

Dulce Pereira dos Santos
Rahyan de Carvalho Alves
Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida
Organizadores

TECENDO SABERES

a formação docente na integração
universidade-escola no PIBID



TECENDO SABERES

a formação docente na integração
universidade-escola no PIBID

Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes

Wagner de Paulo Santiago

Reitor

Dalton Caldeira Rocha

Vice-Reitor

Ivana Ferrante Rebello

Pró-Reitora de Ensino

Marlon Cristian Toledo Pereira

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Maria das Dores Magalhães Veloso

Pró-Reitora de Pesquisa

Pablo Peron de Paula

Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Rogério Othon Teixeira Alves

Pró-Reitor de Extensão

©Editora Unimontes

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Editora Geral

Conselho Editorial

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

Ivana Ferrante Rebello

Leandro Luciano Silva Ravnjak

Luiz Henrique Carvalho Penido

Patrícia Takaki Neves

Tânia Marta Maia Fialho

Vanessa de Andrade Royo

Dulce Pereira dos Santos
Rahyan de Carvalho Alves
Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida
Organizadores

TECENDO SABERES

a formação docente na integração
universidade-escola no PIBID



Laura Silveira Fahel
Projeto gráfico, capa e diagramação

Angela Heloiza Benedito Buxton
Revisão linguística

Maria Clara Maciel de A. Ribeiro
Ana Márcia Ruas de Aquino
Maria Gabriela de Souza
Luana Pereira Santos
Equipe editorial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

T255 Tecendo saberes [livro eletrônico] : a formação docente na integração universidade-escola no PIBID / organizadores Dulce Pereira dos Santos; Rahyan de Carvalho Alves; Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida. -- Montes Claros, MG : Editora Unimontes, 2026.
250 p. il. ; E-book (PDF).

Vários colaboradores.

Bibliografia.

Modo de acesso: world wide web

<http://www.editora.unimontes.br/index.php/ebook>

ISBN: 978-85-7739-818-8. E-book (PDF).

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Licenciatura. 4. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. I. Santos, Dulce Pereira dos. II. Alves, Rahyan de Carvalho. III. Almeida, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. IV. Título. V. Título: A formação docente na universidade-escola no PIBID.

CDD 370.1

Elaborado por Biblioteca Central Professor Antônio Jorge / Roseli Damaso – CRB-6/1892



O conteúdo desta obra, quando não houver indicação específica em contrário, é disponibilizado sob a Licença Creative Commons 4.0 Atribuição – Não Comercial – Sem Derivações. Os direitos desta edição pertencem à Editora Unimontes.

©**Editora Unimontes**

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro

Montes Claros - Minas Gerais - Brasil, CEP 39401-089 - Caixa Postal 126.

www.editora.unimontes.br | editora@unimontes.br

Filiada à



	Prefácio	<i>Geraldo da Aparecida Ferreira</i>	8
	Apresentação	<i>Ivana Ferrante Rebello</i>	10
1	Integração universidade-escola: possibilidades de formação docente – PIBID Unimontes (2024-2026)	<i>Dulce Pereira dos Santos Rahyan de Carvalho Alves Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida</i>	12
2	Formação docente em perspectiva: reflexões sobre práticas de leitura na alfabetização a partir do PIBID	<i>Denice do Socorro Lopes Brito Giselle Santos Dias Ribeiro Sarah Costa Carneiro</i>	42
3	Supervisores do PIBID Educação Física e o excesso de demandas escolares: “E as aulas, como ficam?”	<i>Fernanda de Souza Cardoso Jiulliano Carlos Lopes Mendes Laureni Ribeiro Benício Micaela Cardoso Barbosa</i>	62
4	Formação docente e práticas inovadoras no PIBID Biologia: um relato de experiência	<i>Guilherme Araújo Lacerda</i>	78
5	Fake news e metodologias ativas no ensino de Geografia: uma experiência do PIBID no Dom Aristides Porto	<i>Aécio de Sousa Pereira Iara Maria Soares Costa da Silveira</i>	94
6	O trabalho de campo e sua importância para o ensino e aprendizagem em Geografia na Educação Básica: experiência no Parque Estadual da Lapa Grande	<i>Igor Martins de Oliveira Iara Maria Soares Costa da Silveira</i>	112

7	Reflexões sobre a articulação entre teoria e prática e o ensino e pesquisa na formação de licenciandas da Pedagogia no PIBID	Jacqueline Araujo Corrêa Mendes	130
8	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Unimontes: reflexões sobre a sua trajetória	Leonice Vieira de Jesus Paixão Vânia Maria Oliveira Vieira Lérica Maria Mendes Veloso Cecília Barreto Almeida Silvana Diamantino França	150
9	O PIBID nas barrancas do Velho Chico: formação integral para a cidadania dentro e fora da escola	Ana Cláudia Vieira Cordeiro Christian Soares Mota Leandro Rodrigues Pereira Roberto Mendes Ramos Pereira	170
10	Entre a teoria e a sala de aula: o PIBID na formação de futuros pedagogos	Cláudia Soares de Oliveira Braga Eliana de Freitas Soares	188
11	PIBID de História Unimontes 2009 a 2025: trajetória e contribuições na formação docente	Clelma R. Martins Mendes César Henrique de Queiroz Porto Joiciele Rezende Costa e Silva Maria de Fátima Gomes Lima do Nascimento	210
12	Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola: uma reflexão sobre os caminhos percorridos pelos acadêmicos durante o subprojeto de Letras Espanhol do PIBID Unimontes	Valéria Daiane Soares Rodrigues Adriana Alves Cruz Raissa Aparecida S. Oliveira Braga Romilda Rodrigues Silva	230
	Sobre os organizadores		248

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

João Guimarães Rosa

Falar de formação docente é, antes de tudo, admitir um impasse. Não porque nos faltem respostas, mas porque talvez nos sobrem certezas frágeis, sustentadas por modelos que insistem em estabilizar aquilo que, por natureza, é instável: o processo de tornar-se professor.

Se há algo que a experiência formativa nos ensina, é que a docência não se constitui como ponto de chegada, mas como movimento. Um movimento atravessado por tensões — entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre o que se ensina e o que, efetivamente, se aprende no exercício cotidiano da profissão. É nesse campo de forças, e não fora dele, que esta obra se inscreve.

Tecendo Saberes: a formação docente na integração universidade-escola no PIBID não se apresenta como síntese ou como modelo. Ao contrário, assume-se como espaço de problematização. Mais do que registrar experiências, o livro nos convida a interrogá-las: o que significa formar professores em contextos marcados por incertezas? Que tipo de saber emerge quando a prática deixa de ser mera aplicação da teoria e passa a tensioná-la?

Ao longo dos textos aqui reunidos, observa-se que a escola deixa de ocupar o lugar de campo de estágio para assumir-se como espaço de produção de conhecimento. Essa inflexão não é trivial. Ela desloca o eixo da formação: não se trata mais de “preparar para” a prática docente, mas de reconhecê-la como experiência já em curso, atravessada por contradições, limites e possibilidades.

Nesse sentido, o PIBID configura-se como um dispositivo formativo que opera precisamente nesse entre-lugar — zona de contato em que saberes distintos se encontram, se confrontam e, por vezes, se reconfiguram. A relação entre universidade e escola, longe de ser harmônica, revela-se produtiva justamente por sua natureza tensionada.

Outro aspecto que se impõe é a dimensão coletiva da formação. Professores da educação básica, docentes universitários e licenciandos não

ocupam posições estanques, mas participam de uma rede de interlocuções. Formar-se, nesse contexto, implica deslocar-se, rever posições, negociar sentidos. Não há formação solitária.

Ao mesmo tempo, não se pode ignorar o caráter político que atravessa essas experiências. Em um cenário frequentemente marcado pela desvalorização da docência, registrar, analisar e dar visibilidade a práticas formativas constituem-se como gesto de resistência. Não se trata apenas de narrar o que foi feito, mas de afirmar a relevância do que se faz.

Talvez seja possível dizer, então, que este livro não oferece respostas prontas — e essa é, precisamente, sua força. Ele se constrói como um convite: a pensar a formação docente não como um conjunto de técnicas, mas como um campo aberto, instável e, por isso mesmo, profundamente formativo. Porque, como nos lembra Rosa, é no meio da travessia — e não fora dela — que a prática docente, de fato, acontece.

Geraldo da Aparecida Ferreira

Assessor de Projetos Especiais da Pró-Reitoria de Ensino da Unimontes

Muito além da sala de aula, novos projetos de ensino investem em métodos flexíveis, arejados, menos estruturados, sustentáveis, que permitam o convívio, a interação e o trabalho cooperativo. A escola é o espaço que prepara para a vida e como tal deve ser maior que a sala de aula.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nasceu para expandir o espaço formativo do licenciando, propiciando-lhe experiências concretas com as escolas de formação básica. Nasceu para estimular a experiência e o contato com o outro – outro ambiente, outra forma de aprender, outra perspectiva de ensinar – criando laços necessários entre a universidade e as escolas. As interações, aprendizagens e trocas que nascem desse valioso intercâmbio permitem a expansão da consciência de quem lida, cotidianamente, com a ambiência de aprendizado e da formação de quem se prepara para a docência. O PIBID auxilia o licenciando a estender o olhar para sua própria condição, orientando-o nas escolhas profissionais e conscientizando-o de seu futuro lugar na sociedade. E o PIBID também ajuda o professor formador a transferir, para a prática educacional e para as escolas parceiras, os valores, os métodos e os aprendizados científicos que ameahou ao longo de sua carreira. PIBID é troca, e dessa troca advém seu sucesso.

O livro *Tecendo saberes: a formação docente na integração universidade-escola no PIBID* é um testemunho essencial dos pibidianos, alunos e professores envolvidos numa prática de aprender-ensinar transformadora, que ajuda quem estuda, quem educa e quem aprende. O saber transfigurado em prática, intervenção, cuidado e respeito tem o selo dos coordenadores, professores e alunos da Unimontes, que se uniram para transformar o aprender diário numa experiência cheia de sabor. São experiências de trabalho que se transformam em lições de vida.

São muitos os futuros que se articulam nos novos métodos e nas novas abordagens educacionais, mas o contato com o outro, os diálogos e os aprendizados que emanam das experiências humanas, esses são nossa maior e melhor expressão de futuros.

Ivana Ferrante Rebello

Pró-Reitora de Ensino da Unimontes

1

Integração universidade- escola: possibilidades de formação docente – PIBID Unimontes (2024-2026)

Dulce Pereira dos Santos¹

Rahyan de Carvalho Alves²

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida³

1 Doutora em Geografia. Universidade Estadual de Montes Claros.

2 Doutor em Geografia. Universidade Estadual de Montes Claros.

3 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil constitui um campo complexo e estratégico, desempenhando papel fundamental na promoção da qualidade da Educação Básica e no desenvolvimento social do país. Em regiões com significativas vulnerabilidades socioeconômicas, como o Norte de Minas Gerais, o desafio se intensifica, exigindo iniciativas que não apenas qualifiquem os profissionais da educação, mas também promovam um engajamento crítico com as realidades locais. É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se insere como uma estratégia essencial para a melhoria da formação docente.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o projeto PIBID proposto pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) para o triênio 2024-2026. O projeto se destaca por sua abrangência e pela profunda articulação entre o Ensino Superior e as escolas públicas municipais e estaduais de Montes Claros, e demais municípios onde a Unimontes possui *campi*. A proposta não se limita à capacitação técnica, mas busca também enriquecer o capital cultural, social, político e científico dos futuros docentes e da comunidade escolar em geral, em consonância com as legislações educacionais vigentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes do Ministério da Educação (MEC).

A relevância deste estudo reside na apresentação detalhada de um modelo de formação docente que integra a vivência prática, a pesquisa e a extensão, abordando questões emergentes e desafios contemporâneos da educação. Ao explorar os objetivos, a justificativa, a metodologia de implementação e os resultados esperados da proposta, o artigo visa contribuir para a compreensão das potencialidades do PIBID como instrumento de transformação educacional e social, especialmente, em contextos que demandam um olhar cuidadoso e acolhedor, como o sertão mineiro. A Unimontes, com sua vasta experiência e presença regional, posiciona-se como um ator estratégico na promoção dessa “reexistência” da educação, conforme a justificativa do próprio projeto.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

A construção do projeto PIBID Unimontes 2024-2026 foi ancorada em preceitos teóricos e pedagógicos que reconhecem a formação docente como um processo contínuo e dinâmico, permeado pela relação dialética entre teoria e prática. A indissociabilidade entre esses dois pilares é central para a construção da identidade profissional do professor, conforme expresso no documento:

Este projeto possibilitará aos licenciandos vivenciarem diferentes realidades dentro do ambiente escolar, observando e aplicando técnicas, práticas, métodos e metodologias que visam superar os desafios no processo de ensino e aprendizagem e maximizar as diversas ações previstas nos subprojetos (Unimontes, 2024).

A concepção de formação docente adotada pelo projeto alinha-se às perspectivas que defendem a necessidade de uma imersão precoce dos futuros professores no cotidiano escolar, permitindo a ressignificação dos saberes acadêmicos a partir da confrontação com as realidades da Educação Básica. Essa vivência é crucial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada, que transcenda a mera aplicação de técnicas.

A proposta também se fundamenta na valorização da interação entre universidades e escolas como espaços de produção e compartilhamento de conhecimento. A universidade, como locus de pesquisa e inovação, e a escola, como ambiente de aplicação e reelaboração pedagógica, devem estabelecer um canal de interação e cooperação, destinado a impulsionar a formação e a atualização profissional, como destacado na justificativa:

Por outro lado, os docentes atuantes em diversas escolas buscam na universidade um elo de comunicação e parceria para renovar práticas e pesquisas, ampliando seus conhecimentos e métodos de ensino para que juntos possam buscar alternativas que superem as dificuldades encontradas no ser e fazer a docência (Unimontes, 2024).

A abordagem do projeto é também sensível às demandas sociais e educacionais das regiões onde a Unimontes atua, especialmente, o Norte de

Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha, Mucuri e Noroeste do Estado. A menção ao baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no sertão mineiro direciona o projeto para uma pedagogia que fomenta o engajamento comunitário e o sentimento de pertencimento à universidade, promovendo a transformação social a partir da educação. Essa perspectiva contextualizada da formação docente é indispensável para formar professores comprometidos com a sociedade, superando práticas tradicionais e promovendo uma formação mais alinhada à realidade dos alunos e às necessidades da sociedade contemporânea. A inclusão de temas emergentes na formação, como dignidade humana, diversidade, direito à educação, educação integral e plural, inclusão, diversidade étnico-racial e de gênero, meio ambiente, política, tecnologias digitais e inteligência artificial (IA), governança e cidadania, demonstra o alinhamento do projeto com as discussões contemporâneas a respeito do papel do professor e da escola na sociedade.

A institucionalização do PIBID na Unimontes, respaldada por resoluções internas e experiência em programas similares (Biotemas, PET, PRP, Parfor), confere legitimidade e sustentabilidade à proposta, solidificando a ideia de que a universidade possui a capacidade de promover uma formação docente de excelência e com impacto social duradouro.

IMPLEMENTAÇÃO, FORMAÇÃO, INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

A implementação do projeto PIBID Unimontes 2024-2026 fundamenta-se em uma abordagem metodológica colaborativa, baseada nos princípios da pesquisa-ação, integrando diferentes sujeitos e instâncias do sistema educacional. Essa perspectiva busca promover uma formação docente que articule teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

O projeto envolve acadêmicos dos cursos de licenciatura da Unimontes, professores da Educação Básica que atuam como supervisores nas escolas participantes e coordenadores responsáveis pela organização e

acompanhamento das atividades. O objetivo central é fortalecer tanto a formação inicial dos licenciandos quanto a formação continuada dos professores da Educação Básica, promovendo processos formativos baseados na reflexão crítica, na prática pedagógica e no diálogo entre universidade e escola.

As ações do projeto são desenvolvidas em mais de cento e cinquenta escolas públicas de Educação Básica, localizadas em Montes Claros e em outros municípios onde a universidade possui *campi*. Participam do programa diferentes cursos de licenciatura, como: Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Teatro e Ciências da Religião. Essa diversidade de áreas favorece o diálogo interdisciplinar e amplia as possibilidades de experiências formativas.

O projeto está organizado em 15 subprojetos, sendo um deles interdisciplinar. Essa estrutura permite contemplar as especificidades das áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, incentivar a colaboração entre diferentes campos do saber. As ações são desenvolvidas em turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e também no Ensino Médio.

A seleção das escolas parceiras considera indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), dados do Censo Escolar e parcerias institucionais com Secretarias de Educação. A prioridade é dada às escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social e educacional. A escolha dos participantes ocorre a partir de editais públicos, garantindo transparência no processo e assegurando que os candidatos possuam perfil adequado para contribuir com as ações do programa.

As atividades do PIBID buscam integrar o conhecimento teórico desenvolvido na universidade com a prática pedagógica nas escolas. Os licenciandos acompanham o cotidiano escolar, observam as práticas de ensino e participam do planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas em parceria com os professores supervisores. São realizados momentos formativos coletivos, por meio de grupos de estudo, *workshops*, minicursos, palestras e visitas técnicas. Esses espaços de formação abordam temas relevantes para a educação contemporânea, como políticas públicas

educacionais, educação integral, gestão democrática do ensino público, cidadania, valorização docente e respeito às diversidades.

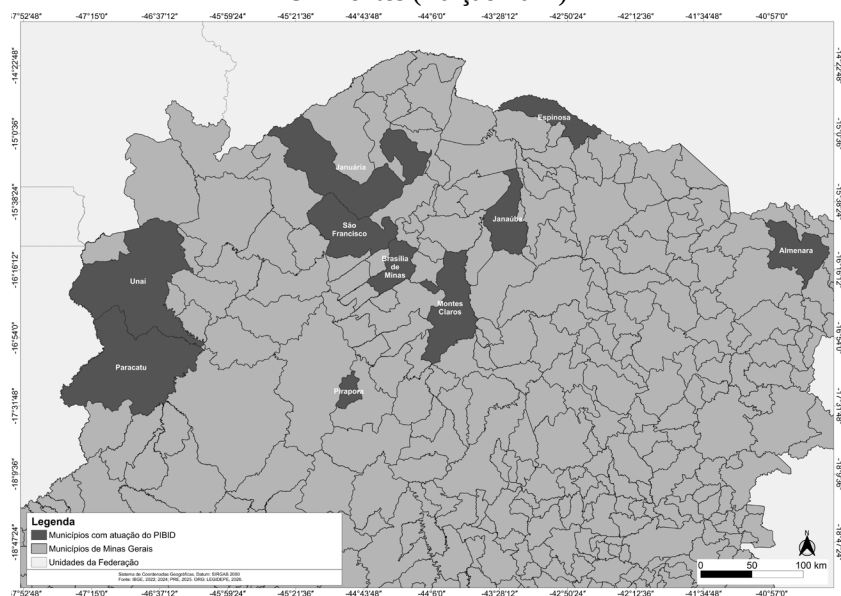
A execução do PIBID Unimontes 2024-2026 projeta impactos significativos para a formação de professores e para a qualidade da Educação Básica. Fortalece a articulação entre teoria e prática na formação dos licenciandos, contribuindo para a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva. Outro resultado alcançado foi a ampliação do diálogo entre formação inicial e continuada, possibilitando a troca de experiências entre licenciandos e professores da Educação Básica. Essa interação promove o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e a produção de materiais didáticos colaborativos.

O projeto também incentiva a interdisciplinaridade, a produção acadêmica e o fortalecimento dos vínculos entre universidade e comunidade escolar. Além disso, busca contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e para a redução da evasão escolar. A socialização das experiências em seminários, publicações e bancos virtuais de atividades permite ampliar o alcance das ações desenvolvidas, fortalecendo a relação entre universidade, comunidade e Educação Básica.

DISCUSSÕES

Sob a perspectiva da formação de futuros professores, a distribuição espacial das atividades vinculadas ao PIBID da Unimontes revela mais do que uma organização acadêmico-administrativa; ela expressa uma estratégia de territorialização da política de formação docente consciente e hodierna. Ao estruturar a distribuição dos subprojetos do PIBID (Edição 2024) para além do *campus*-sede, alcançando municípios da Região Geográfica Intermediária de Montes Claros (Mapa 1, a seguir) e de porções adjacentes do Estado de Minas Gerais, o programa materializa um movimento de interiorização formativa, ampliando a presença da universidade pública em contextos educacionais marcados por desigualdades socioespaciais.

Mapa 1: Mapa de localização dos municípios com atuação do PIBID Unimontes (Edição 2024)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2022/2024) e da Unimontes (2025).

Isso posto, o PIBID Unimontes pode ser compreendido como um agente de descentralização formativa e de mitigação de assimetrias regionais, na medida em que promove inserção sistemática de licenciandos nas escolas, reconhecimento do território escolar e comunitário, construção da identidade docente, apoio pedagógico continuado e experimentação metodológica em diferentes realidades territoriais. Trata-se, portanto, de uma política que opera não apenas no plano institucional, mas, também, no plano espacial da formação humana, voltada a compreender e a formar (em um processo contínuo) professores.

O PIBID Unimontes (Edição 2024) encontra-se organizado em subprojetos (núcleos) distribuídos por área e município. No *campus* de Montes Claros, o programa conta com 13 subprojetos, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Espanhol, Letras – Português, Matemática, Música, Pedagogia/Alfabetização, Pedagogia e Teatro/Ciências da Religião (Interdisciplinar). No município

de Januária, são desenvolvidos três subprojetos: Educação Física, Letras – Português e Pedagogia/Alfabetização. Em São Francisco, o PIBID contempla dois subprojetos: História e Matemática; e, em Paracatu: Pedagogia/Alfabetização e Letras – Português. Por outro lado, os municípios de Brasília de Minas, Janaúba, Almenara, Espinosa, Unaí e Pirapora possuem um único subprojeto, vinculado à área de Pedagogia/Alfabetização.

Desses municípios, Montes Claros é o que concentra o maior número de subprojetos do PIBID Unimontes, fato coerente com sua condição de *campus*-sede e com a maior diversidade de cursos de licenciatura ofertados. No *campus* de Montes Claros, destacam-se subprojetos como Educação Física, Matemática e Letras – Português, que apresentam números elevados de escolas parceiras e de acadêmicos envolvidos. O subprojeto de Educação Física, por exemplo, possui o maior quantitativo de escolas (17) e de bolsistas (144), como demonstrado na Tabela 1, na sequência.

Tabela 1: Distribuição dos subprojetos do PIBID Unimontes por município, número de escolas, acadêmicos, supervisores e coordenadores de área subprojeto (CAs)

SUBPROJETO	Quantidade de escolas	Nº de acadêmicos	Nº de supervisores	Nº de CAs
MONTES CLAROS				
Ciências Biológicas	06	48	06	02
Educação Física	17	144	17	06
Filosofia	03	24	03	01
Física	03	24	03	01
Geografia	06	48	06	02
História	06	48	06	02
Letras – Espanhol	03	24	06	01
Letras – Português	09	72	09	03
Matemática	12	96	12	04
Música	09	24	03	01
Pedagogia/Alfabetização	06	48	06	02
Pedagogia	05	48	05	02
Teatro/Ciências da Religião	03	24	03	01

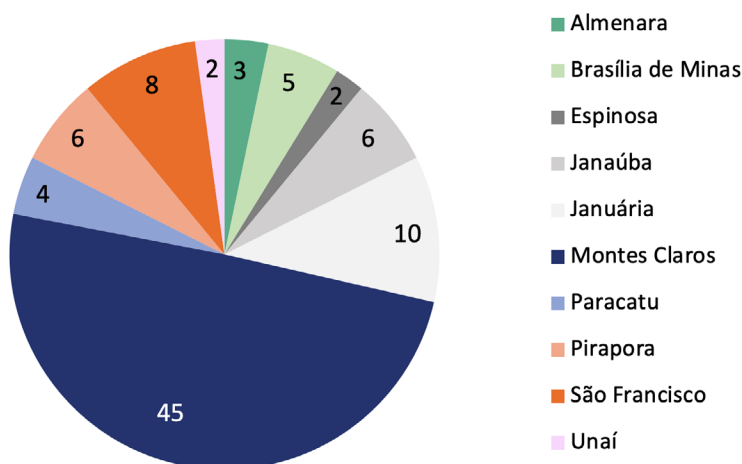
JANUÁRIA				
Educação Física	04	48	04	02
Letras – Português	03	24	03	01
Pedagogia/Alfabetização	06	48	06	02
SÃO FRANCISCO				
História	03	24	03	01
Matemática	06	48	06	02
BRASÍLIA DE MINAS				
Pedagogia/Alfabetização	06	48	06	02
JANAÚBA				
Pedagogia/Alfabetização	06	48	06	02
ALMENARA				
Pedagogia/Alfabetização	06	24	03	01
ESPINOSA				
Pedagogia/Alfabetização	02	24	02	01
UNAI				
Pedagogia/Alfabetização	02	24	02	01
PIRAPORA				
Pedagogia/Alfabetização	06	48	06	02
PARACATU				
Pedagogia/Alfabetização	03	24	03	01
Letras – Português	01	24	01	01

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

Nos *campi* avançados da Unimontes, é observada a predominância do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, presente em, praticamente, todos os municípios e, em muitos casos, configurando-se como o único núcleo em funcionamento. Tal cenário demonstra a centralidade atribuída à alfabetização e à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental como eixos prioritários do PIBID Unimontes. Ainda assim, a inserção de subprojetos específicos em municípios como Januária, São Francisco e Paracatu revela esforços no sentido de ampliar e diversificar as áreas do conhecimento contempladas pelo programa, mesmo que em menor escala quando comparadas ao *campus*-sede.

O Gráfico 1, que segue, apresenta a distribuição das escolas atendidas pelo PIBID Unimontes por município.

Gráfico 1: Distribuição das escolas atendidas pelo PIBID Unimontes por município



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

A distribuição das escolas habilitadas ao PIBID Unimontes nos *campi* avançados evidencia a dinâmica de sua atuação territorial. Observa-se que o município de Januária concentra o maior número de instituições participantes, totalizando dez escolas, seguido por São Francisco, com oito, Janaúba e Pirapora, apresentando seis escolas cada, enquanto Brasília de Minas contabiliza cinco instituições e Paracatu quatro. Almenara, por sua vez, possui três escolas habilitadas, ao passo que Espinosa e Unaí registram duas escolas cada. Tal configuração revela não apenas a expressiva capilaridade do PIBID nos *campi* avançados da Unimontes, mas também as assimetrias existentes na distribuição das ações do programa entre os diferentes municípios contemplados.

A atuação do programa em municípios como Espinosa e Almenara, por exemplo, não deve ser interpretada apenas sob uma perspectiva logística de descentralização operacional, mas como parte de um movimento de estruturação de redes de formação docentes territorialmente distribuídas.

Ao promover a inserção sistemática de licenciandos, supervisores e coordenadores nas escolas dessas localidades, o PIBID Unimontes contribui para a consolidação de arranjos formativos em rede, que articulam universidade e Educação Básica.

O programa também favorece a constituição de territorialidades da práxis, ou seja, a união da teoria e prática na produção e vivência concreta do espaço. Portanto, não se refere apenas à presença institucional no território, mas ao enraizamento de práticas e saberes que são, diariamente, (re)construídas(os) e (re)pensadas(os). Isso permite interpretar o PIBID como vetor de fortalecimento formativo e de maior fixação de sujeitos e competências pedagógicas em áreas educacionalmente desassistidas.

Em contraste a esse cenário, Montes Claros destaca-se como o principal eixo de concentração das atividades do PIBID Unimontes, reunindo o maior número de instituições participantes. No município, o programa atua em 45 escolas da rede pública de ensino, abrangendo instituições estaduais, municipais e Centros Municipais de Educação Infantil (Cemei). As escolas estaduais participantes incluem: Antônio Canela, Hamilton Lopes, Deputado Esteves Rodrigues, Professor Plínio Ribeiro, Simeão Ribeiro, Eloy Pereira, Antônio Figueira, Dr. Antônio Augusto Veloso, Professor Alcides Carvalho, Benjamim Versiani dos Anjos, Francisco Sá, Gonçalves Chaves, Dr. Carlos Albuquerque, Dilma Quadros, Dona Quita Pereira, João de Freitas Neto, Secundino Tavares, Dom João Antônio Pimenta, Armênio Veloso, Monsenhor Gustavo, Américo Martins, Professora Dulce Sarmento, Francisco Lopes da Silva, Salvador Filpi, Dom Aristides Porto, Levi Durães Peres, Coronel Filomeno Ribeiro, Belvinda Ribeiro, Professora Helena Prates, Carlos Versiani, Felício Pereira de Araújo, Cristina Guimarães e Zinha Prates.

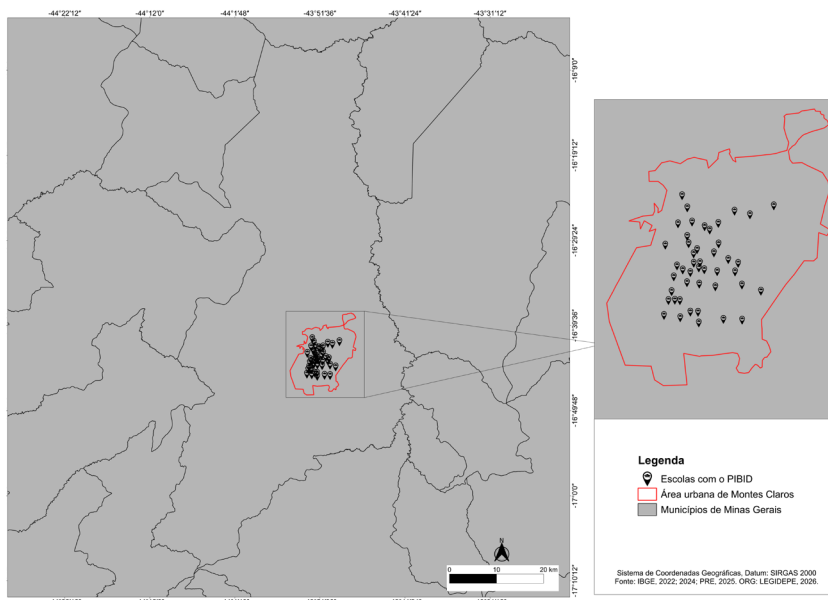
No âmbito da rede municipal de ensino, o PIBID contempla: Neide Melo Franco, Afonso Salgado, Dona Vidinha Pires, Mestre Fininha, Geraldo Pereira de Souza, Jair de Oliveira, Professora Yara Guimarães Souto e Professora Sônia Quadros.

Além disso, o programa também está presente em Centros Municipais de Educação Infantil, especificamente no Cemei Major Prates, no Cemei

Madre Paula Elizabeth e no Cemei Professora Ana Lúcia Mota, ampliando sua atuação para a Educação Infantil e reforçando a integração entre universidade e Educação Básica desde os primeiros anos da escolarização.

De acordo com o Mapa 2, adiante, as escolas supracitadas encontram-se, integralmente, localizadas no perímetro urbano de Montes Claros, condição que favorece a logística de deslocamento dos estudantes bolsistas do PIBID, bem como aperfeiçoa o desenvolvimento das atividades e dos processos de acompanhamento e supervisão, contribuindo para a qualidade da formação inicial dos licenciandos e para o fortalecimento das práticas pedagógicas na Educação Básica. Tal cenário evidencia a necessidade urgente de o PIBID repensar a inserção de subprojetos em escolas rurais.

Mapa 2: Distribuição espacial das escolas participantes do PIBID Unimontes no município de Montes Claros



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2022/2024) e da Unimontes (2025).

O PIBID possui uma relação estratégica e indireta com o Ideb, instituído em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Essa relação se materializa a partir do fortalecimento da qualidade do ensino nas escolas públicas atendidas pelo programa. Isso porque o PIBID contribui para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente em áreas centrais avaliadas pelo Ideb, como Língua Portuguesa e Matemática, além de promover o fortalecimento da formação docente e favorecer a redução dos índices de evasão e reprovação escolar.

O cálculo desse índice pode ser sintetizado pela equação: $Ideb = N * P$. Nesse caso, a variável “N” corresponde à média das avaliações externas, ou seja, o valor do desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (para as unidades da federação e para o Brasil) e na Prova Brasil (para os municípios). Já a variável “P” refere-se ao fluxo escolar (taxas de aprovação e reprovação), calculado pela equação: $P = 1/T$. O “T” corresponde ao número de anos que, em média, os estudantes levam para completar uma série; representando a média das taxas de aprovação de estudantes dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, assim como do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, em um determinado ano letivo. O resultado desses cálculos são valores que variam de 0 (zero) a 10 (dez) (Fernandes, 2007).

O Ideb é calculado pelos componentes: proficiência e fluxo. A proficiência leva em conta o desempenho em avaliações (Saeb – finais de ciclo), com notas de Língua Portuguesa (LPO) e Matemática (Mat.) em escala de 0 (zero) a 10 (dez). O fluxo considera a média das taxas de aprovação, reprovação e abandono. A média final do Ideb resulta da combinação desses dois componentes, sendo crucial para avaliar a qualidade da Educação Básica no Brasil (Fernandes, 2007). Contudo, o Ideb caracteriza-se como um indicador de natureza quantitativa e gerencialista, devendo ser compreendido como uma ferramenta de leitura parcial da realidade educacional. Sua capacidade explicativa precisa ser problematizada à luz de abordagens analíticas que considerem as

territorialidades da práxis pedagógica, as redes de formação docente e as múltiplas mediações socioespaciais que atravessam os processos de ensino e aprendizagem.

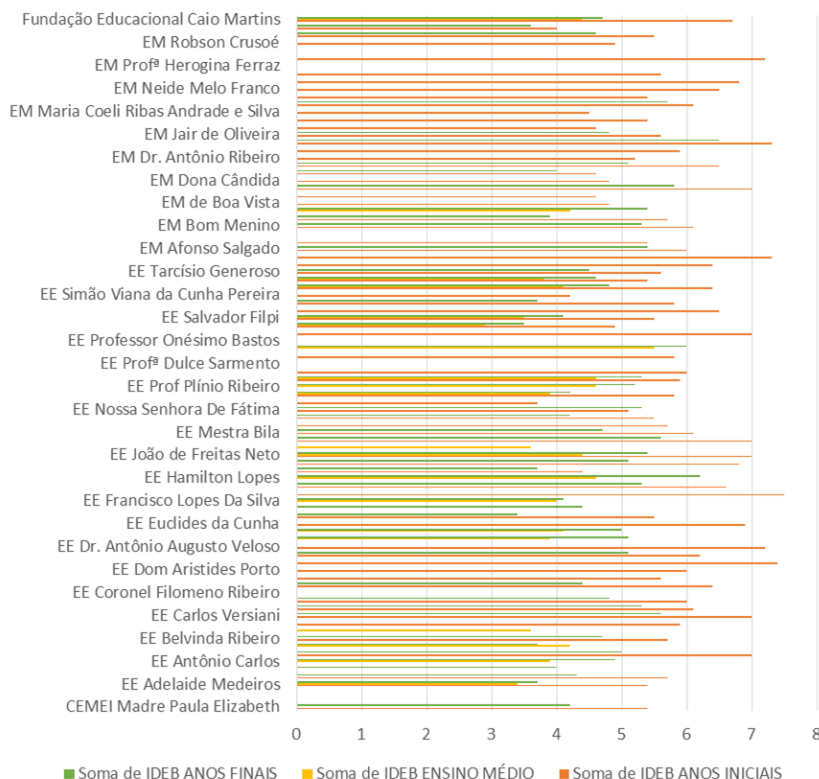
Para Freitas (2014), as avaliações externas tendem a operar sob uma racionalidade de responsabilização e regulação gerencial, priorizando resultados mensuráveis e comparáveis, o que pode induzir reducionismos curriculares e estreitamento das práticas pedagógicas. Sendo assim, é possível afirmar que o PIBID atua, justamente, na “margem de erro” do Ideb, ou seja, no campo das mediações humanas, pedagógicas e territoriais que escapam aos números chapados desse índice.

Nesse contexto, torna-se possível compreender os elementos que fundamentam a relação entre o PIBID Unimontes e o Ideb. Ao inserir licenciandos no cotidiano das escolas públicas da região, o programa amplia o apoio pedagógico e favorece o desenvolvimento de práticas didáticas inovadoras, metodologias de ensino contextualizadas à realidade local, projetos interdisciplinares e atividades de reforço escolar. Tais ações podem refletir positivamente tanto no desempenho dos estudantes nas avaliações externas quanto na redução dos índices de evasão e reprovação.

Além disso, a atuação dos bolsistas, acompanhados por professores supervisores e coordenadores de área, contribui para uma formação inicial mais consistente e para a formação continuada dos docentes da Educação Básica. Esse processo tende a impactar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, aspecto diretamente relacionado aos resultados do Ideb, ainda que seus efeitos sejam percebidos de forma mais significativa no médio e no longo prazo.

O Gráfico 2, a seguir, apresenta a distribuição gráfica dos valores do Ideb das escolas participantes do PIBID Unimontes no ano de 2025, evidenciando a heterogeneidade do desempenho educacional entre as instituições atendidas pelo programa.

Gráfico 2: Distribuição do Ideb das escolas participantes do PIBID Unimontes (Edição 2024)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Inep (2025).

Observa-se que os índices variam dentro da escala estabelecida pelo Inep (2025), indicando a coexistência de escolas com desempenhos mais elevados e outras situadas em patamares inferiores, o que reflete a diversidade dos contextos socioeducacionais nos quais o PIBID está inserido. Isso reforça o seu caráter estratégico e não seletivo, e demonstra que a atuação do programa não se restringe a contextos educacionais já consolidados, mas contempla realidades marcadas por desigualdades estruturais e históricas.

Nessa perspectiva, o Gráfico 2 evidencia que a atuação do PIBID configura uma incidência pedagógica territorialmente situada sobre as dinâmicas escolares. Tal incidência não se converte de modo imediato ou mecânico em melhorias nos indicadores educacionais, mas opera como um vetor de qualificação do trabalho pedagógico, ao intervir de forma consistente em dimensões estruturantes do Ideb, especialmente aquelas relacionadas à proficiência dos estudantes e ao fluxo escolar.

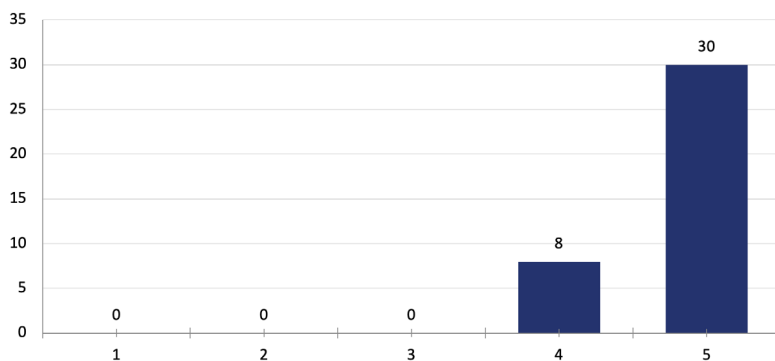
AValiação DOS PERCURSOS PARA A REVISÃO DE ROTAS

No 2º semestre de 2025, realizou-se uma avaliação dos percursos trilhados nesta edição do PIBID 2024, de janeiro a dezembro de 2025, com 37 coordenadores de área (CAs), a fim de fomentar o diálogo participativo, pautado na reflexão e proposição de novas rotas de atuação e formação do e no PIBID Unimontes. No eixo central “Formação de Professores e Avaliação Geral”, o PIBID Unimontes demonstra um impacto extraordinário no seu objetivo primário, que é

[...] incentivar a formação inicial dos futuros docentes e promover a formação continuada dos professores da Educação Básica, por meio da integração dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes nas escolas públicas municipais e estaduais de Montes Claros e dos municípios onde há *campi* da Unimontes (Unimontes, 2024).

Para o alcance desse objetivo, os CAs cancelaram os percursos do programa, atribuindo notas de excelência – como se pode constatar no Gráfico 3, na sequência – a partir das quais o indicador “Fortalecimento da Identidade Docente” alcançou a média de 4.78 (a mais alta), validando o PIBID como um pilar essencial na construção da identidade profissional dos acadêmicos das licenciaturas.

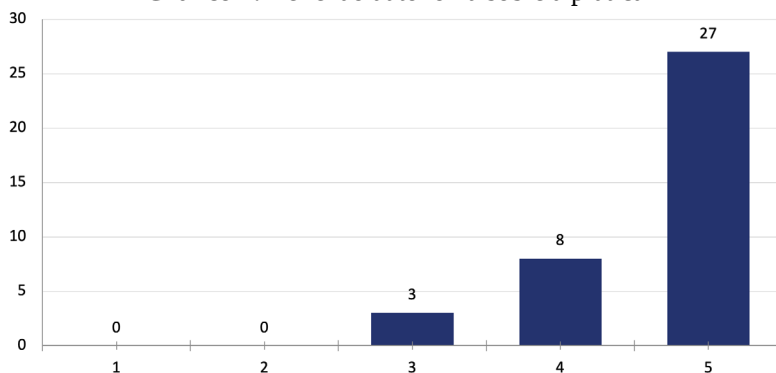
Gráfico 3: Fortalecimento da identidade docente



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

O “Preparo para a Reflexão Autônoma” é um outro indicador que reforça a metodologia que vem sendo utilizada nos subprojetos como um estímulo ao pensamento crítico do futuro professor. Conforme pode-se visualizar no Gráfico 4, que segue, 71,1% dos CAs entendem que as ações desenvolvidas promovem o enriquecimento crítico do capital cultural, social, político e científico dos bolsistas e, também, da comunidade escolar em geral. Isso ocorre em conformidade com as legislações vigentes, os componentes da BNCC, além das diretrizes do MEC relacionadas à formação de professores e à Política de Formação Docente estabelecida pela Unimontes.

Gráfico 4: Reflexão autônoma sobre a prática

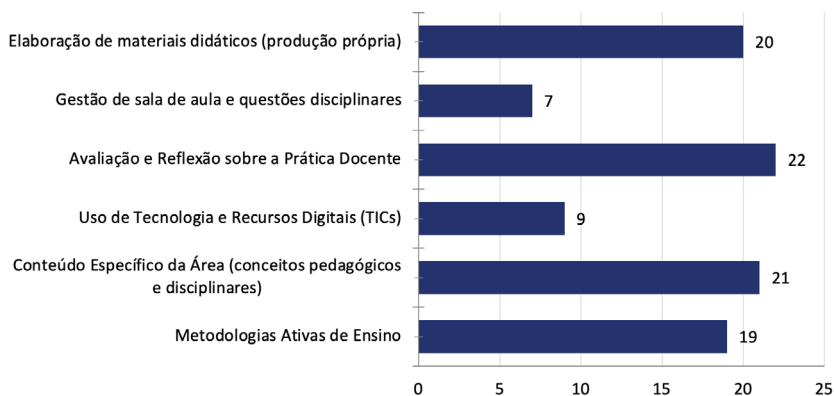


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

Os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar diferentes realidades dentro do ambiente escolar, observando e aplicando técnicas, práticas, métodos e metodologias que visam superar os desafios nos processos de ensino e aprendizagem. A intenção é integrar a formação acadêmica, tanto teórica quanto prática, potencializando as dinâmicas formativas dos pibidianos, além de fomentar atividades de pesquisa e extensão articuladas à docência. Essas ações são, especialmente, necessárias na região atendida pela Unimontes, cravada no sertão mineiro, caracterizada por obter um dos menores IDH do Estado de Minas Gerais. Nesse contexto, mais de 150 escolas públicas de Educação Básica, em parceria com o PIBID Unimontes, têm assumido a corresponsabilidade na formação dos iniciantes na docência, desempenhando um papel fundamental na construção de suas identidades e introduzindo-os ao mundo do trabalho.

Quanto às “Ações formativas dos subprojetos”, constata-se, no Gráfico 5, adiante, que elas não têm um foco único. Desse modo, destacam-se dois pilares dominantes: “Avaliação e Reflexão sobre a Prática Docente” e “Conteúdo Específico da Área”, com 22 e 21 respostas, respectivamente. Isso demonstra uma formação balizada entre a capacidade de autoavaliação crítica e o domínio do componente curricular e/ou área de formação.

