidas neste capítulo e as práticas ora relatadas caracterizam o movimento metodológico da pesquisa qualitativa, que apresenta como características o reconhecimento de que a fonte direta de dados é o ambiente natural; ela é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado tem importância fundamental nesse tipo de pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-50).

Os resultados relatados neste capítulo situam este estudo também no âmbito da pesquisa narrativa, reconhecendo que a educação se constrói “[...] através de narrativas pela construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais. Nesse processo, tanto alunos quanto professores são ao mesmo tempo, atores e narradores dessa construção”, possibilitando que haja o “[...] entrelaçamento das vidas do narrador e do pesquisador, que, ao compartilharem relatos, podem tanto reinterpretá-los quanto recriá-los de acordo com suas próprias formas de pensar, sentir e agir” (Lima; Gessinger, 2018, p. 117).

Desse modo, apresentaremos a seguir os relatos sobre as práticas em Ciências e Matemática empreendidas nos Anos Iniciais em escolas parceiras do PIBID, que foram esta “casa comum” para licenciandos e professores experientes. O foco dos relatos a seguir, realizado pelas professoras supervisoras, está em compartilhar não apenas as práticas realizadas, mas principalmente o olhar de professoras experientes sobre o avanço formativo constatado nos licenciandos bolsistas da Pedagogia, durante as ações conjuntas na escola.

Desenvolvimento: resultados e discussões

A seguir, apresentamos os relatos de experiência organizados com o intuito de evidenciar a articulação entre experiência docente e formação inicial por meio das ações do PIBID.

Matemática e Educação Financeira

Entre as práticas desenvolvidas, uma das experiências em que foi possível perceber de forma mais evidente a articulação entre teoria e prática ocorreu durante uma sequência de aulas de Matemática sobre Educação Financeira com licenciandos do 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta integrou um projeto já desenvolvido pela escola, que envolve todas as turmas, desde a Educação Infantil (P4) até o 5º ano, buscando construir, desde os primeiros anos escolares, atitudes relacionadas ao consumo consciente, ao planejamento financeiro e à tomada de decisões responsáveis.

Durante os encontros de planejamento, a professora supervisora e os bolsistas discutiram sobre como aproximar os conteúdos matemáticos da realidade das crianças, de modo que conceitos como sistema monetário, porcentagem, comparação de valores e resolução de problemas fossem trabalhados em situações semelhantes às vivenciadas por elas no cotidiano. A intenção era que os licenciandos percebessem que a Matemática está presente nas escolhas realizadas diariamente e que organizar um orçamento envolve muito mais do que realizar operações.

A sequência teve início com uma conversa sobre os hábitos de consumo das famílias. Os alunos relataram experiências bastante diversas: alguns contaram que costumavam acompanhar os responsáveis ao supermercado e observar as promoções; outros disseram que ajudavam a conferir o troco ou comparar preços entre diferentes marcas. Esses apontamentos serviram como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades, permitindo que os conhecimentos prévios das crianças fossem valorizados e incorporados às discussões realizadas durante as aulas.

Na etapa seguinte, organizados em pequenos grupos, as crianças receberam encartes de supermercados e situações-problema relacionadas ao planejamento de

compras. Cada equipe precisava organizar uma lista de produtos respeitando um orçamento previamente estabelecido, analisar promoções, comparar preços, calcular descontos e decidir quais escolhas seriam mais adequadas para atender às necessidades de uma família fictícia. Em diversos momentos, as crianças precisaram negociar ideias entre si, justificar suas decisões e rever cálculos quando percebiam que o valor total ultrapassava o orçamento disponível.

Durante toda a atividade, os bolsistas acompanharam os grupos, procurando compreender as estratégias utilizadas pelas crianças antes de realizar qualquer intervenção. Em vez de apresentar respostas prontas, incentivavam a reflexão por meio de perguntas como: *"Por que vocês escolheram esse produto?"*, *"Existe outra opção que atenda à mesma necessidade por um valor menor?"*, *"Todas essas compras são realmente necessárias?"* ou *"Como vocês chegaram a esse resultado?"*. Essas perguntas favoreceram o diálogo entre os estudantes e permitiram que as soluções fossem construídas coletivamente.

Ao final da atividade, cada grupo compartilhou suas escolhas com a turma, explicando os critérios utilizados para organizar as compras. As apresentações revelaram diferentes formas de resolver um mesmo problema e deram origem a discussões sobre consumo consciente, prioridades familiares e planejamento financeiro. Mais do que encontrar a resposta correta, os estudantes aprenderam a argumentar, ouvir diferentes pontos de vista e justificar suas decisões utilizando conhecimentos matemáticos.

Essa organização didática aproxima-se da perspectiva da Educação Financeira Escolar defendida pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao propor situações contextualizadas que possibilitam aos estudantes mobilizar conhecimentos matemáticos para analisar situações reais, tomar decisões e refletir criticamente sobre seus hábitos de consumo. Nesse contexto, a Matemática deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos envolvendo números e passa a constituir uma ferramenta para interpretar e atuar sobre situações presentes no cotidiano.

A participação dos bolsistas foi essencial para o desenvolvimento da proposta: como já acompanhavam a turma semanalmente, conheciam a dinâmica da classe, as formas de organização dos grupos e as características dos estudantes. Essa convivência permitiu que realizassem intervenções mais significativas, observando as

dificuldades apresentadas, incentivando a participação daqueles que demonstravam maior insegurança e propondo novos desafios aos alunos que resolviam rapidamente as situações apresentadas.

À medida que os grupos desenvolviam a atividade, tornava-se possível perceber tanto o avanço das crianças quanto o crescimento dos próprios licenciandos pibidianos. Enquanto os estudantes discutiam estratégias, justificavam suas escolhas e revisavam os cálculos sempre que necessário, os licenciandos aprendiam a observar os diferentes modos de pensar de cada criança e a intervir por meio de perguntas que favoreciam a reflexão, em vez de simplesmente indicar o caminho da resposta.

Essa atividade também evidenciou o quanto os bolsistas haviam amadurecido desde o início do Programa. Nos primeiros meses, era comum que demonstrassem insegurança para conduzir grupos, formular questionamentos ou decidir como intervir diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Com a participação semanal no planejamento, nas aulas e nos momentos de avaliação das práticas desenvolvidas, passaram a atuar com muito mais autonomia e confiança, recorrendo à professora supervisora principalmente para discutir possibilidades de aperfeiçoar as intervenções pedagógicas.

Vivenciar essa prática permitiu aos bolsistas compreender que muitos conhecimentos sobre a docência são construídos na própria escola. Situações inesperadas, dúvidas levantadas pelas crianças, decisões que precisam ser tomadas durante a aula e as reflexões compartilhadas após cada intervenção mostraram que ensinar exige muito mais do que dominar conteúdos: exige escuta, sensibilidade, planejamento e disposição para aprender continuamente com os estudantes, com os colegas e com a professora supervisora. É nesse movimento entre universidade e escola que a identidade docente vai sendo construída.

A Ciência das misturas homogêneas e heterogêneas

Em outra das práticas desenvolvida nas escolas parceiras do PIBID, uma das ações em que foi possível constatar a articulação entre teoria e prática ocorreu durante uma sequência de aulas de Ciências com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de compreender as diferenças entre misturas

homogêneas e heterogêneas, bem como a apropriação de conceitos sobre como separá-las como filtração, catação, decantação, peneiração entre outros.

Inicialmente, cada equipe recebeu uma "tarefa secreta", e deveria elaborar hipóteses acerca do comportamento de diferentes materiais quando misturados à água, justificando suas respostas a partir de seus conhecimentos prévios, baseados em suas experiências cotidianas. Em seguida, realizaram os experimentos propostos em cada "tarefa secreta", registrando o que observaram nos resultados e o que contrastavam com suas previsões iniciais.

Após esse primeiro processo, as equipes foram desafiadas a refletir sobre as diferentes formas de separar os materiais utilizados, e deveriam supor quais procedimentos seriam os mais adequados para cada situação. Desse modo, essa atividade pôde permear entre a aquisição de conceitos científicos – que foram ocorrendo no decorrer do processo e sistematizados posteriormente, e o desenvolvimento da observação, da argumentação, da comparação entre hipóteses e resultados e da construção coletiva do conhecimento.

Essa organização didática aproxima-se da perspectiva de alfabetização científica defendida por Sasseron e Carvalho (2021) em que o ensino de Ciências deve oportunizar situações em que os estudantes investiguem fenômenos, formulem hipóteses, argumentem, analisem evidências e utilizem conhecimentos científicos para compreender situações do cotidiano. Assim, aprender Ciências significa construir o conhecimento a partir do que é vivenciado, para que se possa interpretar o mundo de maneira crítica, e não apenas a partir de definições e classificações.

A participação dos bolsistas do PIBID foi significativa a realização da atividade. Nesse dia, duas duplas acompanharam as equipes, de modo que cada bolsista pôde acompanhar uma equipe de aproximadamente cinco estudantes. Essa organização possibilitou uma proximidade maior das discussões, permitindo que estudantes da graduação observassem o modo de pensar das crianças e interviessem para a construção do conhecimento de cada estudante do 4º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo da atividade, os "pibidianos" foram orientados a evitar respostas prontas, privilegiando perguntas que estimulam a reflexão, como: "O que levou vocês a pensar dessa maneira?", "O resultado confirmou a hipótese inicial?" e "Como poderíamos separar esses materiais?". Essas intervenções possibilitaram a

construção do pensamento científico e permitiram que as crianças assumissem papel ativo na investigação.

Durante a atividade, as aprendizagens foram desenvolvidas nas relações entre estudantes, bolsistas e professora supervisora. A mediação realizada pelos licenciandos permitiu ampliar a aprendizagem das crianças, que dificilmente ocorreria de forma individual. As perguntas, os diálogos e as intervenções favoreceram fenômenos observados pelos estudantes e, aos poucos, eles foram se apropriando dos conceitos científicos apresentados.

Além disso, essa experiência também contribuiu para a aprendizagem dos bolsistas, pois, ao acompanharem as equipes, precisaram interpretar as hipóteses elaboradas pelas crianças, reformular perguntas e tomar decisões diante de situações imprevisíveis, inerentes ao contexto escolar e partilhar entre os colegas e professora supervisora suas angústias e dificuldades a fim de consolidar sua prática docente no decorrer do processo oferecido pelo PIBID.

Durante a atividade, foi possível identificar os avanços construídos na formação dos bolsistas. Quando iniciaram o Programa, alguns demonstravam insegurança com a rotina escolar. Por sua vez, a participação semanal tanto no planejamento, execução e reflexões das práticas desenvolvidas em sala de aula demonstraram o quanto o PIBID é e foi transformador na formação docente desses bolsistas. Nessa atividade em específico, eles demonstraram domínio na criação de situações que favorecessem a construção do conhecimento científico das crianças – necessitando recorrer à professora supervisora somente em casos em que gostariam de aprimorar sua prática e em uma situação particular em que uma criança reclamou de dor em um ferimento que já estava sendo acompanhado pelo médico.

Assim, foi possível constatar como as aprendizagens construídas no ambiente escolar contribuem para a constituição da identidade profissional dos futuros professores. O aprimoramento da escuta pedagógica, da conversa com a professora supervisora diante das situações que se desenrolam no cotidiano escolar; o conhecimento da história de vida das crianças e como ela reflete em sua vivência em sala de aula, o papel da gestão escolar no suporte pedagógico tanto ao professor e como no desenvolvimento das crianças e até mesmo do currículo oculto nas escolas e, por que não, das conversas que se dão nos corredores e que podem colaborar para

a informação ou desinformação em casos em que a ingenuidade primeira do professor em início de carreira pode se deparar.

Tudo isso é construção coletiva. Para a professora supervisora, esse acompanhamento é também um espaço de formação compartilhada. O brilho nos olhos de cada aluno bolsista diante da aprendizagem das crianças, traz à tona o “primeiro amor” à docência, fortalece a articulação entre teoria e prática e o contato com o que há de novo nas recentes pesquisas que abrangem a formação docente. O acolhimento da professora coordenadora é o que direciona as angústias e vivências que ainda precisam ser aparadas ou necessitam de mais teoria para que a formação das crianças possa ocorrer de forma integral – e isso só é possível devido ao tripé ensino, pesquisa e extensão – presente nas universidades, mas consolidado pela experiência de quem participa do PIBID.

A Ciência e o corpo humano

O presente relato de experiência apresenta as vivências e os aprendizados construídos no cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental, especificamente em uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais. A partir da atuação da professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mediou-se o percurso formativo de oito licenciandas que assumiram o desafio de planejar e reger as aulas de Ciências, mais especificamente sobre o corpo humano. Este texto busca refletir sobre a potência da parceria formativa e o amadurecimento identitário dessas futuras pedagogas diante da realidade escolar.

O acompanhamento próximo do desenvolvimento de oito licenciandas do PIBID nas salas de aula do 5º ano representou o exercício da parceria formativa docente. O desafio colocado a essas futuras pedagogas foi mediar o conhecimento sobre o corpo humano a partir de quatro sistemas: digestório, respiratório, urinário e cardiovascular, sob a perspectiva de que a Ciência na infância precisa ser investigativa e humanizada. Fundamentada na perspectiva de Nóvoa (2022) sobre o papel do “terceiro ator”, buscou-se acompanhar de perto o amadurecimento profissional de cada estagiária, observando a superação de receios e os avanços em sua autonomia. Essa vivência reafirma a relevância do PIBID como um agente

impulsionador para a inserção consciente e qualificada na carreira docente (André, 2015).