Gráfico 5: Foco principal das ações de formação continuada oferecidas pelo PIBID



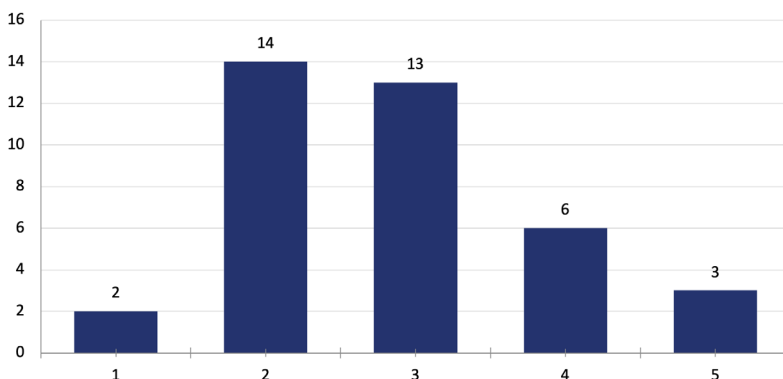
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

Todas as ações pautam-se por avaliação contínua do envolvimento dos participantes nas tarefas específicas de cada núcleo. Essa avaliação é conduzida pelos supervisores (professores da Educação Básica) e pelos CAs (professores da Educação Superior), que têm utilizado um processo assertivo de monitoria do progresso dos bolsistas, reportando-se à coordenação institucional. Esse movimento tem permitido ajustes rápidos, pontuais e eficazes, de acordo com as necessidades de intervenção, bem como tem garantido o êxito dos subprojetos nas instituições de Educação Básica.

Outra ação que merece destaque é a elaboração de relatórios periódicos sob a responsabilidade de bolsistas, supervisores e CAs, que têm oportunizado a organização prévia de um relatório final detalhado. Essa iniciativa permite, durante o desenvolvimento do processo, realizar uma análise aprofundada do impacto das ações do PIBID na Educação Básica e Superior.

Ainda como parte das avaliações do percurso do PIBID, foi identificado um ponto nevrálgico nas ações: a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), como se pode observar no Gráfico 6, a seguir, que apresenta o grau de satisfação com o repertório de materiais do PIBID disponíveis sobre o tema – sendo 1 “muito insatisfeito” e 5 “muito satisfeito”. Assim, o eixo de “ERER e Antirracismo” é o principal ponto de vulnerabilidade e exige atenção institucional imediata.

Gráfico 6: Grau de satisfação com o repositório de materiais do PIBID sobre ERER

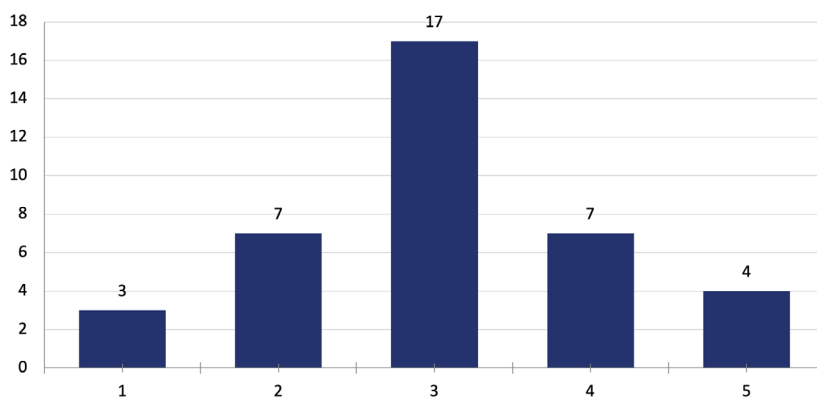


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

Os indicadores revelam que, apesar da iniciativa de trabalhar os temas, os CAs ainda não encontram recursos e apoio didático suficientes. O PIBID tem como alvo a construção da EREER, tanto nas escolas de Educação Básica quanto na universidade, por meio de práticas antirracistas e do desenvolvimento de metodologias com potencial para desconstruir preconceitos e valorizar a cultura africana, afro-brasileira e indígena nos espaços educativos.

Quando se trata da discussão dos temas “Antirracismo e EREER” nas reuniões de planejamento e formação, o Gráfico 7, na sequência, indica que esse movimento acontece, predominantemente, em eventos e celebrações temáticas (item 3 – 17 respostas/44,7%), denotando a carência de uma abordagem efetiva, cotidiana, pontual, para além das parcas prescrições curriculares.

Gráfico 7: Abordagem dos temas Antirracismo e EREER no planejamento e na formação

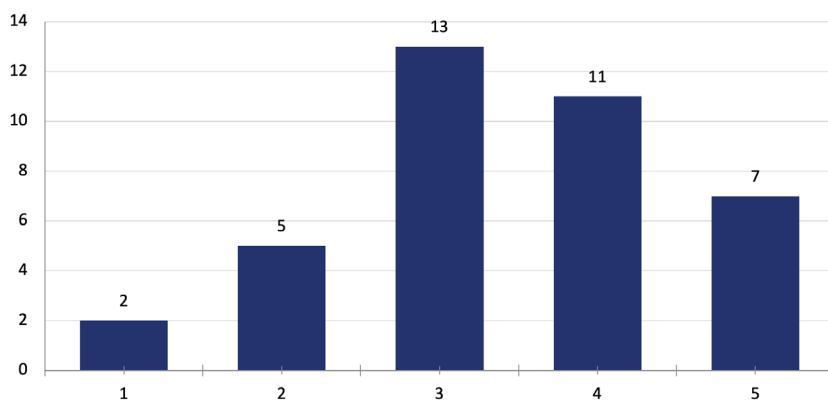


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

Vislumbra-se, portanto, em tempo próximo, o aprimoramento do letramento racial de nossos bolsistas, construindo, de fato, a educação étnico-racial como direito humano, assim como uma política de promoção da igualdade racial, comprometida com o respeito, a igualdade e a assertividade nas distintas comunidades em que as escolas estão inseridas.

No que concerne ao “Grau de Mudança nas Atitudes dos bolsistas” (Gráfico 8, adiante), evidencia-se que as ações atualmente desenvolvidas têm gerado impacto, pois 34.2% dos respondentes que assinalaram o item 3 (ponto de equilíbrio) avaliam as mudanças como significativas. Os itens variavam de 1 “nenhuma mudança” a 5 “mudança significativa”. Entretanto, com melhor direcionamento e sistematização, essas ações – planejadas coletivamente entre licenciandos, CAs e professores/supervisores da rede pública – poderão ser mais eficazes. A criação de material pedagógico, artístico e literário, focado na temática antirracista, permitirá potencializar as discussões, promover a desconstrução de preconceitos e combater o racismo estrutural. Essas ações retomam, inclusive, o disposto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e, sobretudo, fomentam posturas e práticas antirracistas no ambiente escolar.

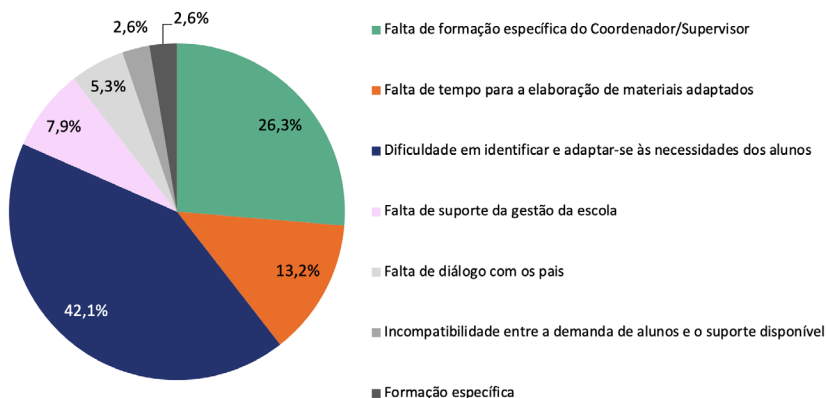
Gráfico 8: Grau de mudança nas atitudes e percepções após as ações do PIBID



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

Um outro desafio, no âmbito do PIBID Unimontes, são as práticas inclusivas (Gráfico 9, que segue), sendo a maior barreira a dificuldade em identificar e adaptar as práticas educativas às necessidades dos estudantes. O percentual de 42,1% nos mostra que a questão não é querer incluir, mas, sim, saber como e a quem incluir.

Gráfico 9: O maior desafio na Educação Inclusiva



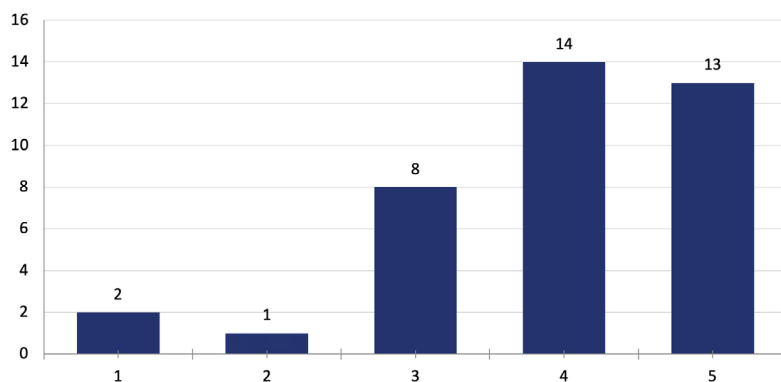
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

As ações pró-educação inclusiva se constituem em importantes desafios na formação dos futuros professores, dada a imprescindível articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos construídos na universidade, em parceria com as escolas de Educação Básica. Conhecimentos, estes, essenciais às práticas inclusivas, como, por exemplo, a identificação de estudantes especiais e a realização de ações didático-pedagógicas capazes de incluí-los.

Nesse sentido, a imersão dos bolsistas de iniciação à docência no espaço escolar é de grande importância, pois enseja, além da formação inicial, reflexões produtivas e contato direto com o ambiente escolar em experiências diferenciadas, alinhadas com a mediação dos CAs e das professoras supervisoras.

Quanto à articulação entre currículo e diálogo institucional, o PIBID demonstra ser uma ponte importante para a ligação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. O Gráfico 10, “Contribuição e Articulação do PIBID para a Inovação Curricular”, a seguir, revela que 36,8% dos respondentes assinalou a alternativa número 4, considerando que o PIBID contribui, de forma significativa, para a inovação/reformulação do currículo das escolas parceiras, sendo que as possibilidades de registros variavam de 1 “não contribui” a 5 “contribui de forma significativa”. Desse modo, pode-se afirmar que o programa tem cumprido seu papel de articular teoria e prática.

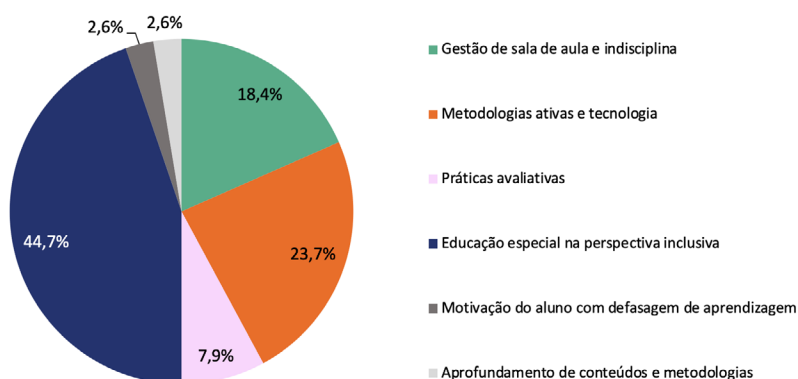
Gráfico 10: Contribuição e articulação do PIBID para a inovação curricular



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

No quesito lapso da formação inicial, identificou-se, conforme Gráfico 11, na sequência, que a principal lacuna na formação inicial de professores na Unimontes é a “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (17 respostas), seguida por “Metodologias Ativas e Tecnologia” (9 respostas). Isso indica o que o currículo da universidade precisa ser revisto para que a formação inicial dos licenciandos seja permeada pela prática interdisciplinar – superando a dicotomia entre teoria e prática – e, sobretudo, alinhada às demandas da Educação Básica.

Gráfico 11: Lacuna curricular na/para a formação inicial de professores

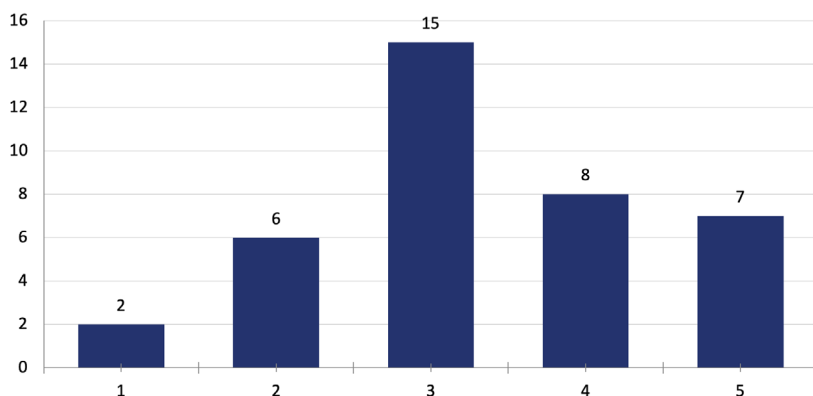


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

A formação inicial de professores, no espaço universitário, precisa superar o excesso de teorização, organizando os currículos em torno da prática docente, por meio da integração entre estágio e extensão, e da problematização dos contextos sociais, das múltiplas realidades, da inclusão e da ética, para além da racionalidade técnica.

A análise do eixo “Medição do uso, da integração e dos desafios das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas atividades do programa” (Gráfico 12, adiante), teve como foco identificar o impacto real das ferramentas digitais na prática pedagógica e os gargalos na formação tecnológica de bolsistas e supervisores. O fato de sobressair o registro da alternativa número 3, denota certo equilíbrio entre o 1 “quase nunca” e o 5 “uso constante e integrado”, revelando a necessidade de aprimoramento do uso da tecnologia nos espaços da universidade e das escolas de Educação Básica.

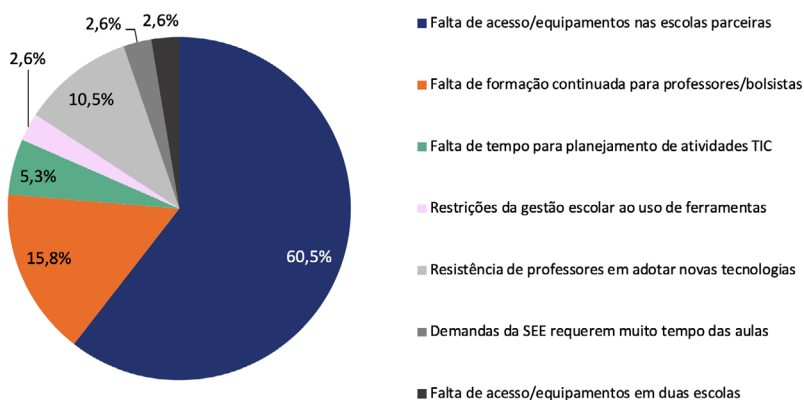
Gráfico 12: Uso de ferramentas digitais e Tecnologias da Informação nas atividades do PIBID



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

A análise do Gráfico 13, que segue, denuncia, com 60,5% de registros, a falta de acesso/equipamentos nas escolas parceiras, o que contribui para minar o alcance de cursos de formação avançada em *software*, pois falta o *hardware*.

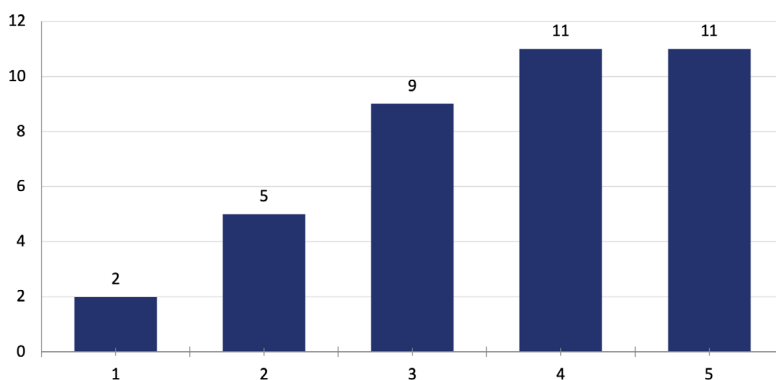
Gráfico 13: Principal desafio no uso da Tecnologia no PIBID



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

O impacto do uso da tecnologia nas práticas pedagógicas das escolas parceiras é considerado positivo, conforme observado no Gráfico 14, na sequência. As respostas variaram de 1 “nulo/negativo” a 5 “muito positivo”. Os registros nas alternativas 4 e 5, empatados em 28,9%, indicam que, apesar dos impactos positivos desse uso, ainda faltam recursos nas escolas parceiras, evidenciando a necessidade de maior investimento e infraestrutura.

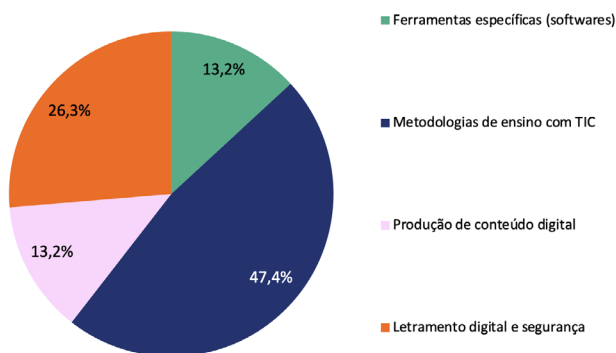
Gráfico 14: Impacto do uso da tecnologia nas práticas pedagógicas das escolas parceiras



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

Quando o assunto é “Formação em tecnologia”, destaca-se, como pode ser verificado no Gráfico 15, a seguir, que ele é mais eficiente quando focaliza as metodologias de ensino com TICs, conforme registro de 47,4% dos respondentes.

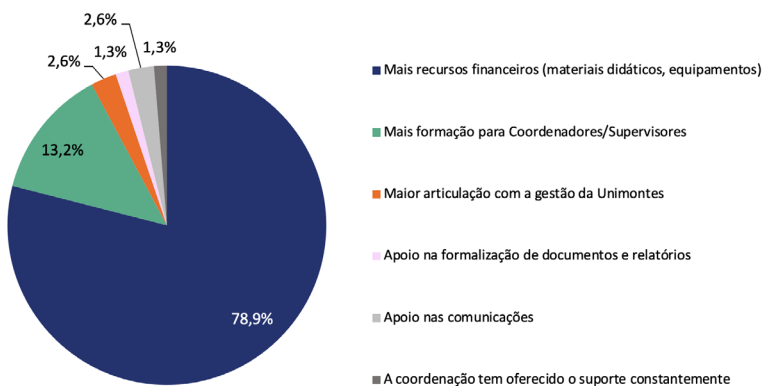
Gráfico 15: Eficiência da formação em tecnologia



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

No quesito “Prioridades e demandas para a avaliação dos percursos e a revisão de rotas”, é consenso, entre CAs e coordenação institucional, a necessidade de investimento em recursos financeiros, materiais didáticos e equipamentos (78.9%), conforme os resultados expressos no Gráfico 16, que segue.

Gráfico 16: Principal necessidade de apoio que o subprojeto demanda da coordenação institucional



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Unimontes (2025).

A conjugação de esforços, também para esse fim, visa garantir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, ensejando um ambiente de engajamento dos bolsistas, dos CAs e dos supervisores/professores da Educação Básica. O foco é suprir a carência de equipamentos e materiais que limita a criatividade e a formação plena dos estudantes, servindo como possibilidade para a implementação de novas metodologias pedagógicas. A colaboração entre CAs e coordenação é imprescindível para alinhar essas demandas de recursos materiais com o planejamento pedagógico e as condições de infraestrutura. A implementação de tais ações concorrerá para o alinhamento das demandas atuais da Educação Básica e da Universidade Estadual de Montes Claros, promovendo a igualdade das condições de acesso e a permanência com sucesso nesses espaços educativos.

O impacto do PIBID Unimontes na formação docente – inicial e continuada – é inquestionável. O programa “consolida-se como um espaço de formação integral” e “tem feito a diferença na formação de professores”, cumprindo sua função primordial ao preparar futuros educadores com responsabilidade e sensibilidade. Seu valor estende-se à articulação significativa para “aproximar a formação inicial da realidade escolar” e incentiva o uso de “tecnologias interativas, como jogos lúdicos, GeoGebra e PhET Colorado”, mostrando um potencial robusto de inovação em campo. Essa validação serve como base para justificar investimentos a curto, médio e longo prazos.

Portanto, na avaliação dos percursos trilhados até aqui – essencial para a revisão de rotas – tem-se a clareza de que o PIBID Unimontes se consolida por meio da práxis educativa, na qual se articulam teoria, prática e contextos, mobilizada por protagonistas do Ensino Superior e da Educação Básica. O apelo final dirige-se às gestões superiores e governamentais, pois a plena eficácia do programa exige que a Universidade, enquanto mobilizadora da formação inicial, e as instituições estaduais e municipais, promotoras em potencial da formação continuada, utilizem sua influência para mitigar a crise de precarização do trabalho docente, tanto de CAs quanto de professores supervisores, que necessitam de tempo e condições para o movimento colaborativo de formação dos bolsistas de iniciação à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto PIBID Unimontes 2024-2026 emerge como uma proposta robusta e estratégica, capaz de catalisar transformações significativas no cenário da formação de professores e na Educação Básica do Norte de Minas Gerais e regiões circunvizinhas. A abrangência do projeto, que engloba mais de 150 escolas públicas e envolve uma gama diversificada de cursos de Licenciatura, atesta o compromisso da Unimontes com a capilaridade e o impacto social de suas ações. A integração entre ensino, pesquisa e extensão não é apenas um ideal, mas uma prática, metodologicamente, estruturada, que se manifesta na vivência dos licenciandos nas escolas, na produção de materiais didáticos inovadores e na pesquisa colaborativa acerca de fenômenos reais da sala de aula.

A ênfase na construção da identidade profissional docente, na valorização da experiência dos professores da Educação Básica e no protagonismo dos licenciandos é um diferencial que posiciona o projeto como um modelo de formação que transcende o academicismo, ancorando-se na realidade e nas demandas específicas dos territórios. A abordagem de temas emergentes, como a educação em direitos humanos, a diversidade, as tecnologias digitais e a IA, prepara os futuros docentes para um cenário educacional em constante evolução, fomentando uma pedagogia engajada e reflexiva.

A capacidade técnica e operacional da Unimontes, evidenciada por sua experiência em programas similares, sua infraestrutura, seu corpo docente qualificado e o respaldo institucional, confere à proposta a solidez necessária para sua execução e sucesso. A articulação prévia com as Secretarias de Educação, municipais e estadual, e a formalização de parcerias demonstram um alinhamento institucional que é indispensável para a sustentabilidade e a efetividade das ações.

Por fim, o rigoroso plano de acompanhamento e avaliação, com seus múltiplos indicadores e estratégias de monitoramento, assegura que o projeto não apenas alcance seus objetivos, mas também gere dados e conhecimentos que possam realimentar a formação docente e contribuir para políticas públicas mais eficazes. A expectativa de que o PIBID contribua para a redução

da evasão escolar e acadêmica, para a melhoria dos índices educacionais e para a “reexistência” da educação no sertão mineiro sublinha a importância fundamental dessa iniciativa.

Em suma, o PIBID Unimontes 2024-2026 é mais do que um programa de bolsas; é um projeto de desenvolvimento humano e social que, ao qualificar seus professores, investe no futuro de suas comunidades e reafirma o papel transformador da universidade pública.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

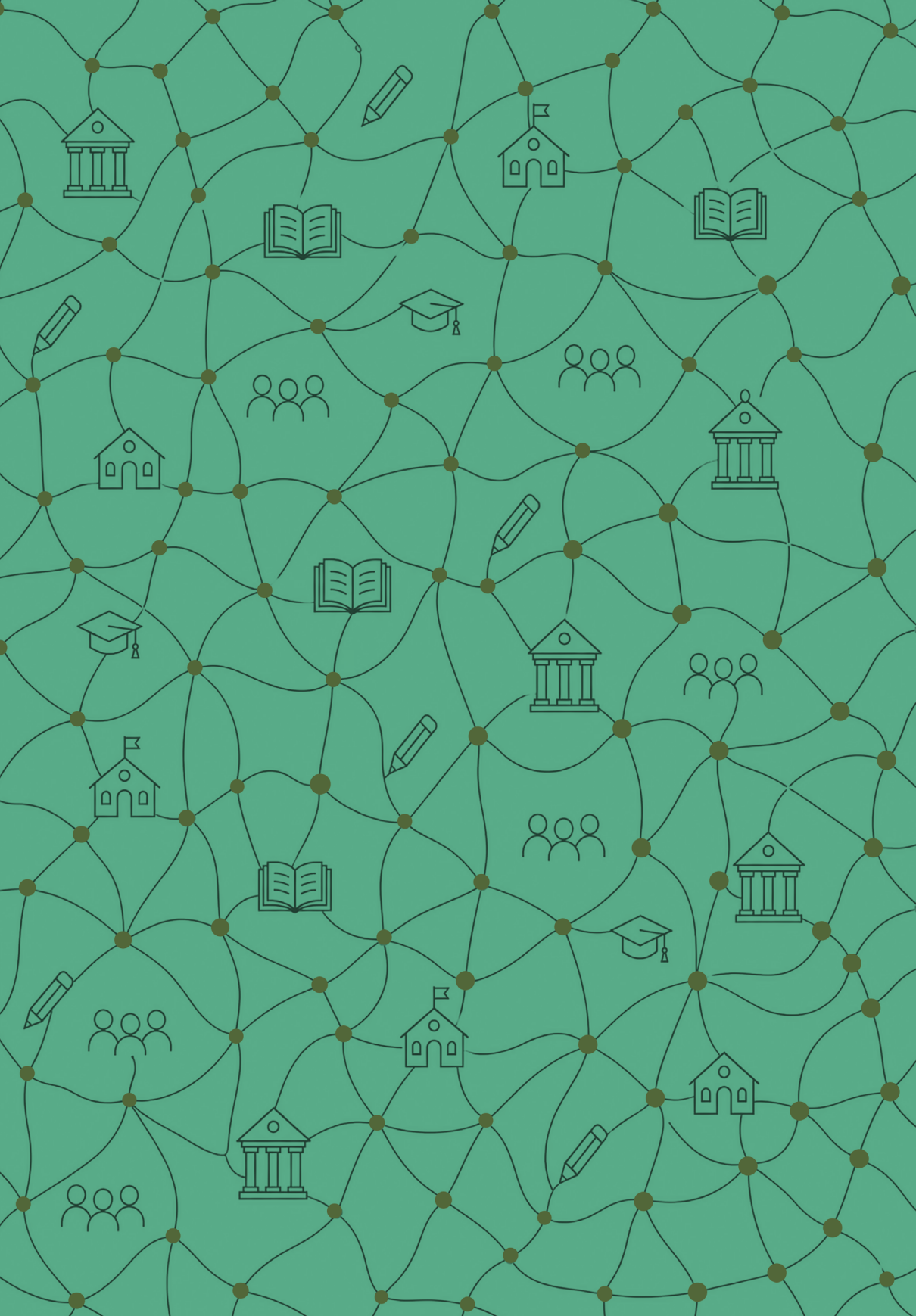
FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1095-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Malhas territoriais: Malha Municipal* [2022/2024]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais/15774-malhas.html>. Acesso em: 10 mar. 2026.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Composição do Ideb*. QEDU Minas Gerais, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais>. Acesso em: 10 jan. 2026.

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros. *Pró-Reitoria de Ensino*. Assessoria de Projetos Especiais. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): consulta interna (subdividido por núcleo e cidade). Montes Claros: Unimontes, 2024. [Documento interno].

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros. *Pró-Reitoria de Ensino*. Assessoria de Projetos Especiais. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): consulta interna (subdividido por núcleo e cidade). Montes Claros: Unimontes, 2025. [Documento interno].



2

Formação docente em perspectiva: reflexões sobre práticas de leitura na alfabetização a partir do PIBID

Denice do Socorro Lopes Brito¹

Giselle Santos Dias Ribeiro²

Sarah Costa Carneiro³

1 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Montes Claros.

2 Especialista em Arte na Educação. Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima.

3 Licenciada em Pedagogia. Escola Estadual Bias Fortes.

INTRODUÇÃO

A educação básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, configura-se como um espaço privilegiado para a promoção da leitura e da escrita como práticas sociais, indispensáveis à formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. A leitura, quando concebida para além da decodificação mecânica de símbolos, assume papel central na construção da cidadania, possibilitando que o indivíduo compreenda o mundo que o cerca, elabore interpretações e se posicione, de maneira ativa, nas diferentes situações comunicativas.

Nessa perspectiva, Soares (1998, 2020) aponta que o ato de alfabetizar não se restringe ao ensino da técnica de ler e escrever, mas deve articular-se ao letramento, entendido como inserção do sujeito em práticas sociais que demandam o uso da língua escrita. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece que o ensino fundamental deve assegurar a formação básica do cidadão, incluindo o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

De modo complementar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define, entre as competências gerais, o desenvolvimento da linguagem em seus múltiplos aspectos, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que contemplem a leitura literária, a oralidade e a produção escrita. Assim, o documento orientador da educação brasileira reforça que a alfabetização deve estar, intrinsecamente, ligada à construção de sentido, à fruição estética e à ampliação da participação social do estudante.

Nesse contexto, a literatura infantil se revela como recurso fundamental não apenas para estimular o gosto pela leitura, mas também para favorecer a imaginação, a criatividade e a construção da identidade leitora dos estudantes. Como destacam Hernández e Ventura (2017), a organização curricular que valoriza projetos de leitura e escrita favorece aprendizagens significativas, na medida em que promove a integração entre diferentes áreas do conhecimento e possibilita ao aluno vivenciar a leitura como prática social.

No âmbito das políticas públicas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado pela Portaria nº 46, de 11

de abril de 2016 (Brasil, 2016), constitui uma das mais relevantes iniciativas de aproximação entre a formação inicial docente e a realidade escolar. O programa possibilita que licenciandos vivenciem experiências práticas, em parceria com escolas da educação básica, desenvolvendo atividades pedagógicas inovadoras e refletindo, criticamente, sobre o exercício da docência.

O PIBID, portanto, configura-se como uma política de valorização da profissão docente e como um espaço privilegiado para a formação de futuros professores, promovendo uma articulação consistente entre teoria e prática e contribuindo para a superação da histórica fragmentação entre universidade e escola. Ao inserir os licenciandos em contextos reais de ensino, o programa possibilita a observação e a participação ativa nas dinâmicas escolares, permitindo que os acadêmicos compreendam, de forma concreta, os desafios, as potencialidades e as especificidades da educação básica. Essa aproximação favorece o desenvolvimento de competências didáticas, a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e a construção de uma identidade profissional pautada na ética, na criatividade e no compromisso social.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar reflexões e análises derivadas de uma experiência realizada no âmbito do PIBID, vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em parceria com três escolas públicas do município de Januária/MG. A ação desenvolvida consistiu na implementação de práticas de leitura deleite com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo contato dos estudantes com obras da literatura infantil, estimulando a imaginação e fortalecendo processos de alfabetização e letramento.

Além de relatar as ações realizadas, busca-se discutir os impactos da experiência tanto para os alunos participantes quanto para os acadêmicos envolvidas, evidenciando como a literatura, quando trabalhada de maneira intencional e prazerosa, pode contribuir para a formação de sujeitos leitores e para o desenvolvimento da identidade profissional docente. Assim, a reflexão proposta articula dimensões pedagógicas, sociais e formativas, enfatizando a relevância de programas como o PIBID no cenário educacional contemporâneo e reforçando a importância da leitura como prática cultural e emancipatória.

DESENVOLVIMENTO

A seguir, o desenvolvimento deste estudo apresenta a análise das práticas pedagógicas implementadas no âmbito do PIBID, destacando a articulação entre alfabetização, letramento e literatura infantil. Serão detalhadas as experiências realizadas com os estudantes dos anos iniciais, bem como os impactos observados na formação docente dos acadêmicos, evidenciando a integração entre teoria e prática e a construção de aprendizagens significativas.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERATURA INFANTIL

A alfabetização, entendida como processo de apropriação do sistema alfabético e ortográfico da escrita, não pode ser desvinculada do letramento, que corresponde às práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Conforme destaca Soares 1998, o importante é “alfabetizar letrando”:

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998, p. 47).

Essa distinção conceitual é essencial para compreender que aprender a ler e a escrever não é suficiente; é necessário inserir os estudantes em situações comunicativas significativas, em que a escrita tenha função social. Assim, alfabetizar letrando significa garantir ao aluno não apenas a decodificação, mas também o uso crítico, funcional e criativo da língua escrita em diferentes esferas da vida cotidiana.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a construção da língua escrita pelas crianças é um processo psicogenético, marcado por hipóteses que elas elaboram a respeito do funcionamento do sistema de escrita. Esse processo exige mediação pedagógica qualificada, capaz de respeitar as etapas de

desenvolvimento infantil e de criar situações de aprendizagem instigantes. Nesse ponto, cabe ao professor assumir postura investigativa, valorizando os registros das crianças, interpretando suas hipóteses e propondo intervenções pedagógicas que ampliem sua compreensão sobre a língua.

A literatura infantil, nesse cenário, apresenta-se como instrumento privilegiado para articular alfabetização e letramento. Abramovich (1997) afirma que ouvir histórias possibilita à criança o contato com a fantasia, com a imaginação e com diferentes formas de ver o mundo, favorecendo tanto o prazer estético quanto o desenvolvimento cognitivo. Complementarmente, Solé (2014) defende que estratégias de leitura devem promover a compreensão profunda do texto, relacionando-o às vivências dos leitores e desenvolvendo sua capacidade de atribuir sentido ao que leem.

A leitura deleite, especificamente, caracteriza-se por proporcionar experiências de fruição literária, aproximando os estudantes da linguagem literária em sua dimensão estética. Essa prática permite que as crianças experimentem o texto de forma prazerosa, despertando sentimentos, ampliando o vocabulário e estimulando o diálogo. Como observa Cunha (2008), o afeto é elemento central da aprendizagem, e práticas de leitura que valorizam o envolvimento emocional fortalecem vínculos entre leitor, texto e professor.

O professor, nesse processo, atua como mediador cultural (Nóvoa, 2009), responsável por conduzir os estudantes à apreciação do texto literário, instigando-os a interpretar, imaginar e dialogar coletivamente. A leitura deixa de ser atividade mecânica e passa a ser uma prática social e cultural, em que a escola assume papel de espaço formador de leitores críticos e criativos.

Além disso, a literatura infantil, quando integrada ao processo de alfabetização, permite que a criança perceba a função comunicativa da escrita em situações concretas. O ato de ler histórias, produzir pequenos textos, recontar narrativas ou dramatizar personagens amplia não apenas a compreensão linguística, mas, também, a sensibilidade artística, a imaginação e a expressão criativa. Essa interligação contribui para que a alfabetização não seja vista como mera obrigação escolar, mas como caminho para a construção de identidade, autonomia e cidadania.

Outro aspecto relevante é a diversidade de gêneros literários que podem ser explorados com as crianças em fase de alfabetização. Neste sentido, (Soares, 2004a) destaca que:

[...] a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita (Soares, 2004a, p. 97).

Sendo assim, poemas, contos, fábulas, parlendas e adivinhas, por exemplo, permitem o contato com diferentes estruturas linguísticas, ritmos e sonoridades, enriquecendo a consciência fonológica e promovendo um olhar ampliado para a linguagem. A variedade textual, nesse sentido, colabora para que a criança desenvolva estratégias diferenciadas de leitura e se torne capaz de transitar por múltiplos universos discursivos.

Ademais, ao relacionar alfabetização, letramento e literatura infantil, reforça-se a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam acesso a livros de qualidade, formação continuada para professores, e bibliotecas escolares bem estruturadas. A efetividade desse processo depende não apenas da ação do docente em sala de aula, mas também de um compromisso coletivo da escola e da sociedade em reconhecer a leitura como direito fundamental de todas as crianças.

Por fim, compreender a alfabetização em diálogo com o letramento e a literatura infantil significa assumir que a educação deve formar leitores autônomos, críticos e sensíveis, capazes de utilizar a linguagem para se expressar, compreender o mundo e transformá-lo. Mais do que aprender a decodificar palavras, trata-se de construir sujeitos capazes de dialogar com diferentes realidades culturais, reconhecendo a leitura e a escrita como práticas essenciais de participação social e de emancipação humana.

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE

Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em 2007 e regulamentado pela Portaria nº 46/2016, o PIBID tem como alguns dos seus objetivos:

[...]

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;

[...]

VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

[...]

VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencializem a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (Brasil, 2016, p. 2-3).

Sendo assim, a proposta central é aproximar os licenciandos da realidade escolar desde o início da graduação, de forma supervisionada e orientada, garantindo experiências que possibilitem a articulação entre a teoria estudada na universidade e a prática docente vivenciada nas escolas (Brasil, 2016).

Essa vivência formativa, por ocorrer desde os primeiros períodos da licenciatura, rompe com a ideia tradicional de que a inserção na escola deva acontecer apenas nos estágios finais, permitindo que os futuros professores construam uma identidade docente mais sólida e consciente de seus desafios e responsabilidades sociais. Assim, o PIBID não apenas complementa a formação acadêmica, mas inaugura uma nova perspectiva de integração entre universidade e escola.

Autores como Pimenta (1999, 2005) e Tardif (2014) ressaltam que a formação de professores envolve tanto o domínio de saberes pedagógicos quanto a construção de uma identidade profissional pautada na reflexão

crítica. O PIBID favorece esse processo ao colocar os acadêmicos em contato direto com os desafios do cotidiano escolar, permitindo que desenvolvam competências didáticas, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a profissão docente.

A docência, nessa perspectiva, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas compreende a mediação entre conhecimento, cultura e realidade social, exigindo do professor a capacidade de interpretar contextos, adaptar metodologias e criar estratégias pedagógicas significativas. Dessa maneira, os licenciandos vivenciam a prática não como mera aplicação de teorias, mas como campo de investigação permanente, em que a reflexão crítica sobre as próprias ações se torna parte essencial da formação.

Além disso, o programa promove a colaboração entre universidade e escola, fortalecendo a formação continuada dos professores em exercício. Como destaca Libâneo (2015), a integração entre saberes pedagógicos, disciplinares e experienciais é fundamental para enfrentar as antinomias da formação docente e garantir práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Nesse sentido, o PIBID constitui-se como espaço dialógico em que se entrelaçam saberes acadêmicos, práticas escolares e novas perspectivas pedagógicas. Esse movimento é essencial para superar a dicotomia teoria-prática que, historicamente, marcou a formação docente no Brasil, valorizando a escola como espaço de produção de conhecimento e não apenas como local de aplicação de métodos previamente definidos pela universidade. A interação entre bolsistas, professores supervisores e coordenadores institucionais resulta, portanto, em um processo formativo coletivo que beneficia a todos os envolvidos.

Outro aspecto relevante é que o PIBID materializa a concepção de que a formação docente é um processo contínuo, marcado pela reflexão coletiva. Nóvoa (2009) reforça que a identidade do professor se constrói nas práticas, nas interações e na partilha de experiências:

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (Nóvoa, 2009, p. 9).

Nesse sentido, o PIBID cria um ambiente formativo em que os acadêmicos aprendem com os professores das escolas e, simultaneamente, estimulam novas práticas pedagógicas, estabelecendo um ciclo de retroalimentação que enriquece a experiência de todos. Essa troca de saberes contribui para a quebra da hierarquia entre universidade e escola, valorizando os professores da educação básica como sujeitos que também produzem conhecimento pedagógico e que têm muito a contribuir para a formação inicial dos licenciandos.

Além de fortalecer a relação teoria-prática, o PIBID também contribui para a inserção social dos futuros professores. Ao atuar em escolas públicas, muitas vezes situadas em contextos de vulnerabilidade social, os licenciandos têm a oportunidade de conhecer realidades diversas, ampliando sua compreensão sobre desigualdades educacionais e fortalecendo sua responsabilidade social. Essa vivência é fundamental para a construção de uma docência comprometida com os princípios da equidade e da inclusão, aspectos centrais nas políticas educacionais brasileiras (Gatti; Barretto; André, 2011).

Mais do que ensinar conteúdos, os bolsistas do PIBID são levados a refletir sobre os sentidos da educação em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, compreendendo que a escola pública deve ser espaço de promoção da justiça social e da cidadania crítica. O programa também se destaca como importante estratégia de valorização do magistério. Ao oferecer bolsas aos licenciandos, coordenadores e supervisores, o PIBID estimula a permanência dos estudantes na universidade e reconhece a relevância da docência como carreira profissional.

Em um cenário de evasão nos cursos de licenciatura e de desvalorização histórica da profissão docente no Brasil, essa política pública atua como incentivo concreto, fortalecendo a identidade profissional e garantindo melhores condições para que os futuros professores se dediquem, integralmente, à sua formação. Ao mesmo tempo, o reconhecimento financeiro e acadêmico conferido ao trabalho dos professores supervisores e coordenadores institucionais reafirma a importância do protagonismo docente na construção de uma educação básica de qualidade.

Outro ponto a ser ressaltado é o caráter investigativo que o PIBID imprime à prática docente. As atividades desenvolvidas pelos bolsistas

geralmente envolvem observação, diagnóstico, planejamento e avaliação, o que permite uma formação pautada na pesquisa sobre a própria prática. Nesse sentido, o programa aproxima-se da concepção de professor-pesquisador defendida por Zeichner (2008), na qual a prática educativa é constantemente analisada, reinterpretada e transformada em busca de melhores resultados pedagógicos.

O incentivo à produção de relatórios, artigos e apresentações em eventos acadêmicos amplia ainda mais o caráter científico da formação, colocando os licenciandos em contato com a pesquisa como parte integrante da profissão docente. Entretanto, é preciso considerar também os limites e desafios enfrentados pelo programa. A redução de verbas nos últimos anos comprometeu sua abrangência e continuidade, dificultando o atendimento a um maior número de licenciandos e escolas. Além disso, a rotatividade de gestores e a descontinuidade de políticas educacionais no Brasil fragilizam iniciativas como o PIBID, que dependem de planejamento de longo prazo para alcançar resultados mais sólidos. Apesar disso, os impactos positivos do programa na formação docente são amplamente reconhecidos, o que torna sua manutenção e fortalecimento uma prioridade estratégica para a valorização da educação básica e do magistério.

Por fim, é possível afirmar que o PIBID representa uma das mais relevantes políticas públicas para a formação inicial de professores no Brasil. Sua continuidade e fortalecimento são fundamentais para garantir não apenas a valorização do magistério, mas também para assegurar uma educação básica de qualidade social, capaz de atender às demandas de uma sociedade plural, democrática e inclusiva. Mais do que uma política de bolsas, trata-se de um investimento no futuro da educação, na profissionalização docente e na construção de uma escola pública comprometida com a transformação social.

O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência aqui relatada foi realizada em três escolas, situadas no município de Januária/MG, instituições que atendem estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. As escolas, como tantas outras da rede pública,

enfrentam desafios estruturais e pedagógicos: carência de recursos didáticos, infraestrutura limitada e a necessidade constante de metodologias inovadoras para promover aprendizagens efetivas. Esse contexto, longe de ser um impeditivo, constituiu-se como um terreno fértil para a implementação de práticas diferenciadas, em especial as propostas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

As ações foram desenvolvidas ao longo de seis meses, de fevereiro a agosto de 2025, envolvendo os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros – Subprojeto Januária, bolsistas do PIBID, que atuaram sob a orientação das professoras supervisoras das escolas e da coordenadora de área do projeto, cuja presença foi constante e significativa nas práticas realizadas. Essa participação efetiva garantiu uma integração orgânica entre universidade e as escolas, elemento essencial, segundo Libâneo (2015), para que a formação docente articule saberes acadêmicos, pedagógicos e experienciais em um processo formativo contínuo e contextualizado.

O projeto consistiu na realização de encontros mensais de leitura deleite, com duração média de 50 minutos, direcionados às turmas dos anos iniciais. Cada sessão foi planejada coletivamente pelos acadêmicos, em diálogo com as supervisoras e a coordenadora de área, o que favoreceu a construção de uma identidade docente pautada na reflexão crítica, como defendem Pimenta (1999, 2005) e Tardif (2014). Os encontros não se restringiram ao contato direto com os textos literários, mas foram estruturados como momentos de mediação cultural (Nóvoa, 2009), em que o professor em formação assumia o papel de conduzir os estudantes à apreciação estética e crítica do texto.

As etapas das práticas seguiam um roteiro bem definido, inspirado em referenciais teóricos da alfabetização, do letramento e da literatura infantil. Inicialmente, promovia-se a exploração do paratexto, capa, contracapa, título, ilustrações, estimulando a curiosidade e possibilitando que os estudantes formulassem hipóteses iniciais sobre o enredo, conforme apontam Ferreiro e Teberosky (1999) ao destacar que a aprendizagem da língua escrita se desenvolve a partir das hipóteses que as crianças constroem sobre o funcionamento do sistema. Na sequência, ocorria a leitura expressiva, valorizando a oralidade,

a entonação e o ritmo narrativo, estratégia recomendada por Abramovich (1997), que ressalta a importância de ouvir histórias como experiência que aguça a imaginação, mobiliza afetos e amplia repertórios culturais.

Após a leitura, realizava-se uma roda de conversa dialógica, em que as crianças compartilhavam suas impressões, sentimentos e interpretações. Essa etapa estava fundamentada na concepção de leitura como prática social, conforme apontado por Soares (2004a, 2020), que ultrapassa a mera decodificação para se tornar espaço de diálogo e construção coletiva de sentidos. A mediação docente buscava provocar questionamentos, estimular relações entre o texto e as vivências das crianças e ampliar sua capacidade crítica. Solé (2014) reforça que estratégias de leitura devem ir além da compreensão literal, favorecendo o desenvolvimento da atribuição de sentido ao texto em interação com o contexto do leitor.

Em seguida, eram propostas atividades de produção livre e criativa, como desenhos, dramatizações, reescritas coletivas e pequenas encenações, que tinham como objetivo transformar a leitura em experiência estética. Essa prática dialoga com a perspectiva de Cunha (2008), para quem o afeto e o envolvimento emocional são centrais na aprendizagem, pois fortalecem os vínculos entre leitor, texto e professor. Ao longo dos meses, foi possível observar que os estudantes passaram a se engajar com maior autonomia nas produções, revelando evolução não apenas em termos linguísticos, mas também no desenvolvimento da imaginação e da expressão criativa.

Metodologicamente, a experiência foi concebida como uma pesquisa social de caráter qualitativo (May, 2001; Lakatos; Marconi, 2003), uma vez que se buscou compreender os significados atribuídos pelas crianças às práticas de leitura, por meio de observação participante, registros sistemáticos e análise das produções. O caráter qualitativo mostrou-se adequado para valorizar as vozes infantis, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas do processo de aprendizagem.

A presença da coordenadora de área do PIBID foi fundamental ao longo de todo o processo, pois sua atuação garantiu o acompanhamento pedagógico e metodológico, além da sistematização das práticas e a articulação entre os referenciais teóricos e as experiências vivenciadas. Esse

acompanhamento contribuiu para que os acadêmicos pudessem refletir, criticamente, sobre sua própria prática, fortalecendo a construção de uma identidade profissional que, segundo Nóvoa (2009), constitui-se na interação, na partilha e na reflexão coletiva.

Assim, as experiências realizadas entre fevereiro e agosto de 2025 consolidaram-se como um espaço de formação inicial e continuada: para os acadêmicos, foi oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas significativas; para os professores das escolas, espaço de troca e reflexão sobre novas estratégias; e para as crianças, uma vivência estética e formativa que ampliou seu contato com a literatura, promovendo aprendizagens que integram alfabetização, letramento e prazer pela leitura.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Os resultados da experiência indicam avanços significativos, tanto no desenvolvimento das habilidades leitoras das crianças quanto na formação profissional dos acadêmicos envolvidas. Para os estudantes, foi possível observar um aumento consistente do interesse pela leitura, manifestado não apenas na atenção e participação durante as sessões, mas, também, na iniciativa em solicitar novas histórias e compartilhar comentários espontâneos sobre os textos.

A participação ativa nas discussões evidenciou o desenvolvimento da capacidade interpretativa, da argumentação e da elaboração de hipóteses sobre os enredos, reforçando a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999) de que o aprendizado da língua escrita é um processo psicogenético, dinâmico e construído a partir da interação com textos e contextos significativos. Crianças em fase inicial de alfabetização apresentaram evolução no reconhecimento de palavras, na aplicação de estratégias de decodificação e na familiaridade com estruturas sintáticas básicas, enquanto estudantes já alfabetizados expandiram suas habilidades de produção escrita, desenvolvendo narrativas mais complexas, reescritas criativas e maior capacidade de expressão oral, alinhando-se aos princípios do letramento defendidos por Soares (2004a, 2020), em que a escrita se torna funcional, crítica e socialmente significativa.

As produções livres revelaram não apenas criatividade, mas também intenso envolvimento afetivo, indicando que a literatura atuou como catalisadora da imaginação e do desenvolvimento cognitivo. A análise das produções, incluindo desenhos, dramatizações e reescritas coletivas, mostrou que os alunos eram capazes de reinterpretar os textos, relacionando-os com experiências pessoais e contextos de sua realidade, evidenciando uma apropriação crítica da linguagem escrita.

O afeto, como destacado por Cunha (2008), desempenhou papel central nesse processo, uma vez que a aprendizagem se consolidou em um ambiente de confiança, acolhimento e amorosidade, no qual o estudante sentiu-se seguro para explorar ideias, questionar e se expressar sem receio de julgamentos. O prazer estético esteve presente em todas as etapas da atividade, demonstrando que o texto literário, quando mediado intencionalmente, possibilita aprendizagens que transcendem a mera aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, promovendo dimensões cognitivas, afetivas e sociais de aprendizagem integradora.

Do ponto de vista dos acadêmicos do PIBID, a experiência constituiu oportunidade única para consolidar a identidade docente, evidenciando a complexidade da profissão e a necessidade de mediação pedagógica intencional. Os futuros professores relataram que o contato direto com os desafios cotidianos da escola pública, incluindo a diversidade de níveis de alfabetização, limitações materiais e contextos socioculturais complexos, ampliou sua percepção sobre o papel do professor enquanto mediador do conhecimento e agente transformador da realidade escolar.

Como ressaltam Pimenta (2000) e Tardif (2014), a formação docente exige articulação constante entre teoria e prática, demandando do futuro educador capacidade reflexiva crítica, sensibilidade pedagógica e adaptação contínua às demandas dos estudantes. A vivência prática possibilitou que os acadêmicos compreendessem que a docência não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve planejamento estratégico, observação atenta, análise de necessidades individuais e coletivas, e condução de atividades que integrem dimensões cognitivas, afetivas e culturais.

Sendo assim, embora tenham sido identificadas limitações, como a necessidade de maior tempo para aprofundamento das práticas e a carência de materiais diversificados, os resultados demonstraram o potencial transformador da leitura deleite enquanto estratégia pedagógica. A experiência reafirma que a literatura, quando vivida como prática cultural, fortalece vínculos entre alunos e professores, amplia horizontes interpretativos, estimula a imaginação, promove o pensamento crítico e contribui para a construção de sujeitos autônomos, criativos e socialmente engajados.

Por fim, fica evidente que programas como o PIBID desempenham papel estratégico na formação inicial de professores, ao proporcionar experiências concretas, reflexivas e contextualizadas, capazes de integrar a teoria acadêmica à prática escolar, consolidando, assim, uma formação docente crítica, ética e comprometida com a transformação social por meio da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID evidenciou que a leitura deleite transcende a simples prática de decodificação textual, assumindo papel central na formação integral dos estudantes. Ao longo do período de realização do projeto, de fevereiro a agosto de 2025, foi possível observar transformações concretas na postura das crianças diante da leitura e da escrita, indicando que a intervenção atendeu plenamente aos objetivos propostos.

Os alunos demonstraram maior interesse e engajamento, participando ativamente das rodas de conversa, realizando perguntas, compartilhando experiências pessoais e refletindo sobre o conteúdo dos textos. Tais comportamentos refletem o potencial da literatura infantil de promover não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas, também, habilidades cognitivas, emocionais e sociais, corroborando o entendimento de Soares (2004b, 2020) de que alfabetização e letramento são processos indissociáveis e socialmente significativos.

As atividades de produção livre, como dramatizações, desenhos, reescritas e contações coletivas, evidenciaram a consolidação de

aprendizagens afetivas e cognitivas, proporcionando às crianças espaço para expressarem suas interpretações, sentimentos e vivências de forma criativa. Tal abordagem, que combina fruição estética com análise crítica, demonstra que o prazer literário não é um elemento secundário da aprendizagem, mas um componente essencial para a construção de sujeitos leitores, capazes de interagir com o texto e com o mundo de forma reflexiva e autônoma.

O ambiente criado durante as sessões de leitura, pautado em afeto, escuta e respeito às opiniões individuais, favoreceu a construção de vínculos sólidos entre professoras, acadêmicos e estudantes. Para os acadêmicos do curso de Pedagogia participantes do projeto do PIBID em Januária, a experiência funcionou como catalisador da reflexão sobre a prática docente, permitindo o desenvolvimento de competências pedagógicas complexas, como planejamento de atividades, avaliação formativa, mediação de conflitos e adaptação de estratégias a diferentes perfis de aprendizagem.

A presença da coordenadora de área do projeto, assim como das professoras supervisoras das escolas, foi fundamental para orientar a atuação dos acadêmicos, promovendo discussões teóricas e práticas que conectaram o conhecimento acadêmico às demandas reais da escola. Esse acompanhamento permitiu que os futuros professores refletissem sobre suas escolhas pedagógicas, reconhecessem limites e potencialidades das intervenções e construíssem um repertório de práticas didáticas eficazes e contextualizadas.

O projeto também revelou o valor de experiências formativas que promovem integração entre universidade e escola, criando espaços de aprendizado colaborativo e contínuo. A articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos e experiencial permitiu que os acadêmicos compreendessem a docência como uma prática complexa, que exige sensibilidade, ética, criatividade e compromisso social.

Além disso, a vivência proporcionou percepção aprofundada sobre a importância da mediação pedagógica intencional e do papel do professor como facilitador do conhecimento, estimulador da imaginação e promotor da inclusão, pautado na construção da identidade docente a partir das interações práticas e reflexivas.

Assim sendo, apesar das limitações estruturais e da escassez de materiais didáticos, a experiência demonstrou que é possível promover aprendizagens significativas quando há planejamento intencional, acompanhamento orientado e compromisso ético dos envolvidos. Os objetivos do projeto, incentivar a leitura literária, estimular a imaginação, desenvolver habilidades de alfabetização e letramento, fortalecer vínculos afetivos e culturais e consolidar a identidade profissional dos acadêmicos, foram plenamente alcançados.

Portanto, a literatura infantil, quando utilizada de forma estratégica e prazerosa, mostrou-se um recurso pedagógico potente, capaz de transformar o cotidiano escolar, promover inclusão, estimular a criatividade e formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados. Assim, experiências como essa reafirmam a necessidade de políticas públicas que apoiem a formação inicial de professores, garantindo que práticas de leitura e de letramento se tornem parte integrante da educação básica e promovam a construção de uma cultura leitora efetiva e duradoura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Plano Nacional de Educação*. Brasil: MEC, 2014.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015.

BRASIL. Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016. *Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, 2016.

CUNHA, Antônio Eugênio. *Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Penso, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Minas Gerais, 2018.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência*, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 29, p. 96-100, fev. 2004a.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004b.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura* (recurso eletrônico). Tradução: Claudia Schillini; 6ª edição – Porto Alegre; Penso 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, Unicamp, v. 29, n. 103, 2008.



3

Supervisores do PIBID Educação Física e o excesso de demandas escolares: “E as aulas, como ficam?”

Fernanda de Souza Cardoso¹

Jiulliano Carlos Lopes Mendes²

Laurení Ribeiro Benício³

Micaela Cardoso Barbosa⁴

1 Doutora em Ciências da Religião. Universidade Estadual de Montes Claros.

2 Especialista em Personal Trainer e Treinamento de Força. Escola Estadual João de Freitas Neto.

3 Especialista em Educação Especial. Escola Estadual Dilma Quadros.

4 Mestre em Geografia. Escola Estadual Dona Quita Pereira.

INTRODUÇÃO

Diversas problemáticas estão relacionadas à constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, e essas “questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente” (Iza *et al.*, 2014, p. 277). Temos na literatura muitos relatos referentes à profissão docente, fala-se “dos desgastes da profissão, de professores sobrecarregados, carreira desvalorizada, formação inicial e permanente, sendo pauta de estudos de muitos pesquisadores” (Do Carmo, 2017, p. 297).

Para Iza *et al.* (2014, p. 276), “pode-se dizer que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações”. De acordo com Serrazina (2012, p. 267), “ser professor sempre foi uma profissão complexa. Esta complexidade tem tendência a acentuar-se com a incerteza e imprevisibilidade que caracteriza este início do século XXI”.

Neste sentido, a complexidade que envolve a referida profissão pode estar vinculada a vários fatores que se relacionam ao processo de formação (inicial e continuada) de professores(as), mas, também, às omissões do poder público, a várias mudanças ocorridas em nossa sociedade, além de envolver questões que se apresentam quando o(a) licenciado(a) se insere no ambiente escolar e precisa encarar a realidade da docência. Essa rotina de trabalho vai construindo esse ser professor(a), definindo suas atitudes, confrontando ideias, sendo exigindo que o(a) mesmo(a) faça escolhas que nem sempre parecem ter como ponto principal sua própria prática docente e a formação de pessoas. Como ressalta Do Carmo (2017, p. 301-302), “o impacto com a realidade faz com que o professor tenha uma nova visão em relação à prática”.

Desta maneira, nestes escritos, nossa intenção é focar no cotidiano dos(as) docentes, em que abarrotam-se uma infinidade de atividades e demandas, que, muitas vezes, prejudica o cumprimento do planejamento. Em especial, destacamos aqui a rotina de professores(as) de Educação Física da rede pública, da cidade de Montes Claros - Minas Gerais. Assim, este relato tem

como objetivo apresentar a experiência de três supervisores(as) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, Subprojeto Educação Física, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, referente ao período de fevereiro a setembro de 2025, em relação ao excesso de demandas escolares e como essa questão influencia no andamento das aulas do referido componente curricular e, portanto, na própria ação desse profissional enquanto professor(a)/supervisor(a) do PIBID, que acompanha e orienta acadêmicos(as) do curso de Educação Física Licenciatura, futuros(as) docentes da área.

Os(as) professores(as) (duas mulheres e um homem) de Educação Física acima citados(as) lecionam em escolas públicas estaduais (universo da pesquisa), de diferentes regiões do município em questão e são docentes há mais de dez anos. Uma das professoras leciona para o ensino fundamental (anos iniciais), a outra leciona para o ensino médio, e o professor para turmas dos dois segmentos citados.

Quanto aos procedimentos metodológicos usados para o desenvolvimento deste relato temos: levantamento bibliográfico que vem a responder ao objetivo do estudo, buscando um diálogo entre a literatura e os relatos dos(as) supervisores(as) enunciados em nossas reuniões coletivas, ou em reuniões ocorridas entre esse(as) e a coordenadora de área. Importante destacar que três questões norteadoras foram repassadas aos(às) supervisores(as) e sustentaram esse diálogo:

1. Você considera que há uma sobrecarga de demandas e atividades nas escolas para os professores(as)? Se sim, como o excesso de demandas e atividades escolares influencia o andamento das aulas do componente curricular Educação Física?
2. Na opinião de vocês quais são as demandas apresentadas hoje na escola que mais interferem nas suas aulas?
3. Vocês acreditam que esta sobrecarga de trabalho impacta na ação de vocês enquanto supervisores(as) do PIBID de Educação Física? De que maneira?

Merecem ser aqui destacadas também: as percepções dos(as) pibidianos(as) em nossas reuniões a partir do que eles(as) têm vivenciado com seus(suas) supervisores(as) nas escolas, e as observações da própria coordenadora de área no acompanhamento do PIBID, em visitas frequentes às escolas atendidas pelo Programa, em que diferentes situações enfrentadas no cotidiano dessas instituições nos deixam pistas para pensarmos sobre o quanto os professores e professoras têm sido exigidos(as), e no quanto esses excessos repercutem em suas práticas pedagógicas e interferem também na saúde desses(as) profissionais.

DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento de nosso estudo, analisaremos os dados coletados, traçando um diálogo entre as falas dos(as) professores(as) de Educação Física, supervisores(as) do PIBID e a literatura estudada, buscando alcançar os objetivos aqui propostos. Para apresentar as falas dos(as) supervisores(as), usaremos nomes fictícios, para garantir seu anonimato. Optamos por usar nomes de intelectuais negros(as) e importantes escritores(as) brasileiros(as): Abdias do Nascimento; Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez.

Quando falamos na primeira questão norteadora: você considera que há uma sobrecarga de demandas e atividades nas escolas para os professores(as)? E esse excesso de demandas e atividades escolares influencia o andamento das aulas do componente curricular Educação Física? Pelos relatos dos(as) supervisores(as), fica evidente que há sim um excesso de demandas e que isso influencia, de maneira negativa, no planejamento das aulas. O professor-supervisor Abdias do Nascimento assim ressalta: “o excesso de demanda influencia no cumprimento do planejamento, pois outros conteúdos como Matemática e Português possuem prioridades”. E ele destaca ainda que há uma “pressão” por resultados e, claro, por quantificar esses resultados, nas “execuções de projetos e atividades no ambiente escolar”.

Com relação a essa pressão por resultados, ressaltada pelo supervisor acima, consideramos pertinente o pensamento de Meirieu (2004) *apud* Oliveira, Pereira Junior e Souza (2023), ao afirmar que:

[...] os(as) docentes se tornam presas dessas políticas de responsabilização, vivendo entre uma pressão consumista, definida por ele como uma tirania por resultados, que faz com que se sintam constrangidos(as) a produzir resultados. Tal pressão pode desenvolver uma dinâmica que tende a desvalorizar e desnaturalizar significativamente o ofício docente. Para o autor, ela pode ainda comprometer a compreensão da escola como instituição em favor de um entendimento da escola como serviço, além de representar uma ameaça às formas tradicionais de profissionalização da carreira docente (Oliveira; Pereira Junior; Souza, 2023, p. 3).

A professora-supervisora Carolina Maria de Jesus concorda que “há sim uma sobrecarga”, destacando um grande incômodo com o excesso de eventos e datas comemorativas dentro do calendário escolar, principalmente, quando se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto cita exemplos:

[...] Dia da Pátria, Semana das Crianças, Festa Junina, Dia do Estudante, Dia das Mães e Pais - que culturalmente são comemorados no ambiente escolar, principalmente, quando falamos nos anos iniciais. Cabe destacar que todos estes eventos não estão, necessariamente, vinculados aos conteúdos programáticos do componente curricular. Por sua vez, estamos tendo recorrentes inferências nas aplicações dos conteúdos em detrimento de outras, como foi neste ano com o SAEB⁵, em que tivemos que dedicar parte ou toda aula, para trabalhar conteúdos que fizessem referência aos componentes: Português e Matemática. Assim, o nosso planejamento (conteúdo programado) acaba sendo prejudicado pelas intercorrências (Professora-supervisora Carolina Maria de Jesus, 2025).

Ao analisarmos o que foi dito acima, pela docente, vemos que a aplicação da prova pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), envolveu toda escola, e, portanto, as aulas de Educação Física ficaram sem ser dadas em função desse envolvimento, inclusive para aplicação dos simulados (provas-treino, que antecederam a própria avaliação). Ficamos pensando, o que será que sente o(a) professor(a) que não tem os

5 A prova Saeb de Português e Matemática avalia a proficiência dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do último ano do Ensino Médio das escolas públicas, com periodicidade bi-anual. Há, também, as avaliações amostrais para o 2º ano do Ensino Fundamental, para as disciplinas de Português e Matemática, e para o 9º ano, de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além de um Projeto Piloto para a Educação Infantil. Já na rede particular de ensino, são realizadas avaliações para as disciplinas de Português e Matemática para os mesmos anos de escolaridade que a feita nas escolas públicas (Tomazi; Caetano; Bezerra, 2025, p. 756).

conhecimentos referentes ao seu componente curricular entendidos também como essenciais à formação, que não são vistos como prioridade?

Para Oliveira (2022) *apud* Oliveira, Pereira Junior e Souza (2023), “certamente as variáveis que envolvem a valorização docente são mais amplas, entretanto, a ênfase no ensino de Língua Materna e Matemática, resultantes dos processos atuais de avaliação, pode estar instaurando novas hierarquias e segmentações no corpo docente”.

Segundo Tomazi, Caetano e Bezerra (2025, p. 763) destaca-se alguns pontos negativos relacionados ao SAEB, dentre eles, “a má divulgação dos resultados, que leva as equipes gestoras e Secretarias de Educação a exigir do professor bons resultados, muitas vezes sem auxiliar o docente na busca de métodos ou conhecimento teórico”. Considera-se ainda que as avaliações externas não são discutidas, de maneira adequada, na formação do(a) educador(a), e a mídia dissemina os resultados de forma distorcida. “Inferimos que a pressão sobre o professor poderia ser menor se os objetivos da Prova Saeb fossem divulgados e discutidos” (Tomazi; Caetano; Bezerra, 2025, p. 763).

Consideramos pertinente trazermos também a fala da professora-supervisora Lélia Gonzalez que possui pontos de recorrência com as outras duas. Assim ela diz:

Acredito que a sobrecarga vivenciada por nós professores, rotineiramente, impacta diretamente no desenvolvimento do planejamento, causando prejuízos na aprendizagem dos alunos. Por exemplo: no primeiro ano do ensino médio a carga horária dos alunos na [...] Educação Física é somente uma aula semanal, onde muitas vezes não conseguimos ministrar a mesma quantidade de aulas nas turmas, pois podem acontecer projetos, reuniões, demandas de última hora, ocupando aquele único horário da turma. E essas ações, na grande maioria das vezes, são repassadas de última hora, sem poder ter um planejamento prévio e assim prejudicando alunos que não puderam ver a matéria, acontecendo um desnivelamento de conteúdo repassado para as demais turmas. (Professora-supervisora Lélia Gonzales, 2025).

Com relação ao foco de nosso trabalho, destacado nos dizeres dos três participantes da pesquisa, Do Carmo (2017, p. 303) contribui ao dizer que o que observamos, atualmente, nas escolas “são as faltas de recursos, salas superlotadas, muitos professores desmotivados e/ou sobrecarregados

devido a vários fatores”, dentre tantos outros problemas que vão surgindo na intensa rotina escolar. A escola vai se tornando, cada vez mais, um aglomerado de coisas e afazeres, uma imensidão de atividades que parecem infinitáveis e tudo isso não caminha, paralelamente, à valorização daqueles(as) diretamente envolvidos(as) com a escola. Desta maneira, Lourencetti (2006, p. 3) chama atenção para questões, demasiadamente, importantes:

[...] a intensificação do trabalho docente tem no neoliberalismo e na implantação da reforma educacional uma de suas raízes mais fortes: os professores vivem uma situação de proletarização, enfrentam uma crise na profissão, ao mesmo tempo em que são vistos como técnicos executores, reduzidos à tarefa de implementar uma reforma. Nesse sentido, parece que nossos professores têm sido apenas objetos das reformas educacionais (Lourencetti, 2006, p. 3).

Em pesquisa desenvolvida por Santos *et al.* (2025, p. 34015) sobre *burnout* e saúde mental de professores(as), os(as) autores(as) ressaltam: “quando os professores estão mentalmente sobrecarregados ou enfrentam problemas emocionais, isso pode afetar sua capacidade de ensinar e de estabelecer conexões significativas com os alunos”. Portanto, facilmente, esse excesso de demandas impactará no planejamento docente e, consequentemente, afetará a aprendizagem dos(as) estudantes.

Nas falas apresentadas anteriormente, vemos que há recorrência nos discursos, e há vários pontos que merecem destaque, além da comprovação do excesso de demandas escolares por parte dos(as) supervisores(as) do PIBID. Os dois relatos trazem a questão da “hierarquia de saberes”, ressaltando o fato dos componentes curriculares de Português e Matemática terem prioridade nas escolas, sendo tratados de maneira diferente, recebendo mais atenção e importância. Sabemos, claro, que essa maior validação quando nos referimos a esses componentes é uma cascata, (re)produzida de cima para baixo e que é fruto de uma cultura equivocada que insiste em valorizar mais alguns áreas de conhecimentos em detrimento de outras.

Segundo Oliveira, Pereira Junior e Souza (2023, p. 2), “as avaliações em larga escala realizadas no contexto da Educação Básica no Brasil estão centradas, quase todas, em Língua Portuguesa e Matemática, consideradas

habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional dos(as) estudantes”. Sim, elas são essenciais, mas as outras também não seriam? Assim, essa ênfase nos testes de larga escala pode levar a maior valorização do ensino desses dois componentes curriculares e, conseqüentemente, dos(as) professores(as) que lecionam os mesmos (Oliveira, Pereira Junior; Souza, 2023).

Um outro ponto apresentado por Gonzalez que também nos chamou atenção diz respeito à violência, e inúmeros conflitos a que o(a) docente está exposto e que precisa lidar dentro da sala de aula e que também vai refletir no seu fazer pedagógico. Eis a fala da docente: “Outra situação muito frequente é a resolução de conflitos violentos dentro da sala de aula, onde o professor muitas vezes deixa o planejamento de lado para resolver situações de conflito”. Assis *et al.* (2023, p. 75) corroboram, afirmando que “antes caracterizada como externa à escola, a violência passa a fazer parte do cotidiano escolar, transformando uma realidade para a qual os professores, de modo geral, se sentem despreparados”. Além disso, os autores denunciam que:

A violência escolar se expressa em várias modalidades: violência entre alunos, violência de aluno contra professor, da escola e do professor contra o aluno, entre os profissionais da educação, do sistema de ensino contra a escola e o professor, do funcionário contra o aluno, do aluno contra o patrimônio da escola (depredação) e outras. [...]. Vamos nos deter [...] nas modalidades mais frequentes, as que mais afetam o cotidiano escolar, com ênfase especial na violência protagonizada pelos alunos (Assis *et al.*, 2023, p. 84).

Esses autores se detiveram em sua pesquisa na violência entre alunos(as), que segundo eles(as) é a que mais ocorre, e a docente entrevistada, em seu discurso, também coloca o foco na mesma modalidade. Em pesquisa desenvolvida por Pereira e Zuin (2019, p. 8), ficou evidenciado que “se com o professor o tratamento é considerado desrespeitoso e em algumas circunstâncias agressivo, com os colegas de sala parece ser ainda pior. Os professores relatam diversas situações de discussões e brigas violentas entre alunos dentro e fora da sala de aula”, sendo que o que mais chama atenção dos(as) docentes são os motivos banais que geram os conflitos e culminam em violência.

Apesar da violência nas escolas não ser o foco deste nosso trabalho, não poderíamos negligenciar a importante fala da docente destacando essa

problemática enfrentada com frequência, pois sabemos que essa é uma realidade que impacta a todos e todas, e, certamente, influencia no planejamento dos(as) professores(as).

No que se refere à segunda questão norteadora em que foi perguntado sobre quais são as demandas apresentadas hoje na escola que mais interferem nas aulas dos(as) professores(as) de Educação Física, tivemos as seguintes respostas:

Aplicação excessiva de avaliações e outras atividades extra (palestras e eventos no horário da aula de Educação Física – e são muitos!) (Professor-supervisor Abdias do Nascimento).

As datas comemorativas são os projetos que mais prejudicam a disciplina de Educação Física (Professora-supervisora Carolina Maria de Jesus).

Projetos impostos no meio do ano letivo sem prévias; trabalhar com a interdisciplinaridade no meio do planejamento; resolução de problemas disciplinares recorrentes; burocracia para preenchimento de planilhas, documentos etc.; falta de suporte técnico para plataformas de acesso, sendo que o sistema é falho, demandando o trabalho na madrugada (Professora-supervisora Lélia Gonzalez).

Com relação aos relatos acima apresentados, evidenciamos que os mesmos estão em consonância com o que foi apresentado pelos(as) professores(as) na primeira questão norteadora, sendo enfatizada, mais uma vez, a quantidade de atividades que não estão, necessariamente, relacionadas com a Educação Física, e pior, muitas vezes, são solicitadas sem previsibilidade e sem o apoio indispensável para que as tarefas sejam, efetivamente, cumpridas.

Quando nos referimos a esse componente curricular, há uma cultura nas escolas, que insiste em usar as aulas de Educação Física para “tapar buracos” ou solucionar problemas que deveriam ser uma preocupação de todos(as), e isso tem relação direta com o espaço que cada disciplina e cada docente ocupa na escola, com a supervalorização de alguns componentes curriculares e a desvalorização de outros. E diante desse tratamento, mais uma vez, reiteramos que o planejamento dos(as) professores(as) fica prejudicado e muitos saberes, próprios da Educação Física, deixam de ser acessados pelos(as) estudantes.

Diante disso, percebe-se que os professores de Educação Física sofrem um notável desprestígio no espaço escolar, tendo em vista que esta disciplina é posta no currículo com uma conotação inferior, quando comparada com outros componentes curriculares, o que reforça a sua desvalorização (Maia *et al.*, 2019, p. 2).

Para finalizar nossa análise, apresentamos a última questão norteadora que perguntava se a sobrecarga de trabalho impacta na ação dos(as) professores(as) enquanto supervisores(as) do PIBID de Educação Física, e de que maneira esse impacto se dava. Trazemos abaixo os relatos dos(as) três (3) professores(as):

Sim. Esta situação de sobrecarga de trabalho inviabiliza o desenvolvimento das atividades planejadas, deixando os pibidianos decepcionados de não realizar o plano, e confusos diante deste contexto. Fica complicado o entendimento do funcionamento do sistema escolar (Professor-supervisor Abdias do Nascimento).

Sim, os pibidianos começaram a entender como o professor de Educação Física culturalmente tem que ser um profissional versátil e flexível, o que acaba fomentando profissionais que não “preparam as aulas”, tanto pela falta de materiais, adaptações aos ambientes e espaços passíveis de explorar a corporeidade. E daí, com a programação que foge ao calendário, [...] estamos vivendo, principalmente nos últimos tempos (principalmente pós pandemia), uma instabilidade nessa programação. E nos vemos numa corda bamba, literalmente, a equilibrar pratos, conciliando conteúdos (base do ensino), intercorrências do sistema educacional, datas comemorativas, administrando o ensino aprendido eficiente aos pibidianos sem prejudicar os alunos, que são o foco de nosso trabalho, e buscando atender as perspectivas que se objetiva com o ensino da Educação Física, que é a formação do ser humano em sua integralidade, cognitivo-motor e sensorial, junto aos preceitos e valores humanos (Professora-supervisora Carolina Maria de Jesus).

Impacta de maneira positiva e negativa. Podemos dizer que de maneira positiva, pois dá a oportunidade da vivência dos pibidianos de como é uma realidade escolar com suas diversas demandas. E de maneira negativa, não conseguimos, de forma clara e objetiva, repassar todo o processo de cumprimento do planejamento aos pibidianos (Professora-supervisora Lélia Gonzalez).

Fica evidente pelas falas que o excesso de atividades atinge, diretamente, o planejamento, influenciando no trabalho e nas funções do(a) supervisor(a) do PIBID e, conseqüentemente, impactando nas

ações dos(as) pibidianos(as) que estão sob orientação do(a) primeiro(a). Ao detalhar a maneira como isso ocorre, os(as) docentes destacam que a forma como as coisas vão acontecendo na escola deixam os(as) bolsistas ora decepcionados(as), ora realistas, diante do que precisam/precisarão enfrentar junto aos(às) seus(suas) supervisores(as). E como os(as) pibidianos(as) não têm a mesma experiência e expertise de seus(suas) orientadores(as), já que estão em processo de formação de suas identidades docentes, podem se frustrar ou se sentirem desmotivados(as) diante da docência.

E, ainda, destaca a professora-supervisora Carolina Maria de Jesus que esse “sistema” escolar, muitas vezes desordenado e cheio de incertezas, pode abrir brechas para que professores(as) se acostumem a improvisar, deixando, muitas vezes, de sistematizar suas aulas, influenciados pela quantidade de imprevisibilidades que ocorrem. A esse respeito, concordamos com os argumentos de Ramos (2025, p. 14) ao discorrer sobre as consequências da falta de planejamento para a Educação Física:

A falta de planejamento nas aulas de Educação Física escolar traz uma desvalorização da disciplina no currículo escolar. Quando as aulas de Educação Física são mal planejadas, os estudantes sentem que essas atividades são menos importantes em relação a outras disciplinas. Isso se reflete em uma falta de engajamento e participação, criando uma visão de que a Educação Física é uma “matéria fácil” ou de menor valor. A falta de planejamento que reforça essa visão contribui para a perpetuação desse preconceito, fazendo com que estudantes e pais priorizem outras disciplinas em detrimento da Educação Física.

Sabemos que o plano de aula é um instrumento flexível e que sim, o(a) docente precisa estar atento(a) a tudo que vai ocorrendo e surgindo na aula: os conflitos, os questionamentos, os diferentes tempos de aprendizagem e as respostas dos(as) alunos(as) ao que é ensinado. São essas as questões que surgem habitualmente, e, como bem coloca a professora-supervisora Carolina Maria de Jesus, o(a) professor(a) precisa sim ser “*versátil e flexível*”, porém, não é essa a questão que se coloca aqui, mas, sim, o fato de que a matriz curricular e seus conteúdos parecem estar sempre sofrendo intercorrências, sempre sendo interrompidos na fluidez de suas

abordagens pedagógicas ficando por assim dizer nas “entrelinhas” da formação. Por isso nos perguntamos: como ficam as aulas, o planejamento, os(as) alunos(as), os(as) professores(as)?

Certamente, essas condições a que ficam expostos(as) os(as) supervisores(as) e os(as) pibidianos(as) geram frustração por não conseguirem que a prática pedagógica aconteça da maneira como pensaram e planejaram e, ainda, por não conseguirem, todas as vezes, fazer com que os(as) estudantes usufruam, de maneira mais ampla e significativa, de tantos elementos presentes na cultura corporal. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) fica prejudicado e sua formação, restrita e empobrecida.

E, como nos lembram Gonzáles e Fensterseifer (2009, p. 20), “precisamos reconhecer que, como profissionais da educação, a coisa mais importante para nós deve ser o conhecimento”. E os autores continuam seus argumentos, com os quais concordamos, ao defenderem que “assumir essa centralidade abre um horizonte para as questões anteriores, uma vez que o conhecimento com o qual lidamos tem um caráter de universalidade que garante à escola (e à universidade) um diferencial em relação a outras instituições” (Gonzáles; Fensterseifer, 2009, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão de nosso trabalho, podemos considerar o alcance dos objetivos propostos ao retomar que os resultados encontrados evidenciaram que os(as) professores(as) estão extremamente sobrecarregados(as), vivenciando uma rotina exaustiva de trabalho e que esse excesso de demandas e tarefas escolares impacta, diretamente, no seu fazer pedagógico, em todas ações (inclusive no PIBID) com as quais eles(as) estão comprometidos(as).

Como tratamos neste estudo, especificamente, de docentes da Educação Física, percebemos que projetos e eventos que ocorrem (em demasia) nas escolas, quase sempre solicitam a participação ou elaboração desses profissionais da educação. Apesar de ser um componente

curricular, muitas vezes, a Educação Física é entendida pela comunidade escolar como uma atividade festiva, lúdica e improvisada, enquanto os(as) seus(suas) professores(as) são tratados(as) como organizadores(as) de eventos, uma espécie de “quebra galhos” ou “Severino”⁶, sendo desconsiderado seu valor intelectual e participativo na formação dos alunos e alunas. A Educação Física na escola, muitas vezes, é vista como aquela aula que dela podemos fazer tudo, menos dar a oportunidade de ser o que ela realmente pode ser.

Ficou evidenciado que as aulas de Educação Física sofrem muitas intecorrências e imprevisibilidades na dinâmica escolar, fazendo com que, muitas vezes, seja perdida a centralidade no ensino, nos conhecimentos relacionados a esse componente curricular. Não podemos nos esquecer que a escola é, antes de tudo, o espaço de ensinarmos e aprendermos juntos(as), lugar de partilharmos experiências, conceitos, procedimentos e valores.

Por fim, acreditamos que este trabalho pode propiciar, para a área da Educação e da Educação Física, um entendimento da realidade intensa e exacerbada de atividades que os(as) professores(as) precisam acessar e fazer funcionar. Nossas contribuições veem no sentido de chamarmos atenção dessa rotina de sobrecarga e em como ela pode e vai reverberar nos demais sujeitos(as) vinculados(as) à escola. Precisamos estar atentos(as) e exigirmos políticas educacionais que não somente cobrem, mas, que também valorizem; que não somente demandem, mas, também, acolham.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone Gonçalves de *et al.* *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [online]. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, CDEAD/ENSP, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786557082126>.

6 Termo comumente utilizado, inclusive nas escolas, para ilustrar o sujeito que faz um pouco de tudo, não estando relacionado a nenhuma pessoa específica que tenha esse nome, mas a alguém que realiza diversas tarefas de forma improvisada e é bastante requisitado.

DO CARMO, Tamires Rosary. O período inicial da docência: desafios enfrentados na profissão. *Revista Científica Educ@ção*, v. 1, n. 2, 2017.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 27 out. 2025.

IZA, Dijane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 8 set. 2025.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. *Reuniões Anuais*. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1707.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1–12, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i3.3580. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580/3138>. Acesso em: 21 out. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio; SOUZA, Juliana de Fátima. Valorização diferenciada do ensino de Português e de Matemática: a influência das políticas de accountability. *Revista Educação SciELO*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7364>. Acesso em: 28 out. 2025.

PEREIRA, Antônio Igo Barreto; ZUIN, Antônio Álvares Soares. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 331-351, jul./ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/H4JvMqH8SdHnBbGyvLhwvvp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2025.

RAMOS, Larissa Silva. *O planejamento do ensino nas aulas de educação física escolar*. 2025. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana *et al.* Burnout docente e saúde mental: uma urgência no espaço educacional. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 34010–34025, 2025. DOI: 10.56238/arev7n6-287. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6122/8672>. Acesso em: 08 set. 2025.

SERRAZINA, Maria de Lurdes Marquês. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 1, maio 2012. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.6482>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/355>. Acesso em: 29 out. 2025.

TOMAZI, Fernanda; CAETANO, Richael Silva; BEZERRA, Renata Camacho. A influência da pressão causada para atingir as metas da Prova Saeb de Matemática na prática do professor dos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão sistemática. *Ensino & Pesquisa*, v. 23, n. 1, p. 755-769, 2025. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.1.9243>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9243/6885>. Acesso em: 28 out. 2025.

4

Formação docente e práticas inovadoras no PIBID Biologia: um relato de experiência

Guilherme Araújo Lacerda¹

¹ Doutor em Agronomia e Filosofia Vegetal. Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política pública fundamental para a valorização da formação de professores no Brasil. Na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), o subprojeto de Biologia se consolidou como espaço de articulação entre a teoria e a prática pedagógica, envolvendo licenciandos, professores supervisores da educação básica e docentes universitários em uma experiência formativa integrada.

O presente relato apresenta as experiências vivenciadas enquanto coordenador de área do PIBID Biologia, destacando as práticas pedagógicas desenvolvidas, as estratégias de aproximação com as escolas e a contribuição do programa na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. A narrativa também evidencia as interfaces com projetos de pesquisa e extensão do autor, em especial nas áreas de biotecnologia, botânica e ensino de biologia, conforme registrado nas plataformas Freire e Lattes.

O PAPEL DO COORDENADOR DE ÁREA NO PIBID BIOLOGIA

O coordenador de área do PIBID atua como elo entre a universidade e a escola, articulando o planejamento, execução e avaliação das atividades didático-pedagógicas. Entre 2017 e 2018, exerceu a função de coordenador de área do PIBID Biologia na Unimontes, período em que o subprojeto priorizou o desenvolvimento de metodologias ativas e recursos didáticos inovadores voltados ao ensino de Ciências e Biologia na educação básica.

As ações envolveram a elaboração de modelos didáticos, jogos educativos, oficinas de biotecnologia, práticas de biossegurança e observação de aulas, integrando o conhecimento acadêmico ao cotidiano escolar. As atividades foram planejadas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os princípios da formação docente crítica e reflexiva.

INTEGRAÇÃO ENTRE PESQUISA, EXTENSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

A experiência no PIBID esteve fortemente conectada à trajetória acadêmica e científica desenvolvida no âmbito da Unimontes. Como docente e pesquisador nas áreas de bioinformática, farmacobotânica, plantas medicinais e bioprodutos, desenvolvi projetos que possibilitaram a incorporação de saberes científicos ao contexto escolar. Projetos como a Mostra Científica Biologia Unimontes (BioUni) e o BioTur – ambos com foco na popularização da ciência e extensão universitária – foram integrados ao PIBID, permitindo aos licenciandos vivenciar experiências de divulgação científica, curadoria de experimentos didáticos e construção de materiais instrucionais acessíveis.

A transversalidade entre os projetos de ensino e extensão favoreceu a criação de uma rede colaborativa entre o laboratório universitário e as escolas públicas parceiras, fortalecendo a formação inicial docente e estimulando a permanência dos estudantes na licenciatura.

PRÁTICAS FORMATIVAS E RESULTADOS PEDAGÓGICOS

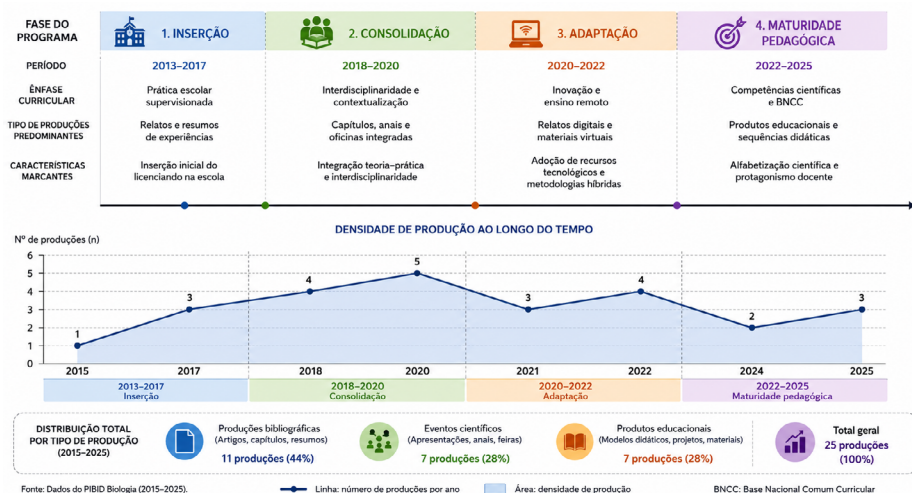
Entre as práticas destacadas no subprojeto estão:

- Criação de modelos didáticos para ensino de células, vírus e processos fisiológicos;
- Sequências didáticas temáticas sobre biotecnologia e biodiversidade regional;
- Feiras de ciências escolares e minicursos de capacitação docente;
- Atividades de campo voltadas à educação ambiental e ao estudo de plantas medicinais do Cerrado norte-mineiro;
- Uso de tecnologias digitais como o Prezi e aplicativos de biologia computacional para o ensino remoto.

Essas ações resultaram em relatórios de impactos positivos, com melhoria da motivação dos licenciandos e dos alunos da educação básica, além da produção de materiais didáticos e publicações em eventos científicos locais e regionais (Figura 1).

A seguir, incluímos a tabela detalhada das produções vinculadas ao PIBID Biologia (2015–2025), com o levantamento dos tipos de produção (bibliográficas, eventos e produtos educacionais), seus respectivos anos, quantidades absolutas (n) e frequências relativas (%), considerando o total estimado de produções no período. As informações baseiam-se em registros do Currículo Lattes e relatórios institucionais do programa na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Figura 1: Infográfico das produções relacionadas ao PIBID Biologia (2015–2025), construído a partir das informações dos Currículos Freire e Lattes²



Fonte: Dados do Currículo Lattes (2025).