A essência dessa parceria formativa encontrou seu espaço privilegiado de manifestação nos momentos dedicados ao planejamento. Essas discussões estruturaram-se de forma personalizada com as duplas do PIBID, ocorrendo tanto nos espaços da escola quanto nas interações mediadas por aplicativo de mensagens instantâneas. Neles, as licenciandas traziam sugestões, enquanto a supervisora acolhia as propostas e as problematizava a partir da realidade da sala de aula. Esse exercício horizontal de escuta permitiu que as revisitassem suas sugestões, compreendendo que planejar exige flexibilidade para acolher o imprevisto. Foi nesse movimento que a teoria se uniu à prática e a docência começou a ser aprendida em sua dimensão mais colaborativa.

Durante as regências, emergiu a tendência de uma das integrantes da dupla assumir de forma espontânea a liderança de todo o processo, enquanto a outra se mantinha em uma postura de observação. Diante dessa assimetria, compreendeu-se que o papel de supervisora exigia uma mediação sensível e intencional. Fez-se necessário intervir de maneira pedagógica e acolhedora, redirecionando as ações para envolver ativamente a estagiária que se encontrava na retaguarda. Esse movimento de intervenção foi importante para que ambas as licenciandas se reconhecessem como corresponsáveis pelo espaço da aula, transformando o desafio em uma oportunidade de crescimento para as duplas.

Esse avanço formativo iniciou com a abordagem do sistema digestório, liderada pela Dupla de PIBID 1. A escolha de introduzir a temática por meio da literatura infantil foi um marco de amadurecimento metodológico, conforme ilustrado na Figura 1, em que se observa o uso de livro interativo, protótipos anatômicos e a simulação prática do sistema digestório. O momento que mais revelou o crescimento profissional ocorreu durante a simulação prática da digestão com bolachas, água e vinagre. Observou-se como elas souberam sustentar a mediação com firmeza e doçura, acolhendo o lúdico sem perder o rigor científico, convertendo a experiência concreta em uma interpretação textual consciente nos cadernos das crianças.

Figura 1 – Uso de livro interativo, protótipos anatômicos e simulação prática do sistema digestório



Fonte: Fotografias obtidas pelas autoras (2026).

Na aula seguinte, sobre o sistema respiratório, sob a regência da Dupla de PIBID 2, o amadurecimento das licenciandas manifestou-se na capacidade de planejar e gerir o tempo pedagógico. Ao acompanhar a introdução do modelo analógico construído com canudos e balões, observou-se como as futuras professoras exerciam a mediação, conforme representado na Figura 2, que ilustra a simulação do sistema respiratório construído com canudos e balões. Evidenciou-se que a maior aprendizagem delas aqui foi o desprendimento do roteiro rígido: elas ouviram os alunos e usaram os questionamentos inesperados como ganchos para aprofundar o conteúdo, movimentando processos de alfabetização científica (Sasseron; Carvalho, 2011).

Figura 2 – Modelo analógico do sistema respiratório construído com canudos e balões



Fonte: Fotografias obtidas pela autora (2026).

O estudo do sistema urinário, conduzido pela Dupla de PIBID 3, consolidou a percepção sobre o compromisso dessas futuras docentes com uma educação emancipatória e equitativa. O percurso metodológico desenhado evidenciou um amadurecimento na gestão de atividades práticas: inicialmente, as licenciandas

realizaram um experimento demonstrativo utilizando garrafas PET e pó de café, conforme ilustrado na Figura 3. Em seguida, a mediação avançou para uma etapa de protagonismo dos estudantes da educação básica, os quais realizaram o experimento prático de filtragem. A autonomia manifestada pelas duplas ao gerenciarem os grupos ratificou que as licenciandas internalizaram o princípio de que a docência se faz na mediação ativa (Gatti et al., 2014).

Figura 3 – Demonstração coletiva e realização do experimento prático de filtragem com garrafa PET e a ilustração em cartaz do sistema urinário



Fonte: Fotografias obtidas pela autora (2026).

Por fim, o encerramento deu-se com a intervenção voltada ao sistema cardiovascular, sob a condução da Dupla de PIBID 4, configurando-se com a integração de todos os sistemas trabalhados. Observou-se a transição de postura das acadêmicas: o nervosismo inicial das primeiras semanas deu lugar a uma sensibilidade pedagógica refinada e a uma notável propriedade de conhecimento sobre o conteúdo. Durante a roda de conversa inicial, elas exercitaram uma escuta atenta e responsiva, acolhendo as falas das crianças (Lorenzetti; Delizoicov, 2001). As licenciandas mediarão discussões que transbordaram a anatomia cardíaca, resgatando e relacionando as funções dos demais sistemas para demonstrar o corpo humano como um todo dinâmico e integrado.

No âmbito da supervisão, a principal colaboração residiu em oferecer um recuo intencional, assegurando às licenciandas o espaço e a confiança necessários para exercerem sua autonomia. Constatou-se a capacidade das licenciandas de conduzirem, sem a necessidade de intervenção direta da supervisora, os momentos de maior complexidade, como o manuseio tátil do coração bovino e a escuta

intencional do estetoscópio, ações estas que se encontram na Figura 4. A construção da maquete hidráulica com seringas e corantes evidenciou que elas conseguiram materializar o abstrato, promovendo uma melhor compreensão conceitual e uma aprendizagem efetiva por parte dos estudantes.

Figura 4 – Atividades práticas sobre o sistema cardiovascular e escuta intencional com estetoscópio



Fonte: Fotografias obtidas pela autora (2026).

As vivências integradas no âmbito do PIBID confirmam a relevância do Programa na formação de pedagogos para o ensino. Essa caminhada encontrou sua verdadeira força no trabalho em conjunto e na riqueza das trocas realizadas. O papel da supervisora revelou-se fundamental ao exercer uma mediação sensível, transformando os planejamentos em espaços horizontais de partilha e segurança formativa. Na sala de aula, as ações das licenciandas transformaram conteúdos complexos em descobertas concretas e instigantes. Portanto, compreende-se que o Programa cumpre com o seu propósito: fazer com que a teoria das universidades se encontre e ganhe sentido nas práticas e vivências empreendidas na escola, não apenas na formação das crianças, mas também dos professores envolvidos, tanto os experientes quanto os iniciantes.

Considerações finais

As vivências no PIBID evidenciam o quanto o Programa, enquanto política pública, mostra-se relevante para desenhar a identidade docente dos futuros pedagogos, principalmente diante dos desafios de ensinar Ciências e Matemática, áreas tão específicas, nos anos iniciais. Acompanhar o desenvolvimento das

sequências didáticas sobre educação financeira, as transformações das misturas e a dinâmica dos sistemas do corpo humano, permite-nos confirmar que a escola pública funciona como essa “casa comum”, que forma e fortalece professores, em parceria com a Universidade: conceitos que pareciam distantes foram transformados em investigações que fizeram sentido para as crianças, despertando nelas o prazer de argumentar, investigar e entender o próprio cotidiano.

O ganho desse percurso, na perspectiva das professoras supervisoras, foi observar e participar das vivências juntamente aos licenciandos. A insegurança, tão natural dos primeiros dias de Programa, deu lugar a uma escuta atenta, sensível e mais madura. Os licenciandos pibidianos aprenderam a silenciar na hora certa, deixando que os alunos construíssem as próprias hipóteses e respostas a partir de perguntas bem direcionadas, em vez de simplesmente entregarem caminhos prontos. Essa autonomia para gerenciar o tempo didático, lidar com salas cheias e acolher o imprevisto diante do planejado, mostra que a docência se aprende mesmo no exercício diário, em comunhão com a realidade, o contexto social e a comunidade.

É relevante destacar que a rotina escolar também impõe seus limites. Lidar com imprevistos com alunos, equilibrar a participação e a liderança dentro das duplas de trabalho e conseguir desapegar de um plano de aula rígido para ouvir o que a turma traz são desafios reais. Superar esses desafios só foi possível porque houve uma rede de apoio na organização do trabalho pedagógico, também na Universidade, por meio da Coordenação de Área do PIBID - Subprojeto Pedagogia.

O papel das supervisoras, atuando lado a lado com a Coordenação como esse “terceiro ator” que acolhe e orienta, criou um ambiente de confiança, crescimento e coletividade. Esse “abraço institucional”, permitiu que as angústias fossem divididas e que o planejamento fosse uma construção horizontal. Por fim, consideramos que é assim, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão na prática, que o PIBID mostra sua força: o Programa faz com que a universidade e a escola se encontrem e, juntas, deem um sentido mais humanizado ao ato de ensinar e formar professores, sejam eles experientes ou iniciantes.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Referências

ANDRÉ, Marli (org.). **O PIBID e a inserção à docência**. São Paulo: Cortez, 2015.

ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino. O PIBID enquanto uma casa comum para a formação docente. **Devir Educação**, [s. l.], v. 10, n. 1, e-1179, p. 1-19, jan. 2026. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/1179> Acesso em: 10 ago. 2026.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF: CAPES, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> Acesso em: 10 ago. 2026.

LAYRARGUES, Philippe Pomier ; SATO, Michèle. **Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?: a agenda da educação ambiental no limiar do colapso ambiental**. Distrito Federal: Ed. da UnB, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/50784> Acesso em: 10 ago. 2026.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; GESSINGER, Rosana Maria. Narrativas e pesquisa educacional: alguns questionamentos. In: LIMA, Valderez Marina do Rosário; HARRES, João Batista Siqueira; PAULA, Marlúbia Corrêa de. (Orgs). **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências: pressupostos, abordagens e possibilidades**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio: pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1., p. 45-61, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH>. Acesso em: 10 ago. 2026.

MELGAÇO, Cristiane de Abreu; TAVARES, Marina Lima; OLIVEIRA, Sérgio Geraldo Torquato de. A alfabetização científica como instrumento de combate a desinformação: investigando uma sequência de ensino sobre vacinas e *fake news*. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 1, p. 20-36, 2024. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/1247>. Acesso em: 10 ago. 2026.

MILARÉ, Tathiane; RICHETTI, Graziela Piccoli; LORENZETTI, Leonir; ALVES FILHO, José Pinho. **Alfabetização científica e tecnológica na Educação em Ciências**: fundamentos e práticas. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/ed158b28-ca37-4d65-99e9-feaccbdb2a61>. Acesso em 10 ago. 2016.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. e270129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acesso em 10 ago. 2026.

OSBORNE, Jonathan; PIMENTEL, Daniel; ALBERTS, Bruce; ALLCHIN, Douglas; BARZILAI, Sarit; BERGSTROM, Carl; COFFEY, Janet; DONOVAN, Brian; KIVINEN, Kari; KOZYREVA, Anastasia; WINEBURG, Sam. **Science education in an age of misinformation**. Stanford University: Stanford, CA, 2022. Disponível em: <https://sciedandmisinfo.stanford.edu/>. Acesso em: 10 ago. 2026.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas. A formação inicial do pedagogo para ensinar Ciências: possibilidades para além das críticas. **Educação**, [S.l.], v. 50, n. 1, p. e22/1-30, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/84621>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 59–77, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 10 ago. 2026.

SASSERON, Lúcia Helena. Práticas constituintes de investigação planejada por estudantes em aula de Ciências: análise de uma situação. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/5yZCkh6yRxGgHwDFgy4dLbw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2026.

PERCEPÇÕES DE BOLSISTAS DO PIBID QUÍMICA SOBRE A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcelo Maia Cirino²⁰

Universidade Estadual de Londrina – mmcirino@uel.br

Introdução

Este trabalho procurou identificar, entre acadêmicos bolsistas do PIBID/Química, licenciandos de uma universidade pública do Paraná, as percepções, valores e ações utilizadas em salas de aula de Química, com relação às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), durante seus estágios nas escolas parceiras do programa. Foram selecionados doze bolsistas atuantes em duas escolas públicas estaduais da cidade de Londrina (PR), sob a tutoria de um professor supervisor, também vinculado ao PIBID. A escolha dos bolsistas, assim como do professor supervisor, deu-se por critérios técnicos relacionados à disponibilidade de participação nos questionários, entrevistas e observações. Para coleta de dados, utilizamos um questionário estruturado, aplicado aos bolsistas via remota (*Google Forms*). Para efeito de comparação, apresentamos também alguns resultados de estudos empíricos e revisões nacionais e internacionais, sobre o que licenciandos em Química de outras instituições, pensam acerca do uso de tecnologias digitais em sala de aula. A análise dos dados aponta para uma discussão sobre uma realidade bastante comum, em que os pibidianos, apesar de entenderem a importância do uso das tecnologias digitais em aulas de Química e saberem manipular muito dos dispositivos e aplicativos tecnológicos, não os utilizam em suas aulas durante a atuação no PIBID.

Num primeiro momento, as reuniões com os participantes tiveram o intuito de oferecer as instruções necessárias sobre os procedimentos que seriam utilizados para recolher as informações. Num segundo momento, os dados obtidos no questionário foram analisados, separando a estratégia em duas frentes: **estatística quantitativa** (para fechar os números) e **análise qualitativa** (para interpretar os textos das respostas). Essa proposta de investigação se inspirou em trabalhos anteriores, desenvolvidos em parceria com orientandos de pós graduação e alunos do próprio

²⁰ Professor Associado do Departamento de Química, Universidade Estadual de Londrina (UEL)

PIBID/Química (ver, por exemplo: Oliveira e Cirino, 2012; Faraum Jr. e Cirino, 2016; Ramos Silva e Cirino, 2021).