2 Nesta figura, observamos a evolução e diversidade de publicações e trabalhos vinculados ao programa, como fóruns, workshops, projetos de extensão e capítulos de livro.

ANÁLISE DESCRITIVA RELACIONADA AO PIBID BIOLOGIA

Entre 2015 e 2025, foram identificadas 25 produções, diretamente, associadas ao PIBID Biologia, abrangendo publicações, apresentações em eventos e produtos educacionais oriundos de práticas formativas.

A distribuição temporal demonstra um crescimento gradual até 2020, quando o número de produções atingiu o pico (5 registros), coincidindo com a ampliação das ações de extensão e a integração entre o subprojeto PIBID e programas correlatos, como o BioTur e o BioUni.

Produções bibliográficas (n = 11; 44%): incluem artigos científicos, capítulos de livro e resumos publicados em anais. Os registros se concentram em temáticas de ensino de biologia, biotecnologia, biossegurança e formação docente. A presença dessas produções reforça o papel do PIBID como espaço de pesquisa aplicada à educação e como incentivo à iniciação científica na licenciatura.

Eventos científicos (n = 7; 28%): englobam apresentações em fóruns, congressos e feiras científicas, como o FEPEG – Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, e a Mostra Científica BioUni, que divulgaram experiências e resultados de atividades escolares desenvolvidas pelos bolsistas. Essas participações consolidam o vínculo entre a universidade e as escolas da rede pública, ampliando a visibilidade institucional do programa.

Tabela 1: Produções relacionadas ao PIBID Biologia (2015-2025)

Ano	Produções Bibliográficas (Artigos, Capítulos, Resumos)	Eventos Científicos (Apresentações, Anais, Feiras)	Produtos Educacionais (Modelos Didáticos, Projetos, Materiais)	Total de Produções (n)	Frequência (%)
2015	1	0	0	1	3,3
2017	2	1	0	3	10,0
2018	2	1	1	4	13,3
2020	2	2	1	5	16,7
2021	1	1	1	3	10,0
2022	1	1	2	4	13,3
2024	1	0	1	2	6,7
2025	1	1	1	3	10,0
Total	11	7	7	25	100

Fonte: Dados do Currículo Lattes (2025).

Produtos educacionais (n = 7; 28%): correspondem a modelos didáticos, jogos, roteiros de aula prática e materiais de apoio pedagógico criados para o ensino de ciências e biologia. Parte desses produtos foi incorporada às atividades do projeto de extensão BioTur, contribuindo para o fortalecimento das práticas de divulgação científica e educação ambiental. A crescente produção nesse eixo, especialmente a partir de 2020, evidencia a adoção de metodologias ativas e recursos digitais no contexto de ensino remoto.

SÍNTESE INTERPRETATIVA ÀS PRODUÇÕES RELACIONADAS AO PIBID BIOLOGIA

O conjunto das produções reflete a integração entre ensino, pesquisa e extensão no PIBID Biologia, além de demonstrar um perfil formativo alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às diretrizes contemporâneas da formação de professores. A diversidade das produções mostra que o programa não se limita à publicação acadêmica, mas valoriza, igualmente, os produtos de natureza didática e tecnológica, essenciais para a inovação pedagógica.

A frequência percentual destaca que, embora as produções bibliográficas ainda predominem, há um equilíbrio crescente entre as dimensões acadêmica, extensionista e pedagógica, consolidando o PIBID Biologia como um espaço de formação integral e interdisciplinar.

RELAÇÃO ENTRE O EDITAL PIBID E AS PRODUÇÕES DO SUBPROJETO BIOLOGIA

Os editais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e institucionalizados na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), estabelecem como finalidades principais:

1. Integrar teoria e prática na formação inicial docente, aproximando o licenciando do cotidiano escolar desde o início da graduação;

2. Aprimorar a qualidade das licenciaturas, promovendo experiências pedagógicas inovadoras;
3. Valorizar o magistério e fortalecer o vínculo entre universidade e educação básica;
4. Fomentar a produção acadêmica, científica e educacional decorrente das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Esses objetivos se traduziram nas produções vinculadas ao PIBID Biologia entre 2015 e 2025, conforme demonstrado na Tabela 1, revelando uma clara correspondência entre o que é proposto nos editais e os resultados, efetivamente, alcançados.

PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS E O EIXO DE FORMAÇÃO E PESQUISA (44%)

As publicações em periódicos, capítulos e resumos de eventos refletem o cumprimento do Eixo I dos editais PIBID CAPES, que incentiva a produção científica e a sistematização das práticas pedagógicas.

Tais produções documentam experiências de ensino e estratégias didáticas testadas nas escolas-campo, incluindo relatos de experiências sobre biotecnologia, biossegurança, práticas laboratoriais e ensino de ecologia, frequentemente apresentadas nos Anais do FEPEG e Biotemas.

Essas publicações reforçam o papel do PIBID como espaço de pesquisa aplicada à docência, em conformidade com o item que prevê: “[...] a socialização dos resultados obtidos por meio de publicações e comunicações científicas”.

PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS E O EIXO DE EXTENSÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (28%)

Os eventos científicos e feiras de ciências desenvolvidos sob o escopo do subprojeto Biologia atendem ao Eixo II dos editais, voltado à

popularização da ciência e à articulação universidade-escola-comunidade.

- Entre os principais eventos institucionais destacam-se:
- Mostra Científica Biologia Unimontes (BioUni);
- Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão (FEPEG);
- Feira de Ciências das Escolas Públicas Parceiras;
- Seminário de Avaliação Interna do PIBID.

As apresentações e produções em anais correspondem às metas de “[...] difusão e compartilhamento de práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelos bolsistas e coordenadores”, expressas nos editais internos da Unimontes e no edital CAPES 24/2022, que orienta o novo ciclo do programa.

PRODUTOS EDUCACIONAIS E O EIXO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA (28%)

O Eixo III dos editais PIBID, dedicado à inovação e à produção de materiais educativos, encontra plena correspondência nas criações de modelos didáticos, jogos, roteiros experimentais e recursos digitais desenvolvidos pelo grupo do PIBID Biologia. Esses produtos resultam de oficinas e projetos aplicados nas escolas parceiras e têm sido documentados em relatórios e projetos de extensão, como:

- BioTur – Turismo Científico e Educação Ambiental, e
- Oficinas de Ensino de Biologia e Ciências da Natureza.

Os produtos atendem, diretamente, ao item que incentiva a “[...] criação, testagem e validação de instrumentos pedagógicos e metodologias inovadoras voltadas ao ensino básico”, constante no edital institucional PIBID Unimontes nº 01/2024.

Tabela 2: Síntese da correspondência entre produções e eixos dos editais

Tipo de Produção	Percentual (%)	Eixo do Edital PIBID	Ação Correspondente
Produções bibliográficas	44%	Eixo I – Formação e Pesquisa	Sistematização e divulgação de práticas pedagógicas
Eventos científicos e feiras	28%	Eixo II – Extensão e Divulgação	Socialização e diálogo universidade-escola
Produtos educacionais e tecnológicos	28%	Eixo III – Inovação Pedagógica	Criação e testagem de recursos didáticos

Fonte: Elaboração própria (2025).

CONSIDERAÇÕES INTEGRATIVAS DA CORRESPONDÊNCIA ENTRE PRODUÇÕES E EIXOS DOS EDITAIS

A análise demonstra que o subprojeto PIBID Biologia concretiza os objetivos propostos pelos editais da CAPES e da Unimontes ao transformar atividades formativas em produções acadêmicas e pedagógicas de impacto mensurável. O equilíbrio entre as dimensões científica (publicações), extensionista (eventos) e pedagógica (produtos educacionais) indica a maturidade do projeto e o cumprimento de sua função social: formar professores críticos, criativos e comprometidos com a melhoria da educação básica.

EVOLUÇÃO DOS EDITAIS PIBID E AS MUDANÇAS NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

A trajetória do PIBID Biologia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) acompanha, de forma direta, as transformações curriculares da formação docente e do ensino de Ciências e Biologia no Brasil. Desde os primeiros editais nacionais (CAPES/MEC 2013, 2018, 2020 e 2022) até o ciclo mais recente (Unimontes 2024), observa-se uma reconfiguração das prioridades pedagógicas, das competências formativas e das abordagens metodológicas previstas nos cursos de licenciatura.

PRIMEIROS EDITAIS E A CENTRALIDADE NA PRÁTICA ESCOLAR SUPERVISIONADA (2013-2017)

Nos ciclos iniciais do programa, os editais enfatizavam a imersão do licenciando nas escolas como elemento central da formação. O foco principal era a vivência prática supervisionada e a observação do cotidiano docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 2/2015). Nesse período, as produções do PIBID Biologia concentraram-se em relatos de experiências e resumos expandidos, que descreveram atividades como observação de aulas, identificação de dificuldades conceituais e adaptação de recursos didáticos.

O currículo de Biologia mantinha uma estrutura disciplinar clássica, com pouca integração entre as dimensões científica, pedagógica e social do ensino. Assim, o PIBID foi essencial para aproximar os licenciandos das realidades escolares, promovendo os primeiros movimentos de interdisciplinaridade e reflexão crítica sobre o papel do professor de Ciências.

REFORMULAÇÃO CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIDADE (2018-2020)

Com a publicação do Edital CAPES nº 7/2018 e dos editais institucionais da Unimontes (2018–2019), o programa incorporou a necessidade de interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos biológicos. Essa mudança coincidiu com o processo de revisão do currículo de Ciências e Biologia, que começou a valorizar temas contemporâneos, como biotecnologia, sustentabilidade, diversidade e saúde coletiva.

O PIBID Biologia passou a integrar atividades interdisciplinares com os subprojetos de Química e Geografia, resultando em produtos educacionais e oficinas integradas, voltadas à experimentação simples e à abordagem socioambiental. As produções científicas desse período refletem essa ampliação, com a publicação de capítulos e comunicações orais sobre metodologias ativas e ensino contextualizado.

Essa etapa também marca uma inflexão no currículo: a passagem de um modelo centrado em conteúdos biológicos para uma formação voltada às competências científicas e sociais, alinhadas à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

O ENSINO REMOTO E A INOVAÇÃO DIGITAL NO CURRÍCULO (2020-2022)

O contexto da pandemia da COVID-19 e o Edital CAPES nº 35/2020 provocaram mudanças profundas na execução do PIBID e, consequentemente, na prática curricular da Biologia. Diante da suspensão das atividades presenciais, o subprojeto reformulou suas ações para ambientes virtuais de aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento de recursos digitais, vídeos, infográficos e jogos interativos.

Essas experiências consolidaram uma nova competência curricular: a mediação tecnológica no ensino de Ciências, prevista nas atualizações do currículo nacional e institucional de 2021-2022. Os licenciandos passaram a desenvolver atividades autorais com apoio de plataformas digitais, criando materiais multimídia acessíveis e integrados às demandas da educação híbrida.

As produções vinculadas a esse período — especialmente os relatos e oficinas virtuais — revelam a capacidade de adaptação do PIBID e sua função como laboratório de inovação curricular, fortalecendo o eixo de formação docente para o uso de tecnologias educacionais.

CONSOLIDAÇÃO DA BNCC E ÊNFASE NAS COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS (2022-2025)

Os editais mais recentes da CAPES (nº 24/2022) e da Unimontes (nº 01/2024) incorporam, de forma explícita, os princípios da BNCC e das novas Diretrizes para Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019). Esses documentos redefinem o papel do professor de Ciências e Biologia como mediador de processos investigativos, estimulando a alfabetização científica, o pensamento crítico e a formação cidadã.

O subprojeto PIBID Biologia passou a enfatizar a elaboração de sequências didáticas baseadas em competências, valorizando temas transversais como mudanças climáticas, biotecnologia, saúde, meio ambiente e cidadania digital. Esse novo enfoque gerou um aumento nas produções educacionais — jogos, experimentos guiados, modelos 3D e roteiros para feiras científicas — que expressam a convergência entre currículo, pesquisa e prática pedagógica.

Tabela 3: Síntese da evolução curricular e das produções

Período	Editais Vigentes	Ênfase Curricular	Tipo de Produções Predominantes	Características
2013-2017	CAPES 61/2013 e Unimontes 2015	Prática escolar supervisionada	Relatos e resumos de experiências	Inserção inicial do licenciando na escola
2018-2020	CAPES 7/2018 e Unimontes 2018	Interdisciplinaridade e contextualização	Capítulos, anais e oficinas integradas	Integração teoria-prática e interdisciplinaridade
2020-2022	CAPES 35/2020	Inovação e ensino remoto	Relatos digitais e materiais virtuais	Adoção de recursos tecnológicos e metodologias híbridas
2022-2025	CAPES 24/2022 e Unimontes 01/2024	Competências científicas e BNCC	Produtos educacionais e sequências didáticas	Alfabetização científica e protagonismo docente

Fonte: Elaboração própria (2025).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR

A análise longitudinal dos editais e das produções revela que o PIBID Biologia atuou como um vetor de mudança curricular, antecipando e operacionalizando, na prática, princípios que, mais tarde, foram incorporados oficialmente pela BNCC e pelas Diretrizes de Formação Docente.

A atuação articulada entre coordenadores, bolsistas e escolas parceiras possibilitou um movimento contínuo de revisão de conteúdos,

metodologias e finalidades do ensino de Biologia, passando de uma abordagem descritiva e conteudista para uma perspectiva investigativa, crítica e socialmente engajada. O resultado é a consolidação de um currículo de Ciências e Biologia contextualizado, dinâmico e interdisciplinar, em que o PIBID não apenas acompanha as mudanças normativas, mas as impulsiona, gerando inovação e sentido formativo para a docência contemporânea.

LIMITES ÉTICOS E A PUBLICIZAÇÃO CIENTÍFICA NAS AÇÕES DO PIBID BIOLOGIA

A articulação entre atividades de ensino e a produção de conhecimento científico no âmbito do PIBID, como a criação de modelos didáticos, oficinas de biotecnologia e feiras de ciências, gera um vasto material com potencial de publicização e impacto. No entanto, o processo de transformação de práticas pedagógicas em publicações científicas, especialmente em relatos de experiência e pesquisas qualitativas, impõe desafios importantes relacionados à ética em pesquisa, notadamente, quando há envolvimento de alunos da educação básica (sujeitos da pesquisa).

A publicidade científica das ações do programa demanda a observância rigorosa das normativas do Sistema Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Essa exigência visa a garantir a proteção dos participantes, a confidencialidade dos dados e o uso ético das informações coletadas em ambiente escolar. Embora a experiência do PIBID Biologia tenha resultado em produções e publicações em eventos científicos, a inclusão de dados de impacto e resultados pedagógicos detalhados sobre a intervenção com os estudantes é limitada pela necessidade de aprovação prévia e cumprimento das diretrizes éticas. Tal rigor ético, fundamental para a integridade da pesquisa, exige que o coordenador de área e os licenciandos busquem estratégias metodológicas que conciliem a relevância social e formativa do relato com os preceitos de bioética, assegurando que o foco na formação docente não comprometa a privacidade e o bem-estar dos alunos envolvidos.

DESAFIOS E APRENDIZADOS

A principal dificuldade enfrentada foi a manutenção da integração entre universidade e escola durante o ensino remoto (2020-2021), o que exigiu replanejamento das atividades e uso de ferramentas virtuais. Esse período, porém, impulsionou a inovação pedagógica, com o desenvolvimento de recursos digitais, vídeos educativos e roteiros experimentais acessíveis.

O PIBID mostrou-se essencial para a consolidação da identidade docente dos licenciandos e para a minha própria reflexão como formador de professores, reforçando a importância da extensão e da pesquisa como pilares da formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coordenação do PIBID Biologia representou uma experiência transformadora, tanto do ponto de vista institucional quanto pessoal. O programa permitiu ressignificar a prática docente universitária e estreitar a relação com a escola básica, promovendo uma formação mais crítica, criativa e comprometida socialmente.

Os resultados alcançados indicam que o PIBID continua sendo um instrumento estratégico de valorização da licenciatura, capaz de integrar ensino, pesquisa e extensão de forma efetiva. A continuidade do programa e o fortalecimento de suas ações em rede são fundamentais para consolidar uma cultura de formação docente inovadora e interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura). Brasília: MEC, 2015.

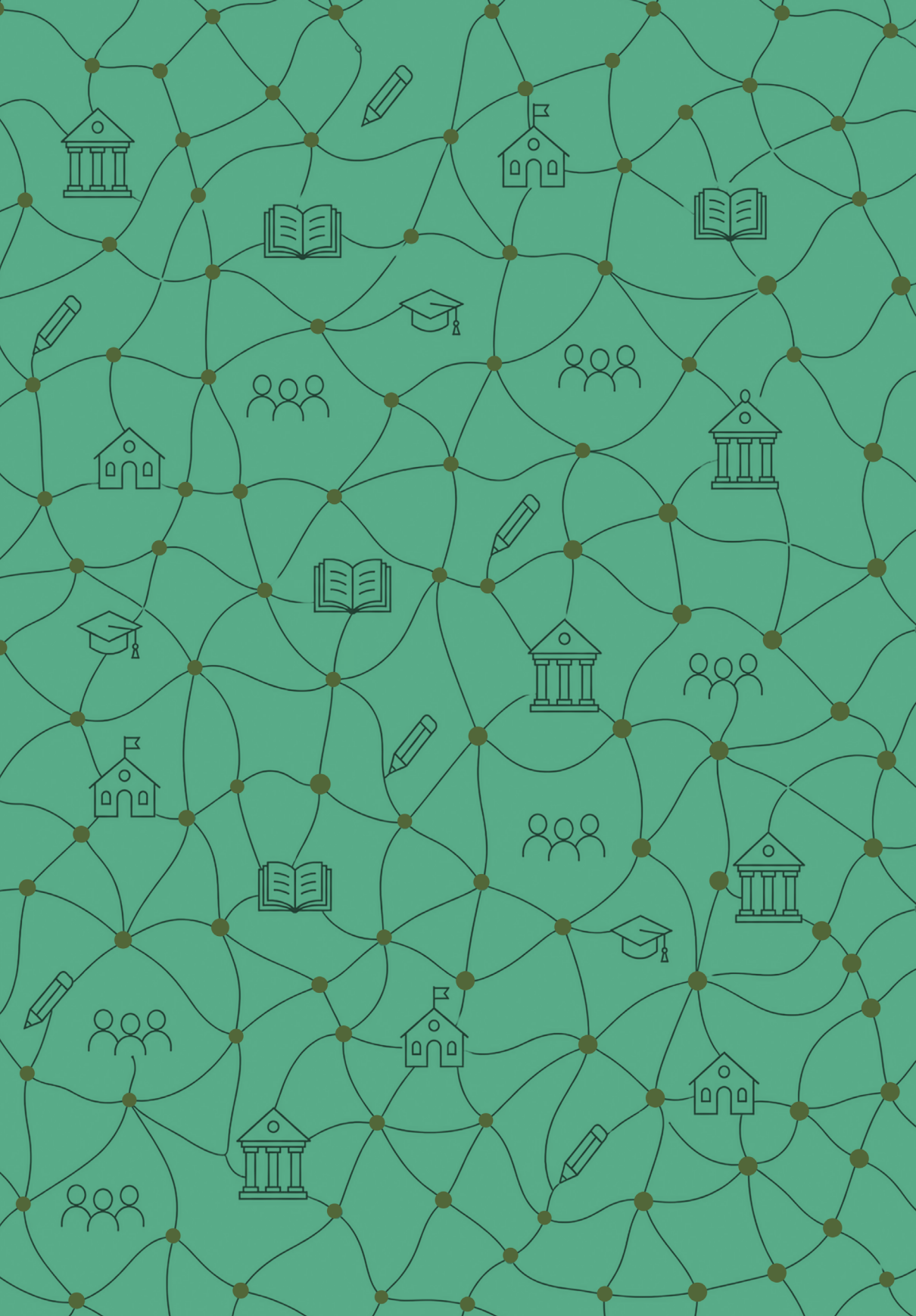
BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Edital nº 061/2013 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Brasília: CAPES, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Edital nº 007/2018 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Brasília: CAPES, 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Edital nº 035/2020 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Brasília: CAPES, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Edital nº 024/2022 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Brasília: CAPES, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (Unimontes). *Edital PIBID – Subprojeto Biologia. Edital Interno nº 01/2024*. Montes Claros: Unimontes, 2024.



5

Fake news e metodologias ativas no ensino de Geografia: uma experiência do PIBID no Dom Aristides Porto

Aécio de Sousa Pereira¹

Iara Maria Soares Costa da Silveira²

1 Especialista em Tutoria em Educação a Distância. Escolas Estaduais Dom Aristides Porto e Professora Elizabete Pereira Soares.

2 Doutora em Geografia da Saúde. Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a circulação de informações na sociedade passou por transformações profundas, impulsionadas, principalmente, pelo avanço da internet e pela popularização das redes sociais. Esse cenário ampliou as possibilidades de comunicação, mas, também, favoreceu a disseminação acelerada de conteúdos enganosos, como as *fake news*, as desinformações e os discursos pautados na pós-verdade.

A escola, enquanto espaço formativo, tem sido, diretamente, impactada por esse fenômeno, uma vez que estudantes do ensino básico estão expostos, diariamente, a informações que nem sempre conseguem avaliar de forma crítica. Diante desse desafio, torna-se urgente desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem os alunos a compreender, identificar e questionar conteúdos falsos que circulam no ambiente digital e no cotidiano social.

Nesse contexto, o ensino de Geografia revela-se especialmente relevante. Por lidar com análises socioespaciais, com a interpretação de diferentes linguagens e com a compreensão das dinâmicas políticas, econômicas e ambientais, a Geografia possui legitimidade e condições pedagógicas para abordar os mecanismos de produção e circulação de notícias falsas. Além disso, a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC – enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise de fontes e da leitura do espaço geográfico — competências diretamente relacionadas ao enfrentamento das *fake news*.

Com o objetivo de contribuir para essa formação crítica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Geografia – desenvolveu, no Dom Aristides Porto, uma sequência de atividades voltadas ao tema, fundamentadas em metodologias ativas. Essas práticas buscaram promover o protagonismo estudantil, estimulando os alunos a investigar, interpretar, debater e produzir conhecimento por meio de oficinas, análises audiovisuais e simulações teatrais.

Assim, este artigo apresenta os fundamentos teóricos do fenômeno das *fake news*, discute a legitimidade da Geografia no enfrentamento

desse problema e descreve as experiências realizadas no âmbito do PIBID, evidenciando suas contribuições para a aprendizagem crítica no Ensino Fundamental.

FAKE NEWS, DESINFORMAÇÃO, PÓS-VERDADES E A SALA DE AULA

Atualmente, observa-se que a maneira como a população recebe informações ou conteúdos mudou, deixando de ser unilateral (pelo rádio, tabloides ou TV), modelos predominantes no final do século XX, e passando a ser mais interativos. Com o avanço da internet³ e das redes sociais⁴, as pessoas podem não apenas expressar suas opiniões, como também transmiti-las aos outros.

Partindo dessa perspectiva e entendendo-a como uma evolução ou algo positivo⁵, pois, em última análise, ela pode promover uma democratização da comunicação e da informação, como Castells (2013) salienta:

A internet e as redes sociais representam um novo espaço público que potencializa a democratização da comunicação, pois ampliam o acesso aos meios de produção e disseminação de informações, permitindo a participação ativa de diversos grupos sociais que antes eram excluídos dos circuitos midiáticos tradicionais (Castels, 2013, p. 59).

Consequentemente, percebe-se um número ou volume de informações muito grande e que não se restringem a apenas um setor ou assunto da nossa sociedade, mas, pelo contrário, abarcam-na em sua totalidade, não se eximindo de nenhum tema. Agindo assim, as redes sociais causam um grande

3 Segundo o Ministério das comunicações, a "Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua): TICs" mostra que o número de pessoas com 10 anos ou mais de idade conectadas à internet em 2024 atingiu 89,1%. Para se ter noção, no início do século XXI, esse número era de 13,6%.

4 Entendido aqui como Redes Sociais Digitais, ou seja, nas palavras de Mouta (2021), "São, portanto, os processos de comunicação, cooperação e conflito, mediados por tecnologias e ferramentas informáticas que sustentam a conectividade social e que decorrem entre e em diferentes grupos na rede digital formada pela Internet."

5 Há uma pequena diferença entre ambas. Enquanto democratização da informação diz respeito ao acesso mais amplo e igualitário aos conteúdos, a democratização da comunicação adiciona a capacidade de produzir, distribuir e interagir com a informação.

impacto social, político e econômico. O problema é que, muitas vezes, esse impacto não é exclusivamente positivo, como se poderia esperar⁵.

Nota-se, dentro desse contexto, a gigantesca influência das *fake news*, das desinformações ou pós-verdades na sociedade atual, estimulando determinados tipos de comportamentos nas pessoas, muitos desses, nocivos à democracia. Ao se observar com maiores critérios, pode-se afirmar a importância dessas notícias falsas nas decisões de eleições políticas de diversos cargos e em vários países; entre eles, cita-se o Brasil.

Diante disso, desinformação, *fake news*, pós-verdades ou notícias falsas são sinônimos? Há alguma diferença entre uma e outra? Essa parte do trabalho se aterá a essa discussão, procurando não só definir tais diferenças (se isso for possível), como também estabelecer suas origens e dinâmicas. A desinformação é algo antigo e seu conceito é amplo. Embora esteja muito presente nos dias atuais, há registros de sua existência no século I antes de Cristo, se a entendermos como Brisola e Bezerra (2018), isto é, como uma série de informações “...descontextualizada, fragmentada, manipulada, retirada de sua historicidade, tendenciosa, que apaga a realidade, distorce, subtrai, rotula ou confunde...”. Especificamente, naquele período da história, o conturbado período de transição entre a República e o Império Romano, Otávio faz uma campanha difamatória contra seu inimigo Marco Antônio, a partir de uma desinformação, conforme apontam Silva, Dias e Muriel-Torrado (2024).

Alguns elementos caracterizam definitivamente a desinformação, tais como o interesse em manipular as pessoas, moldar a opinião pública e produzir confusão, dúvida ou incerteza, segundo afirmam Brisola e Bezerra (2018). Todos esses são elementos comuns da desinformação. Do momento citado até os dias atuais, observa-se essa prática em vários setores da nossa sociedade. Ainda que sua origem possa estar ligada ao uso militar, de acordo com Brisola e Bezerra (2018), não só o Estado a usa, mas diversos grupos com diferentes interesses, como grupos midiáticos, pesquisadores, setores privados, ou mesmo grupos que dominam territórios como o tráfico de drogas.

Como citado anteriormente, a desinformação tem um sentido mais amplo. Gomes e Dourado (2019) salientam que ela “constitui um fenômeno comunicacional complexo, que inclui diferentes estratégias discursivas que

distorcem, manipulam ou fabricam conteúdos.” Ribeiro e Silva (2024) também argumentam nesse sentido: “A desinformação possui múltiplas formas, incluindo boatos, notícias fraudulentas e manipulações discursivas.” Diante dessas definições, conclui-se que há vários tipos de desinformações.

As *fakes news*, que traduzindo do inglês querem dizer literalmente “notícias falsas” é um tipo de desinformação. Elas têm um aspecto singular que é o seu caráter jornalístico. Parecem notícias de algum jornal ou noticiário, sejam escritas, faladas ou, mesmo, por meio de vídeo graças à Inteligência Artificial. Allcott e Gentzkow (2017, *apud* Brisola; Bezerra, 2018) adotam um entendimento que comprova essa visão, que é também a assumida por este trabalho:

A definição de *fake news* que utilizaremos aqui, baseada em artigo de Allcott e Gentzkow (2017, p. 213), é a de sinais distorcidos e desconectados da verdade, que dificultam a visão da verdade ou do estado verdadeiro do mundo. Artigos ou informações com características de notícias intencionalmente e verificadamente falsos, que possuem a intenção deliberada de enganar os leitores. São notícias fabricadas, com características jornalísticas, mas antecipadamente pensadas para a manipulação e descoladas da verdade (Brisola e Bezerra, 2018, p. 3323).

Observando a definição acima, podemos até traçar um caminho de caracterização, ou seja, as *fakes news* são conteúdo deliberadamente falso, têm intenção clara de manipular, imitam o formato jornalístico, circulam amplamente em plataformas de mensagens digitais e – embora não esteja na definição citada, mas não menos importante – são motivadas por interesses econômicos ou políticos.

A origem do termo *fake news* está relacionada a dois eventos geopolíticos muito importantes do século XXI, a saída da Grã Bretanha da União Europeia, o Brexit, e a eleição dos Estados Unidos, em 2016. Brisola e Bezerra (2018) e Silva, Dias e Muriel-Torrado (2024) têm a mesma opinião. Christofolletti (2018), mesmo não citando esses eventos, literalmente, situa a segunda metade dos anos 2010 como marco das *fake news*. Como já explicitado, os principais motivos para criar *fake news* são os de ordem econômica ou, mesmo, política ou ideológica. Como observam Brisola e Bezerra (2018), existem sites especializados em fabricar notícias falsas, com robôs e perfis

falsos para criar e distribuir essas notícias. As redes sociais tornaram esse compartilhamento ainda muito mais fácil, bem como as suas disseminações, facilitadas, também, pelos algoritmos e bolhas informacionais⁶.

Um outro termo muito usado, principalmente pelos estudiosos da desinformação, é o de “pós-verdade”, que se refere à predisposição do ser humano para acreditar em algo mais pelo que ele sente em relação àquele assunto, do que, realmente, pelo que está comprovado. O que guia o indivíduo não é o que a ciência diz sobre o tema e sim o conjunto de suas emoções. Araújo (2020, p.4-5), estudando e citando McIntyre, apontou cinco fatores que implicaram na pós-verdade; são eles: negacionismo científico, no qual a autoridade da ciência passa a ser questionada; o “viés cognitivo do ser humano,” isto é, a formação da visão de mundo, independentemente de evidências; “a queda de importância dos meios de comunicação tradicionais”; o “auge das redes sociais” e a “relativização da verdade promovida pelo pós-modernismo” (Araújo, 2020, p. 4-5).

Em suma, a pós-verdade refere-se ao ambiente cultural e político, como uma espécie de contexto, enquanto as *fake news* são um tipo específico de conteúdo, isto é, de notícias fabricadas, deliberadamente falsas, produzidas com a intenção de enganar. Assim como as *fake news*, o termo pós-verdade tornou-se famoso depois do Brexit e das eleições presidenciais dos Estados Unidos em 2016. Reforçando o conteúdo exposto acima, pode-se afirmar, de uma maneira resumida, que as desinformações são mais genéricas e amplas, enquanto as *fake news* é um tipo específico de desinformação, e as pós-verdades são o ambiente cultural no qual todas as desinformações crescem.

Neste trabalho, optou-se por dar mais espaço ao termo *fake news*, pois este chama mais a atenção dos alunos e leitores; conseqüentemente, o assunto torna-se mais evidente, uma vez que o vocábulo é recorrente nas mídias da internet e da televisão. Ou seja, é muito popular, gera mais engajamento, e as pessoas conseguem enxergar, mais facilmente, os impactos

6 De acordo com pesquisas em diferentes fontes, bolha de informação é o fenômeno em que, por causa dos algoritmos das redes sociais, as pessoas passam a receber apenas conteúdos que reforcem suas próprias opiniões, ficando isoladas de ideias diferentes. Os algoritmos filtram e personalizam o que aparece no *feed*, criando um ambiente fechado onde o usuário só vê aquilo com que já concorda.

sociais, políticos e até econômicos. Mas, de todo modo, entende-se aqui que as diferenças entre *fake news*, pós-verdade e desinformações foram pontuadas de uma forma compreensível.

A LEGITIMIDADE DA GEOGRAFIA NO COMBATE ÀS FAKE NEWS

Observa-se que a Geografia tem como objeto de estudo o Espaço Geográfico. Vários autores concordam com essa afirmação, como Moreira (2013), que diz: «O espaço é o objeto da Geografia. O conhecimento da natureza e das leis do movimento da formação econômico- social por intermédio do espaço é o seu objetivo. O espaço geográfico é o espaço interdisciplinar da Geografia.» Santos (1996) é outro expoente desse pensamento, com seu conceito de espaço geográfico ou espaço usado. Pereira (2012) chega a dizer que a relação entre a Geografia e o espaço é tão grande que, por vezes, eles se confundem. Veja, na íntegra, o que o autor diz:

O espaço é, sem dúvida, o que mais bem expressa o objeto da geografia, estando presente em um leque de proposições que debatem os temas dessa ciência. Pode-se dizer até que a geografia se confunde com espaço, pois localiza e sistematiza os fenômenos no plano espacial. A geografia foi entendida como sendo a “ciência responsável pela descrição do espaço” ou simplesmente como “estudo do espaço” etc. E, de fato, arriscamo-nos a dizer aqui que a geografia é a ciência do espaço (Pereira, 2012, p. 31).

O espaço geográfico, de acordo com Santos (1996), é “...o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”. Com isso, observa-se que a abrangência de temas e conteúdos tratados pela Geografia pode ser, e de fato é, muito ampla, pois se trata de um conjunto de objetos de ordem natural e humana, assim como ações políticas, econômicas e sociais. Sobre isso, Moraes (2002) diz: “O espaço geográfico é o resultado do processo histórico de ocupação e organização do território pela sociedade”. Percebe-se, com essa outra definição, que o referido autor acrescenta uma dimensão social e política, evidenciando que todas as ações do ser humano no espaço fazem parte do campo da Geografia.

Quando se fala de Geografia Escolar, essa variedade temática continua muito grande. A Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018) – diz: “Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta.” Ilustrando isso de maneira mais definitiva, tomamos, como exemplo, o Currículo de Referência de Minas Gerais - CRMG: só no 6º ano do ensino fundamental estuda-se: movimentos da Terra, paisagem rural, paisagem urbana, coordenadas geográficas, fusos horários, distribuição da vegetação terrestre, zonas climáticas, os componentes físicos e a ocupação da paisagem, a luta pela terra e pela casa própria, o campo e a cidade, a paisagem e as desigualdades sociais, entre outros. Isso é apenas metade dos conteúdos que o aluno tem de ver até o fim do segundo bimestre.

Sendo assim, sabendo disso e sem querer tirar o mérito das outras disciplinas, compreende-se a total legitimidade, e até mesmo a obrigação do professor de Geografia de trabalhar as *fake news* em sala de aula. Vários dos assuntos que hoje são, corriqueiramente, ligados às notícias falsas fazem parte dos conteúdos lecionados, cotidianamente, dentro da sala de aula: Geopolítica e tudo que a envolve – como guerras, relações internacionais e relações de poder, dentre outros, tais como economia, meio ambiente, xenofobia, migração, questões sociais e terrorismo, entre outros.

A Geografia Escolar usa ferramentas, em seu dia a dia, capazes de instigar o aluno a pensar criticamente acerca de notícias que são, no mínimo, duvidosas. Uma dessas ferramentas é o desenvolvimento do que chamamos de “raciocínio geográfico”, ou o que outros autores chamam de “pensamento geográfico”. A própria BNCC (2018) coloca a aquisição do “raciocínio geográfico” pelo aluno como parte essencial. O espaço geográfico seria explicado, lido e interpretado através de sete princípios: localização, extensão, conexão, distribuição, ordem, diferenciação e analogia. Logo, o raciocínio geográfico responderia questões-chave, como: Onde se localiza? Porque se localiza ali? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Quais são as conexões existentes?

Analisando a BNCC (2018), CRMG (2025), o sistema de ensino da maneira geral, assim como autores de Geografia Escolar, pode-se apontar

outra característica da análise geográfica, extremamente, importante para o estudo de *fake news*, que é o caráter crítico do aluno. Todos esperam que o aluno, ao estudar Geografia no ensino básico, compreenda o mundo, analise relações socioespaciais, interprete linguagens, mas, principalmente, aja de forma crítica, consciente e responsável na sociedade. De acordo com o CRMG (2025) em todas as séries do ensino fundamental, anos finais, essa é uma competência que o aluno tem que adquirir.

Este trabalho acredita, fielmente, nesses passos, mas associados sempre a metodologias ativas que mantenham o aluno focado na resolução de problemas, que gerem maior engajamento e o façam agir como um protagonista.

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO DE FAKE NEWS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao aplicar as aulas sobre *fake news*, foi dada preferência às metodologias ativas, uma vez que as aulas tradicionais poderiam não oferecer respostas suficientes para um problema tão contemporâneo. Procuraram-se metodologias que fizessem o aluno do ensino fundamental desenvolver uma reflexão e, consequentemente, um pensamento crítico sobre o tema. Indo ao encontro a essa perspectiva, Moran (2015) afirma que as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento da análise, da argumentação e da reflexão crítica dos estudantes.

Outro aspecto importante é que essas metodologias não deixam o aluno só escutando o professor. Ao contrário, o coloca como um ser ativo na busca da aprendizagem. Berbel (2011, p. 28) afirma que: “Todas as alternativas de metodologias ativas [...] colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios...”

Dessa forma, seria difícil atingir o objetivo de uma aula sobre *fake news*, simplesmente, escrevendo no quadro ou de maneira expositiva. Será que o estudante ficaria convencido, somente com a explicação do professor, de que determinada notícia é falsa ou verdadeira? Presume-se que não, devido ao grau de influência que eles recebem nas redes sociais. Contudo, quando esse aluno recebe uma orientação acerca de um caminho que ele tem que percorrer para que ele mesmo encontre as respostas que ele procura, tem-se aí um aluno que passa a ser

construtor do seu conhecimento. A esse respeito, Moran (2015) salienta que, nas metodologias ativas, o estudante assume um papel de protagonista do seu processo de aprender, enquanto o professor torna-se orientador e mediador das atividades.

Percebe-se, então, que trabalhar *fake news* no ensino fundamental a partir de metodologias ativas é justificável, pois com estas, conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) o aluno é desafiado a buscar informações, tomar decisões e propor soluções para problemas reais. Estudar essas desinformações exigem leitura crítica, interpretação, análise e argumentação. Assim sendo, as metodologias ativas facilitam esse processo, porque envolvem debate, investigação e resolução de problemas reais.

O presente trabalho realizado pelo PIBID de Geografia detalhará três formas usadas para se trabalhar *fake news* com os alunos da escola Dom Aristides Porto⁷, no caso, os alunos do Ensino Fundamental, anos finais. O segmento da educação básica a que se dirige este trabalho é o Ensino Fundamental II, uma vez que os alunos já possuem acesso às redes sociais e a carga horária de Geografia para eles é maior do que a do Ensino Médio, ou seja, no mínimo três horas-aula semanais. Acredita-se que as possibilidades de se trabalhar um tema específico com metodologias diferentes sejam maiores.

A primeira aula envolveu uma oficina intitulada “*Fake news* no nosso mundo.” Ela teve a duração de dois encontros de 50 minutos e foi aplicada no sexto e sétimo anos. A oficina teve os seguintes passos:

Passo 1: Foram apresentadas aos alunos quatro manchetes em formato de telefone celular (caráter lúdico da oficina), três falsas e uma verdadeira. Depois, foi pedido aos alunos que identificassem as notícias, como falsa ou verdadeira. Notou-se que metade dos alunos das duas turmas não conseguiram identificar, corretamente, a veracidade das notícias.

Passo 2: Trabalhou-se com os alunos o conceito de *fake news*, assim como exemplos históricos e recentes que envolveram temas geográficos (ex.:

7 Dom Aristides Porto está localizada no bairro Morrinhos, em Montes Claros – MG. Embora esteja na região central da cidade, recebe alunos com características de bairros periféricos, porque o Morrinhos possui uma comunidade ou favela. Vários são os níveis presentes na escola: Ensino Fundamental (anos iniciais), ensino fundamental (anos finais), ensino médio regular, ensino médio integral profissionalizante e ensino de jovens e adultos (EJA).

“a Terra é plana,” “a favela é uma fábrica de doenças” ou “neve na Amazônia”). Posteriormente, foi apresentada a eles uma espécie de *checklist* de verificação (autor da notícia, fonte, data, linguagem sensacionalista, entre outras).

Passo 3: Foi promovida uma caça às *fake news*, ou seja, foram distribuídas notícias impressas com temas geográficos para serem analisadas em grupo ou duplas. Depois de verem as notícias, os alunos as analisaram com base no “*checklist*” que eles já tinham. Todos os grupos chegaram, acertadamente, à conclusão de que as notícias eram falsas ou verdadeiras. Essas atividades foram desenvolvidas no Laboratório de Informática da escola.

Passo 4: Os alunos, sob a supervisão do professor, criaram as *fake news* do bem, por exemplo: “Montes Claros é a cidade que mais planta árvores no mundo”. Com esse passo, os alunos entendem como é a criação das *fake news* e, consequentemente, passam a desenvolver uma postura crítica e ativa diante delas.

Passo 5: No fechamento, foi perguntado aos estudantes como podemos ajudar as pessoas a não caírem em *fake news*: Como a Geografia nos ajuda a entender o mundo de forma mais crítica?

Essa oficina conseguiu fazer os alunos entenderem como as *fake news* nascem e se consolidam no ambiente virtual através de um compartilhamento não crítico, bem como o papel de cada um, no sentido de impedir que inverdades alcancem, por meio deles mesmos, outras pessoas. Houve uma participação efetiva dos discentes em todas as etapas da oficina, assim como um protagonismo em busca da aprendizagem, no caso em questão, em saber se as notícias eram ou não falsas.

Uma outra oficina sobre esse mesmo tema foi aplicada a partir do filme *Não olhe para cima* (*Don't Look Up*)⁸. Sabe-se que os vídeos são uma

⁸ *Não Olhe Para Cima* conta a história de Randall Mindy (Leonardo DiCaprio) e Kate Dibiasky (Jennifer Lawrence), dois astrônomos que fazem uma descoberta surpreendente de um cometa orbitando dentro do sistema solar que está em rota de colisão direta com a Terra. Com a ajuda do doutor Oglethorpe (Rob Morgan), Kate e Randall embarcam em um tour pela mídia que os leva ao escritório da Presidente Orlean (Meryl Streep) e de seu filho, Jason (Jonah Hill). Com apenas seis meses até o impacto do cometa, gerenciar o ciclo de notícias de 24 horas e ganhar a atenção do público obcecado pelas mídias sociais, antes que seja tarde demais, mostra-se tragicamente cômico. Porém, a dupla terá que fazer mais do que falar a chocante notícia para o público, já que ninguém quer acreditar neles ou, muito menos, dar notícias tristes para o mundo. Esse é um retrato de uma realidade e de um futuro extremamente próximo. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-281330/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

importante ferramenta na educação. Nesse sentido, Moran (1995 p. 28) diz: “O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão.” Orofino (2005) defende o uso do vídeo em sala de aula como metodologia participativa capaz de intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática vivenciada pelos alunos fora da escola. Se levarmos em consideração que o professor não entrega o conteúdo pronto, mas sim provoca a análise, Freire (1996, p. 25) tem razão ao afirmar que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção.”

Esse filme foi escolhido, pois, com ele, o aluno investiga (compara cena do filme com notícias reais e fontes), argumenta, debate e produz. Essa oficina foi dividida em algumas fases também. Sua duração foi de aproximadamente 3 aulas de 50 minutos e foi aplicada na turma do oitavo ano, que conta com 17 alunos.

Passo 1: Mostrar, a partir de cenas escolhidas do filme, como a descoberta científica é distorcida pela comunicação e pela política. Considerando três cenas específicas do filme, os alunos responderam oralmente as seguintes perguntas: “O que os cientistas fazem primeiro ao descobrir algo tão grave?”; “Por que o governo prefere adiar a decisão?”; “Como a mídia lida com uma notícia séria?”; “Que efeito isso causa no público?” Com essas perguntas foram trabalhados os seguintes temas: ciência e evidência, negação da ciência e espetacularização da notícia. Após a análise de cada cena, os alunos anotaram em uma ficha: O que é fato? O que é opinião? O que foi manipulado?

Passo 2: Entender como as pessoas reagem às informações e como as *fake news* se espalham. Após os alunos assistirem a mais três cenas específicas do filme, eles responderam às seguintes perguntas: “Por que as pessoas acreditam mais na rede do que nos cientistas?” “Como as pessoas escolhem em quem acreditar?” “Por que os famosos têm tanto poder na formação de opinião?” Como atividade, os alunos fizeram uma “campanha de checagem” combatendo as *fake news* do cometa, através de post, meme ou vídeo.