Tecnologias Digitais (TDIC) e ensino

A pesquisa em educação em Química tem dedicado atenção crescente à integração de tecnologias digitais (TDIC) ao ensino, impulsionada pela natureza abstrata dos conceitos químicos e pela busca de metodologias mais engajadoras. Nesse cenário, a formação inicial de professores — e, em particular, os licenciandos em Química — é considerada um momento decisivo: é nela que se constituem crenças, atitudes e conhecimentos (como o TPACK²¹) que orientarão a prática docente futura.

Essas tecnologias digitais vêm ocupando espaço cada vez mais amplo nas práticas sociais e educacionais, modificando formas de acesso à informação, comunicação e produção do conhecimento. No contexto escolar, essa presença pode ser observada no uso de ambientes virtuais, plataformas digitais, softwares educacionais, vídeos, jogos, aplicativos, ferramentas de busca e outros recursos que passaram a compor a rotina de professores e estudantes.

A inserção dessas tecnologias não significa, contudo, inovação pedagógica por si só. Sua contribuição depende da forma como são integradas ao planejamento docente, aos objetivos de aprendizagem e às condições concretas de cada realidade educacional. As TDIC praticamente impõem que as instituições de ensino deixem suas rígidas estruturas, trazendo novas possibilidades e imensos desafios. O desembarque dessas tecnologias pode promover, segundo Moran e et al. (2013), articulação entre “mobilidades”, “espaços” e “tempos”, à medida em que uma parte cada vez maior da aprendizagem pode ocorrer sem a presença física em sala de aula e sem a supervisão direta do professor.

As TDIC agilizam a pesquisa, a comunicação e a propagação da informação em rede e, dessa forma, propiciam também a combinação de ambientes formais com virtuais. Facilitam ainda a organização dos processos educativos e das abordagens

²¹ TPACK é a sigla para **Technological Pedagogical Content Knowledge**, que em português é traduzido como Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, ver **TPACK** (Mishra e Koehler, 2006).

situadas, flexibilizando a adaptação de estudantes e professores. As salas de aula podem se converter em *locus* de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de produções colaborativas e integradas, de intercomunicação em tempo real, com a vantagem de combinar a essência da dimensão presencial com a do virtual, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação (Moran et al., 2013).

Estas tendências são apontadas nos trabalhos de grande parte da comunidade de pesquisadores em ensino de Ciências, que se debruçam sobre a área de tecnologias integradas ao ensino (Barba e Capella, 2010; Coll e Monereo, 2010; Kenski, 2012; Giordan, 2013; Leite, 2015). Essa possibilidade de integração entre tecnologias digitais e ensino de Ciências depende, entretanto, da ampliação e do desenvolvimento da infraestrutura e de pesados investimentos na área.

No Brasil, esforços foram dispendidos no sentido de incrementar e ampliar o alcance das tecnologias digitais e difundir a Sociedade da Informação, com a criação do “*Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação*” (PROINFO), que teve por objetivo introduzir no sistema público de ensino básico a telemática (tecnologias de telecomunicações e informática) como ferramenta de apoio ao processo de ensino aprendizagem.

O programa foi instituído originalmente em 1997 e reeditado pelo Decreto nº 6.300/2007 para equipar escolas públicas com computadores e recursos digitais. Embora as normativas e referências legais continuem presentes nos sistemas do Ministério da Educação e do FNDE para fins de histórico, prestação de contas e alguns programas remanescentes de bolsas de formação, as ações centralizadas de aquisição de novos laboratórios físicos do PROINFO deram lugar a outros moldes de repasse de recursos e programas de inovação conectados (como ações ligadas à conectividade de escolas e ao uso de recursos educacionais digitais por meio de outras estratégias do MEC).

A principal política pública do governo federal que substituiu o PROINFO na área de tecnologia educacional é a *Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec)*, que atua de forma integrada com o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC). Coordenada conjuntamente pelo MEC e pelo Ministério das Comunicações, a meta do *ENEC* é conectar 137,8 mil escolas públicas de educação básica com internet banda larga e Wi-Fi aberto.

A Formação docente em Tecnologia

O grande desafio atual do professor é, então, superar a forma unilateral no processo educativo, e neste sentido, Sancho (2006) indica que a principal dificuldade em modificar os contextos de ensino incorporando tecnologias digitais parece residir no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola ainda é aquela centrada no professor. Dessa maneira, o corpo docente, os diretores e a equipe pedagógica precisam estar atentos a esse mundo de possibilidades que o computador propicia, num espaço dinâmico em que ocorrem mudanças constantemente e no qual a escola atual não consegue se posicionar. O mundo moderno nos traz um novo perfil de educandos, novas formas de aprender, e assim novas competências pedagógicas são exigidas. A formação do professor precisa contemplar essas novas habilidades, que permitam a inserção do computador em ambientes de mediação no processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, o docente passa ser o organizador dos conhecimentos, e não mais unicamente o seu detentor. Sobre a utilização das ferramentas tecnológicas Giordan (2013, p. 234), sugere que:

[...] a adoção dessas ferramentas em sala de aula é necessariamente precedida ao menos pelo domínio e possivelmente é acompanhada da apropriação da ferramenta pelo professor fora da sala de aula. Saber usar a ferramenta cultural ambiente da Internet é condição necessária para tomá-la como sua para organizar o ensino.

O impacto da internet nas escolas já é um fato. Por um lado, as tecnologias de banda larga encorajam o desenvolvimento de novas aplicações multimídias para visualização e simulação dos fenômenos, mas por outro ainda são utilizadas as práticas tradicionais no ensino de Ciências, ou seja, as tecnologias já foram implantadas, mas não são utilizadas de forma apropriada e otimizada na comunidade escolar. A internet disponibiliza todo tipo de informação, mas é preciso destacar que informação não é sinônimo de conhecimento, como explica Martinez (2004, p. 96):

O acesso a grandes quantidades de informação não assegura a possibilidade de transformá-la em conhecimento. O conhecimento não viaja pela internet. Construí-lo é uma tarefa complexa, para a qual não basta criar condições de acesso. [...] Por outro lado, não devemos esquecer que para transformar a informação em conhecimento, exige-se – mais que qualquer outra coisa – pensamento lógico, raciocínio e juízo crítico.

Utilizar os ambientes da internet para organização do ensino pode auxiliar na construção do conhecimento científico em sala de aula, estabelecendo a necessária

parceria com os estudantes, os verdadeiros interlocutores ativos. Essa atmosfera dialógica abre novas perspectivas para a elaboração de significados em salas de aulas de Química. Esta Ciência está intimamente ligada ao desenvolvimento industrial, econômico e ambiental da sociedade e isto sugere que ela deva ser mais bem vista e estudada para compreender sua vinculação com o cotidiano das pessoas, buscando a necessária articulação entre Ciência, aplicação tecnológica e sociedade. Isso implica na compreensão do conhecimento científico e tecnológico para além do domínio estrito dos conceitos de Química (Paraná, 2018). Mas, o professor precisa rever e planejar sua práxis, de modo que a utilização das novas tecnologias envolva de forma contundente e profunda o estudante, elucidando os fenômenos do mundo natural e virtual presentes no universo material que o envolve.