Passo 3: Refletir sobre o impacto de ignorar evidências e sobre a responsabilidade social na comunicação. Depois de refletirem sobre três cenas, os alunos responderam oralmente às três perguntas que se seguem:

“Como reagimos quando alguém mostra a verdade com emoção?”; “Por que demoraram tanto para acreditar?”; “O que a cena nos ensina sobre responsabilidade e verdade?”. Como atividade de fechamento foi feito um debate com o tema: O que é pior: não saber ou escolher não acreditar?

Essa oficina despertou o interesse dos alunos, pois, como é algo popular e de fácil opinião, todos querem falar alguma coisa sobre o possível fim do mundo. É importante ressaltar que o desejo de debater essa questão fez com que eles conseguissem focar no estudo sobre *fake news*, redes sociais, influenciadores, TV, entre outros. Percebe-se que os alunos entenderam, de maneira crítica, o problema e se viram como parte da solução.

Outra forma de trabalhar o tema em questão foi através de um teatro simulando um telejornal. A proposta de simular um jornal, em que os alunos investigam notícias, supostamente, falsas e encenam situações relacionadas ao processo de verificação, enquadra-se, com muita precisão, no conceito de metodologia ativa. Isso porque coloca o estudante no centro da aprendizagem: ele deixa de ser receptor passivo e passa a produzir, analisar, criticar e representar informações, de maneira criativa e investigativa. A oficina foi aplicada na turma do nono ano, que apresentou o teatro para o oitavo ano. Essa aula teve a duração de três encontros de 50 minutos.

Passo 1: O professor apresentou, brevemente, o conceito de notícias falsas e explicou que a turma encenaria um jornal fictício responsável por investigar manchetes suspeitas. Em seguida, os alunos foram organizados em grupos, e cada equipe escolheu, ou recebeu uma “notícia duvidosa.” Depois disso, iniciou-se a etapa de pesquisa e checagem, na qual os estudantes buscaram informações, compararam fontes, analisaram evidências e definiram se o conteúdo era fato ou *fake*. Esse momento é essencial, pois promove protagonismo, autonomia e pensamento crítico.

Passo 2: Após a investigação, cada grupo transformou sua análise em uma pequena cena teatral, elaborando um roteiro que mostrou como a notícia surgiu, como se espalhou e como foi verificada. Os papéis incluíam âncoras, repórteres, especialistas e fontes pouco confiáveis, permitindo que os alunos explorassem elementos da linguagem jornalística e da dramatização. Em seguida, realizou-se um breve período de ensaio, no

qual os grupos ajustaram falas, gestos e intervenções de forma a tornar a apresentação clara e envolvente. Concluída essa etapa, os estudantes apresentaram o “Jornal Verdade ou *Fake*?”, exibindo suas cenas para a turma do oitavo ano.

Passo 3: Por fim, a aula terminou com um debate rápido sobre os critérios utilizados na checagem, as dificuldades encontradas e as estratégias mais eficazes para identificar desinformação. Esse momento de reflexão consolidou a aprendizagem, reforçando a importância da verificação das informações e encerrando a proposta de forma crítica e significativa.

Observou-se que, das três dinâmicas, essa foi a que os alunos mais gostaram de fazer, pois se divertiram ao realizá-la, gerando maior participação (engajamento) e, ao mesmo tempo, promovendo a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno das *fake news*, das desinformações e das narrativas construídas no contexto da pós-verdade representa um dos maiores desafios educacionais da atualidade, especialmente entre estudantes que crescem conectados às mídias digitais. Ao analisar esses conceitos e compreender suas origens, características e impactos sociais, torna-se evidente que a escola não pode se omitir diante desse cenário. O ensino de Geografia, por sua natureza crítica e por lidar, diretamente, com questões políticas, ambientais, econômicas e culturais, possui condições privilegiadas para desenvolver nos alunos a capacidade de questionar informações, interpretar fontes e compreender os interesses envolvidos na produção de notícias falsas.

As atividades realizadas no âmbito do PIBID – Geografia, Dom Aristides Porto – mostraram que a articulação entre metodologias ativas e o estudo das *fake news* é não apenas possível, mas altamente eficaz. As oficinas, o trabalho com cenas do filme *Não Olhe Para Cima* e a simulação de um telejornal demonstraram que, ao assumirem um papel ativo na investigação, análise e comunicação, os estudantes desenvolvem maior

autonomia intelectual e senso crítico. Observou-se também um elevado engajamento dos discentes, que passaram a compreender, de forma mais consciente, os mecanismos de manipulação da informação e o papel de cada indivíduo na circulação responsável dos conteúdos.

Dessa forma, conclui-se que o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia contribui, significativamente, para a formação de leitores críticos do espaço e da informação, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada às demandas contemporâneas. A experiência do PIBID evidencia que práticas pedagógicas inovadoras podem transformar a sala de aula em um ambiente de reflexão, protagonismo e responsabilidade social, reforçando a importância da educação geográfica no combate às *fake news* e na construção de uma sociedade mais informada, ética e democrática.

REFERÊNCIAS

ADOROCINEMA. [Página do filme]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-281330/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O fenômeno da pós-verdade e suas implicações para a agenda de pesquisa na Ciência da Informação. *EB – Revista Eletrônica do Programa de Pós- Graduação em Ciência da Informação da UFSC*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. [xx-xx], 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2020.e72673/43144>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Ministério das Comunicações. *PNAD CONTÍNUA – Internet chega a 87,2% dos brasileiros com mais de 10 anos em 2022, revela IBGE*. Brasília, 9 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2023/novembro/internet-chega-a-87-2-dos-brasileiros-com-mais-de-10-anos-em-2022-revela-ibge>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRISOLA, Anna; BEZERRA, Arthur Coelho. Desinformação e fake news: conceitos e implicações. In: XIX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB, 2018, Brasília. *Anais...* Brasília: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/102819>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Padrões de manipulação no jornalismo brasileiro: fake news e a crítica de Perseu Abramo 30 anos depois. *Rumores*, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 56-68, jan./jun. 2018. DOI: 10.11606/issn.1982-677X.rum.2018.144229v. Disponível em: <https://revistas.usp.br/Rumores/article/view/144229/140804>. Acesso em: 20 nov. 2025.

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

GOMES, Wilson da Silva; DOURADO, Tatiana. Fake news, um fenômeno de comunicação política entre jornalismo, política e democracia. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, v.2, n. 16, 2019, p.33-45 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337325475_Fake_news_um_fenomeno_de_comuni_cacao_politica_entre_jornalismo_politica_e_democracia. Acesso em: 20 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG): Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025. Disponível em: <http://curriculoreferenciameg.see.mg.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: Pequena História Crítica*. 18. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORAN, José Manuel. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/document/o/2022-01/estudo_planejamento_1semestre2021_ncpm_metodologias_ativas_moran.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 15 maio 2026

MOREIRA, Ruy. *O que é geografia?* São Paulo: Brasiliense, 2013.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da Escola Cidadã, v. 12).

PEREIRA, Robson da Silva. *A reflexão e a prática no ensino*. Coord. Márcio Rogério de Oliveira Cano. São Paulo: Blucher, 2012.

RIBEIRO, Renato Janine; SILVA, Juremir Machado da. A desinformação e os desafios para a democracia. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 76, n. 4, 2024. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252024000400003. Acesso em: 9 jun. 2026.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Jônatas Edison; DIAS, Thiago Magela Rodrigues; MURIEL-TORRADO, Enrique. Jovens, desinformação e poder social: práticas históricas de manipulação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, n. 1, p. 45-60, 2024.



6

O trabalho de campo e sua importância para o ensino e aprendizagem em Geografia na Educação Básica: experiência no Parque Estadual da Lapa Grande

Igor Martins de Oliveira¹

Iara Maria Soares Costa da Silveira²

1 Doutorando em Geografia. Escola Estadual Levi Durães Peres.

2 Doutora em Geografia da Saúde. Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

A atual situação da educação básica brasileira, notadamente devido à fragmentação do currículo e da carga horária das aulas de Geografia no escopo do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 e alterado pela Lei nº 14.945/2024, implica ao professor de Geografia a busca constante de ações, práticas e metodologias que complementem e fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem e a formação de cidadãos críticos e pensantes. É importante ressaltar que ainda vivenciamos os reflexos da pandemia da covid-19, que deixou profundas defasagens na educação.

Nesse contexto de desafios e enfrentamentos, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto que possibilita a inserção dos acadêmicos no cotidiano escolar, apoiando e fortalecendo as ações que visam a melhoria contínua dos processos educacionais cotidianos na perspectiva da práxis entre escola e universidade, contribuindo ativamente para o ambiente escolar. O PIBID é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que se integra à Política Nacional de Formação de Professores. O programa é executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que visa fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2024; Brasil, 2014).

Diante de sua importância e dimensão, o PIBID é um programa estruturado em regime de colaboração entre todos os entes federativos: União, estados, municípios e o Distrito Federal, por meio das Secretarias de Educação ou órgãos equivalentes e as instituições de ensino superior selecionadas por meio de chamamento público (Brasil, 2024). No âmbito do PIBID, a iniciação à docência é compreendida como:

A inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação (Brasil, 2024).

No contexto do desenvolvimento de projetos, ações e políticas públicas que favorecem a educação básica, a ciência geográfica e a Geografia escolar no Brasil, consideramos o desenvolvimento do PIBID, notadamente do subprojeto de Geografia desenvolvido na Escola Estadual Levi Durães Peres, como um exemplo claro de trabalho e vivência de campo no processo de ensino e aprendizagem, ao considerar a retirada dos acadêmicos dos “muros das universidades” e a sua inserção nas escolas de educação básica para a aprendizagem prática das teorias ensinadas em sala de aula. Portanto, neste trabalho, o trabalho de campo é considerado um dos eixos estruturadores do ensino e aprendizagem de Geografia.

Entre as ações e os projetos do subprojeto de Geografia, estão a elaboração de atividades e oficinas, bem como o apoio e a participação em aulas de campo na educação básica, como uma ação de intervenção pedagógica que possibilita a ampliação dos conhecimentos e das análises realizadas dentro da escola. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar a importância do trabalho de campo nas aulas de Geografia e a experiência vivenciada na aula de campo realizada com uma turma de 1º ano regular do Ensino Médio da na Escola Estadual Levi Durães Peres, no Parque Estadual da Lapa Grande, localizado no município de Montes Claros, em articulação com os acadêmicos integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros. Este trabalho se justifica pela importância de resgatar e implementar metodologias e práticas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia, notadamente, a partir da implantação do Novo Ensino Médio, pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, que impactaram, diretamente, a estrutura curricular, bem como a carga horária destinada à Geografia.

A realização deste trabalho contou com os seguintes passos metodológicos: iniciou-se com uma ampla revisão de literatura, utilizando livros, artigos e legislações que possibilitaram a construção teórica deste trabalho; concomitante a isso, foi ministrada e desenvolvida a habilidade EF06GE11X nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, quando foram identificadas as defasagens e habilidades não consolidadas dos alunos. Posteriormente, realizou-se

a aula de campo no Parque Estadual da Lapa Grande, composta por um momento teórico conduzido pelos guias da unidade, com uma visita guiada a duas cavernas da unidade de conservação, e por observação e registros pelos alunos, monitorados pelo professor e pelos acadêmicos integrantes do PIBID. Na etapa seguinte, foi realizada a socialização dos resultados observados e registrados pelos alunos na escola, seguida da aplicação de questionários semiestruturados para os alunos e acadêmicos que participaram da aula de campo. Os questionários foram aplicados de forma anônima e voluntária, exclusivamente para fins pedagógicos e de avaliação da atividade educativa, preservando a identidade dos participantes. Por fim, realizou-se a análise e tabulação dos dados quantitativos e qualitativos que compõem este trabalho.

Considerando a importância das aulas/trabalho de campo no ensino de Geografia, na próxima seção foi realizado um sucinto resgate histórico dos trabalhos de campo, das viagens exploratórias e das observações da antiguidade, no processo de sistematização da Geografia enquanto ciência, e na Geografia escolar.

A TRAJETÓRIA DO TRABALHO DE CAMPO NA GEOGRAFIA

O trabalho de campo é parte integrante da construção do conhecimento geográfico. As viagens para observação e descrição da paisagem fazem parte do conhecimento geográfico antes mesmo do processo de sistematização da Geografia como ciência, ocorrido no século XIX. É essencial lembrar que a Geografia se constituiu a partir da contribuição de diferentes filósofos, matemáticos, naturalistas e cartógrafos, e cujo fortalecimento se deu com o aporte filosófico (Haracenko; Cruz, 2024).

Embora este trabalho não tenha como escopo a análise da história da Geografia, parece-nos claro que, para a contextualização da importância do trabalho de campo para os estudantes de Geografia, bem como para os estudantes da educação básica, é necessária uma breve contextualização de como essa prática/metodologia de pesquisa acompanhou o processo de evolução e desenvolvimento da Geografia e do pensamento geográfico, quer seja no

processo de formação acadêmica, quer seja no desenvolvimento da práxis da sala de aula da educação básica, como parte imprescindível na formação de cidadãos críticos que saibam compreender e atuar em sociedade. Esse pensamento é corroborado por Moreira (2014, p. 162) ao compreender que “[...] a historicização do pensamento geográfico que a basifica é o passo no sentido de concebê-la. Significa isso analisar o processo de sua formação e desenvolvimento, o rol de suas questões, teses e conceitos, os princípios de seus fundamentos, de pronto, inicia-se a explanação, retomando o que é e quais são os objetivos da Geografia. Nesse resgate, Cavalcanti (2008) coloca que cabe à Geografia:

Mais do que localizar e descrever elementos da natureza, da população e da economia, de forma separada e dicotomizada, propunha-se uma nova estrutura para esse conteúdo escolar, que tivesse como pressupostos o espaço e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais (Cavalcanti, 2008, p. 23).

Deixa-se claro que se compreende a diferenciação entre a Geografia acadêmica, como aquela que se desenvolve por meio de problematizações e questionamentos da realidade espacial e da (re)produção de novas categorias, e a Geografia escolar, cujo cerne se concentra na produção e reprodução de um conhecimento mais sintetizado/pronto, sem grandes espaços para a elaboração de teses. Assim, tem-se que o conhecimento científico tem como base a produção de respostas para os diversos problemas, enquanto o conhecimento escolar limita-se aos resultados obtidos pelas ciências (Lestegás, 2002; Oliveira Junior, 2020). Embora haja críticas, no entendimento dos autores, tratam-se de conhecimentos interligados, notadamente nos cursos de formação de professores, uma vez que, para decompor a ciência ao nível do ensinado, o docente necessita, obrigatoriamente, dominar seus fundamentos teóricos e metodológicos, sobretudo na sociedade contemporânea, onde a propagação das inteligências artificiais coloca em discussão o processo de ensino e aprendizagem frente às constantes inovações tecnológicas. Cabral (2024), ao refletir acerca dos aspectos teórico-epistemológicos e dos paradigmas de pensamento científico e educacional que caracterizam a tradição

escolar da Geografia em suas relações com a formação da ciência geográfica no Brasil, enfatiza que:

A Geografia escolar e a Geografia acadêmica no Brasil estão intrinsecamente relacionadas, desempenhando papéis complementares na compreensão e no ensino dos aspectos geográficos da realidade. A produção acadêmica que tem demarcado a história da Geografia escolar nos sinaliza seu papel como disciplina que se desenvolve em meio à tradição escolar, sendo ministrada nas escolas de todos os níveis de ensino. Seu objetivo principal é proporcionar aos estudantes a capacidade de interpretar e analisar a realidade numa perspectiva espacial, a partir de conhecimentos sobre o espaço geográfico, suas paisagens, sociedades e relações humanas, o que estimula o pensamento crítico e a reflexão sobre os desafios e as transformações do mundo contemporâneo (Cabral, 2024, p. 8-9).

Como observam Cavalcante e Viadana (2010), os fundamentos históricos da Geografia remontam à Grécia antiga, considerada como a primeira sociedade a explorar ativamente a Geografia como ciência e filosofia. No contexto grego, pode-se destacar a contribuições de Heródoto (485-420 a.C.), que, por meio de viagens exploratórias, produziu importantes escritos geográficos, como, por exemplo, o estudo do norte da África (Egito e Líbia) (Iroczinski; Silva, 2016). Destaca-se também Estrabão, geógrafo, autor da importante obra *Geografia*. Por meio de viagens, Estrabão descreveu, com detalhes, os territórios conhecidos pelos gregos e romanos. O ponto chave de sua obra é seu aspecto prático, tanto no que se refere à vida cotidiana, como para as questões de natureza política (Haracenko; Cruz, 2024).

Na perspectiva de Moraes (2005), até o século XVIII, não se pode falar em conhecimento geográfico como algo padronizado. Esse conhecimento, até então fragmentado, começou a ganhar corpo para um futuro processo de sistematização somente no século XVII, ancorado na expansão marítima desse período. Essa expansão resultou em uma gama de relatos descritivos de viagens, muitos deles escritos em tom literário: relatos de curiosidades sobre lugares exóticos; relatórios de/para órgãos de administração; obras sintéticas; e catálogos sobre países, regiões e continentes do mundo, entre outros. Esses materiais foram realizados por viajantes, desbravadores e naturalistas, que coletaram diversas informações que serviram como

uma das bases para o desenvolvimento da ciência (Oliveira Junior, 2020). Aprofundando sua análise quanto à importância das grandes navegações para a Geografia, Moraes (2005) aponta que:

O primeiro destes pressupostos dizia respeito ao conhecimento efetivo da extensão real do planeta. Isto é, era necessário que a Terra toda fosse conhecida para que fosse pensado de forma unitária o seu estudo. O conhecimento da dimensão e da forma real dos continentes era a base para a idéia de conjunto terrestre, concepção basilar para a reflexão geográfica. Esta condição começa a se realizar com as “grandes navegações”, e as conseqüentes descobertas, efetuadas pelos europeus, a partir do quinhentismo. A constituição de um espaço mundial, que tem por centro difusor a Europa, é elemento destacado do processo de transição do feudalismo para capitalismo (Moraes, 2005, p. 51).

Neste contexto, destaca-se o trabalho de Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander Freiherr Von Humboldt, estudioso, explorador, viajante e um dos principais expoentes da Geografia clássica alemã, que deixou à posteridade um legado da sistematização da Geografia científica que se estruturou no século XIX. As viagens exploratórias de Humboldt contribuíram, grandemente, para a Geografia Física, por sua contribuição nos estudos do clima, da botânica, da orografia, da oceanografia e da geologia, entre outros (Piccoli Neto e Alves, 2010). Contudo, sua contribuição não se restringiu aos aspectos físicos e naturais, tendo, também estudado diferentes populações, economia e política, além da origem das línguas e dos movimentos migratórios (Aragão, 1996 *apud* Piccoli Neto e Alves, 2010).

A tradição das viagens e estudos exploratórios *in loco* foram trazidos e preservados como fundamento da Geografia em seu processo de sistematização, sendo transportados à Geografia Escolar. Considera-se que a realização de trabalhos de campo no âmbito da educação básica é uma metodologia ativa que visa, entre outras habilidades, alcançar a aprendizagem em diversos meios, como a experiencial, a ativa e a reflexiva. Neste trabalho, utiliza-se o conceito de trabalho de campo formulado por Lonergan e Andresen (1988), *apud* Kent, Gilbertson e Hunt (1997, p. 314-315), que consideram “ ‘o campo’ como qualquer lugar «onde a aprendizagem supervisionada pode ocorrer através da experiência em primeira mão, fora das restrições do ambiente de sala de aula de quatro paredes» (tradução nossa).

Para Elias (1999) a atividade de campo na Geografia é um meio crucial para o desenvolvimento de uma teoria sólida. Isso se deve ao fato de que o entendimento da estrutura e dinâmica do espaço geográfico exige, inequivocamente, uma experiência de conhecimento de base empírica. Elias (1999) endossa essa perspectiva de Santos, reforçando que tal abordagem metodológica de ensino e aprendizado tem sido, historicamente, um pilar na metodologia geográfica. Seu propósito principal é transcender a mera aparência formal dos fenômenos, alcançando a compreensão essencial da totalidade espacial.

Realizado o resgate acerca das origens históricas do trabalho de campo na Geografia, na seção seguinte será apresentado o relato de experiência acerca da aula de campo realizada em articulação com o PIBID Unimontes, no Parque Estadual da Lapa Grande.

AULA DE CAMPO NO PARQUE ESTADUAL DA LAPA GRANDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A realização de atividades externas ao ambiente escolar apresenta-se como uma estratégia didática importante na consolidação do processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Nesse contexto, em maio de 2025, foi realizada uma aula de campo com os discentes do 1º ano do Ensino Médio Levi Durães Peres, localizada na região leste da cidade de Montes Claros - MG, que atende, aproximadamente, 1.800 alunos de diferentes bairros daquela região.

No início das atividades letivas de 2025, a partir de atividades diagnósticas, foi identificada uma dificuldade generalizada entre os alunos: a incapacidade de visualizar a Geografia como uma ciência imbricada e atuante em sua realidade imediata. Em resposta a esse diagnóstico e como estratégia de intervenção pedagógica, o docente responsável adaptou os temas a serem trabalhados em sala de aula, contextualizando-os à realidade regional/local e ao cotidiano dos alunos. Essa estratégia configura a conceituada Geografia do Espaço Vivido, ou mesmo a Geografia do Cotidiano, conforme proposto por Cavalcanti (2005), que pontua que:

Em relação ao ensino de geografia, tenho insistido na idéia de que encaminhar o ensino sob essa orientação requer um olhar atento para a geografia cotidiana dos alunos. É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos (Cavalcanti, 2005, p. 200-201).

Essa metodologia de ensino adotada pelo professor também se baseou nos escritos de Milton Santos (2006), que enfatiza a importância da análise local para compreender o contexto global. Nessa perspectiva, foi selecionada, como habilidade a ser desenvolvida, a EF06GE11X, que visa “identificar e analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais e populacionais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo” (Base Nacional Comum Curricular, 2018), cujo objetivo do conhecimento foi “Biodiversidade e ciclo hidrológico”. Por fim, os conteúdos relacionados foram: “Os componentes físicos (clima, relevo, vegetação e hidrografia) e a ocupação das paisagens”, conforme disposto no plano anual da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Minas Gerais-SEE, 2025).

Inicialmente, a atividade revelou-se desafiadora, visto que o currículo do primeiro ano do Ensino Médio concentra a maior parte dos temas e conceitos basilares da Geografia Física. Para enfrentar essa complexidade e facilitar a aprendizagem, o professor regente empregou uma ampla variedade de recursos didáticos, como o uso de mapas e a exploração de imagens da paisagem da região leste de Montes Claros, incluindo aspectos visuais dos bairros atendidos pela instituição, com ênfase na identificação da vegetação e nos tipos de solo e rochas. Entende-se que as dificuldades manifestadas pelos estudantes em sala de aula são reflexos diretos das lacunas na consolidação das habilidades centrais previstas para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, fase que foi, significativamente, impactada pela pandemia da covid-19 (Oliveira e Silveira, 2025).

Após o desenvolvimento dos temas em sala de aula, como forma de consolidar a habilidade proposta e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, foi organizada uma aula de campo no Parque Estadual da Lapa Grande, situado na região oeste do município de Montes Claros. Nessa atividade, a colaboração dos acadêmicos participantes do PIBID revelou-se crucial. Durante a visita, os estudantes demonstraram grande interesse e entusiasmo nas propostas, que tinham como objetivos observar a paisagem da cidade de Montes Claros no percurso escola/parque, analisar os tipos de vegetação presentes na cidade e no parque, bem como os tipos de rochas e relevos presentes na área do parque por meio da exploração das grutas da Lapa Grande e do Boqueirão.

O Parque Estadual da Lapa Grande, Unidade de Conservação de Proteção Integral, foi criado pelo Decreto nº 44.204, de 10 de janeiro de 2006, e ampliado pelo Decreto nº 46.692, de 29 de dezembro de 2014 (IEF, 2025). Essa unidade de preservação está localizada na zona rural do município de Montes Claros, a oeste da sede do município. A localização do parque favoreceu a observação da cidade pelos alunos durante o trajeto em seu sentido leste/oeste.

No parque, deu-se início à aula com a apresentação das informações institucionais, tais como localização, dimensão, conjuntos de fauna e flora presentes na unidade de conservação, realizadas pelos monitores ambientais da instituição (Figuras 1 e 2).

Figuras 1 e 2: Sessão institucional (orientações e informações gerais)



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Na etapa seguinte da aula, a partir da visita monitorada na caverna da Lapa Grande e na caverna do Boqueirão, foi realizada uma importante

etapa de observação e análise das rochas e do relevo cárstico presentes no parque (Figuras 3, 4, 5 e 6).

Figuras 3 e 4: Organização e realização da trilha



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figuras 5 e 6: Observação das rochas no interior da Lapa Grande



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Após a visita/exploração guiada pelos instrutores do parque, foi executada uma atividade supervisionada pelo professor e pelos acadêmicos do PIBID, na qual os alunos realizaram a observação e a produção de registros escritos e iconográficos dos elementos e da fisionomia da paisagem nas

proximidades da sede da unidade de conservação. Nessa etapa do trabalho, os educandos levantaram uma série de apontamentos e questionamentos relevantes, como a datação das rochas da região, a classificação do bioma/tipo vegetacional, o conceito de ressurgência, o curso do rio e a possibilidade de identificação de fósseis no local. Diante de cada dúvida levantada pelos estudantes, o professor e os acadêmicos envolvidos explicavam, compartilhavam informações e promoviam o debate sobre o tema com todo o grupo. Essa abordagem metodológica se alinha à compreensão de Callai (2003), que defende que a construção de um saber crítico pelo aluno ocorre quando ele é estimulado a conhecer, analisar e buscar compreensões sobre a realidade do seu cotidiano (Oliveira e Silveira, 2025).

É importante destacar que, no contexto das escolas públicas do Brasil, a realização das aulas de campo, apesar de serem um instrumento metodológico fundamental para as aulas de Geografia, acaba se tornando, mesmo que sem intenção, uma metodologia excludente. Isso acontece porque, devido a questões logísticas, orçamentárias e à falta de patrocínios ou parcerias externas às escolas, a realização dessas atividades é improvável em todas as turmas da escola. Com o intuito de minimizar essa problemática e socializar com os demais alunos e a comunidade escolar a aula de campo realizada, bem como as experiências vivenciadas em campo, após o retorno à escola, foram realizadas atividades secundárias, tais como rodas de conversa, debates, relatos das experiências e uma exposição fotográfica (Oliveira e Silveira, 2025).

Após o desempenho das atividades diretas da aula de campo, realizou-se a coleta de dados quantitativos por meio de questionários não identificados, que possibilitaram uma visão ampla do projeto. Entre os alunos que participaram da aula de campo, 60% afirmaram já conhecer o Parque; contudo, 100% deles afirmaram que em nenhuma outra visita ocorreu o planejamento e a definição prévia dos objetivos e das ações que ocorreriam em cada etapa da aula de campo deste trabalho. Diante disso, fica clara a diferença entre uma aula de campo planejada e uma visita de lazer. Esses dados demonstram a importância do professor de Geografia, ao adotar a metodologia do trabalho de campo, esclarecer aos seus discentes a diferença entre aula e passeio.

No que se refere à percepção da importância do trabalho de campo realizado, 100% dos participantes manifestaram seu entendimento da proposta executada; entre elas destacamos:

A aula de campo no Parque da Lapa Grande foi importante porque me permitiu aprender na prática tudo aquilo que vemos apenas na teoria. Pude observar de perto a vegetação, as formações rochosas, as cavernas, e assim compreendo melhor tudo aquilo que foi passado em sala de aula (Aluno 1, 2025).

É importante para os alunos terem novas experiências de ensino não apenas em sala de aula e descobrirem campos vastos dentro da Geografia (Aluno 2, 2025).

Foi uma experiência mais que teórica, vimos na prática (visualmente) a matéria estudada em sala de aula (Aluno 3, 2025).

É importante porque podemos, além de ter uma aula mais prática, também ajudar mais alunos a conhecer o lugar e presenciar novas experiências (Aluno 4, 2025).

Sim, foi de grande importância, pois adquiri conhecimento através das explicações na prática do professor e do nosso guia turístico (Aluno 10, 2025).

Quanto à percepção da contribuição da aula de campo para a compreensão dos temas trabalhados na sala de aula, todos os alunos envolvidos responderam positivamente, como vemos entre as respostas:

Sim, a aula de campo no Parque da Lapa Grande contribuiu para meus conhecimentos em Geografia. Ela me ajudou a entender melhor como a natureza se forma, como o relevo e as rochas são criados e por que é importante cuidar do meio ambiente. Ver tudo pessoalmente facilitou o aprendizado e deixou a matéria mais clara (Aluno 1, 2025).

Entre os atributos, elementos e processos que mais chamaram a atenção dos alunos durante a aula de campo destacaram-se as cavernas e a necessidade de preservação do meio ambiente: “O que mais me chamou a atenção na visita ao Parque da Lapa Grande foi a beleza natural do lugar e a quantidade de água, mostrando como a natureza é importante e precisa ser cuidada” (Aluno 6, 2025); “A grande exposição à natureza, foi muito legal e é interessante ter acesso a uma área tão rica em mata e flora, além do nosso objetivo principal (Aluno 8, 2025) e “O que mais me chamou a atenção na visita ao Parque da Lapa Grande foi a beleza das cavernas e das formações rochosas” (Aluno 10, 2025).

Entre os inúmeros objetivos da ciência geográfica, a compreensão da totalidade do espaço geográfico se destaca (Santos, 2006). Assim, cabe ao professor de Geografia criar estratégias que possibilitem aos seus educandos a análise dos diferentes processos que envolvem o espaço. Tendo isso em vista, durante a realização do trabalho de campo, os alunos foram incumbidos de analisar as paisagens físicas e humanas no percurso da escola ao Parque da Lapa Grande. Nesse contexto, questionamos aos alunos: “No percurso (caminho) da escola até o parque da Lapa Grande, foi possível observar a cidade? O que mais lhe chamou a atenção?” Entre as diferentes respostas, temos: “Sim. O caminho no geral, já que era uma parte da cidade que eu nunca havia visto” (Aluno 12); “Sim. O que mais me chamou atenção foi como a paisagem vai mudando da área urbana até a rural” (Aluno 9); “Sim, no caminho até o Parque da Lapa Grande deu pra observar Montes Claros. O que mais chamou atenção foi o contraste entre a cidade movimentada e a paisagem, ficando mais tranquila e natural conforme nos aproximávamos do parque” (Aluno 9).

Compreendendo o trabalho de campo como a construção do conhecimento por meio da vivência em transformação (Suertegaray, 2002), solicitamos que os alunos pudessem descrever o parque para os colegas que não puderam participar da aula e entre as descrições realizadas, nos chamaram a atenção: “É um lugar que não parece existir aqui em Montes Claros, cheio de natureza e história, tem grandes cavernas de pedra calcária, algumas têm pinturas rupestres e água caindo, é realmente bonito de se ver” (Aluno 10, 2025).

Eu diria que o Parque da Lapa Grande é como um rolê mágico na natureza, daqueles que deixam o coração leve. As trilhas são cercadas de verde por todos os lados, e as cavernas parecem gigantes adormecidos, guardando segredos antigos. O lugar inteiro tem um ar fresquinho e uma vibe tranquila que faz a gente sentir um brilho diferente por dentro. É simples e lindo ao mesmo tempo (Aluno 6, 2025).

Por fim, foi solicitado que os discentes avaliassem o trabalho de campo a partir dos objetivos propostos, que foram: a observação da paisagem da cidade de Montes Claros no percurso escola/parque e a observação dos

tipos de vegetação presentes na cidade e no parque. 90% dos participantes avaliaram que todos os objetivos foram totalmente atingidos e para 10% a proposta da aula foi, parcialmente, atingida.

É importante destacar que em todas as etapas de preparação, planejamento e execução da aula houve a contribuição dos acadêmicos participantes do PIBID. Para os acadêmicos, a integração foi de suma importância como um espaço de experiência e aprendizado. Sobre a importância daquele momento, um dos acadêmicos destacou que:

(a aula) foi de extrema importância, pois além de despertar o olhar geográfico fez com que os alunos entendessem o que é o companheirismo, e como praticá-lo. O trabalho de campo possibilitou aos alunos associarem o que foi explicado em sala de aula, fazendo com que a matéria trabalhada em sala de aula fosse compreendida e vivenciada (Aluno 2, 2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do complexo cenário da educação nacional dos últimos anos, impõem-se aos professores desafios diários em sua rotina na sala de aula e na formação de cidadãos críticos e pensantes. Frente à evolução tecnológica e à redução da carga horária das aulas de Geografia, impostas pelo Novo Ensino Médio, cabe aos professores pensarem em metodologias que garantam a aprendizagem e que capturem a atenção e o interesse dos alunos.

A experiência realizada no Parque da Lapa Grande demonstrou ser um terreno fértil para a aplicação prática e a geração de conhecimento. O deslocamento dos estudantes para fora do ambiente tradicional da sala de aula, guiado por objetivos e metas específicos, revelou-se benéfico e essencial para o entendimento da Geografia do cotidiano.

A colaboração entre as instituições de Ensino Fundamental e Médio e a Universidade, viabilizada pelo programa PIBID, tem sido crucial para injetar dinamismo nas aulas de Geografia e no aprimoramento dos futuros docentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Portaria nº 90, de 22 de março de 2024*. Brasília, DF: CAPES, 2024.
- CABRAL, Tiago Manhães. Geografia Escolar Brasileira e Epistemologia da Geografia: teoria e prática na formação docente. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Campinas, v. 14, n. 24, p. 05-34, jan./dez., 2024.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. *Geografia em sala de aula*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 2003.
- CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito; VIADANA, Adler Guilherme. Fundamentos históricos da geografia: contribuições do pensamento filosófico na Grécia antiga. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de. (org.) *História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 11-34.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade*: Ensaio sobre o ensino da geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ELIAS, Denise. Trabalho de Campo: notas teóricas-metodológicas. *GEOUS: Espaço e Tempo* (Online), São Paulo, Brasil, v. 3, n. 1, p. 97–108, 1999.
- HARACENKO, Adélia Aparecida de Souza; CRUZ, Pedro Alvarez. Estrabão e Aspectos da sua “GEOGRAFIA”. *Revista Contexto Geográfico*, Maceió-AL, v. 9, n. 21, dez. 2024, p. 86 – 101
- IROCZINSKI, Adriana; SILVA, Marcos José Machado. A evolução do pensamento geográfico: da Grécia antiga ao Brasil contemporâneo. *Revista Maiêutica, Indaial*, v. 4, n. 1, p. 7-19, 2016.
- KENT, Martin; GILBERTSON, David Dennis.; HUNT, Chris. Fieldwork in Geography Teaching: a critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 21, n. 3, 1997, 313 – 332.
- LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.*, n. 33, p. 173–186, 2002.

MINAS GERAIS. Instituto Estadual de Floresta -IEF. *Parque da Lapa Grande*. Disponível em: Parque Estadual da Lapa Grande - IEF - SISEMA. Acesso em: 21 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Plano de curso 2025: 1º Ano - Ensino Médio: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Belo Horizonte: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, 2025.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro*. Vol. 2: as matrizes da renovação. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA JUNIOR, Jardel da Silva. Um panorama sobre a trajetória da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia. v. 21, n. 74, abr. 2020. p. 178-193.

OLIVEIRA, Igor Martins de Oliveira; SILVEIRA, Iara Maria Soares Costa da. *A importância do trabalho de campo no ensino da Geografia: Uma experiência no Parque Estadual da Lapa Grande*. IX Congresso Nacional de Educação e Formação Docente: Híbrido e Digital: desafios e perspectiva na formação de professores, 2025.

PICCOLI NETO, Danilo; ALVES, Flamarion Dutra. Alexander Von Humboldt: viajante naturalista e entusiasta da harmonia da natureza. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de. (org.) *História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.35-56.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa de Campo em Geografia. *GEOgraphia*. v.4, n. 7, 2002.

7

Reflexões sobre a articulação entre teoria e prática e o ensino e pesquisa na formação de licenciandas da Pedagogia no PIBID

Jacqueline Araújo Corrêa Mendes¹

¹ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, busca-se discutir a articulação entre as ações de ensino e pesquisa propiciada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Unimontes, no período de 2025. Para tanto, é apresentado o Subprojeto de Alfabetização, que tem como parceiras as escolas municipais dos anos iniciais, no município de Pirapora-MG. A questão que mobiliza as reflexões aqui é: como o PIBID, implementado durante a formação inicial, contribui para a formação de professores reflexivos e pesquisadores no ambiente escolar? Ao se ter em vista esse questionamento, pressupõe-se que a experiência, na sala de aula, que envolve acadêmicos do curso de Pedagogia possibilita, principalmente, às bolsistas do PIBID, a convivência com o cotidiano da docência, a articulação entre teoria e prática e o ensino e a pesquisa, produto das observações desse cotidiano e das intervenções nele realizadas.

Muitos são os autores que se dedicam às reflexões sobre a formação e os saberes docentes (Tardif, 2001, 2002; Gauthier, 2006; Barth, 1996), uma vez que essa profissão tem como característica o trabalho com os diversos saberes. Cabe ao professor articular esses saberes, transpondo-os para o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, convém recordar que todo o processo de organizar a atividade educativa faz parte do processo social e que o ideal de uma melhor educação significa ter sujeitos e relações sociais aprimoradas. À medida que os sujeitos adquirem os saberes, tomam-se consciência de si mesmos, do outro e do mundo ao seu redor. Nessa interação, eles constroem relações sociais mais adequadas.

Esses fatores levam a conceber que, nos saberes específicos trabalhados na escola, nos objetivos e conteúdo de ensino, existem elementos que influenciam a formação humana. O processo de formação que ocorre por meio da interação social promovida no contexto da sala de aula tem na prática docente o elemento mediador da construção de conhecimentos. Nesse viés, a reflexão sobre o fazer docente é um aspecto fundamental e precisa compor o perfil de todo profissional engajado na educação.

SUBPROJETO PIBID ALFABETIZAÇÃO E O DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS

O Subprojeto de Alfabetização do PIBID faz parte do projeto maior da instituição, cujo objetivo é

[...] ampliar a formação dos novos docentes e enriquecer criticamente o capital cultural, social, político e científico dos acadêmicos e da comunidade escolar em geral, em conformidade com as legislações vigentes, os componentes da Base Nacional Comum Curricular, além das diretrizes do Ministério da Educação relacionadas à formação de professores e à Política de Formação Docente estabelecida pela Unimontes (Projeto Institucional do PIBID Unimontes, 2024).

Esse princípio da formação docente na Unimontes é consoante à realidade da demanda de acadêmicos matriculados nas licenciaturas. O público que ingressa no curso universitário na sociedade contemporânea, em sua maioria, é concludente de cursos do Ensino Médio, que vivenciaram a experiência na área educacional, muitas vezes, na condição de alunos. A legislação que organiza o Ensino Médio atualmente é a Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, a qual reestruturou essa etapa da educação. Na reformulação, a lei determina no art. 35 C, parágrafo único, que a formação técnica e profissional será baseada na formação geral básica e nos itinerários formativos.

Todas as discussões que poderiam ser colocadas acerca dessa organização e dos impactos que os itinerários têm promovido na educação dos estudantes abordam, principalmente, a precariedade do Ensino Médio nas redes públicas. Isso atinge o perfil do estudante de licenciaturas e, no caso aqui específico, do curso de Pedagogia. Nesse sentido, o PIBID desempenha um papel fundamental como política que oferece subsídios para a formação docente, podendo estimular as escolas de todo o Brasil. Dessa forma, o campo de atuação dos acadêmicos em Pirapora, no subprojeto Alfabetização, tem como público-alvo os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o texto elaborado:

[...] objetivos previstos no seu PPC, ao implementar o subprojeto Alfabetização, o curso de Pedagogia da Unimontes potencializará a formação de seus estudantes como professores capazes de assumir a docência, atuar nas escolas, desenvolver processos de pesquisa e reflexão sobre esta realidade, para nela intervir e transformar (Subprojeto PIBID Alfabetização-Unimontes, 2025).

Nesse trecho, observa-se a preocupação com a formação para a docência de profissionais pesquisadores e reflexivos acerca do fenômeno educativo. Com esse foco, foi encaminhada a primeira ação dos bolsistas, do subprojeto Alfabetização/PIBID Unimontes no ambiente escolar. Os acadêmicos bolsistas, ao ingressarem no contexto escolar, nas primeiras semanas, realizaram uma pesquisa sobre a realidade educacional, com um roteiro de diagnóstico elaborado a fim de orientar esse trabalho. A importância desse diagnóstico das escolas reside na necessidade de conhecer a realidade escolar na qual esses bolsistas desenvolverão as ações do subprojeto Alfabetização.

O relatório final desse diagnóstico proporcionou, por meio do estudo do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, um quadro etnográfico das escolas, com dados sobre: número de alunos, condições socioeconômicas das famílias, etapas de ensino oferecidas, turnos e horários, quantidade de profissionais, estrutura física, resultados das avaliações externas e filosofia da escola. A compreensão inicial da realidade em que os bolsistas estavam ingressando tornou-se fundamental para que eles pudessem entender o contexto e pudessem atuar como observadores e colaboradores do processo educacional.

A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA

Até o final do século XX, o modelo de formação de professores dos anos iniciais ocorria, numa frequência maior, em nível de 2º grau, por meio do normal de 2º grau. Professores formados nessa etapa de ensino e que faziam a opção pela profissão inseriam-se cedo no mercado

de trabalho e, frequentemente, nos anos iniciais e na Educação Infantil. Esses docentes, em sua maioria, não davam continuidade ao ensino no curso superior.

A política educacional implementada no final da década de 1980 não conseguiu amenizar a desigualdade de acesso à educação e muito menos a precariedade do ensino oferecido nas escolas públicas. Como denúncia desse fenômeno, Fávero, Horta e Frigotto (1992) revelam que a pirâmide escolar brasileira demonstrava um estrangulamento das possibilidades de acesso ao ensino, pois, segundo esses autores, somente 10,5% chegavam ao ensino médio e 4,5% ao ensino superior. Aqueles que cursavam o normal de 2º grau e que ingressavam no curso superior manifestavam uma vasta experiência da docência e, ao mesmo tempo em que aprofundavam o conhecimento de sua área no curso superior, faziam-no conciliando com a vivência da sala de aula. Dessa forma, a sala de aula tornava-se um laboratório de possibilidades de articulação entre a teoria e a prática.

Desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, a organização do ensino sofreu diversas modificações. O Ensino Médio foi percebido como período de preparação para o ensino superior, tendo em vista também as propostas de universalização do ensino e as demandas da sociedade moderna. Assim, nas instituições públicas de Educação Básica, a oferta passou a contemplar apenas o curso científico. Não é objetivo aprofundar aqui os impactos dessas mudanças e das transformações sociais; no entanto, um aspecto observado é que as alterações prolongaram as primeiras experiências de sala de aula dos futuros professores dos anos iniciais. Isso porque, quando o aluno ingressa no curso superior de Pedagogia, geralmente, possui uma compreensão limitada do que seja a formação nessa área, visto que a sua percepção da profissão docente se baseia na própria formação na Educação Básica. Desse modo, um dilema dos acadêmicos de Pedagogia é a articulação entre teoria e prática. Schön (2003) argumenta que a forma de superar essa dicotomia entre teoria e prática seria a criação de “ateliês de aprendizagens”. De acordo com Schön (2003, p. 40), nesses espaços,

[...] os estudantes praticam em um duplo sentido. De forma simulada, parcial ou protegida, eles se engajam na prática que desejam aprender; contudo, também praticam, como alguém pratica piano [...] fazem isso sob a orientação de um profissional experiente – um coordenador de ateliê, um médico supervisor ou um instrutor de estudo de caso, por exemplo.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por propiciar o diálogo entre a teoria e a prática educativa, além de possibilitar a investigação dessa mesma prática, oferece condições para o aprendizado da profissão. Os relatos a seguir mostram as impressões das acadêmicas sobre o PIBID:

Essa experiência vem contribuindo de forma muito positiva para mim. A observação me deu a oportunidade de analisar se o que estamos estudando, de fato, está sendo colocado em prática. Também me mostrou que ainda existem metodologias de ensino tradicionais, com pouca presença de brincadeiras, jogos e, talvez, até de tempo para atividades mais dinâmicas. Participar do PIBID tem sido inspirador e acolhedor. Tenho certeza de que nunca me esquecerei dessa vivência, pois é na sala de aula, durante as observações, que nos aproximamos ou até nos afastamos daquilo que esperamos para nossa futura prática docente (Bolsista 1).

A observação das aulas da professora tem contribuído significativamente para mim e para minha formação, pois vejo na prática como um planejamento eficiente pode ajudar no desempenho dos alunos (Bolsista 2).

Os relatos acima mostram que, enquanto observam e vivenciam a prática docente, as acadêmicas têm a oportunidade de exercitar o conhecer-na-ação e refletir-na-ação, aproveitando-se da colaboração na sala de aula para desenvolver pesquisas na educação. Um evento da Unimontes que tem como objetivo a divulgação da produção de conhecimento científico na instituição é o Congresso Nacional de Educação e Formação Docente (CONEF). Esse evento se encontra na 9ª versão, acontecendo, anualmente, no princípio do segundo semestre.

No CONEF, os bolsistas do PIBID encontram espaço para discutir a formação docente e divulgar textos científicos produzidos a partir

da observação das ações no programa. Os trabalhos elaborados a partir da vivência na escola são elementos para conhecer a práxis educativa. Durante os oito meses iniciais do programa, já é possível verificar reflexões provisórias realizadas pelas bolsistas com a produção acadêmica no IX CONEF. Essa produção será discutida em seção posterior neste artigo.

Mais do que um aprendizado prático da atividade docente, essas bolsistas estavam envolvidas com a investigação de questões levantadas no curso de formação inicial: “Como me tornar um professor?”, “Que conhecimentos são necessários para o trabalho docente?”, “Como se articula a teoria com a prática?” e “Como se tornar um professor pesquisador?”. As respostas a essas perguntas surgiram durante as discussões nas disciplinas do curso de Pedagogia, em reuniões e encontros com as bolsistas.

PRÁXIS EDUCATIVA: DIÁLOGO COM AUTORES

A tarefa primordial do ensino é subsidiar o pensamento reflexivo. Os professores devem se preocupar com maneiras de ensinar que levem a essa questão, uma vez que a prática também deve estar pautada no conhecer-na-ação e na reflexão-na-ação. Esses dois termos são cunhados por Schön (2003) e servirão para as reflexões apresentadas aqui acerca do Subprojeto de Alfabetização do PIBID.

No dia a dia da sala de aula, é comum deparar com a seguinte situação: um professor solicita ao aluno a explicação de como foi que ele pensou para chegar ao resultado de uma determinada operação. Ao ouvir a descrição feita pelo aluno, o professor surpreende-se com o caminho que ele percorreu até a concretização do resultado. Na maioria das vezes, os percursos cognitivos se fazem por meio de criações pessoais. Quando isso ocorre, a descrição expressa um conhecimento com características do senso comum: “espontâneo, intuitivo e experiencial”. Schön (2003) usa a expressão conhecer-na-ação para se referir aos tipos de conhecimentos disponibilizados nas ações, apesar da dificuldade de explicitá-los verbalmente.

[...] é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às seqüências *[sic]* de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam “teorias” da ação (Schön, 2003, p. 31).

Como explicitado no trecho acima, também acontece assim quando um professor de dança, por exemplo, ao ensinar passos de samba a um aluno, reproduz o passo a passo, numa explicação descritiva, cuja evolução vai do traçado dos pés ao gingado do corpo, seguindo a seqüência da música. Descrições de dança são sempre elaborações construídas pelo sujeito. Por isso, refere-se ao conhecer-na-ação como um ato dinâmico, uma vez que está em movimento (Mendes, 2007).

Presos a uma rotina na seqüência das atividades docentes, nem sempre é possível parar para refletir sobre ações empregadas para desenvolvê-las. No entanto, o ato espontâneo de conhecer-na-ação permite repensar essas atividades. Existe um aspecto importante nesse processo que, na opinião de Schön (2003), é o elemento surpresa. Quando, ao vivenciar as experiências agradáveis ou desagradáveis, o sujeito coloca-se diante delas com a disposição de refletir, é o elemento surpresa que tornará a ação desafiadora e estimulará a busca por maiores conhecimentos.

Desse modo, o autor refere-se a duas formas de fazê-lo: refletir, por exemplo, ao término da aula, fazendo o registro de tudo o que ocorreu e dos resultados que produziu; ou fazer uma pausa no meio da ação, refletindo sobre ela sem interrompê-la, ao mesmo tempo, intervindo na busca de um melhor resultado. Essa questão leva a refletir se, ao buscar conhecer-na-ação, espera-se sistematizar novas teorias ou busca-se compreender os processos de produção humana mais próprios à velocidade impressa pela complexidade. A integração da racionalidade e das funções perceptivas do sujeito é mais exigida nesse momento e dela depende a expressão da criatividade e da espontaneidade.

Como exemplo, será observado um caso ocorrido em uma aula de Geografia (Mendes, 2007). Após vários dias de estudo sobre o espaço de vida dos alunos, tendo o bairro como tema central e como dimensão a ser

representada por meio de uma maquete, os alunos levam para sala uma superfície de papelão e várias embalagens vazias de remédios, com as quais pretendem representar as construções do bairro. Nessa ação, a execução da tarefa dependerá de respostas espontâneas e criativas, dado que são momentos em que é possível conhecer-se na ação. Ao organizarem as embalagens na superfície do papelão, alguns alunos percebem que, devido às enormes dimensões das caixas de remédios, não será possível representar todas as construções do bairro. Tem-se, então, o fato inesperado, o elemento surpresa. O aluno passa a se perguntar: o que devo fazer agora? Como vou resolver isso? Que outras maneiras posso utilizar para representar essas construções? O elemento surpresa instigou a reflexão no momento da ação; produziu indagações em busca de novas soluções para o problema. O aluno percebe então que outros colegas têm embalagens bem menores e superfícies maiores que a sua para fazer a maquete. Por meio da negociação, propõe-se a troca de embalagens.

Nessa etapa, a reflexão-na-ação leva à reestruturação de estratégias de ação. Ao organizar as caixas na superfície, nova surpresa. Percebe-se que a troca não foi suficiente para sanar o problema, pois ainda não é possível representar o bairro. Novamente, o elemento surpresa estimula a pensar mais um pouco e a experimentar outra ação. Por fim, o aluno se lembra dos sólidos geométricos feitos durante a aula de matemática e que, confeccionados em dimensões bem menores, poderiam ser úteis para se chegar ao resultado esperado (Mendes, 2007).

O refletir-na-ação propiciou nova experimentação em busca de resultados mais eficientes. A sequência de ações diante de situações-problema é um desafio que, tendo resultados insatisfatórios, leva a maiores reflexões. Schön (2003) ainda menciona que esses momentos de reflexão-na-ação nem sempre são tão claros, e que o ato de conhecer-na-ação não pode ser resumido a uma atividade puramente técnica. O repensar propiciado pela reflexão-na-ação guia os atos para experimentos imediatos, ao mesmo tempo em que interfere, direcionando o fazer. Essas mudanças na ação, derivadas do elemento surpresa, diferem-se de uma mudança na ação que usa a variação.

A fim de exemplificar uma variação, cita-se o caso de uma professora que, ao ministrar as aulas, opta por um planejamento baseado apenas na

estratégia de aula expositiva, variando-a com uma sequência de atividades do livro didático e um roteiro de estudos. Segundo Schön (2003, p. 39), as estratégias e resultados “nunca ultrapassam as fronteiras do familiar”.

Em outra situação, observa-se que dois repentistas defrontam-se no jogo da rima. Por meio da improvisação, eles demonstram o talento artístico de reflexão-na-ação. De forma fluente e articulada, vão escutando um ao outro, ajustando o desempenho conforme a melodia e os versos do companheiro. Nesse momento, o elemento surpresa é o esperado e todas as habilidades de refletir na ação são usadas. Com a evolução, percebe-se uma sequência de criações na busca de uma estrutura organizada. As alterações provenientes da atitude dos repentistas combinam e recombina, dando a direção na produção de novas compreensões (Mendes, 2007).

Como numa dança, os envolvidos buscam dar um ritmo ao inesperado e, no confronto, produzem, conjuntamente, a reflexão que acontece no tempo-espaço presente, caracterizando o desempenho dos repentistas. O processo descrito entre eles poderia ser um modelo de realização de nova relação de ensino. Por exemplo, na situação de uma aula expositiva, o professor e aluno confrontar-se-iam por meio de problematizações que dessem oportunidades à reflexão-na-ação até construírem novas estruturas cognitivas que resultariam no processo educativo almejado por todos. Dessa forma, concebe-se a dialética entre pensar e fazer como atitude importante na prática da educação. Essas reflexões conduzem o trabalho a posicionamentos críticos. Revela-se a necessidade de uma potencialidade artística para o desenvolvimento da prática profissional. Nesse sentido, Schön (2003) pontua:

Uma prática é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais – o tribunal, a escola, o hospital e a empresa, por exemplo (Schön, 2003, p. 36).

As atitudes de reflexão-na-ação podem influenciar as ações futuras e mesmo alterar as atitudes e a relação com os alunos. As reflexões do professor durante a aula expositiva dialogada, por exemplo, podem estar repletas de

significados que modificariam a conduta e a maneira de intervir no trabalho escolar, tornando-o a cada dia mais habilidoso. Pode-se definir sua prática como um campo de atuação que determina tanto as características do trabalho quanto a identidade profissional.

O cuidado na construção da práxis do professor deve ser no sentido de não priorizar apenas um aspecto de atuação. O estudo das teorias é importante, porém, toda leitura de mundo e toda reflexão pessoal deve subsidiar o campo de atuação, o “saber-fazer”. Assumir uma postura docente de reflexão-na-ação pode revelar a dimensão de transitividade crítica pela qual os professores colocam-se na pós-modernidade, experimentando as mudanças dos paradigmas no ensino.

Por outro lado, a transitividade crítica, aquela alcançada com uma educação baseada no diálogo e voltada para a responsabilidade social e política, caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas. Nessa perspectiva, a formação na docência exige um profissional pesquisador da própria prática, do espaço da sala de aula e dos problemas educacionais que enfrenta no cotidiano. Um professor pesquisador é o que se almeja ao articular o PIBID com a formação inicial.

O PERCURSO METODOLÓGICO NA VIVÊNCIA DO PIBID

Como já mencionado, o subprojeto Alfabetização, que integra o PIBID da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes/Campus Pirapora), tem como eixo estruturador a alfabetização, proposta para ser desenvolvida até o ano de 2027. Muitas acadêmicas do curso de Pedagogia tiveram a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, observando, colaborando, atuando e pesquisando no ambiente da sala de aula, no primeiro semestre de 2025. A metodologia que orientou as ações das bolsistas baseou-se na pesquisa participante/intervenção.

Nesse contexto, a pesquisa participante/pesquisa-intervenção é percebida como uma orientação adequada às especificidades do campo social, no caso aqui, o ambiente educacional. A pesquisa-intervenção busca elucidar os processos complexos que envolvem o fazer pedagógico. De

acordo com Rocha (2003), a pesquisa-intervenção se integra ao grupo de pesquisas participativas com o propósito de desvendar aspectos relacionados às práticas de formação e à produção de conhecimento acerca do pensar/fazer educação. Nessa perspectiva, Damiani (2012) afirma que o conceito de pesquisa-intervenção se refere a

[...] intervenções às interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem neles envolvidos (Damiani, 2012, p. 3).

Essa concepção de pesquisa-intervenção da autora é semelhante à adotada durante o trabalho do PIBID. Dessa forma, as bolsistas do PIBID se envolvem com os sujeitos pesquisados – os docentes e alunos – ao mesmo tempo em que buscam compreender o ensino, a aprendizagem e o fazer docente.

Esses passos são observados durante a pesquisa de intervenção com os alunos. As atividades ocorrem sob a orientação de um supervisor da escola e um coordenador do ensino superior. Nesse sentido, ocorrem atividades de ensino e pesquisa na escola e na universidade que possibilitam discussões sobre a práxis educativa em reuniões, oficinas de atualização, estudos sobre a prática e a aprendizagem, construção de textos científicos e participação em eventos científicos. As acadêmicas do curso de Pedagogia passam dez horas por semana em atividades na escola. Para o registro dessas atividades, elas têm um caderno de bordo, e, a cada semestre, é construído um portfólio com as fichas de registro. As observações utilizadas para análise da prática e da aprendizagem dos alunos são realizadas no caderno de bordo. Muitas anotações servem como subsídio para a análise do fazer docente e são elementos para os relatórios científicos produzidos pelas bolsistas. Neste artigo, há trechos das primeiras reflexões - publicadas no IX CONEF - pelas acadêmicas bolsistas.

LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA COM O GÊNERO TEXTUAL CARTA

Após o diagnóstico da realidade escolar elaborado pelas bolsistas, elas iniciaram um trabalho colaborativo com as professoras da escola no atendimento aos alunos que estavam iniciando o processo de alfabetização e necessitavam de apoio na aprendizagem. Assim, as acadêmicas bolsistas cumpriam a carga horária, ora observando os professores na docência, ora oferecendo apoio à aprendizagem dos alunos com baixo rendimento.

As coordenadoras de área realizaram com as bolsistas uma capacitação para discutir a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e o letramento como prática social (Soares, 1998). A Figura 1 mostra um dos momentos de formação na leitura e escrita ocorridos no primeiro semestre.

Figura 1: I Encontro de formação do PIBID



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Durante a formação, foi proposta uma atividade com o gênero textual carta. O projeto envolveu as bolsistas e os alunos na elaboração de cartas para serem trocadas com outros estudantes das escolas parceiras do PIBID.

Os temas sugeridos partiram dos conhecimentos prévios dos alunos e incluíram os nomes, brincadeiras, comidas preferidas, entre outros.

Esse trabalho motivou a produção de relatos de experiência, que foram apresentados no IX CONEF da Unimontes. Nesses relatos, identificaram-se discursos que revelaram dificuldades e contribuições de professores e alunos na formação das acadêmicas do curso de Pedagogia. Quanto à inserção no ambiente escolar, algumas bolsistas relataram momentos de reflexão-na-ação ao abordarem as dificuldades encontradas no espaço institucional.

No entanto, o início da atuação na escola parceira revelou desafios importantes. O primeiro contato foi marcado por resistência por parte de algumas docentes, que demonstraram insegurança quanto à presença das PIBIDianas em sala de aula. Essa resistência dificultou nossa inserção no cotidiano pedagógico e limitou o desenvolvimento de ações em parceria direta com as professoras. Em muitos momentos, somente foi possível realizar as atividades nos períodos em que os alunos eram autorizados a sair da sala (Luz; Ferreira; Fonseca; Araújo; Mendes, 2025).

Inicialmente, não havia boas expectativas em relação ao projeto; havia apenas questionamentos se esse trabalho auxiliaria de fato na alfabetização desses alunos (Soares; Caxito; Souza; Mendes, 2025).

Os excertos acima revelam os conflitos das professoras ao receberem as bolsistas do PIBID para compartilhar com elas as experiências da prática docente. Essa resistência se manifestou nas atitudes das professoras, especialmente, na desconfiança em relação à competência das licenciadas do curso de Pedagogia. Outro momento de resistência refere-se à relutância em permitir e acreditar que as bolsistas possuíam um preparo teórico adequado ao tema e que só precisavam de permissão para colocar em prática esses conhecimentos. Os professores demonstraram desconfiança quanto a propostas inovadoras no apoio pedagógico a algumas crianças.

Todos os fatores puderam ser apreendidos desses relatos. Essas barreiras atitudinais dos professores da escola em relação às acadêmicas bolsistas foram sendo amenizadas à medida que compreenderam o objetivo do programa PIBID e perceberam que atuariam como mediadoras do

aprendizado na formação docente. Somente com uma maior interação na sala de aula foi possível implementar as ações do projeto “Cartas”.

Durante os encontros com as coordenadoras de área do PIBID, foi proposto o projeto de troca de cartas; dentre outras atividades, visamos aprimorar a escrita, leitura e oralidade, além de propiciar a comunicação interpares. Essa experiência tem contribuído significativamente para a formação docente, articulando teoria e prática. Além disso, tem possibilitado a colaboração com os professores das escolas públicas parceiras, promovendo troca de saberes (Malta; Souza; Queiroz; Coutinho; Mendes, 2025).

Depois de enfrentarem as resistências iniciais no contexto escolar e um longo período de adaptação e aceitação, as bolsistas do PIBID iniciaram o projeto “Cartas”, proposto na primeira capacitação e discussão da leitura e escrita no processo de alfabetização. Elas passavam quatro horas observando e colaborando com os professores na sala de aula, duas horas planejando as atividades e mais quatro horas desenvolvendo o projeto com três crianças que estavam no nível pré-silábico (Ferreiro; Teberosky, 1999). Na Figura 2 abaixo, verifica-se o envolvimento das crianças com as atividades do projeto.

Figura 2: Aluna envolvida com o projeto Cartas



Fonte: Fernandes *et al.* (2025).

No primeiro momento, as bolsistas trabalharam o gênero textual com as crianças e fizeram a proposta da construção de cartas para trocar com colegas de outra escola parceira do PIBID. Essa troca foi realizada por seis escolas públicas, envolvendo 144 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As acadêmicas abordaram as reflexões na ação realizada na primeira etapa do projeto.

Os principais desafios enfrentados foram a heterogeneidade dos níveis de escrita na turma e a ausência dos alunos, que prejudicam a continuidade da aprendizagem e a dinâmica do projeto. Para contornar essas dificuldades, implementaram-se algumas adaptações de estratégias didáticas, a busca por novos recursos pedagógicos e o diálogo constante com a supervisora e a professora da sala. Essas ações permitiram flexibilizar as intervenções e buscar soluções colaborativas (Malta; Souza; Queiroz; Coutinho; Mendes, 2025).

Além disso, a dinâmica de troca de cartas entre os colegas revelou limitações logísticas e pedagógicas, pois alguns alunos enfrentaram dificuldades na interação escrita com seus pares, o que impactou a fluidez e a continuidade da atividade. Isso ocorreu devido a diversos fatores como: colegas faltosos, dificuldades na escrita e outros eventos no contexto escolar. Esse fato demandou uma mediação cuidadosa, na qual foi fundamental respeitar o tempo e o ritmo individual de aprendizagem de cada criança, valorizando seu processo de desenvolvimento (Fernandes; Bueno; Santos; Mendes, 2025).

Dentre as ações desenvolvidas, destaca-se a proposta de trabalho com os alunos não alfabetizados, cujo objetivo foi ensinar o gênero textual cartas, permitindo-lhes compreender sua estrutura, sua função comunicativa e o processo de envio e recebimento. As atividades iniciaram com a leitura de cartas fictícias e reais, discussão sobre remetente, destinatário, data, saudação, corpo do texto e despedida. Em seguida, as crianças passaram a escrever cartas para colegas de outra escola, também vinculada ao PIBID, criando um ambiente de troca de experiências por meio de correspondências (Fernandes; Bueno; Santos; Mendes, 2025).

Os excertos acima mostram desafios enfrentados que se referem à diversidade de alunos no espaço escolar e à frequência deles às aulas. Outras dificuldades, como a troca de cartas entre crianças que estavam em níveis diferentes, precisaram de tempo para que outras estratégias de interação fossem concebidas.

Nas produções científicas das bolsistas, percebe-se uma conscientização importante desse processo do refletir-na-ação e conhecer-na-ação, propostos por Schön (2003). Ao desenvolverem as ações do projeto e discutirem

nos encontros com supervisores e a coordenadora de área a prática realizada, as bolsistas tinham a oportunidade de rever as intervenções e dar novos direcionamentos ao trabalho. Os relatos abaixo expressam suas reflexões.

Essas contribuições foram fundamentais para se compreender que a construção do sistema de escrita pela criança vai além da mera decodificação. Assim, a teoria forneceu subsídios para a tentativa de interpretação da realidade da sala de aula, enquanto subsidia a prática docente. As intervenções didáticas priorizaram a alfabetização e o letramento, buscando não apenas aprimorar a oralidade, a escrita e leitura, mas também a rica experiência da comunicação interpares com colegas de outras escolas, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e comunicativas (Malta; Souza; Queiroz; Coutinho; Mendes, 2025).

Durante as atividades, foi possível observar o envolvimento das crianças no processo de escrita das cartas e a empolgação ao receber respostas. Além disso, a produção das cartas envolveu momentos de revisão coletiva, leitura em voz alta, verificação da estrutura da carta, identificação de dados mencionados e atividades relacionadas ao conteúdo. Durante o período de produção e troca de cartas, foi possível identificar desafios significativos relacionados ao nível de escrita das crianças. Muitas delas ainda apresentavam um domínio da escrita no nível pré-silábico. Observou-se que essas crianças reproduziam textos por meio de cópias, evidenciando a dificuldade em produzir textos originais de forma autônoma (Fernandes; Bueno; Santos; Mendes, 2025).

Este projeto proporcionou aos alunos a vivência de uma situação concreta de uso da linguagem escrita, favorecendo a compreensão de que a escrita tem função social e pode ser usada para comunicar sentimentos, ideias e histórias (Fernandes; Bueno; Santos; Mendes, 2025).

Nesse ponto, observa-se que o ambiente escolar é, sem dúvida, um espaço propício para que os licenciandos da Pedagogia articulem a teoria e a prática e que compreendam a profissão como uma função que exige saberes específicos e próprios do fazer docente. Assim, a escola torna-se um espaço que se transforma em um “Ateliê de Aprendizagem” para acadêmicos do curso de Pedagogia. Os resultados significativos dessa parceria entre a Universidade e a Educação Básica também puderam ser verificados no relato dos alunos envolvidos no projeto “Cartas”, como mostrado no relato abaixo:

Eu adorei escrever a carta para um amigo secreto. Ela me respondeu e falou o nome. Eu fiquei muito feliz (Aluna do 2º ano).
Eu gostei de jogar e brincar com as sílabas. Foi bem divertido. E eu fiquei feliz quando achei as sílabas (Aluno do 1º ano).

No encerramento do projeto, um grande encontro foi realizado com as crianças que tiveram a oportunidade de conhecer seus “amigos” com os quais trocaram cartas. Durante o evento, as crianças participaram de dinâmicas de interação, pintura em tela para registrar a percepção do projeto, teatro, sessões de contação de histórias e brincadeiras. Atividades como essas permanecem na memória de longo prazo, devido ao enorme sentido e significado que têm para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui, refletiu-se, brevemente, sobre a articulação entre teoria e prática, bem como entre o ensino e a pesquisa, no contexto do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na Universidade Estadual de Montes Claros, Campus Pirapora. Nestas conclusões provisórias, retoma-se a questão inicial: como o PIBID, implementado durante a formação inicial, contribui para a formação de professores reflexivos e pesquisadores no ambiente escolar? Muitas outras reflexões poderiam compor essa discussão; no entanto, o programa, recentemente atualizado para a versão/2025, tem oito meses de desenvolvimento e ações e requer que se considere, brevemente, alguns resultados da articulação entre a teoria, prática, ensino e pesquisa no PIBID até o momento.

Um primeiro aspecto do desenvolvimento do Subprojeto Alfabetização nas escolas municipais do município de Pirapora oportunizou a discussão com os professores sobre a leitura e escrita nos anos iniciais. Dessa forma, uma didática que partisse dos conhecimentos prévios dos alunos e de temas significativos para eles pode propiciar o engajamento nos trabalhos desenvolvidos. Desse modo, as atividades elaboradas pelas bolsistas possibilitaram refletir sobre o fazer delas durante a prática e sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Esses momentos de experiência foram registrados no caderno de bordo, que serviu de artefato para o conhecer-na-ação, oferecendo subsídios para a construção de textos científicos. Assim, considera-se que a formação oferecida pelo programa possibilita aos acadêmicos conciliar teoria e prática, bem como ensino e pesquisa.

O ingresso no mercado de trabalho dos graduados em Pedagogia da Unimontes/Campus Pirapora, por meio de aprovação em concurso público para professores, e sua atuação na nova profissão indicam que a formação inicial, que propõe os “ateliês de aprendizagens” – a articulação entre teoria, prática, ensino e pesquisa como no caso do PIBID – é promissora na formação de professores reflexivos e pesquisadores de sua práxis educativa.

REFERÊNCIAS

BARTH, Britt-Mari. *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre Pesquisas do tipo Intervenção. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. *Anais do ENDIPE* – UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf Acesso em: 25 abr 2018.

FAVERO, Osmar.; HORTA, José Silveiro Baia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas Educacionais no Brasil: Desafios e Propostas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, nov. 1992, p. 15-14

FERNANDES, Kethyllyn Meryllyn Rodrigues Bento et al. Perspectivas e Desafios da Alfabetização nas Práticas de Intervenção do PIBID. *Anais do Conef*, Unimontes, 2025. Disponível em: https://eventos.ifnmg.edu.br/ix_conef/anais. Acesso em: 15 set. 2025.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 17. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GAUTHIER, Clermont. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí, RS: UNIJÍ, 2006.

LUZ, Ana Alice Pereira; FERREIRA, Bruna Luiza de Barros; FONSECA, Rayka Saraiva.; ARAÚJO, Vitória dos Santos; MENDES, Jacqueline Araujo Corrêa. Ação-reflexão: escola pública como espaço de formação para bolsistas do PIBID. *Anais do Conef*, Unimontes, 2025. Disponível em: https://eventos.ifnmg.edu.br/ix_conef/anais Acesso em: 15 set. 2025

MALTA, Danielle Bastos; SOUZA, Márcia Alves Correia; QUEIROZ, Mariana Fernandes; COUTINHO, Vaneide Pereira dos Santos; MENDES, Jacqueline Araujo Corrêa. Para além das letras: desafios e descobertas no trabalho do PIBID. *Anais do Conef*, Unimontes, 2025. Disponível em: https://eventos.ifnmg.edu.br/ix_conef/anais Acesso em: 15 set 2025.

MENDES, Jacqueline Araujo Corrêa Mendes. *PONTO DE TECER VIDAS RIBEIRINHAS: Identidade e Prática Profissional de Professores na Bacia do Médio São Francisco*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

ROCHA, Marisa Lopes da. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, n. 23, p. 64-73, 2003.

SCHÖN, Donald. Alan. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Mayra Daniele Ramos; CAXITO, Sara Macedo; SOUZA, Elizabete Pereira de; MENDES, Jacqueline Araujo Corrêa. O gênero textual carta: uma experiência do PIBID na alfabetização. *Anais do Conef*, Unimontes, 2025. Disponível em: https://eventos.ifnmg.edu.br/ix_conef/anais Acesso em: 15 set 2025.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? *In: PERRENOUD, Philippe et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: ARTMED, 2001. p.177-201.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros. *Pró-Reitoria de Ensino*. Assessoria de Projetos Especiais. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): consulta interna (subdividido por núcleo e cidade). Montes Claros: Unimontes, 2024. [Documento interno].

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros. *Pró-Reitoria de Ensino*. Assessoria de Projetos Especiais. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): consulta interna (subdividido por núcleo e cidade). Montes Claros: Unimontes, 2025. [Documento interno].

8

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Unimontes: reflexões sobre a sua trajetória

Leonice Vieira de Jesus Paixão¹

Vânia Maria Oliveira Vieira²

Lérica Maria Mendes Veloso³

Cecília Barreto Almeida⁴

Silvana Diamantino França⁵

1 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Montes Claros.

2 Doutora em Psicologia da Educação. Universidade de Uberaba – UNIUBE.

3 Doutoranda em Geografia. Bolsista Fapemig.

4 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Montes Claros.

5 Doutora em Ciências da Educação. Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

A profissão docente requer formação e prática pautadas por uma eticidade⁶ rigorosa (Freire, 2022). Isso inclui o desenvolvimento de uma série de saberes essenciais, que vão além dos limites do conhecimento científico e pedagógico tradicional, com o objetivo de desfazer concepções equivocadas sobre a formação docente. Ao refletir sobre a formação docente inicial, é importante analisar o Estágio Curricular Supervisionado como um componente estruturante do processo formativo que possibilita a imersão do licenciando em seu futuro ambiente de trabalho. O espaço escola é portanto o *locus* em que, a partir do estágio curricular supervisionado, tais saberes são integrados à formação docente (Jacob; Muniz, 2023).

Assim, segundo Freitas *et al.* (2020, p. 2) a para a formação inicial dos professores, é “necessário o estágio curricular, apresentado como uma importante experiência para o desenvolvimento da prática docente”. Castellar (2005, p. 2020) assevera que “pensar pedagogicamente os saberes numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ação que reestruture os conteúdos, inove os procedimentos e estabeleça com clareza os objetivos”. E Azevedo *et al.* (2019), por sua vez, reforça que práticas formativas teoricamente embasadas colaboram para uma formação docente reflexiva, promovem o pensamento autônomo e um trabalho mais criativo e livre.

Ao se pensar na formação dos futuros professores e considerando que a educação é uma prática associada à teoria, é fundamental observar o Estágio Curricular Supervisionado como componente de importância crucial na formação docente. Dessa forma, conforme Alves *et al.* (2024, p. 2), “O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) configura-se como uma das mais importantes etapas para a formação do professor. Nesse momento, o acadêmico vivencia a relação entre teoria e prática no ambiente escolar”, ou seja,

6 A eticidade em Paulo Freire se refere a um conceito de **ética universal do ser humano**, que é uma **vocação ontológica inerente ao ser humano** para a humanização do mundo.

o estágio supervisionado proporciona contato com a escola, o que é essencial para que o futuro professor entenda sua área de atuação. Além disso, ele permite a vivência e a práxis pedagógica e a aproximação entre a universidade e o ambiente escolar, facilitando a aplicação da teoria aprendida em sala de aula na prática e vice-versa.

O componente Estágio Curricular Supervisionado é, portanto, percebido como espaço essencial para a formação docente e é recente na Resolução 04/2024 do Conselho Nacional de Educação, em que é apresentado como componente obrigatório, no Núcleo IV, estabelecendo que:

Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula (Brasil, CNE/CP, 2024).

Nessa perspectiva de aprimorar a formação docente e estreitar os laços entre universidade e escolas, percebeu-se a importância da experiência prévia dos estudantes de licenciatura com o ambiente escolar para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. Nesse cenário, emerge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que integra a Política de Formação de Professores do Ministério da Educação e representa uma importante iniciativa com a qual se promove a inserção dos acadêmicos dos cursos de licenciatura no cotidiano escolar, possibilitando a aproximação da universidade com a escola de educação básica, bem como a aplicação da teoria vista em sala de aula e vice-versa (Silva; Nunes, 2016). Criado em 2007, por meio da normativa nº 2/2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge com o propósito de aproximar os estudantes da rotina escolar, promovendo a formação de professores (licenciados) por meio da integração entre a universidade e a Educação Básica, incentivando a docência como carreira.

Inicialmente, o programa visava atender à demanda por formação de professores nas áreas de química, física e matemática em universidades federais, focado nos estudantes do ensino médio. Posteriormente, em 29 de janeiro de 2009, com o decreto n.º 6.755, que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi designada para fomentar programas de formação inicial e continuada. Foi nesse contexto que o PIBID foi, formalmente, estabelecido como um programa estratégico. Em 2010, o Decreto n.º 7.219, de 24 de junho, criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa ficou sob a execução e administração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é vinculada ao Ministério da Educação. O PIBID tem como objetivo principal “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”.

Na Unimontes, o PIBID teve seu início no ano de 2009, sendo contemplados 164 (cento e sessenta e quatro) acadêmicos bolsistas das licenciaturas, denominados pibidianos; 12 (doze) professores de Ensino Superior, denominados coordenadores de área; e 18 (dezoito) professores da Educação Básica. Ao longo dos anos, o Programa passou por diversas reformulações e, atualmente (2025), conta com 1260 (mil duzentos e sessenta bolsistas), sendo 1080 acadêmicos das licenciaturas, 45 professores da Educação Superior, e 135 professores da Educação Básica.

O PIBID, especificamente na Unimontes, promoveu mudanças significativas no interesse por temas educacionais, sobretudo na Educação Básica. Além disso, esse programa enriqueceu a possibilidade da práxis escolar e proporcionou aos acadêmicos uma experiência valiosa com o futuro ambiente de trabalho, desde os primeiros períodos da graduação até o final.

O PIBID se estabeleceu como um marco significativo na política educacional brasileira, focado na formação de professores. Ele se estrutura em atividades a serem desenvolvidas em escolas de Educação Básica, envolvendo estudantes, regularmente, matriculados em cursos de licenciatura, professores do Ensino Superior e professores da Educação Básica que integram

o Projeto Institucional da Instituição de Ensino Superior. Foi criado dentro dos objetivos das políticas da educação de enfrentamento dos desafios do ensino superior, conforme o regulamento do programa.

DESENVOLVIMENTO

Tem como base as pesquisas realizadas que destacaram a carência na formação de professores no Brasil e serviram de base para organização da reforma educacional que vinha se delineando desde 1990. Dentre os movimentos ocorridos, destaca-se a constituição de uma comissão pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (CNE/MEC) em 2007, visando elaborar um relatório que, ao final, foi denominado como: *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. O referido relatório, elaborado a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de recolher dados, atualizar estudos e pesquisas e obter sugestões e relatos de experiências sobre as medidas a fim de superar o déficit da formação docente no Brasil, inicialmente, para o atendimento do Ensino Médio, particularmente, nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia.

Esse estudo resultou em um documento que apresentou um déficit, no ano de 2007, de 479.906 professores para as séries finais do Ensino Fundamental e de 246.085 professores para o Ensino Médio (Ruiz, Ramos, & Hingel, 2007). Dentre os problemas levantados, estavam a existência de professores sem formação específica para a atuação na área. Os dados apresentados eram muito preocupantes e apontavam um alto índice de evasão, um baixo número de professores formados, uma carência em relação à formação de professores, principalmente, nas áreas de Física, Química e Matemática.

A partir dos dados levantados, foi proposto pelo Conselho Nacional uma comissão para a elaboração de um relatório, visando a identificação dos principais problemas da educação brasileira. Resultante desse relatório, emergiram algumas propostas de estruturação dos currículos e a criação de

programas de incentivo às licenciaturas, bolsas de incentivo à docência, licenciaturas à distância, integração da escola e a universidade e o incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica (Ruiz, Ramos, & Hingel, 2007).

As propostas, fruto do relatório, não possuíam caráter independente, e sim um caráter de complementaridade, visando o alcance de soluções relativas aos problemas apresentados. Resultante dos estudos, foram apresentadas seis propostas, na tentativa de solucionar, ou amenizar, os problemas detectados:

1. Formação de professores por licenciaturas polivalentes;
2. Estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica;
3. Instituir programas de incentivo às licenciaturas;
4. Criação de bolsas de incentivo à docência;
5. Critério de qualidade na formação de professores por educação a distância e
6. Integração da Educação Básica e o Ensino Superior.

Em relação à primeira proposta, a de formação de professores, os conselheiros destacaram:

[...] o governo federal dever estabelecer um olhar diferenciado para os cursos de licenciatura em todo o país de forma a produzir e estimular estudos e experiências para a organização e aplicação de Licenciaturas Plenas Abrangentes (por área), destinadas à formação de professores 'polivalentes', a princípio, em nível das universidades mantidas pelo Poder Público (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007, p. 21).

A segunda proposta enfatizava a estruturação dos currículos das licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia, procurando sair da visão de formação de bacharéis, redirecionando para uma formação mais pedagógica.

A terceira proposta se relacionava à promoção, pelo Ministério da Educação (MEC), de estímulos às licenciaturas, com políticas incentivadoras como o Pró-Licenciatura, promovendo bolsas de estudos para os estudantes

das instituições públicas e, ainda, a oferta de cursos de Física, Química, Matemática e Biologia no período noturno.

A quarta proposta destinava-se à criação de bolsas de incentivo à docência, voltadas para estudantes desses cursos, nos mesmos moldes da iniciação científica. Essa proposta, segundo os autores, buscava valorizar o futuro professor e melhorar a qualidade da formação, aumentando a procura de estudantes pelos cursos de licenciaturas. Como afirmam Ruiz, Ramos e Hingel (2007, p. 22), “de imediato, o MEC deverá implantar um programa de bolsas de incentivo à docência para os alunos desses cursos, nos mesmos moldes da iniciação científica, que tanto vem contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país”.

A quinta proposta estava relacionada à ampliação do atendimento à formação de professores, com a utilização das novas tecnologias para “ampliar e supervisionar a qualidade da oferta de cursos de licenciatura a distância. Não dá para enfrentar a falta de professores no Ensino Médio sem colocar na agenda os novos meios de comunicação, principalmente, devido ao grande déficit atual e às dimensões continentais do Brasil” (Ruiz, Ramos, & Hingel, 2007, p. 22).

A última proposta apresentada pelos conselheiros, destinava-se à integração entre a Educação Básica e o Ensino Superior para “implantar um programa permanente de financiamento visando a articular ações e projetos que integrem professores universitários, mestrandos e doutorandos de nossas universidades com os objetivos da Educação Básica” (Ruiz, Ramos, & Hingel, 2007, p. 22).

A partir desse relatório, foi proposto pela CAPES, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o primeiro edital para a inscrição de propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do PIBID. Esse primeiro edital era voltando somente às instituições federais de Ensino Superior.

Por meio da demanda detectada, o Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), a fundação CAPES e o FNDE, organizaram e lançaram o Edital 01/2007, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições

Federais de Educação Superior, buscando melhorar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na Educação Básica pública. O referido edital tinha como foco, a princípio, prioritariamente, o atendimento ao Ensino Médio. Assim estava proposto no referido edital:

- a) Para o ensino médio: I. licenciatura em Física; II. licenciatura em Química; III. licenciatura em Filosofia; IV. licenciatura em Sociologia; V. licenciatura em Matemática; VI. licenciatura em Biologia; VII. licenciatura em Letras-Português; VIII. licenciatura em Pedagogia; IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.
- b) Para o ensino fundamental: I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; II. licenciatura em Ciências; III. licenciatura em Matemática; IV. licenciatura em Educação Artística e Musical V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.
- c) De forma complementar: I. licenciatura em Letras - Língua estrangeira; II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); III. licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas; IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região (Brasil, 2009).

Observando que o problema relativo à formação de professores se estendia, também, a outras áreas e a outras etapas da Educação Básica, em 2009, a CAPES e a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) lançaram o Edital CAPES/DEB 02/2009, com o objetivo de atender propostas de instituições federais e estaduais estendendo o atendimento ao Ensino Fundamental e Médio.

Com a abertura para a participação das universidades estaduais, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) apresenta uma proposta, contemplada com 12 (doze) subprojetos pertencentes às áreas de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras/Espanhol, Matemática e Pedagogia no campus sede de Montes Claros, e nos *campi* de Pirapora, Unaí e Carlos Chagas, totalizando 164 bolsas de Iniciação à Docência, 12 bolsas para Coordenador de Área e 18 bolsas para professores Supervisores da Educação Básica.

Tabela 1: Subprojetos que compõem o Pibid/Unimontes – Edital nº 02/2009

Licenciatura	Campus / Município	Número de bolsistas por subprojeto	Número CA	Número de Supervisores
Artes	Montes Claros	10	01	01
Ciências Biológicas	Carlos Chagas (EaD)	10	01	01
	Montes Claros	16	01	02
	Unaí	10	01	01
Educação Física	Montes Claros	10	01	01
Espanhol Língua e Cidadania: linguagem e ação.	Montes Claros	10	01	01
Geografia	Montes Claros e Pirapora	24	01	03
Interdisciplinar Dança Educação: Educação Física e Artes/Teatro)	Montes Claros	10	01	01
Interdisciplinar: Educação Inclusiva (Pedagogia, Letras Português, Letras Inglês)	Montes Claros	20	01	02
Matemática 1 – PIDMAT	Montes Claros	20	01	02
Matemática 2 – Geometria Dinâmica	Montes Claros	14	01	02
Pedagogia	Pirapora	10	01	01
Total		164	12	18

Fonte: Paixão (2025).

Como descrito na Tabela 1, em sua primeira participação, o PIBID da Unimontes recebeu da Capes 195 bolsas, com duração de 24 meses, e, de acordo com o Relatório Unimontes/CAPES 2011, as atividades do programa foram desenvolvidas em, aproximadamente, 18 escolas da rede pública de ensino.

Para 2011, foi organizado pela CAPES o Edital nº 01/2011, no qual o PIBID da Unimontes contou com o acréscimo de mais 12 subprojetos, pertencentes a 5 diferentes áreas do conhecimento, a saber: Química,

História, Ciências da Religião, Letras Português, Letras Inglês, Pedagogia e Artes Música, que foram contempladas com mais 144 bolsas, sendo elas: 120 para bolsistas de iniciação à docência, 12 para professores supervisores e 12 para coordenadores de área. Como esse edital deu continuidade ao anterior, o tempo de vigência das bolsas permaneceu, perfazendo o total de 340 bolsas, somadas às 195 já existentes nas edições 2009/2010/2011, destinadas ao PIBID Unimontes.

Tabela 2: Subprojetos acrescidos no Pibid Unimontes – Edital nº 001/2011

Licenciatura	Campus / Município	Número de bolsistas por subprojeto	Número CA	Número de Supervisores
Artes Música	Montes Claros	10	01	01
Ciências da Religião	Montes Claros	10	01	01
História	Montes Claros	10	01	01
	São Francisco	08	01	01
Letras Inglês	Unaí	10	01	01
Letras Português	Montes Claros	10	01	01
	Francisco Sá	08	01	01
Pedagogia	Espinosa	10	01	01
	Almenara	10	01	02
	Brasília de Minas	10	01	01
	Janaúba	10	01	01
Química	Bocaiuva	10	01	01
Total		116	12	12

Fonte: Paixão (2025).

O edital nº 61/2013 trouxe um reconhecimento da importância do PIBID. Como reflexo da valorização do programa, este foi reformulado, passando a ter como característica o aumento no período de vigência das bolsas, que passaram de 24 para 48 meses, ou seja, 4 anos. Nesse edital, a Unimontes foi contemplada com um total de 2.666 bolsas, sendo estas distribuídas da seguinte maneira: 2.132 de Iniciação à Docência, 108 professores Coordenadores de área e 426 professores Supervisores da Educação Básica, tornando-se o maior programa em número de bolsas do Brasil.

Tabela 3: Subprojetos que compõem o Pibid/Unimontes – Edital nº 61/2013

Licenciatura	Campus / Município	Número de bolsistas por subprojeto	Número CA	Número de Supervisores
Artes Música	Montes Claros	40	02	08
Artes Teatro	Montes Claros	40	02	08
Artes Visuais	Montes Claros	40	02	08
Biologia	Montes Claros	120	06	24
	Unaí	20	01	04
Ciência da Religião	Montes Claros	40	02	08
Educação Física	Montes Claros	160	08	32
Filosofia	Montes Claros	40	02	08
Física	Bocaiúva	10	01	02
Geografia	Montes Claros	160	08	32
	Pirapora	40	02	08
História	Montes Claros	60	03	12
	São Francisco	20	01	04
	UAB/Cristália	20	01	04
Interdisciplinar Educação Física e Letras Português	Januária	120	06	24
Interdisciplinar Letras/Português e Pedagogia	Espinosa	40	02	08
Letras Português	Januária	40	02	08
	Montes Claros	120	06	24
Matemática	Montes Claros	122	06	24
	São Francisco	40	02	08
Pedagogia	Almenara	20	01	02
	Brasília de Minas	80	04	16
	Espinosa	60	03	12
	Janaúba	80	04	16
	Januária	100	05	20
	Montes Claros	340	17	68
	Paracatu	40	02	08
	Pirapora	100	05	20
Química	Bocaiúva	20	01	02
Total		2.132	108	426

Fonte: Paixão (2025).