Desse modo, estaria cumprindo a função social da educação, passando de um ensino por transmissão a um ensino comprometido com a vida dos educandos, um ensino socializador. Sancho (2006) aponta, assim como outros órgãos internacionais, para a importância da formação dos educandos num mundo digital, em que eles possam pensar de forma crítica e autônoma, saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade, trabalhar colaborativamente e utilizar intensiva e extensivamente as TDIC. A autora ainda destaca a formação inicial docente e as condições de trabalho que os mesmos necessitam para alcançar esses objetivos:

Uma educação orientada a formar este tipo de indivíduos requereria professores convenientemente formados, com grande autonomia e critério profissional. Mas também escolas com bons equipamentos, currículos atualizados, flexíveis e capazes de se ligar às necessidades dos alunos. Além de sistemas de avaliação autênticos que possam mostrar o que os alunos tenham realmente aprendido. (Sancho, 2006, p. 20)

Importante salientar que a atividade docente vai muito além da ação de ministrar aulas, preparar atividades e elaborar avaliações. O docente deve se preocupar em facilitar a comunicação em sala de aula e considerar o educando como parte operante do seu próprio processo de construção de conhecimento, mas os futuros professores, em sua maioria, não se sentem a vontade para utilizar as TDIC em suas aulas.

Eles possuem o domínio de algumas ferramentas tecnológicas, mas não exploram as atividades colaborativas que o mundo digital disponibiliza. Leite (2015) introduz a reflexão de que a formação de um futuro professor de Química não difere da formação de um químico industrial, por não apresentar um currículo

especificamente dirigido à formação docente, fazendo com que a herança da utilização de estratégias ditas como tradicionais perdure na carreira desses novos profissionais.

Metodologia

O Questionário proposto envolveu doze dos bolsistas participantes do subprojeto de Química (num total de 20) e, a seguir, detalhamos os pontos principais citados e mais relevantes, para entender as percepções mais significativas ligadas ao uso das TDIC. Os licenciandos do PIBID/Química, de uma forma geral, tendem a apresentar atitudes positivas quanto ao potencial das TDIC para o ensino de ciências, sobretudo para visualizar/discutir fenômenos abstratos e motivar estudantes.

Porém, a autoeficácia, a confiança para efetivamente usar essas tecnologias, costuma ser mais limitada e se desenvolve ao longo da formação. Krause, Pietzner, Dori e Eilks (2017), em estudo quantitativo com 239 licenciandos de Química na Alemanha e em Israel, verificaram que atitudes e autoeficácia variam conforme o estágio do curso, com influência de seminários específicos sobre TDIC e diferenças de gênero.

Régis Júnior e Firme (2023) acrescentam que as crenças sobre a natureza da tecnologia funcionam como indicadores da alfabetização científica e tecnológica dos licenciandos. Abreu e Bedin (2025), em estudo exploratório com 26 licenciandos do PIBID de uma universidade federal do Paraná, identificaram três níveis de compreensão da integração entre conhecimentos pedagógico, tecnológico e de conteúdo:

- a) um grupo alinhado ao modelo TPACK,
- b) outro com uso instrumental da tecnologia e
- c) um terceiro com fragilidades mais acentuadas — o que sugere que a formação inicial ainda não garante, por si só, uma integração crítica.

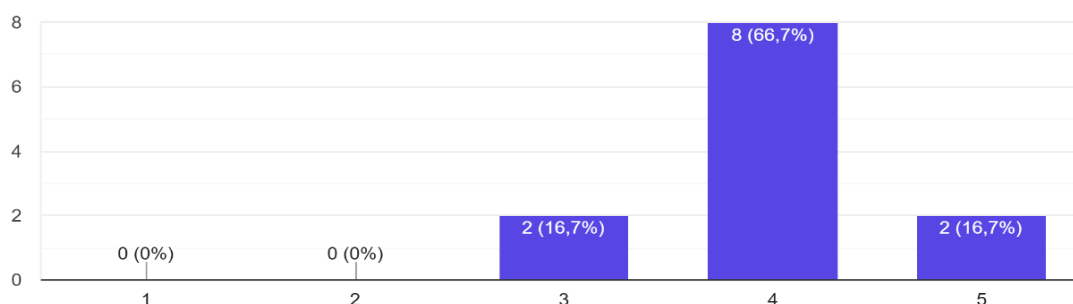
Desenvolvimento: resultados e discussões

Um dos questionamentos envolveu a importância do uso das TDIC para o aprendizado da Química:

Gráfico 01 – Extraído do quadro de respostas do Questionário aplicado

Em uma escala de 1 a 5, quanto voce considera que as tecnologias digitais contribuem para o aprendizado da Quimica?

12 respostas



A literatura aponta também, como principais benefícios reconhecidos pelos licenciandos: a visualização de conceitos abstratos (modelos atômicos, tabela periódica) por meio de simulações, realidade aumentada e virtual; o engajamento e a ludicidade; e os laboratórios virtuais como alternativa segura e econômica à experimentação presencial, especialmente quando faltam laboratórios físicos (estudos da UNESP e da UFTM sobre potencialidades e limites desses recursos).

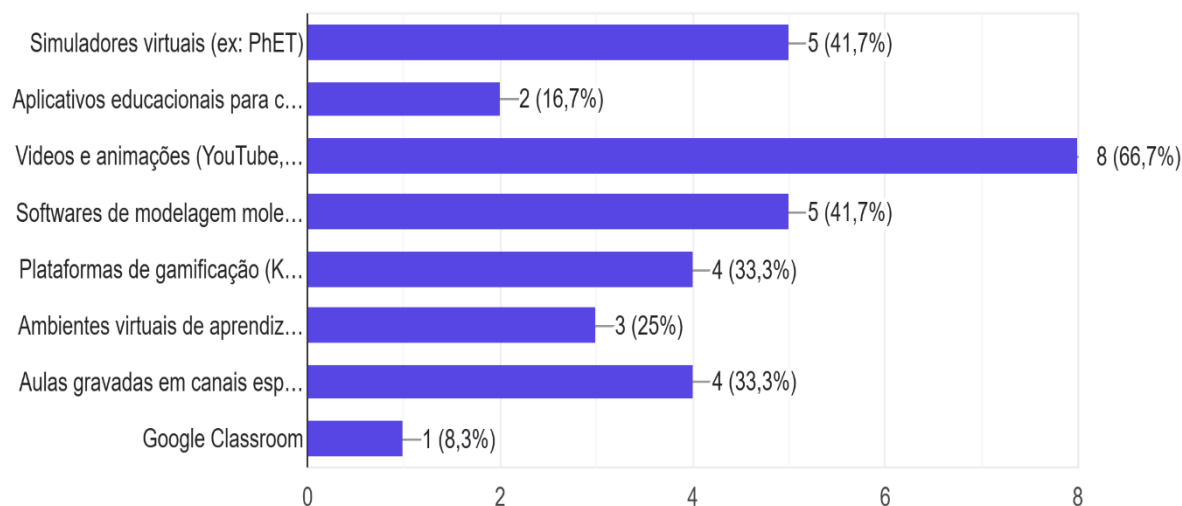
Os desafios mais recorrentes citados são a formação inicial ainda insuficiente em TDIC, com predomínio do uso instrumental; articulação teoria-prática frágil (Chotolli, Donadão e Góis, 2024); e a dependência da formação dos próprios professores formadores, como mostra a dissertação da UFPR que mapeou softwares e simuladores nos cursos de licenciatura em Química do Paraná (Abreu e Bedin, 2025).