As mudanças drásticas do governo federal e a rotatividade de gestores no Ministério da Educação (MEC) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) impactaram, diretamente, no PIBID. As políticas de formação de professores e o próprio PIBID passaram por mudanças de prioridades e um movimento de expansão, ocorrido no edital anterior, foi interrompido gerando incertezas sobre o futuro do programa. Fruto de toda essa incerteza e da gestão governamental, o edital nº 07/2018 ocorreu com uma diminuição considerável do número de bolsas, e a Unimontes, na sua proposta, foi contemplada com um total de 10 subprojetos das áreas de Artes, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Ensino

Tabela 4: Subprojetos que compõem o Pibid/Unimontes – Edital nº 7/2018

Licenciatura	Campus / Município	Número de bolsistas por subprojeto	Número CA	Número de Supervisores
Artes Música, Teatro e Visuais	Montes Claros	24	02	06
	Montes Claros	24		
Biologia	Montes Claros	24	02	06
	Unaí	24		
Educação Física	Montes Claros	24	03	09
	Montes Claros	24		
	Januária	24		
Filosofia	Montes Claros	24	02	06
	Montes Claros	24		
Geografia	Montes Claros	24	02	06
	Montes Claros	24		
História	Montes Claros	24	03	09
	Montes Claros	24		
	São Francisco	24		
Interdisciplinar (Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa)	Montes Claros	24	07	21
	Montes Claros	24		
	Montes Claros	24		
	Montes Claros	24		
	Espinosa	24		
	Januária	24		
	Unaí	24		

Matemática	Montes Claros	24	03	09
	Montes Claros	24		
	São Francisco	24		
Pedagogia	Montes Claros	30	11	33
	Montes Claros	30		
	Montes Claros	24		
	Brasília de Minas	24		
	Brasília de Minas	24		
	Espinosa/ Almenara	24		
	Espinosa	24		
	Janaúba	24		
	Januária	24		
	Pirapora	24		
	Paracatu	24		
Total		852	35	105

Fonte: Paixão (2025).

Religioso, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática e Pedagogia, totalizando 992 bolsas, distribuídas em 852 de Iniciação à Docência, 35 professores Coordenadores de área e 105 professores Supervisores.

O edital de 2018 trouxe, ainda, a figura do bolsista voluntário, e, mesmo não expresso no edital, a CAPES estabeleceu, a partir de comunicado às coordenações institucionais, que a Plataforma da Educação Básica e a Plataforma do SCBA só autorizariam a substituição da bolsa do acadêmico excluído por um voluntário, o que, de certa forma, obrigou o acadêmico a se inscrever como voluntário do programa, mesmo correndo o risco de não assumir a vaga de bolsista.

O edital 02/2020 seguiu a tendência do edital de 2018, tendo outra redução no número de bolsas oferecidas; a Unimontes saiu do patamar de 2.666 bolsas (em 2013), para 992 bolsas (em 2018), e para 420 bolsas (em 2020), sendo que estas, distribuídas para 360 bolsistas de iniciação à docência, 45 professores supervisores da Educação Básica e 15 Coordenadores de área, correspondem a menos da metade de bolsistas.

Tabela 5: Subprojetos que compõem o Pibid/Unimontes – Edital nº 02/2020

Licenciatura / Áreas Prioritárias	Nº de núcleos	Campus / Município	Nº CA	Nº de Supervisores	Nº de bolsistas por subprojeto	Nº de bolsistas voluntários por subprojeto
Língua Portuguesa	01	Montes Claros / Januária	01	03	24	06
Matemática	02	Montes Claros	02	06	48	12
Biologia	01	Montes Claros	01	03	24	06
Biologia	01	Unaí	01	03	24	06
Alfabetização / Pedagogia	01	Montes Claros	01	03	24	06
	02	Brasília de Minas	02	06	48	12
	01	Januária	01	03	24	06
Licenciaturas áreas Gerais	Nº de núcleos	Campus / Município	Nº CA	Nº de Supervisores	Nº de bolsistas por subprojeto	Nº de bolsistas voluntários por subprojeto
Arte	02	Montes Claros	02	06	48	12
Educação Física	02	Montes Claros	02	06	48	12
Língua Inglesa	01	Montes Claros	01	03	24	06
Geografia	01	Montes Claros	01	03	24	06
Total	15		15	45	360	90*

Fonte: Paixão (2025).

O edital nº 23/2022 propôs que os subprojetos estivessem vinculados às seguintes áreas: Arte, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Alemã, Língua Francesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia ou, ainda, aos cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. O edital previa a duração máxima das bolsas concedidas de 18 meses, a contar do mês do início oficial das atividades do projeto institucional na IES. Nesse edital, a Unimontes foi contemplada com 420 bolsas, distribuídas da seguinte maneira: 360 de Iniciação à Docência, 15 professores Coordenadores de área e 45 professores que atuam na Educação Básica.

Tabela 6: Subprojetos que compõem o Pibid/Unimontes – Edital nº 23/2022

Licenciatura	Campus / Município	Número de bolsistas por subprojeto	Número CA	Número de supervisores
Artes Visuais	Montes Claros	24	1	3
Biologia	Montes Claros	40	2	5
	Unaí	8		1
Educação Física	Januária	8	3	1
	Montes Claros	64		8
Filosofia	Montes Claros	24	1	3
Geografia	Montes Claros	38	2	5
	Pirapora	8		1
História	Montes Claros	46	3	6
	São Francisco	24		3
Língua Inglesa	Montes Claros	24	1	3
Língua Espanhola	Montes Claros	22	1	3
Letras Portuguesa	Montes Claros	48	2	6
Matemática	Montes Claros	48	4	6
	São Francisco	48		6
Interdisciplinar (Teatro/Ciências da Religião)	Montes Claros	24	1	3
Pedagogia	Brasília de Minas	32	6	4
	Januária	24		3
	Janaúba	24		3
	Montes Claros	48		6
	Paracatu	15		2
Total		641	27	81

Fonte: Paixão (2025).

O Edital em vigência, nº 10/2024, foi organizado procurando atender as várias etapas e modalidades da Educação Básica e em consonância com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Tendo, além dessas características, a proposta para voltar a atender os acadêmicos matriculados em todos os períodos do curso, com uma duração de 48 (quarenta e oito) meses

de bolsas. Nesse edital, a Unimontes foi contemplada com 13 núcleos de Subprojetos da Pedagogia para alfabetização e 24 núcleos de licenciatura para as áreas gerais, totalizando 47 núcleos, com um total de 1080 bolsas de Iniciação à Docência, 45 professores Coordenadores de área e 135 professores Supervisores da Educação Básica. Estas 1080 bolsas foram divididas entre as áreas e *campi* da Unimontes, como podemos verificar na Tabela 7.

Tabela 7: Subprojetos que compõem o Pibid/Unimontes – Edital nº 10/2024

Alfabetização	Nº de núcleos	Campus / Município	Nº CA	Nº de Supervisores	Nº de bolsistas por subprojeto
Pedagogia / Alfabetização	02	Montes Claros	02	06	48
	02	Brasília de Minas	02	06	48
	02	Janaúba	02	06	48
	02	Pirapora	02	06	48
	02	Januária	02	06	48
	01	Espinosa	01	03	24
	01	Paracatu	01	03	24
	01	Almenara	01	03	24
Licenciatura Áreas Gerais	Nº de núcleos	Campus / Município	Nº CA	Nº de Supervisores	Nº de bolsistas por subprojeto
Pedagogia	02	Montes Claros	02	06	48
Interdisciplinar de Artes, Teatro e Música	01	Montes Claros	01	03	24
Educação Física	02	Montes Claros	06	18	144
		Januária	02	06	48
Língua Inglesa	01	Montes Claros	03	09	72
Língua Portuguesa	03	Montes Claros	03	09	72
	01	Januária	01	03	24
Língua Espanhol	01	Montes Claros	01	03	24
Matemática	04	Montes Claros	04	12	96
	02	São Francisco	02	06	48
Física	01	São Francisco	01	03	24
Filosofia	01	Montes Claros	01	03	24
História	02	Montes Claros	02	06	48
História	01	São Francisco	01	03	24
Geografia	02	Montes Claros	02	06	48
Total	45		45	135	1080

Fonte: Paixão (2025).

Como observado, o PIBID da Unimontes, durante as suas edições, procurou contemplar as diversas licenciaturas ofertadas pela Universidade, distribuindo as bolsas de acordo com os critérios dos editais, contemplando, na medida do possível, todos os cursos e municípios que possuem *campi* da Unimontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado na breve trajetória apresentada, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID iniciou suas atividades na Unimontes em 2009 e, desde então, vem mostrando a sua importância na formação dos licenciandos da Universidade.

Nas suas primeiras edições, o programa trazia uma configuração diferenciada, pois, além do oferecimento da bolsa, contava, também, com o recurso de custeio, que muito auxiliava no desenvolvimento das atividades realizadas pelos núcleos, como a aquisição de materiais necessários para a sua realização como, também, com a doação dos materiais adquiridos, e/ou confeccionados, para as escolas campo atendidas. Essa verba passou a não ser oferecida a partir do edital nº 07/2018, que, além de cortar o recurso de custeio, diminuiu o número de bolsas ofertadas e, ainda, implementou a figura do bolsista voluntário.

Sem dizer que a bolsa paga pelo programa ao acadêmico de Iniciação à Docência iniciou, em 2007, no valor de R\$350,00, passando para o valor de R\$400,00, em 2013, e, somente em fevereiro de 2023, sofreu um pequeno reajuste passando para o valor de R\$700,00. Isso vem mostrando que o Governo Federal não possui como ponto de pauta a importância da formação dos professores, sem dizer das mais variadas vezes em que os bolsistas tiveram que se manifestar pela manutenção do programa, por exemplo, no ano de 2021, devido a questões orçamentárias os bolsistas dos Programas PIBID e Residência Pedagógica ficaram 02 meses sem receber a bolsa, pois o recurso designado ao presente edital estava consignado ao orçamento da CAPES, de acordo com o limite orçamentário fixado para o programa (Andes, 2021)⁷.

7 Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-nao-pagou-as-bolsas-de-formacao-docente-da-cap-es-em-setembro1>. Acesso em: ago. 2025.

Apesar de todos os pontos de reflexões expostos, podemos inferir que o PIBID na Unimontes vem cumprindo com os objetivos do programa, não somente ao inserir o acadêmico nas escolas, mas ao colaborar com a sua formação, promovendo uma reflexão das práticas vivenciadas por ele e o estudado na Universidade, buscando estreitar a relação entre a teoria e a prática, fornecendo apoio e acompanhamento aos estudantes que se propõem à docência, bem como propiciando uma aproximação efetiva entre as escolas e a Universidade. As reflexões realizadas no contexto das escolas campo assessoradas pelos estudos realizados sobre os problemas ali detectados e as práticas planejadas e realizadas são transformadas em produtos que são apresentados em eventos, como materialização desse processo.

Portanto, é essencial que não se desvirtue ou se descontinue o Programa para que este possa seguir contribuindo para a formação docente inicial e continuada e aproxime, cada vez mais, o ensino superior e a pesquisa em educação do cotidiano da sala de aula, na busca de diminuir as lacunas tanto da formação de professores, quanto do ensino público, buscando possíveis medidas que possam contribuir, efetivamente, para uma melhor articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, tendo a escola como um locus importante na contribuição da formação e aprendizagem docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. *Formação de Professores: pensar e fazer*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2024.
- ANDES-SN. *Nota da Diretoria Nacional do ANDES-SN em repúdio ao corte das bolsas dos programas Residência Pedagógica e PIBID da CAPES*. Brasília, DF, 20 out. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-nao-pagou-as-bolsas-de-formacao-docente-da-capes-em-setembro1> Acesso em: jun. 2026.
- AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MENDES, Solange Alves de Oliveira Mendes. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. *Laplage em revista*, v. 5, n. 1, 2019, p. 108-120.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*, 2024. 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: 30 out. 2025.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Um breve referencial teórico e a educação geografia. In: CASTELLAR, S.; VILHENA, J. *Ensino de geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022, 143p.

FREITAS, Rafael Almeida de, ALVES, Alcione de Almeida, GARCIA JÚNIOR, Pedro José e BARBOSA, Manoel Augusto Polastrelli. O estágio supervisionado e a construção da identidade docente: contribuições para a formação inicial e prática do ensino de Química. *Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*. Vitória-ES, v. 26, n. 2, p. 63-82, jul./dez. 2020.

IBAÑEZ RUIZ, Antônio; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio de Avellar. *Escassez de professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2026.

JACOB, Thassyla Vitória de Oliveira; MUNIZ, Simarade Sousa. Estágio supervisionado e sua importância na formação docente. *JNT Facit Business and Technology Journal*, [S. l.], v. 1, p. 429-445, 2023. Disponível em: <http://revistas.faculadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2087>. Acesso em: 16 ago. 2023.

PAIXÃO, Leonice Vieira de Jesus. *PIBID e práticas pedagógicas: representações sociais de egressos do curso de Pedagogia da Unimontes*. 2025. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2025.

SILVA, Solange Mendes da; NUNES, Cláudio Pinto. O PIBID como política pública de formação de professores. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 38, n. 72, p. 89-103, jul./dez. 2016.



9

O PIBID nas barrancas do Velho Chico: formação integral para a cidadania dentro e fora da escola

Ana Cláudia Vieira Cordeiro¹

Christian Soares Mota²

Leandro Rodrigues Pereira³

Roberto Mendes Ramos Pereira⁴

1 Mestre em História. Escola Municipal São Judas Tadeu.

2 Graduado em História. Escola Estadual Coelho Neto.

3 Mestre em História. Escola Estadual Everardo Gonçalves Botelho.

4 Doutor em História. Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, como programa do governo federal que busca, por meio de bolsas concedidas aos graduandos dos cursos de licenciatura no Brasil, melhorar a qualidade da formação dos futuros professores, foi instituído na Universidade Estadual de Montes Claros, Campus São Francisco, no ano de 2018 e, ao longo do tempo, vem impactando, positivamente, tanto na formação desses acadêmicos quanto na integração entre a Universidade e a escola, fatores relevantes na trajetória desses jovens que buscam a licenciatura como profissão.

Dentre os projetos existentes neste *campus*, o do Curso de História se apresenta, por suas próprias características de analisar e interpretar, pela escrita ou pela oralidade, os eventos passados e presentes da sociedade, como um campo fértil de projetos, oficinas e ações do PIBID capazes de fundamentar a formação integral dos acadêmicos para a cidadania, seja dentro ou fora da escola. Nessa direção, toda atividade desse programa, seja teórica ou prática, promove a formação do docente, proporcionando-lhe os fundamentos da cidadania, da criticidade e da sensibilidade ao que é coletivo, bem como da abertura para a inclusão, participação e combate às várias formas de intolerância.

Tendo a cidade norte-mineira de São Francisco, localizada às margens do rio São Francisco (Velho Chico), como chão social de ação e reflexão, proporcionando, assim, uma contextualização social, econômica e geográfica bastante específica para o projeto, o PIBID de História tem diante de si uma diversidade de possibilidades quanto às temáticas a serem trabalhadas com os alunos que vêm ao encontro dessa formação cidadã, tanto para os futuros professores quanto para os estudantes atendidos nas escolas.

Atualmente, o PIBID de História em São Francisco atende a duas escolas da rede estadual de educação – Escola Estadual Coelho Neto e Escola Estadual Everardo Gonçalves Botelho – e uma escola pertencente ao município – Escola Municipal São Judas Tadeu. Cada uma traz consigo demandas específicas, com realidades e trajetórias próprias. Os supervisores

das respectivas escolas são os professores Christian Soares Mota, Leandro Rodrigues Pereira e Ana Cláudia Vieira Cordeiro. Por suas experiências e formação em História, inclusive com Mestrado, no caso dos dois últimos professores, o andamento dos trabalhos tem ocorrido de forma a atender, satisfatoriamente, as demandas das escolas.

Como citado, o contexto social, econômico, cultural e geográfico em que essas escolas se encontram tem facilitado a dirigir as atividades para questões que otimizam e fortalecem a formação da cidadania entre os acadêmicos como futuros professores, e também entre os alunos atendidos nas escolas, em consonância com o Subprojeto de História, englobando meio ambiente, cultura antirracista, preservação do patrimônio histórico e cultural, relações entre gêneros, direitos humanos, *bullying*, dentre outros. Esta consonância com o subprojeto de História da Universidade Estadual de Montes Claros, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre tantas propostas nessa direção, propõe “promover rodas de conversas com o alunado das escolas- campo a fim de estabelecer diálogo sobre questões fundamentais tais como racismo, homofobia, consumo, capitalismo, hierarquias, meio ambiente, direitos humanos, cidadania” (Unimontes, 2024, p.7).

O processo de formação para a cidadania se dá, em geral, de forma difusa, dialógica e com a participação ativa dos estudantes das escolas campo. Essa interação entre universidade e escola, acadêmicos e estudantes, sob o olhar atento de supervisores e coordenador de área, pelos resultados obtidos, tem contribuído para criar, na escola, espaços de socialização de ideias, de visões de mundo e de perspectivas que se complementam de forma a possibilitar um ambiente mais humanizado e crítico.

A seguir, elenca-se, dentre tantas ações, algumas que foram desenvolvidas nas escolas-campo atendidas pelo PIBID de História em São Francisco, mostrando como a formação para a cidadania se dá de modo efetivo dentro e fora da escola, revelando que a educação nem sempre ocorre apenas entre quatro paredes e diante de uma carteira escolar, mas nos mais variados espaços de uma cidade.

O ESPAÇO ESCOLAR: CIDADANIA ESCRITA E FALADA

Acredita-se que a sala de aula, o ambiente escolar, o mundo intramuros de nossas instituições escolares são um universo infinito de possibilidades no que diz respeito à educação, à formação, à transformação dos sujeitos que ali se relacionam, professores e alunos. Tudo é possível nesse universo quando a questão é a complexa tarefa de ensinar, e, pela relação intrínseca, a de aprender. Paulo Freire já dizia que

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar, e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 21).

Essa noção freiriana de que ensinar significa muito mais do que transferir conhecimento permeia as atividades desenvolvidas pelo PIBID de História em São Francisco, transformando os pibidianos em verdadeiros educadores que, por meio das oficinas e das atividades desenvolvidas, suscitam indagações, cultivam a curiosidade dos estudantes, fazendo-os pensar, perguntar e participar da construção do conhecimento dentro do ambiente escolar.

Nas escolas atendidas pelos supervisores, pibidianos e coordenador de área do subprojeto História, é possível identificar esses aspectos apontados pelo autor da *Pedagogia da Autonomia*. Em sua apresentação, o subprojeto evidencia o que busca junto aos alunos das escolas-campo, ou seja, o subprojeto

[...] visa estimular o interesse dos alunos, buscando o ensino de História inovador com metodologia ativa, com oficinas problematizadoras, utilização de fontes históricas no cotidiano escolar. Melhoria das ações pedagógicas propostas nas escolas-campo e, certamente, na aprendizagem do alunado. Para tal, faz-se necessária a reafirmação do protagonismo escolar na formação docente; reconhecimento da função da escola como parceira e co-formadora dos licenciandos. No ensino de História, serão utilizados diferentes fontes e tipos de documentos, dentro dos quais destacamos: iconografia, cinema, audiovisual, história oral, mídias, jornais impressos, documentos históricos, entre outros atrelados à tecnologia. Assim, estaremos dando ênfase nos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise dos diversos objetos (Subprojeto História Unimontes, 2024, p. 2).

Nessa perspectiva, encontram-se, na prática PIBIDiana do curso de História em São Francisco, elementos que mesclam a indagação, a reflexão e o protagonismo, tanto do discente quanto do docente no processo que integra o ensino e o aprendizado.

O supervisor e os pibidianos do curso de História e que atuam na Escola Estadual Coelho Neto, por exemplo, trouxeram uma metodologia bastante instigante para os estudantes, implantando ali uma proposta de ensino de História com a gamificação a partir de um jogo *online* chamado *Kahoot*. A plataforma *Kahoot* é um sistema de *quizzes online* interativos e gamificados, muito usado na educação. São questionários ou, como muitos entendem, um jogo de perguntas e respostas. Nele, participantes acessam os *quizzes* em seus dispositivos via web ou app, respondendo a perguntas de múltipla escolha criadas por educadores.

Figuras 1: Explicação sobre o *Kahoot* e estudantes aprendendo por meio dele



Fonte: Instagram PIBID E.E.Coelho Neto @PIBID.unimontes. Disponível em: <https://www.instagram.com/PIBIDunimontes?igsh=MXBhNGxkbXE5Nnpkcw==>. Acesso em: 5 set. 2025.

É uma ferramenta que promove aprendizado de forma divertida e engajada, uma vez que os próprios estudantes ficam instigados, com a curiosidade aguçada, mostrando-se até competitivos ao buscar responder, de forma correta, as perguntas propostas pelo jogo. Em meio às questões

propostas e às respostas dos estudantes, o supervisor e os pibidianos conduzem as explicações que apontam para as razões pelas quais a resposta correta é a indicada e não as outras. Dessa forma, as aulas tradicionais, muitas vezes enfadonhas e cansativas, dão lugar a um ambiente vivo em que aprender se torna uma tarefa divertida.

Essa atividade foi apresentada no XII Encontro Nacional dos Estudantes de História da Unimontes, em maio de 2025, com o título “Gamificação com o Kahoot para aprendizado em sala de aula: relato de experiência do Projeto do PIBID de História n Coelho Neto”. Foi um momento de reflexão e debate sobre o impacto que esse jogo teve no aprendizado dos estudantes dessa escola e no aprendizado docente por parte dos pibidianos.

Na Escola Everardo Gonçalves Botelho, onde o PIBID em História é supervisionado pelo professor Leandro, as ações são múltiplas e bastante interessantes, tornando o aprendizado dinâmico e com grande participação e envolvimento, tanto dos estudantes da escola quanto dos acadêmicos de História. Segundo o relato do diretor da escola, professor Guilherme Barbosa, o PIBID deixou a escola realmente viva, fazendo os estudantes estarem, por meio das oficinas, rodas de conversa e outras atividades, por todo o espaço escolar.

Dentre as tantas atividades, o projeto “Histórias em Quadrinhos e Música: críticas ao racismo e à intolerância nas narrativas visuais e sonoras” se destaca como um trabalho realizado com grande impacto entre os estudantes, visto que mobilizou bastante a escola em direção a uma cultura antirracista. Sendo a Everardo Botelho uma escola com uma clientela de crianças e adolescentes de bairros carentes, com inúmeras demandas na esfera socioeconômica e que, pelo tal contexto, sofrem “na pele” cotidianamente o racismo e o preconceito, esse trabalho, integrando pibidianos e a escola-campo, teve, e até hoje tem, uma relevância substancial, visto que é perceptível uma transformação de muitos estudantes quando a questão é o racismo: da naturalização, muitos passaram a reagir e a questionar posturas racistas. E tudo isso ocorreu de forma lúdica, tendo a música e as histórias em quadrinhos como instrumentos metodológicos.

Figura 2: Postagem do Projeto Críticas ao racismo e à intolerância nas narrativas visuais e sonoras da E. E. Everardo Gonçalves Botelho



Fonte: Instagram PIBID E.E. Everardo Gonçalves Botelho @PIBIDeverardogoncalvesbotelho. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DJXgjqfyxGt/?img_index=1. Acesso em: 5 set. 2025.

Na oficina que articulou música e histórias em quadrinhos para analisar, refletir e fazer com que todos se posicionassem diante de práticas racistas, o que se percebeu foram relatos impactantes por parte dos estudantes e acadêmicos, mostrando o quanto o racismo e o preconceito estão enraizados em nossa sociedade, exigindo de todos, portanto, a construção de uma cultura antirracista entre nós. No encerramento, os pibidianos postaram no Instagram o sentido dessa ação na escola Everardo Gonçalves Botelho:

Encerramos nossa oficina “Críticas ao Racismo e à Intolerância nas Narrativas Visuais e Sonoras” com a certeza de que arte, música e HQs podem (e devem) ser usadas para provocar reflexões e transformar realidades. Foi incrível ver a participação, as ideias e a sensibilidade de cada pessoa que topou embarcar nessa proposta com a gente. Mais do que analisar histórias e letras, conseguimos construir juntos um espaço de respeito, escuta e aprendizado⁵.

5 Instagram PIBID E.E. Everardo Gonçalves Botelho @PIBIDeverardogoncalvesbotelho. Disponível em: <https://www.instagram.com/PIBIDeverardogoncalvesbotelho>. Acesso em: 05 set. 2025.

Dentre tantas atividades relacionadas à história, com certeza essa que trata sobre o racismo e a luta por uma cultura antirracista talvez seja uma das que mais ganhou sentido entre os alunos, visto que o que se percebe na vida diária de grande parte dos alunos de nossas escolas é a discriminação e o preconceito em razão da cor e da raça das pessoas. É algo que está entranhado no seio da sociedade e que o PIBID de História, tanto na Escola Estadual Everardo Gonçalves Botelho quanto nas outras duas em que os pibidianos desse curso atuam, trabalha, faz pensar, age e “toca na ferida”, revelando o importante papel da educação sobre questões estruturais como essa. Como destaca Bibe-Luyten (2001), a cultura de massa, historicamente, reforçou estereótipos raciais, mas também possui potencial para subvertê-los e construir narrativas de resistência. A intolerância, por sua vez, refere-se à recusa em aceitar e respeitar as diferenças, sejam de cor, origem, religião, gênero ou opinião. Essa postura impede a convivência democrática e amplia a exclusão social. Segundo Guerra (2011), a escola deve atuar como espaço de mediação e de formação para o respeito, adotando estratégias pedagógicas que questionem práticas discriminatórias e valorizem a diversidade. E os pibidianos da E.E. Everardo Gonçalves Botelho atuaram bem nesse terreno fértil para a reflexão, como é o caso do racismo e da intolerância.

Na prática PIBIDiana do grupo dessa escola, os acadêmicos e seu supervisor mostraram aos alunos que as histórias em quadrinhos e a música, especialmente o *rap* e o *hip-hop*, sempre ocuparam papel relevante como meios de denúncia social e valorização cultural. McCloud (1995) afirma que as HQs são narrativas visuais complexas, capazes de transmitir ideologias e questionar valores sociais. Exemplos emblemáticos são os personagens Super Choque e Pantera Negra, que representam minorias e enfrentam o preconceito em suas narrativas. No campo musical, artistas como Emicida, Djonga e Racionais MC's utilizam suas letras para denunciar desigualdades, violência e discriminação racial, dando voz às experiências de exclusão vividas por jovens negros nas periferias urbanas. Ambas as linguagens dialogam com o público jovem, tornando-se recursos pedagógicos eficazes para ações antirracistas na escola.

Ainda, tratando-se das atividades dentro do ambiente escolar, São Judas Tadeu trabalhou a oficina Projeto Meio Ambiente que, de forma

dinâmica e lúdica, fez com que os alunos percebessem as riquezas naturais ao longo do rio São Francisco. Pelo fato desse rio cortar a cidade, foi bastante significativa a participação e o envolvimento de todos, uma vez que o que se viu na sala de aula foi possível, num segundo momento, ver *in loco* nas margens do Velho Chico.

Eis uma oficina que fundamentou bem o sentido de cidadania, fazendo com que todos se sentissem pertencentes ao meio e corresponsáveis por tão grande riqueza ambiental. É importante dizer que, na segunda fase deste trabalho, fora da escola, os alunos, sob a supervisão da professora Cláudia e dos pibidianos de História, plantaram mudas de diferentes espécies de árvores ao longo das margens do Rio São Francisco.

Figura 3: Projeto Meio Ambiente desenvolvido em sala de aula no São Judas Tadeu - São Francisco-MG



Pibid E.M.SJT

PROJETO MEIO AMBIENTE

O projeto Navegando sobre o Rio São Francisco iniciado pelos Pibidianos na Escola Municipal São Judas Tadeu ensinou os alunos sobre a importância do Rio São Francisco. Mostramos seu percurso desde a Serra da Canastra e suas curiosidades, destacando sua riqueza e a necessidade de preservação. O objetivo foi despertar a consciência ambiental e o respeito por esse patrimônio nacional.



Fonte: Instagram PIBID E. M. São Juds Tadeu. @PIBID.e.m.saojudastadeu. Disponível em: <https://www.instagram.com/PIBID.e.m.saojudastadeu?igsh=MTR1NW9md2NyYnB3eA==>. Acesso em: 5 set. 2025.

Por tudo isso, nota-se, a partir do que é desenvolvido dentro de sala de aula e no ambiente escolar como um todo, que esse espaço se constitui como um terreno fértil para o aprendizado dos estudantes das escolas-campo, mas também para o fazer pedagógico por parte dos pibidianos no cotidiano escolar. Para além desse espaço, o PIBID de História em São Francisco avança para fora da escola, mostrando que a cidade, como um todo, tem um potencial incrível de servir como uma grande sala de aula. Os espaços públicos, assim, são tomados pelos acadêmicos, pelos supervisores e estudantes, fazendo com que o processo ensino-aprendizagem se torne muito mais agradável, vívido e dinâmico na vida de todos os sujeitos envolvidos.

PARA ALÉM DOS MUROS: A CIDADE COMO SALA DE AULA

Se o ambiente escolar, a sala de aula, a face interna da educação escolar que se constitui nas atividades, especificamente, dentro de cada uma dessas instituições, mostra-se como um universo imenso de possibilidades de aprendizado e de ensino, o ambiente externo emerge com a mesma potência enquanto espaço de aprendizagem. Tendo o céu como teto dessa grande “sala de aula”, supervisores, pibidianos e estudantes das escolas-campo têm transformado o espaço público em um elemento que traz consigo a práxis, a experiência, o olhar, o ouvir, enfim, o corpo de cada um desses sujeitos que ensinam e aprendem como um fator agregador no processo de ensino-aprendizagem.

Sob essa perspectiva, os pibidianos e supervisor do PIBID de História que atuam na Escola Estadual Coelho Neto desenvolveram, neste ano de 2025, diversas atividades com os estudantes do ensino fundamental. Dentre essas ações pedagógicas inovadoras, que inclusive se mostram como uma grande demanda não apenas dessa instituição, mas, também, de outras escolas por todo o município de São Francisco, está o Projeto sobre saúde mental relacionado à utilização das telas pelas crianças e adolescentes.

Tendo o título “Saúde Mental no Ambiente Virtual”, esse projeto foi inovador e pioneiro entre as escolas públicas de São Francisco, envolvendo uma psicóloga e uma assistente social do município que auxiliaram nas reflexões e dinâmicas de relaxamento com os estudantes. Ao final, a descoberta de

duas alunas que praticavam automutilação, dada a ansiedade e outros transtornos vivenciados cotidianamente, ligou um alerta para os professores da escola quanto à necessidade de um trabalho contínuo sobre essa questão.

Figura 4: Cartaz de divulgação do Projeto Saúde Mental no Ambiente Virtual



Fonte: Instagram PIBID E.E.Coelho Neto @PIBID.unimontes. Disponível em: <https://www.instagram.com/PIBID.unimontes?igsh=MXBhNGxkbXE5Nnpkcw==>. Acesso em: 5 set. 2025.

Isso porque, atualmente, o que se percebe na maior parte das escolas, principalmente, depois do período da pandemia da COVID-19, são adolescentes e até crianças acometidas por transtornos, como ansiedade, depressão, isolamento, pensamentos relativos ao suicídio, dentre outros. Um trabalho educativo de acompanhamento, de reflexão, de solidariedade junto a esses jovens por parte da escola, dos professores, enfim, de todos que estão

presentes na escola, tem grande relevância no processo de formação ali realizado. A proposta veiculada neste projeto é clara quanto ao seu alcance.

A presente proposta busca relatar a experiência observada a partir de um projeto realizado na Escola Estadual Coelho Neto em São Francisco-MG sobre os malefícios do uso excessivo de telas por adolescentes, uma questão associada a diversos impactos negativos. Essa temática foi uma necessidade que nasceu da própria escola, observando o comportamento dos alunos que chegavam sonolentos e exaustos na escola para estudar no período matutino e, após entrevistas com os mesmos, se viu uma necessidade de orientá-los e alertá-los sobre os problemas de acesso de telas até altas horas da noite, prejudicando, assim, o aprendizado dos estudantes. Embora os dispositivos tecnológicos ofereçam inúmeras facilidades para o nosso cotidiano, tornando-se ferramentas indispensáveis em nossas rotinas, estudos apontam que o seu uso excessivo e indiscriminado pode gerar para os usuários problemas de visão, de falta de concentração, dificuldade na absorção de conhecimentos, chegando até a casos de suicídio. Atualmente, pesquisas comprovam essa ligação entre o tempo excessivo de tela e atrasos no desenvolvimento cognitivo e da linguagem, bem como a manifestação de distúrbios de atenção. Diante dessa problemática, acadêmicos do curso de História da Universidade Estadual de Montes Claros, campus São Francisco, e que atuam no Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) n Coelho Neto, com o apoio do coordenador, supervisor e profissionais de saúde, desenvolveram um projeto com objetivo de alertar os alunos sobre os malefícios do uso excessivo de telas, bem como incentivar a otimização do tempo de forma saudável através de atividades diversificadas. O projeto foi muito bem recebido pela direção da escola e do setor pedagógico, e a participação dos alunos está sendo muito ativa e consistente. Pretendemos expor as experiências vividas neste projeto, bem como relatar a participação dos alunos, suas expectativas, anseios e, concluindo os trabalhos, expor os resultados na reunião realizada com os pais desses alunos, a fim de informar e alertá-los sobre os perigos do excesso de tela na vida de seus filhos (Projeto Saúde Mental no Ambiente Virtual, 2025).

Ao todo foram três encontros com profundas reflexões e aprendizados sobre o quanto o ambiente virtual tem adoecido a juventude nos tempos atuais. Nesse processo, ocorreram, também, oficinas, palestras, técnicas de relaxamento e dinâmicas, tudo com a supervisão e acompanhamento por especialistas da área. Levar os alunos para o ambiente externo da escola, na ocasião, na Universidade Estadual de Montes Claros, *campus* São Francisco, fez toda a diferença para os estudantes se sentirem mais à vontade para participarem. Ao final, o sentimento que ficou em todos os

pibidianos e no supervisor foi de alegria por terem levado, para a escola e para os alunos, em especial, temas tão necessários nos dias de hoje, como é o da saúde mental e da utilização das telas pelos jovens. A supervisão da escola, após tal experiência, revelou a necessidade de expandir essa atividade para outras salas de aula. Para além disso, numa avaliação geral, nas reuniões entre a coordenação de área, supervisores e pibidianos, foi sugerido que essa temática fosse, também, trabalhada nas outras duas escolas, dado o impacto positivo que ela trouxe para Coelho Neto.

Um tema comum trabalhado nas três escolas assistidas pelo PIBID de História, em São Francisco, é o do Patrimônio Histórico e Cultural de São Francisco, relevante, útil e necessário no aprendizado da História, visto que possibilita aos alunos das escolas-campo um sentimento de pertencimento à cidade e à região Norte-Mineira, refletindo respeito à cultura local, à sua gente e a tudo que se refere ao patrimônio histórico-cultural dessas barrancas do São Francisco.

Pibidianos e supervisores da Escola Estadual Everardo Gonçalves Botelho trabalharam ao longo desse ano de 2025 o tema “Resgatando nossas raízes: a preservação do Patrimônio Histórico e Cultural”, e os da Escola Municipal São Judas Tadeu, o tema “História, Patrimônios e Identidade São-franciscana”, ambos com visitas guiadas – com a participação do setor de Patrimônio Histórico da Secretaria de Cultura de São Francisco – aos casarões antigos do centro histórico de São Francisco, às igrejas históricas da cidade, aos prédios da Prefeitura Municipal, da Câmara Municipal, da ONG Preservar (Núcleo de Pesquisa e Preservação do Patrimônio Cultural de São Francisco), dentre outros lugares de memória que constituem um conjunto arquitetônico de São Francisco e que dizem muito sobre o passado da cidade e sobre as histórias das pessoas que aí viveram. Para além dos casarões, as histórias relacionadas ao rio São Francisco, os antigos vapores que navegavam esse grande rio, a economia aí, historicamente, constituída, tudo isso foi alvo da atenção dos estudantes que, às margens do Velho Chico, ouviram histórias e memórias, num aprendizado substancial sobre a cidade em que moram.

Figuras 5 e 6: Desenho alusivo à visita dos estudantes da Escola Everardo G. Botelho ao centro histórico de São Francisco e à visita da E. M. São Judas às margens do Rio São Francisco: muitas memórias, outras histórias



Fontes: Instagram PIBID E.E. Everardo Gonçalves Botelho @PIBIDeverardogoncalvesbotelho. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DJXgjqfyxGt/?img_index=1. Acesso em: 5 set. 2025; Instagram PIBID E. M. SãoJuds Tadeu. Disponível em: <https://www.instagram.com/PIBID.e.m.saojudastadeu?igsh=MTR1NW9md2NyYnB3eA==>. Acesso em: 5 set. 2025.

Segundo o artigo de Eliana de Souza Rolim (2020), a preservação do patrimônio histórico e cultural, noção bem fundamentada na prática dos pibidianos junto aos estudantes dessas escolas públicas, vai além de uma simples demonstração nostálgica do passado. No artigo, é defendida a ideia de preservação como manutenção do diálogo entre passado e presente, oferecendo, assim, suporte às memórias identitárias dos indivíduos de uma sociedade, memórias essas de caráter tanto particular quanto coletivo. A valorização do patrimônio histórico e cultural também está, diretamente, ligada à educação e à conscientização das gerações mais jovens. Ao conhecerem a história de seus antepassados e os elementos que compõem sua cultura, crianças e adolescentes passam a reconhecer a importância. Por tal relevância no contexto social da cidade de São Francisco, essa questão do patrimônio histórico e cultural é bem trabalhada pelo PIBID de História nas três escolas em que atua.

Sob todas as perspectivas vivenciadas, essas experiências fora dos muros da escola trazem aos estudantes das escolas-campo e aos acadêmicos que trilharam o caminho da docência um universo de aprendizados sobre a história, o meio ambiente, a noção de cidade, as corresponsabilidades pelos espaços públicos e o sentimento de pertencimento à cultura local, dentre tantos outros. O que esses três grupos de pibidianos com seus respectivos supervisores têm feito nesses espaços públicos, tornando-os verdadeiros locais de aprendizado, evidencia que o brilho nos olhos dos estudantes quando eles chegam na escola não significa apenas que eles sairão da sala de aula, mas aponta para a dinâmica viva e dialética pela qual a educação acontece, articulando teoria e prática e fazendo de cada estudante ali presente o verdadeiro sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todas as atividades, experiências e ações desenvolvidas pelo núcleo do PIBID de História na cidade de São Francisco, é possível notar, não apenas pela dinâmica que entrelaça teoria e prática, oficinas e metodologias inovadoras junto aos alunos, mas, também, pelos resultados em direção à vivacidade no processo ensino-aprendizagem que esse programa trouxe; sem dúvida, um oxigênio a mais para as escolas assistidas. Diretores, inspetores e estudantes das três escolas atendidas são unânimes quando relatam que o PIBID de História trouxe mais vida para a escola, trazendo um novo jeito de aprender e de ensinar e fazendo com que todos ganhem nesse processo: a escola e os pibidianos que aprendem, diariamente, na teoria e na prática, o que é o ambiente escolar, o que é ser professor e, principalmente, como ser professor a partir dessas novas metodologias de ensino.

Já vivenciando a terceira edição do PIBID no curso de História da Universidade Estadual de Montes Claros, Campus São Francisco, os acadêmicos percebem que tal programa não significa apenas uma bolsa recebida mensalmente, que inclusive proporciona a não desistência do curso por questões financeiras, mas sim um laboratório dinâmico de aprendizado para a docência. As atividades, independentemente relativas a qual tema – seja meio

ambiente, racismo, patrimônio histórico ou outro – fazem com que, de forma criativa e participativa, supervisores e pibidianos tornem a educação como um ato de amor para com os estudantes. O relato de uma das acadêmicas de História ressaltando que “cada vez mais se convence de que está na profissão certa como professora” revela o quanto o ato de ensinar é algo que vai se construindo, dia a dia, mês a mês, na teoria e na prática, no contato direto com os alunos por meio das oficinas e demais atividades.

Falar do PIBID de História em uma cidade como São Francisco, com demandas específicas em suas escolas-campo, com um cenário social, econômico e cultural bastante peculiar, é falar da possibilidade de, por meio de tantas ações, aprender a todo tempo, em qualquer lugar, sobre os mais diversos assuntos e temas possíveis. A gratidão desses acadêmicos, dos seus supervisores e do coordenador de área quanto ao alcance que esse programa teve no seio da sociedade sãofranciscana é nítida em cada reunião, em cada trabalho apresentado nos congressos e seminários, em cada oficina finalizada. O PIBID de História fez, em uma palavra, com que todos e todas tivessem a nítida compreensão de que educar significa muito mais do que repassar um conteúdo, significa andar juntos com os estudantes num processo de formação integral para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BIBE-LUYTEN, Sônia Maria. *O que é História em Quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

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

GUERRA, Fabio Vieira. A representação da cidade nas histórias em quadrinhos. *Revista História & Imagem*, v.1, n.1, 2011, p.11-23.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 1995.

ROLIM, Eliana de Souza. *A preservação do patrimônio cultural e as memórias identitárias: o diálogo entre passado e presente*. São Paulo: Editora da USP, 2020.

Unimontes. Universidade Estadual de Montes Claros. @pibid.e.e.coelhoneto. Montes Claros, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/pibid.unimontes>. Acesso em: 5 set. 2025.

Unimontes. Universidade Estadual de Montes Claros Subprojeto História. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Universidade Estadual de Montes Claros, 2024. [Documento interno].

10

Entre a teoria e a sala de aula: o PIBID na formação de futuros pedagogos

Cláudia Soares de Oliveira Braga¹

Eliana de Freitas Soares²

1 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Montes Claros.

2 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

Ao longo do último século, debates sobre formação docente intensificaram-se, sobretudo em face de críticas quanto à insuficiente articulação entre saberes teóricos e exigências da prática escolar. A formação inicial de professores enfrenta o desafio de preparar profissionais capazes de intervir, criativamente, em contextos escolares diversos, complexos e marcados por desigualdades. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como política pública destinada a aproximar licenciandos da prática escolar desde a graduação, favorecendo a construção de saberes práticos articulados à pesquisa e à extensão.

Partindo dessa premissa, buscamos, neste estudo, responder à questão orientadora: qual a importância da experiência proporcionada pelo PIBID na formação dos acadêmicos, futuros docentes, sob a percepção das coordenadoras de áreas do núcleo Alfabetização Janaúba-MG? O objetivo geral foi verificar alguns impactos do PIBID na formação docente e como as experiências vivenciadas pelos licenciandos contribuem para o desenvolvimento de competências pedagógicas, identitárias e éticas. Apresentamos algumas ações e resultados do Subprojeto Pedagogia - Alfabetização realizadas em Janaúba/MG, referentes a 2025, constatando sua relevância para a formação de pedagogos.

A estrutura do artigo articula seis seções: apresentação do PIBID - suas origens, objetivos e importância na formação inicial; breve olhar sobre a importância do programa através da sua proposta; teoria e prática na formação docente: mediações do PIBID; espaços de diálogo, práticas e pesquisa como dispositivos formativos; desenvolvimento profissional coletivo e reconfiguração das práticas escolares e intervenção formativa e prática reflexiva: análise crítica das ações do Subprojeto Pedagogia-Alfabetização (Janaúba/MG, 2025) com vistas a identificar as contribuições concretas que o programa já vem sinalizando. Finalizamos com as considerações finais.

O PIBID: ORIGEM, OBJETIVOS E IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL

O PIBID foi instituído como política pública no âmbito do Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Edital MEC/CAPES/FNDE - 2007) com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e fortalecer a formação de professores para a educação básica. Ao longo de sua trajetória, o programa passou por reconfigurações normativas, entre elas o Decreto nº 7.219/2010 e atualizações posteriores que orientam sua operacionalização, mantendo, contudo, como eixo central, a aproximação entre universidade e escola e a busca pela unidade entre teoria e prática. As portarias e editais recentes, por exemplo, a Portaria CAPES nº 90/2024^a e o Edital nº 10/2024b, reafirmam princípios como a prática contextualizada, o trabalho coletivo, a pesquisa e a extensão como processos formativos e respeito à diversidade.