As TDIC mais citadas são simuladores e softwares educacionais, laboratórios virtuais, realidade aumentada e virtual, jogos digitais e aplicativos. Os contextos de uso concentram-se em disciplinas da licenciatura (Estágio Supervisionado, Metodologia do Ensino, Prática de Ensino, Instrumentação), no PIBID e em aplicações no ensino médio (Santos, et al., 2024).

Gráfico 02 – Extraído do quadro de respostas do Questionário aplicado

Quais ferramentas digitais você mais utiliza no ensino de Química? (Selecione todas que se aplicam)

12 respostas



Tendências e recorrências na literatura

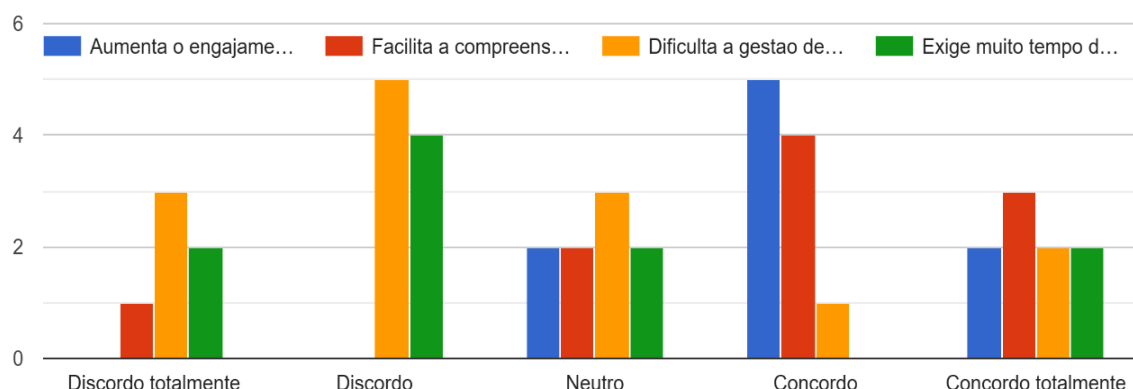
- 1) Atitudes positivas + autoeficácia limitada é o padrão mais recorrente, tanto no Brasil quanto internacionalmente (Krause et al., 2017; Abreu e Bedin, 2025).
- 2) Uso instrumental versus integração pedagógica crítica: a literatura converge ao mostrar que os licenciandos dominam a ferramenta, mas nem sempre a integram com intencionalidade pedagógica.
- 3) Intervenções formativas funcionam: estudos com desenho de intervenção relatam melhoras significativas no TPACK de licenciandos (Nugraheni e Srisawasdi, 2024; estudo da CERP, 2018), indicando que a formação estruturada altera percepções e conhecimentos.
- 4) Formação inicial como janela privilegiada: revisões (Santos et al., 2024) mostram que a pesquisa brasileira prioriza a formação inicial como objeto de estudo.
- 5) Divergências: o grau de confiança varia por estágio da formação e gênero (Krause et al., 2017), e os níveis de compreensão do TPACK são heterogêneos mesmo dentro de uma mesma turma (Abreu e Bedin, 2025).

Limitações e lacunas dos estudos na literatura consultada

- Escassez de estudos diretamente centrados nas percepções de licenciandos em Química: grande parte da literatura foca professores em serviço ou estudantes do ensino médio; muitos estudos sobre realidade aumentada e jogos, por exemplo, avaliam a aplicação com alunos, não as percepções dos futuros professores.
- Predomínio de estudos qualitativos com amostras pequenas (ex.: 26 e 32 participantes), o que limita a generalização; há poucos estudos longitudinais e comparativos entre instituições ou países.
- Lacuna regional: Santos et al. (2024) apontam necessidade de mais pesquisas sobre TDIC nas licenciaturas em Química, especialmente na região Nordeste do Brasil.
- Pouca investigação sobre efeitos de longo prazo: raramente se acompanha se as percepções positivas da formação se convertem em prática docente efetiva.
- Crenças sobre a natureza da tecnologia ainda são pouco exploradas como objeto de estudo (Régis Júnior e Firme, 2023).

Gráfico 03 – Extraído do quadro de respostas do Questionário aplicado

Avalie as seguintes afirmacoes sobre o uso de tecnologias digitais no ensino:

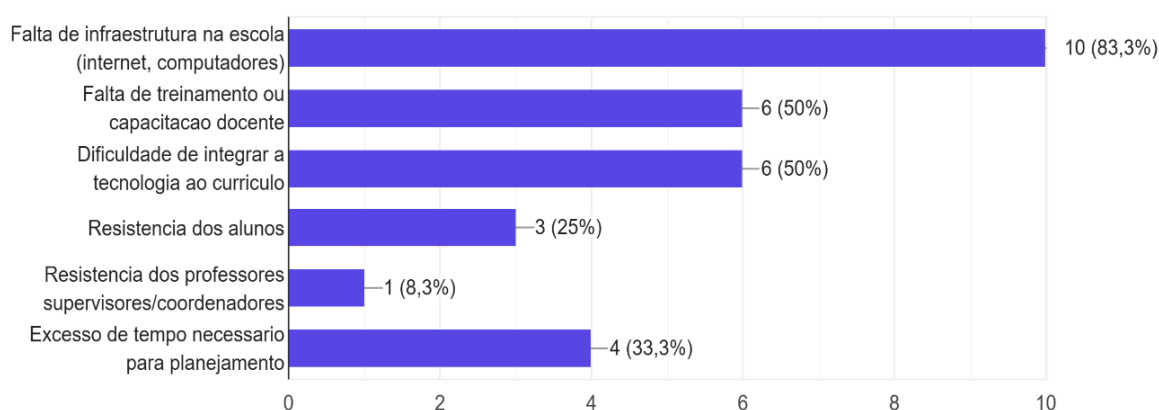


Foram citados ainda, fatores causais, que interferem de forma negativa no uso recorrente das TDIC, como apontado no quadro a seguir:

Gráfico 04 – Extraído do quadro de respostas do Questionário aplicado

Quais são as principais barreiras enfrentadas para implementar o uso de tecnologia na sala de aula? (Selecione até 3)

12 respostas



Por fim, destacamos algumas das opiniões dos pibidianos, relacionadas diretamente às suas percepções e valores sobre o letramento digital na profissão docente. As iniciais PB, seguida de um número, identificam seus turnos de fala:

PB 02 “O uso de tecnologias para o ensino de química é importante por conta de facilitar a compreensão dos alunos e faz com que eles tenham mais engajamento na aula. Por conta disso os professores precisam receber uma educação digital que possibilite eles fazerem uso dessas ferramentas...”

PB 10 “As tecnologias facilitam o fornecimento de informações do professor para o aluno, então o letramento seria muito eficaz se as utilizassem mais...”

PB 05 “A percepção que eu tenho de como foi feito esse formulário, mais pessoas precisam de letramento digital.”

PB 09 “O letramento digital é importante na formação do professor de Química porque permite utilizar tecnologias digitais de forma crítica e pedagógica no ensino. Ele ajuda o professor a buscar, avaliar e produzir informações.”

PB 11 “O letramento digital é importante na formação do professor de Química, pois as tecnologias podem chamar mais a atenção dos alunos e ajudar na compreensão de conteúdos abstratos, que muitas vezes não conseguimos visualizar. O uso de softwares, vídeos e simuladores virtuais pode tornar esses conteúdos mais fáceis de entender.”

PB 01 “Considero as ferramentas digitais de grande valia para o aprendizado, pois transporta o aluno para uma realidade diferente assim facilitando visualizações de conceitos, interações alunos-alunos e alunos-professor.”

PB 03 “Importante durante a conteúdo de informações mais abstratas, onde uma imagem um pouco menos complexa mantém o aprendizado mais automático e dinâmico.”

PB 05 *“A tecnologia, é importante em certos momentos da aula, mas ela sozinha não terá grande impacto no ensino e aprendizagem.”*

PB 08 *“Com o avanço da tecnologia é muito importante esse letramento digital, porém demanda muito tempo o que acaba dificultando um pouco.”*

PB 07 *“É uma ferramenta que precisa de adaptação e esforço por parte do professor.”*

Considerações Finais

As respostas coletadas, indicam que os pibidianos/licenciandos em Química reconhecem o valor das tecnologias digitais para o ensino, especialmente para lidar com a abstração dos conceitos químicos, mas sentem-se pouco preparados para integrá-las pedagogicamente — um descompasso entre atitude favorável e autoeficácia. A formação inicial aparece como o principal fator capaz de transformar esse quadro, desde que ofereça oportunidades práticas e reflexivas de integração (TPACK), e não apenas contato instrumental com ferramentas. As lacunas identificadas — poucos estudos diretamente relacionados aos licenciandos, amostras pequenas, ausência de acompanhamento longitudinal e vazios regionais — indicam que as percepções desse grupo ainda constituem um campo de pesquisa em consolidação, com espaço claro para novas investigações.

A percepção dos pibidianos de Química, em geral, confere com as percepções coletadas de outros licenciandos, inclusive de países europeus e asiáticos, conforme os dados que trouxemos e confrontamos, de diversas outras pesquisas relacionadas ao tema. Onde as TDIC possibilitam ou aprimoram o esforço cognitivo, os alunos progredirão. Onde a tecnologia abrevia o esforço produtivo do aprendizado, ela prejudicará o desenvolvimento dos estudantes.

Referências

ABREU, M. E. S.; BEDIN, E. A integração das bases do TPACK no ensino de Química: compreensões de professores em formação inicial. **Revista Dynamis**, v. 31 (Publicação contínua), 2025.

BARBA, C.; CAPELLA, S. **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

CHOTOLLI, L. C.; DONADÃO, C. P.; GÓIS, J. Articulação entre teoria e prática com TDIC na formação inicial docente em Química. In: **VII Congresso Brasileiro em**

Ensino e Processos Formativos, 2024, São José do Rio Preto. Anais [...]. São José do Rio Preto: UNESP, 2024.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARAUM Jr., D. P; CIRINO, M. M. A Utilização das TIC no ensino de Química durante a formação inicial. **Revista Debates no Ensino de Química (REDEQUIM)**, v. 02, n. 02, 2016.

GIORDAN, M. **Computadores e linguagens nas aulas de Ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KRAUSE, M.; PIETZNER, V.; DORI, Y. J.; EILKS, I. Differences and Developments in Attitudes and Self-Efficacy of Prospective Chemistry Teachers Concerning the Use of ICT in Education, **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 13, n. 08, p. 4405-4417, 2017.

LEITE, B. S. **Tecnologias no ensino de Química: teoria e prática na formação docente**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2015.

MARTINEZ, J. H. G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, J. C. (ORG.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez. UNESCO, 2004.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 06, p. 1017-1054, 2006.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e inovação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

NUGRAHENI, A. R. E.; SRISAWASDI, N. Fostering TPACK Self Efficacy Among Pre-Service Chemistry Teachers: a case study from Indonesia. In : **Proceedings of the 32nd International Conference on Computers in Education Asia-Pacific Society for Computers in Education (APSCE)**, 2024.

OLIVEIRA, B. R. M.; CIRINO, M. M. Utilização da metodologia Jigsaw numa abordagem alternativa para o ensino de propriedades coligativas no nível médio. In: **Encontro de debates sobre Ensino de Química**, 32., Porto Alegre. Anais do XXXII EDEQ. Editora da UFRGS, v. único, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica Química**. Curitiba: SEED, 2018.

RAMOS SILVA, J. G.; CIRINO, M. M. **Hábitos de estudo na pandemia: novas conexões e novos tempos**. Dissertação (Mestrado em Química), Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI), Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2021.

REGIS JUNIOR, J. J.; FIRME, R. N. Crenças e atitudes sobre natureza da tecnologia como indicadores da alfabetização científica e tecnológica de estudantes do curso de licenciatura em química. In: **Congresso Brasileiro Online de Ensino, Pesquisa e Extensão** (ENSIPEX), 3., 2023. Anais [...]. Recife: IME Events, Disponível em: <https://ime.events/ensipex2024/pdf/27940>. Acesso em: 01 set. 2026.

SANCHO, J. M. De tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, J. M.; HERMÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, D. J. M.; PASTORIO, D. P.; ROSA, H. S.; ROSO, C. C. As tecnologias digitais nos cursos de licenciatura em Física e Química: análise das produções na biblioteca digital. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 46, p. 01-12, 2024.