Gimenes (2021) apresenta um breve histórico sobre o programa:

- 2009 – início nas escolas e universidades com 3.088 bolsas em 43 instituições do Ensino Superior (federais e depois as estaduais);
- 2010 – inclusão de instituições municipais de Educação Superior, universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos;
- 2011 – 21.598 bolsas para licenciandos;
- 2013 – inclusão de instituições privadas que têm granduandos da licenciatura do ProUni;
- 2014 – aumento para 284 instituições envolvidas com 313 projetos, total de 2.997 subprojetos e 855 *campi* (4 mil escolas públicas da educação básica envolvidas). As cinco regiões do país foram contempladas. As bolsas chegaram a 90.254, sendo 72.845 para acadêmicos;

- 2015 – com os cortes na verba da educação, há restrição ao financiamento do PIBID.

Campelo e Cruz complementam as informações supracitadas afirmando que: “[...] entre dezembro de 2007 e fevereiro de 2018 - o PIBID passou por três governos federais e por grandes mudanças estruturais que se deram em meio a disputas e embates em diversos níveis” (Campelo; Cruz, 2021, p. 5). Os autores evidenciam que o programa não só enfrentou desafios políticos e administrativos ao longo de sua implementação, mas também foi moldado por diferentes perspectivas e políticas educacionais, o que impactou, diretamente, sua organização e execução. Mesmo com várias edições, o programa manteve seu objetivo principal de aproximar os futuros docentes das realidades escolares, promovendo uma formação inicial mais integrada e prática.

Esse processo de adaptação constante tornou o PIBID um espaço de inovação pedagógica, resiliente às mudanças e comprometido com a formação de qualidade. Segundo Campeto e Cruz (2021), em 2018, com o Edital nº 07, algumas orientações ficaram explícitas sobre a execução do programa: núcleos com 24 a 30 discentes, com participação de 03 professores da escola e um professor de educação superior. Importante que cada núcleo integre subprojetos com o componente curricular da educação básica com os seus respectivos discentes, além do processo de seleção dos bolsistas discentes ser conduzido por editais pela própria instituição de educação superior e as escolas serem da escolha das próprias redes de ensino. O destaque é que o financiamento no orçamento do MEC foi destinado apenas à manutenção das bolsas.

Ademais, a parte governamental introduziu novos desafios para o PIBID, limitando, em alguns casos, a sua capacidade de integrar, de forma ampla e eficaz, os licenciandos na prática pedagógica supervisionada, sendo isso realizado a partir da redução do tempo de permanência dos bolsistas e o aumento de licenciandos participando sem bolsa. Logo, tal cenário trouxe impactos à motivação dos participantes e à continuidade das atividades desenvolvidas nas escolas parceiras, comprometendo uma formação docente

mais aprofundada e consistente. Segundo Campelo e Cruz (2021, p. 80), as alterações publicadas no edital do ano de 2018 foram estas:

[...] as principais mudanças que afetam negativamente o programa, em face do edital de 2018, têm relação com: os critérios de seleção dos bolsistas, o tempo de permanência deles no programa; a possibilidade de participação sem bolsa; a proporção entre o número de licenciandos e o número de professores supervisores; o financiamento do programa; a forma de escolha/acesso às escolas parceiras; e a exigência da elaboração dos planos de atividades dos subprojetos com base nos princípios e características da iniciação à docência indicados no documento (Campelo; Cruz, 2021, p. 80).

No contexto atual, a publicação da Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação, em 29 de maio de 2024, aborda a oferta de 80.040 mil bolsas de iniciação à docência e sua distribuição nas cinco regiões geográficas brasileiras, explicando, também, as áreas de atuação dos subprojetos (Brasil, 2024c).

Esse direcionamento visa a suprir lacunas em disciplinas essenciais, promovendo uma formação docente mais contextualizada e alinhada às demandas educacionais regionais. Assim, a oferta das bolsas e a estruturação dos subprojetos refletem o compromisso com uma formação inicial que considere as especificidades locais e as necessidades pedagógicas de cada área de conhecimento. Sobre as regiões pode-se afirmar:

O Nordeste é a região do Brasil com maior número de cotas de bolsas: **20.688**. Em seguida, vêm Sudeste, com **16.584**, e Sul, com **12.264**. O Norte contará com **8.040 bolsas** e o Centro-Oeste, com **7.440**. Do total de bolsas, 10.008 serão destinadas a subprojetos da área de Alfabetização e 5.016 seguem para o PIBID Equidade, que reúne cursos de Educação do Campo, Educação Bilíngue de Surdos, Educação Especial Inclusiva, Educação Indígena e Educação Quilombola (Brasil, 2024c, grifo nosso).

O programa prioriza uma distribuição estratégica que visa a equilibrar a quantidade de bolsas de iniciação à docência entre as regiões do país, considerando a demanda por professores e as especificidades educacionais de cada localidade. Esse modelo de distribuição busca fortalecer a formação inicial de professores nas áreas mais carentes e promover uma maior equidade

na oferta de profissionais capacitados em regiões que enfrentam desafios educacionais específicos, além de contribuir, também, para a qualificação dos participantes vinculados ao programa das demais regiões.

BREVE OLHAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA ATRAVÉS DA SUA PROPOSTA

O PIBID traz objetivos e princípios bem definidos. Os princípios visam a assegurar uma formação docente de qualidade, enfatizando a integração entre teoria e prática, a colaboração entre ensino superior e educação básica e o compromisso com a inovação pedagógica. O regulamento normativo da Portaria Capes nº 90, de 25 de março de 2024, Seção II, Art. 5º, aborda os onze princípios norteadores do PIBID:

- I-prática contextualizada quanto às temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país;
- II-trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III-unidade teoria-prática;
- IV-pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V-pesquisa e extensão como processos formativos e práticas pedagógicas;
- VI-percepção e assunção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência;
- VII-compromisso social e valorização do profissional da educação;
- VIII-gestão democrática do ensino público;
- IX-vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania;
- X-respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos; e
- XI-combate às desigualdades sociais e educacionais entre grupos definidos por posições sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outras (Brasil, 2024a).

Especificamente na Seção III, inciso 6º, encontram-se, no documento, os objetivos do programa:

- I-incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II-contribuir para a valorização do magistério;
- III-elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV-inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
V-incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
VI-contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2024a).

Desse modo, a partir dos artigos supracitados há uma reafirmação da missão do PIBID, que é a de promover uma formação que ultrapasse os limites teóricos, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, contextualizada e comprometida com a melhoria da educação básica no Brasil.

As instituições são, também, responsáveis por organizar e monitorar os subprojetos de acordo com os princípios norteadores do programa, garantindo que as atividades pedagógicas planejadas estejam alinhadas às necessidades das escolas parceiras e contribuam para o desenvolvimento dos licenciandos. Além disso, o Diário Oficial da União, Seção 1, de 25 de junho de 2010, nº 120, p. 5, informa sobre a etapa de divulgação e as atribuições das instituições contempladas:

1º A CAPES promoverá chamadas públicas de projetos para o PIBID, por meio da publicação de edital, cabendo às instituições referidas no **caput** encaminhar suas propostas, contendo o projeto institucional de iniciação à docência para análise e seleção por comissão de especialistas constituída especialmente para esse fim. [...] 3º As instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição (Brasil, 2010, grifo nosso).

Como orientado pela CAPES, o programa tem todo um acompanhamento pelas instituições superiores, com coordenadores, supervisores e professores. Os licenciandos participam em cada etapa com o respectivo profissional e atividades que irão ajudá-lo no desenvolvimento da sua formação

inicial. A parceria entre a instituição superior e a escola da educação básica é efetiva. O caráter inovador do PIBID permite que os licenciandos participem dos projetos, sejam da instituição superior ou da escola, que enriquecem sua formação, incentivando a investigação, a extensão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, ou seja, o caráter de ensino. A interação entre os futuros docentes e os professores supervisores possibilita que esses saberes sejam construídos em conjunto, promovendo uma troca de experiências que fortalece a confiança e a competência dos licenciandos.

Ferreira, Gurgel e Pereira (2020) ajudam a entender o porquê do PIBID abranger as dimensões de pesquisa e extensão, além de ensino. Pesquisa “porque busca colaborar com a melhoria da educação e surge justamente com o propósito de inovar, de propiciar aos licenciandos uma reflexão sobre o fazer pedagógico, bem como promover a construção de saberes necessários ao exercício da docência [...]” (Ferreira; Gurgel; Pereira, 2020, p. 190). Sobre a formação docente, ensino, pode-se entender que há uma “conexão entre teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, integração entre escola básica e instituição formadora, o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética [...], visando melhorar significativamente na prática pedagógica [...]” (Ferreira; Gurgel; Pereira, 2020, p. 197).

Em suma, o PIBID se consolida como um programa essencial na formação de professores, promovendo uma abordagem que integra teoria e prática, pesquisa e extensão, e fortalece a relação entre as instituições formadoras e as escolas básicas. Ao priorizar a construção de saberes e a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, o programa não só busca elevar a qualidade da educação, mas também visa à formação de educadores conscientes de seu papel transformador na sociedade.

De modo sintetizado, o PIBID pretende: (i) incentivar a formação para a educação básica; (ii) valorizar o magistério; (iii) elevar a qualidade da formação inicial por meio da integração entre IES e escolas; (iv) inserir licenciandos na rotina escolar, permitindo-lhes participar de intervenções pedagógicas; e (v) mobilizar professores da rede como coformadores. Essas finalidades sinalizam um projeto formativo que valoriza a experiência prática acompanhada por mediação reflexiva, pesquisa e cooperação entre atores.

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: MEDIAÇÕES DO PIBID

A tensão entre saber formal e saber da prática é recorrente na literatura sobre a formação de professores. O PIBID, ao promover atividades de iniciação à docência, diretamente, em escolas, operacionaliza a unidade teoria-prática: os licenciandos planejam, implementam, observam e problematizam intervenções mediadas por professores supervisores e coordenadores de área. Essa experiência contribui para o desenvolvimento de competências profissionais que Perrenoud (2000) e outros autores, associam ao exercício da docência reflexiva, estratégias didáticas, avaliação formativa, planejamento contextualizado e gestão de sala de aula.

A inserção dos acadêmicos da licenciatura contemplados pelo PIBID nas instituições públicas de educação básica promove a realização de “atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação” (Brasil, 2024a, p. 1).

Diante da importância e dimensão do programa, atualmente, há várias pesquisas abordando o PIBID como tema, em diversas áreas do conhecimento. A seguir, apresentamos alguns autores que trazem pesquisas nessas áreas. O relato da bolsista do PIBID, Alana Barros, mencionado por Portugal e Oliveira, reforçam como o programa tem transformado a percepção da prática docente.

O planejamento das atividades inseridas na proposta do II Atelier Geográfico Temático foi um momento oportuno para explorar possibilidades e estratégias de ensino ancoradas no uso didático da Cartografia, a partir de diversas práticas e atividades que envolviam diversos conceitos/noções: lateralidade, orientação, direção, escalas, legenda, coordenadas geográficas, entre outros elementos necessários à alfabetização cartográfica, tendo em vista a aprendizagem da leitura, interpretação e compreensão de mapas. Eu gostei muito da segunda atividade que correspondeu à realização de oficinas didático pedagógicas na escola parceira, nas quais foram realizadas práticas como uso dos recursos cartográficos, cujo principal objetivo foi enfatizar a importância dos saberes cartográficos, como tema que transversaliza os componentes que compõem o currículo escolar. Desse modo, intencionamos desconstruir a ideia de que mapas, maquetes, cartas, croquis, globo terrestre, gráficos/tabelas e quadros são recursos de uso específico da Geografia (Portugal e Oliveira, 2016, p. 17-18).

Assim, podemos perceber que uma atividade ao ser executada dentro do PIBID ganha uma dimensão não só pedagógica, mas por trás está inerente uma situação, ou mesmo um problema, que o bolsista, juntamente com outros atores da escola, como os alunos e professores, abordam de forma diferenciada. Ou seja, os subprojetos realizados por meios dos bolsistas do PIBID são para resolver um tipo de problemática apresentada pela instituição pública escolar referente ao aprendizado dos alunos. À vista disso, no trecho acima por exemplo, Barros (Portugal e Oliveira, 2016) enfatiza a sua satisfação em participar, de forma ativa, das oficinas didáticas pedagógicas.

Um outro exemplo que trazemos diz respeito ao relato dos Coordenadores de Área nomeados como R1, R2 e R3, extraídos da pesquisa de Freitas, Costa e Ramos (2023). O artigo traz a importância do PIBID na percepção desses coordenadores no município de Humaitá-AM. Em um dos trechos trazidos, R3 fala do programa e a formação docente:

R3 - A forma como foi conduzido o projeto está literalmente voltado para formação docente, os alunos bolsistas tiveram oportunidade de planejar e desenvolver materiais diversificados para complementar as aulas teóricas e, isso foi fundamental para um bom desenvolvimento do programa e para a sua qualificação profissional. O que foi possível observar a evolução dos alunos bolsista em seu aprendizado à docência (Freitas; Costa; Ramos, 2023, p. 189).

A R1 enfatiza o quanto a produção de materiais didáticos ajuda tanto os bolsistas, futuros docentes, quanto aos próprios alunos nas salas de aula, no processo ensino e aprendizagem.

R1 - É muito importante estabelecer o contato, na vivência com a rotina escolar, o programa PIBID oferece esta oportunidade, os participantes do projeto apresentam outras possibilidades de ensinar com a produção de materiais didáticos como suporte pedagógico e, isso faz com que as aulas se tornem mais dinâmicas o que chama a atenção dos alunos (Freitas; Costa; Ramos, 2023, p. 190).

E a R2 explicita o quanto a presença dos bolsistas impactam na própria dinâmica da prática do professor que o acompanha na escola.

R2- O programa fez com que, enquanto educador, eu pudesse refletir sobre minha própria prática, e assim estar sempre me atualizando. Com a participação dos pibidianos foi possível desenvolver novas atividades que contribuíram para o aprendizado dos alunos na escola e isso foi positivo, trabalhar a teoria com a prática, sem o programa talvez não seria possível (Freitas; Costa; Ramos, 2023, p. 191).

São pesquisas como essas que colocam em evidência as percepções dos que estão envolvidos no PIBID. A prática docente envolve a participação ativa dos licenciandos em atividades escolares, como o planejamento de aulas, a execução de materiais pedagógicos diversificados, entre outras atividades. A interação com um grupo amplo de pessoas presentes na instituição da educação básica é construtiva para a formação dos envolvidos no processo educativo. Além disso, possibilita aos que estão ao redor dos bolsistas na escola refletir sobre sua atuação e a busca por atualização, o que foi pontuado pelos coordenadores supracitados.

O conhecimento e prática docente no PIBID são importantes para os indivíduos em formação, o que é enfatizado no relato da docente supervisora, no artigo de Portugal e Oliveira (2016), conforme apresentamos a seguir:

Diante das contribuições advindas das vivências formativas do PIBID, destaco os momentos denominados de Espaços de Diálogos e Práticas, nos quais são discutidos textos que tratam de temas ligados às diversas linguagens no ensino de Geografia. As referidas sessões de estudos possibilitam aos professores supervisores a retomada de leitura e reflexões que já foram feitas em momentos da formação inicial, mas, nesse momento, apontam um novo olhar para compreender e relacionar a teoria à prática diante das experiências dos professores. Percebo ainda as potencialidades desses momentos que são diversas, pois além de oportunizar e fortalecer teoricamente os conhecimentos dos professores em formação inicial e continuada -bolsistas ID e de Supervisão – promovem a retomada dos estudos acadêmicos e incentivo à busca de novos projetos de formação para vida profissional. São importantes esses estudos, pois representam a retomada ainda de participação em eventos e produções acadêmicas (Portugal e Oliveira, 2016, p. 13).

Os “Espaços de Diálogos e Práticas” do PIBID são oportunidades para articular teoria e prática, revisitando conceitos da formação inicial à luz das experiências docentes, segundo a percepção citada da supervisora. Esses momentos são exigências do programa e fortalecem a formação contínua,

estimulam a produção acadêmica e incentivam novos projetos, contribuindo para o aprimoramento profissional.

Os professores supervisores, por sua vez, desempenham um papel crucial nesse processo, pois atuam como mediadores que facilitam a compreensão das dinâmicas escolares e as nuances do cotidiano educacional. Essa colaboração mútua entre bolsistas e supervisores enriquece o processo formativo, pois os professores podem também se beneficiar da perspectiva fresca e inovadora que os licenciandos trazem, gerando um ambiente de aprendizado colaborativo e contínuo.

ESPAÇOS DE DIÁLOGO, PRÁTICAS E PESQUISA COMO DISPOSITIVOS FORMATIVOS

Os relatórios e estudos sobre o PIBID ressaltam a importância de espaços formais de estudo (encontros, seminários, grupos de estudo), que articulam leitura e reflexão coletiva sobre práticas, e análise de documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto Político Pedagógico da escola, (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), entre outros. Tais espaços favorecem não apenas a aquisição de técnicas, mas a construção de uma identidade profissional crítica, capacitadora de intervenção social. Para além de oficinas pedagógicas e elaboração de materiais, essas instâncias são essenciais para tornar a experiência prática passível de sistematização e produção de conhecimento.

A interação entre os futuros docentes e os professores supervisores possibilita que esses saberes sejam construídos em conjunto, promovendo uma troca de experiências que fortalecem a confiança e a competência dos licenciandos. Dessa forma, o programa se torna um espaço de formação integral, em que a troca de saberes e experiências entre bolsistas e professores supervisores é fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais eficaz e contextualizada. Nesse sentido,

O PIBID constitui-se como uma nova pedagogia da formação de professores, baseado na participação de licenciandos no contexto de trabalho dos professores, durante todo o processo de formação. Oportuniza

uma pedagogia de proximidade do papel das metodologias de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de interdisciplinaridade, o que favorece um novo tipo de conhecimento formal sobre práticas competentes de ensino, quando estão dentro deste contexto e ainda a reflexão sistemática dos futuros professores sobre a sua prática em interação com formadores, professores, promovendo a conscientização dos problemas e preocupações emergentes dos contextos reais. Esta nova cultura de trabalho valoriza esforços cooperativos, de solidariedade e confiança entre os sujeitos envolvidos e possibilita o desenvolvimento e a implementação de estratégias de ensino que podem auxiliar os professores a tomarem decisões metodológicas relacionadas à prática docente (Marcatto, 2018, p. 13-14).

Assim, com base no que foi apresentado, o desenvolvimento profissional dos coordenadores, supervisores e licenciandos do PIBID evidencia a importância da formação colaborativa e integrada à realidade escolar. Os coordenadores ampliam suas perspectivas ao articular os conhecimentos acadêmicos com as práticas da educação básica, enquanto os supervisores enriquecem sua atuação pedagógica ao orientar futuros docentes. Para os licenciandos, o programa representa uma oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola, aprimorando sua compreensão das demandas do ensino e fortalecendo a relação entre teoria e prática.

Portanto, esse processo conjunto não apenas qualifica os envolvidos, mas, também, impulsiona a construção de práticas educativas mais reflexivas e efetivas, promovendo impactos positivos na formação docente e na qualidade da educação básica. Os subprojetos desenvolvidos nas instituições escolares possibilitam aos acadêmicos a realização de práticas diversas que promoverão a aquisição de conhecimentos construtivos para sua formação.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COLETIVO E RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

O PIBID impacta múltiplos atores: licenciandos ampliam repertório metodológico e confiança; professores supervisores revisitam e atualizam práticas; coordenadores de área recontextualizam saberes acadêmicos. Essa dinâmica colaborativa configura uma micropolítica de formação que pode transformar rotinas escolares, introduzir novas ferramentas pedagógicas e

favorecer a produção de materiais didáticos contextualizados. Relatos empíricos indicam ganhos na motivação dos licenciandos, melhoria no desempenho em disciplinas pedagógicas e aumento de interesse pela permanência no curso.

Os autores Farias e Rocha (2016, p. 125) nos ajudam a constatar essa situação ao apresentarem sua pesquisa que trata de “[...] discutir práticas e saberes mobilizados por professores da Educação Básica participantes do PIBID que modificaram o repertório de conhecimento profissional desses docentes”. O artigo traz o resultado da entrevista realizada com 30 professores supervisores no Ceará, egressos e atuantes do PIBID, de diversas áreas Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia, citados como PS1... PS30.

Destacamos alguns pontos importantes: o desenvolvimento profissional do professor supervisor (PS), participante do PIBID, revela que a experiência no programa leva à mudança de algumas práticas, por exemplo, o PS23 utiliza a aula dialogada com seus alunos, algo que não costumava fazer antes da participação no PIBID e perceber a sua eficácia; e o PS09, focando no processo e não somente na resposta final, mudou a forma de avaliar os alunos ao perceber que há várias formas de avaliá-los, pois cada aluno tem um raciocínio que leva a uma resposta que, necessariamente, não é a correta (Farias; Rocha, 2016).

Essas ações que também sinalizam formação em serviço são fundamentais para responder às exigências de uma educação contemporânea, que demanda atualização constante e práticas pedagógicas inovadoras. A descrição do programa como uma “[...] oportunidade de educação continuada para coordenadores e supervisores”, do Relatório de Gestão do exercício (2013, p. 10), revela sua relevância na capacitação desses profissionais, que desempenham papéis essenciais no suporte e orientação aos licenciandos. Paralelamente, ao promover a “[...] motivação e o desenvolvimento profissional dos supervisores”, o PIBID incentiva uma participação mais ativa e reflexiva desses educadores no planejamento e na execução de estratégias pedagógicas (Brasil, 2013, p. 73).

Outro aspecto importante do programa é sua capacidade de fomentar uma cultura de análise crítica e reflexiva sobre as práticas educacionais. Ao

integrar observação e reflexão ao cotidiano escolar, conforme destacado, “o PIBID estimula a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas [...]”, contribuindo para uma formação sólida e alinhada às necessidades do contexto educacional (Brasil, 2022, p. 66). Essa abordagem integradora fortalece não só a formação inicial dos licenciandos, mas também a prática pedagógica de todos os envolvidos, resultando em uma educação mais qualificada e transformadora.

Gatti *et al.* (2014) traz alguns depoimentos de bolsistas que retratam como o PIBID tem contribuído para a formação inicial e para a educação em geral com a sua implementação. Cada bolsista é nomeado pelo curso ao qual foi vinculado e região. Aqui destacamos dois:

A meu ver está havendo uma grande reviravolta no curso; os acadêmicos estão se sentindo mais valorizados e a experiência de poder desenvolver um projeto, colher os resultados e poder intervir nas situações do dia a dia da escola está sendo muito positiva tanto para acadêmicos quanto para a direção e professores envolvidos (Pedagogia – MG) (Gatti *et al.*, 2014, p. 35).

Os professores da Licenciatura em Matemática reúnem-se periodicamente. Nessas reuniões, são vários os depoimentos de professores das disciplinas pedagógicas, valorizando a participação dos licenciandos no PIBID, uma vez que os mesmos apresentam um diferencial em seu desempenho e no aproveitamento de tais disciplinas (Matemática – RS) (Gatti *et al.*, 2014, p. 36).

O PIBID representa uma contribuição significativa para a transformação das licenciaturas, reforçando a relevância da formação pedagógica e promovendo uma maior valorização da profissão. Ao proporcionar formação contínua aos professores supervisores, o programa contribui para a qualificação constante do corpo docente das escolas públicas. Ao aproximar a teoria da prática, ele também eleva a qualificação dos futuros docentes.

Em suma, essa é uma evidência de como o PIBID se configura como uma política pública essencial para o fortalecimento da formação inicial de professores, especialmente, ao aproximar os licenciandos do ambiente escolar. Ao integrar teoria e prática, o programa não apenas incentiva a permanência e o engajamento dos estudantes nos cursos de licenciatura, mas também fomenta o desenvolvimento de competências pedagógicas por meio de

experiências significativas. Essa interação com os desafios reais da docência promove uma formação reflexiva e colaborativa, essencial para a construção dos saberes profissionais que fundamentam uma prática docente qualificada.

INTERVENÇÃO FORMATIVA E PRÁTICA REFLEXIVA: ANÁLISE CRÍTICA DAS AÇÕES DO SUBPROJETO PEDAGOGIA — ALFABETIZAÇÃO (JANAÚBA/MG, 2025)

O subprojeto realizou um conjunto articulado de ações centradas na aproximação dos licenciandos com a realidade escolar, abrangendo o diagnóstico das necessidades de aprendizagem, o estudo e apropriação de documentos normativos (BNCC, PPP, projeções municipais), a realização de grupos de estudo sobre alfabetização, literacia e numeracia, o planejamento e execução de projetos educacionais de intervenção, a produção de materiais pedagógicos (jogos e recursos ludo-didáticos), além de reuniões pedagógicas periódicas com a comunidade escolar, e registros sistemáticos das ações e participação em eventos acadêmicos, como congressos nacionais e internacionais.

Os participantes envolvidos - coordenadores de área, professores supervisores, diretores, docentes da escola e bolsistas - atestaram comprometimento e relatos positivos quanto à recepção das intervenções nas escolas parceiras. A presença de momentos de interlocução com a comunidade escolar (reuniões iniciais e periódicas) favoreceu alinhamento de expectativas e visibilidade das metas do subprojeto. Podemos, assim, sistematizar alguns aspectos trabalhados e que ficaram evidentes através dos relatórios mensais entregues pelos acadêmicos bolsistas e professores supervisores, além dos relatos nas visitas mensais feitas às escolas parceiras:

- Aprofundamento da compreensão do contexto escolar: A atividade de conhecer os projetos da escola, os resultados das avaliações (SAEB, diagnósticos locais) e os documentos institucionais permitiu que os acadêmicos bolsistas orientassem suas intervenções de forma contextualizada. Esse movimento é crucial, formando professores

capazes de ler a escola como organização sociopedagógica e ajustando métodos às necessidades reais dos alunos.

- Grupos de estudo e formação permanente: Os grupos de estudo em literacia e numeracia, articulados com a supervisão e coordenação, constituem-se como dispositivos formativos que promovem reflexão crítica e atualização teórico-metodológica. A articulação entre estudo e prática — com retorno imediato para a intervenção — fortalece a apropriação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades analíticas.

- Diagnóstico e intervenção fundamentada: A realização de diagnósticos permite planejar intervenções com base em evidências. No subprojeto, a sequência “diagnóstico → projeto educacional → material de apoio” revela um fluxo formativo que explora a avaliação como ferramenta de ensino e de formação. Para os licenciandos, esse processo envolve habilidades investigativas e de tomada de decisão didática.

- Produção e uso de materiais pedagógicos: A construção de jogos e recursos para atendimento de dificuldades de aprendizagem demonstra competência prática, elaboração de ferramentas adaptadas, criatividade metodológica e preocupação com a inclusão. A produção coletiva desses materiais favorece também o trabalho colaborativo e a formação de repertório didático.

- Integração entre universidade e escola e participação em eventos: A submissão de resumos e relatos de experiência a eventos como o XVI Congresso Nacional de Pesquisa Em Educação (COPED) - “Educação e Pesquisa: Contradições e (Im)Possibilidades à Sustentabilidade”, o IX CONEF “Híbrido e Digital: desafios e perspectivas da formação de professores”, o III Congresso Internacional de Educação e Inovação na Unimontes, a participação no Programa

Biotemas, no subprojeto Biotemas na Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o XVI Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado – EIFORPECS e o II Congresso Internacional de Educação e Diversidade (CIED): Inclusão e Formação Docente, fortalece a dimensão investigativa da formação inicial, coloca os alunos em contato com o campo acadêmico e promove a legitimação da experiência prática como objeto de pesquisa e compartilhamento.

- Desenvolvimento de competências e habilidades de liderança, tendo como base a realidade vivenciada na escola. Os acadêmicos bolsistas observam, levantam hipótese e organizam ações que vão além daquelas que são exigidas em sala de aula com as crianças. Eles acompanham o desenvolvimento da elevação da estima das crianças que, muitas vezes, vão para a sala de aula com sentimentos de inferioridade, de fracasso, de exclusão. Nesse semestre, estão desenvolvendo, em algumas escolas, atividades específicas para o desenvolvimento da autoestima com metodologias lúdicas.

O subprojeto Pedagogia - Alfabetização (Janaúba/MG, 2025) demonstrou que ações articuladas — diagnóstico, planejamento, intervenção, produção de materiais e formação continuada — contribuem, de maneira significativa, para a formação de futuros pedagogos. As experiências práticas favorecem competências técnicas (planejamento, avaliação, mediação didática), atitudinais (comprometimento, trabalho coletivo) e ético-políticas (compromisso social, respeito às diversidades). Para consolidar esses ganhos em mudanças duradouras, é imprescindível a atenção às condições institucionais (financiamento, permanência, formação de supervisores e avaliação robusta).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida confirma que o PIBID, enquanto política pública de formação inicial, constitui um campo potente de aprendizagem

profissional para licenciandos, professores supervisores e coordenadores de área. Ao favorecer a inserção do futuro docente no cotidiano escolar, o programa possibilita que saberes teóricos sejam problematizados, validados e reelaborados em práticas concretas — condição imprescindível para a formação de professores reflexivos, competentes e sensíveis às demandas socioculturais.

O subprojeto Pedagogia - Alfabetização (Janaúba/MG) exemplifica como um conjunto coerente de ações (diagnóstico, produção de materiais, grupos de estudo, intervenção pedagógica e participação acadêmica) pode promover aprendizagens significativas tanto para alunos da educação básica quanto para acadêmicos em formação. Seus resultados indicam ganhos em repertório metodológico, engajamento e produção acadêmica dos licenciandos bolsistas. Ao mesmo tempo, as restrições estruturais, relativas a financiamento, tempo de permanência e recursos de custeio, permanecem como desafios que necessitam de respostas institucionais e políticas.

Finalmente, reafirma-se que programas como o PIBID, quando implementados com densidade formativa e condições materiais adequadas, contribuem, decisivamente, para a formação de pedagogos capazes de articular teoria, pesquisa e prática pedagógica, demonstrando seu papel transformador no cenário da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *PIBID — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/PIBID/PIBID>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024*, 2024a. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Relatório de Gestão – Exercício de 2022*, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/relatorio-de-gestao/31052023_RelatriodeGesto2022.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Relatório de Gestão – Exercício de 2013*, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/RelatoriodeGestao2013.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Governo Federal oferece 80 mil bolsas de iniciação à docência*. 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-oferece-80-mil-bolsas-de-iniciacao-a-docencia>. Acesso em: 15 nov. 2025.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto. O PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores: a trajetória do programa entre 2007 e 2018. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 29, n. 104, ago. 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5854/2679>. Acesso em: 25 out. 2025.

FERREIRA, Joseane Abílio de Souza; GURGEL, Iure Coutre; PEREIRA, Soraya Nunes dos Santos. Identidade, desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente: um olhar a partir do PIBID Pedagogia. *Revista Devir Educação*, v. 2, n. 4, p. 188-231, 2020. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/309/175>. Acesso em: 28 out. 2025.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID. *Revista Reflexão e Ação*, v. 24, n. 3, p. 123-140, set./dez. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/206243667.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.

FREITAS, Felipe Augusto Marques de; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; RAMOS, Elizangela da Silva Barboza. Teoria e prática: o PIBID e sua relação com a formação docente. *Revista Communitas*, Acre, v. 7, n. 17, 2023. DOI: 10.29327/268346.7.17-13. Disponível em: <https://share.google/JD42lgt8HQLzobm1M>. Acesso em: 01 nov. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson Antônio Simão; FERRAGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 02 nov. 2025.

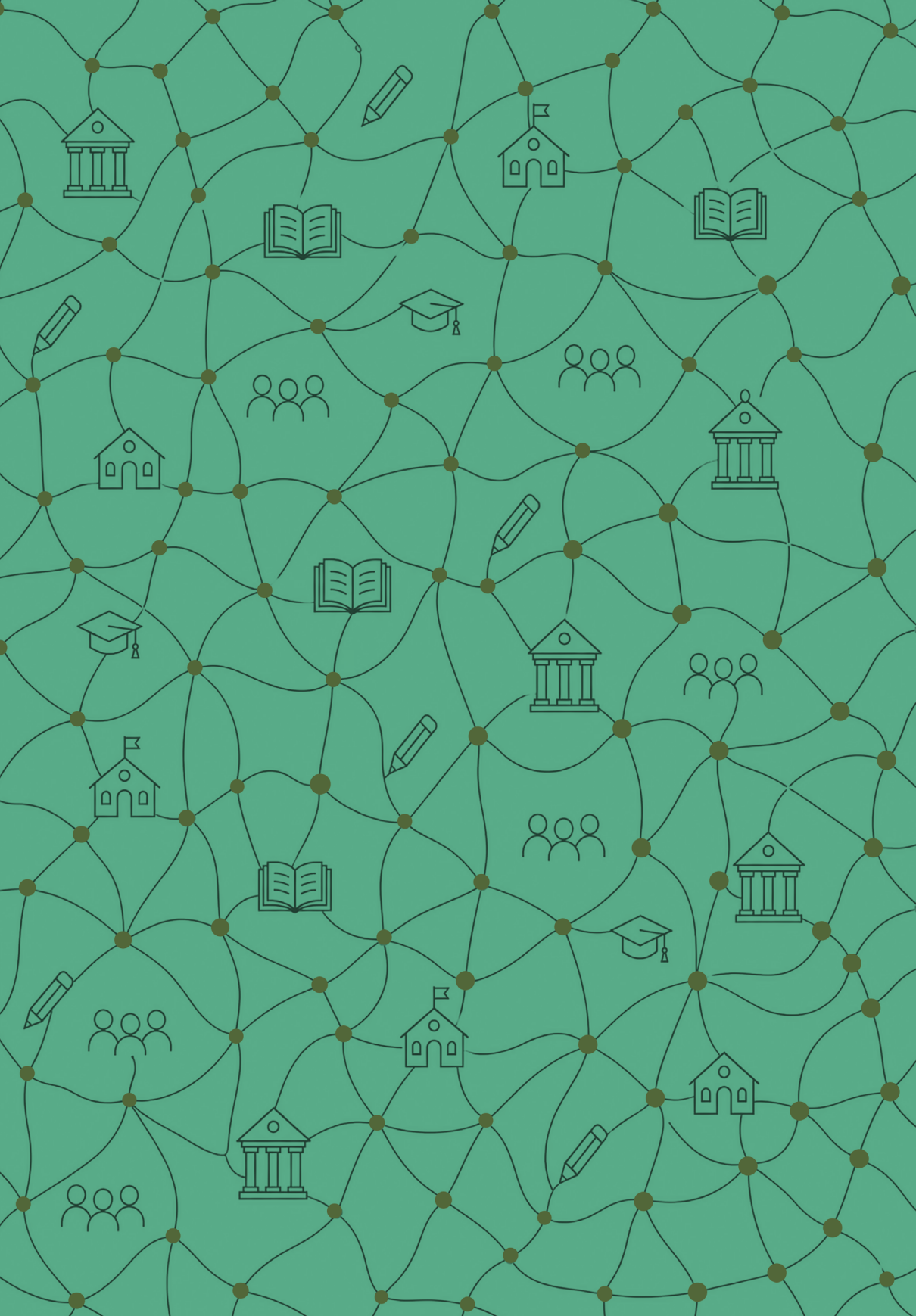
GIMENES, Camila Itikawa. O PIBID e a licenciatura: veredas de uma mesma formação.

Pro-Posições, Campinas, v. 32, e20180096, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/YdpWQNDPVC6zgzfYgwKYW7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2025.

MARCATTO, Flávia Sueli Fabiani. Experiência de uma micropolítica de formação docente no âmbito do PIBID. In: MARCATTO, Flávia Sueli Fabiani (Org). *Experiências de uma micropolítica de formação de professores no âmbito do PIBID*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 7-15. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_73bf33243dad4acfbad43f2c14af34f5.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de. O PIBID e a formação de professores de Geografia no Sertão do Sisal: práticas, narrativas e experiências de iniciação à docência. *Revista PerCursos*, v. 17, n. 35, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724617352016004/pd>. Acesso em: 01 nov.2025.



11

PIBID de História Unimontes 2009 a 2025: trajetória e contribuições na formação docente

Clelma R. Martins Mendes¹

César Henrique de Queiroz Porto²

Joiciele Rezende Costa e Silva³

Maria de Fátima Gomes Lima do Nascimento⁴

1 Mestra em História. Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro.

2 Doutor em História. Universidade Estadual de Montes Claros.

3 Doutoranda em História. Escola Estadual Belvinda Ribeiro.

4 Doutora em História. Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

Este capítulo é dedicado a apresentar a história do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Seu objetivo consiste em evidenciar a relevância do PIBID do curso de História da Unimontes como experiência formativa que, desde sua implantação, vem fortalecendo a articulação entre a Educação Superior e a Básica, com destaque para suas contribuições no desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e dinâmicas. Desse modo, o presente capítulo conecta-se a este livro ao demonstrar como a iniciação à docência promove a integração entre teoria e prática, valorizando o protagonismo estudantil e o compromisso com a qualidade da formação docente.

Dividido em duas partes, o capítulo apresenta a história e a contribuição do PIBID na promoção da formação docente. A primeira parte, intitulada “O processo de implantação e evolução do PIBID de História na Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes”, analisa a experiência da implantação, os desafios vivenciados ao longo do percurso e a consolidação do programa e seus objetivos. A segunda parte, “O PIBID de História na Educação Básica”, aborda duas experiências de implantação e evolução do PIBID nas escolas estaduais Coronel Filomeno Ribeiro e Belvinda Ribeiro na cidade de Montes Claros, em Minas Gerais.

As fontes orais – depoimentos de professores da Unimontes e da Educação Básica que atuaram no processo de implantação e desenvolvimento do PIBID ao longo dos anos – e as fontes documentais, como editais, subprojetos, relatórios, atas, listas de frequência, certificados e produções científicas, juntamente com o emprego dos métodos historiográficos da História Oral e da Crítica das Fontes, possibilitaram uma escrita concisa baseada em abordagens narrativa e analítica dos eventos marcantes do PIBID de História, a partir da sua implantação. Assim, o leitor terá a oportunidade de conhecer a linearidade do processo de implantação, bem como a análise crítica dos acontecimentos importantes que marcaram essa trajetória ao longo do tempo.

Este capítulo é, portanto, de leitura indispensável para todos aqueles que acreditam no poder da cooperação entre universidade, escola e comunidade, como elemento de promoção da qualidade da formação docente e da educação como caminho para a transformação social.

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E EVOLUÇÃO DO PIBID DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES

Abordar, sucintamente, o PIBID História é algo bastante desafiador, uma vez que sua trajetória é constituída por valiosas complexidades, nas quais se entrelaçam pessoas em processo de aprendizagem e ensino, singularidades das escolas e mudanças ocorridas no programa ao longo dos anos, demonstrando a amplitude de sua constituição. Ao mesmo tempo, como profissionais da Educação Básica e Superior engajados nos cursos de formação de professores/licenciatura, redigir esse percurso se constitui em uma atividade singular e gratificante, uma vez que, de certo modo, significa escrever parte da própria história como sujeitos integrantes do Programa.

O primeiro contato com o PIBID de História ocorreu por meio do Edital nº 02/2009-CAPES/DEB, encaminhado pela Pró-reitoria de Ensino à Coordenação Didática do Curso de História da Unimontes, resultando na criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2009. Assim, teve início a primeira edição do PIBID de História da Unimontes. Sua trajetória tem contribuído para a formação docente do curso de História e dos demais cursos de licenciatura oferecidos pelo Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Estadual de Montes Claros, tanto em sua sede quanto nos demais *campi* localizados em diversas cidades do norte e noroeste de Minas Gerais.

As diretrizes de desenvolvimento do Programa nas escolas são norteadas pelos subprojetos, os quais contemplam em seu detalhamento o plano de trabalho, os objetivos almejados, as ações e os resultados previstos, bem como o cronograma de execução. Vale lembrar que as edições anteriores também previam recursos orçamentários de custeio para

subsidiar a aquisição de materiais didáticos para a execução das atividades pedagógicas.

A primeira edição do PIBID História de 2009 contemplou como resultados pretendidos para os discentes, entre outros:

- apresentar e inserir o futuro licenciado em História na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem do universo em que atuará como profissional;
- prepará-lo, teórica e didaticamente, para o exercício das competências exigidas em sua formação profissional;
- conhecimento da estrutura e funcionamento de ensino da Rede Estadual, por meio do projeto político-pedagógico da escola em que atua, bem como identificar, por meio da observação e monitorias, os problemas de ensino e aprendizagem, propondo medidas para sua superação.

Para os professores coordenadores de área da universidade e dos professores supervisores das escolas, estabeleciam-se estas atribuições:

- indicar, com base nas atividades propostas no projeto, as estratégias a serem adotadas para a atuação dos discentes nas escolas da rede pública [...];
- sugerir reformulações nos pontos acordados com os discentes e as escolas;
- acompanhar e auxiliar o discente na confecção de materiais, planejamentos de aulas e oficinas;
- coordenar e avaliar as etapas de aplicação do projeto.

Quanto ao projeto, os objetivos compreendiam:

- identificar os problemas relativos à teoria e às metodologias da área de História que dificultavam o aprendizado do conhecimento histórico pelos alunos;
- tornar a escola protagonista no processo formativo do estudante da licenciatura, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros profissionais;
- contribuir para a elevação dos resultados nas avaliações externas sistêmicas e valorizar a formação docente, elevando a autoestima dos atuais e futuros profissionais da educação;
- possibilitar o intercâmbio entre a universidade e a escola pública básica, voltado à valorização da carreira docente e à melhoria da qualidade do curso de Licenciatura de História na Unimontes.

Pelos objetivos e resultados propostos no subprojeto, ficou demonstrado que o foco do PIBID História, desde sua primeira edição, esteve centrado na formação do licenciando e no intercâmbio entre a universidade e a escola pública. Entendendo a escola como lugar privilegiado do processo de formação, na aplicação teórico-metodológica do conhecimento da ciência histórica e na preocupação no compromisso com as ações educacionais propostas pelo Ministério da Educação.

O edital mencionado correspondeu aos trabalhos desenvolvidos nos anos de 2010 e 2011, os quais resultaram em um número considerável de produções científicas na área do ensino de História, além de uma profícua mudança na formação docente, possibilitando a permanência e a continuidade dos subprojetos de História nos editais posteriores. Nas edições seguintes, a participação dos discentes e docentes do Curso de História mostrou-se fundamental, tanto como uma política de engajamento do graduando no espaço da escola quanto como uma necessidade de aplicação de uma práxis do ensino de História.

A formação se dará ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. É na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados. Isso requer sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de rever saberes e nossas práticas (Fonseca, 2003, p. 244-245).

Entendendo o ensino de História como apresentado por Fonseca (2003), que reconhece no PIBID a função primordial de formar professores dos cursos de licenciatura e de promover uma prática social reflexiva, foram construídos os subprojetos do curso de História da Unimontes, ao longo desses quinze anos. No subprojeto de História do Edital nº 61/2013/Capes, foram mantidos, basicamente, os mesmos objetivos das edições anteriores, adaptando-os às necessidades que o contexto requeria. Entre os objetivos dessa edição constam “Proporcionar aos acadêmicos da licenciatura o contato direto com a realidade escolar, bem como desenvolver e empregar práticas metodológicas e recursos didáticos adequados para o nível de ensino e ano de escolaridade, a fim de proporcionar o aprendizado significativo”.

As mudanças operadas nos subprojetos ao longo das edições foram resultado do cotidiano vivenciado, das demandas educacionais emergentes e do engajamento dos professores em torno de um projeto de educação como prática social, capaz de se sobrepor aos entraves impostos pelo processo de formação docente, pelas condições de trabalho e, por vezes, pelo próprio sistema educacional. Nesse sentido, afirma (Arroyo, 2004, p.83): “Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projeto de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano”. A análise de Arroyo permite pensar que uma prática social é, acima de tudo, a capacidade de lidar com muitas questões que integram a docência, sem perder de vista a dimensão humana. Assim, a caminhada no PIBID de História foi acontecendo no decorrer das edições seguintes, mantendo a perspectiva da docência como formação humanística, apesar dos desafios e das adaptações exigidas pelo trabalho em ambientes tecnológicos.

No último edital, nº 10/2024 (p. 3-4), uma das preocupações principais foi o “Incentivo à formação de professores em prática pedagógica com tecnologia e para o uso da tecnologia.” Conforme exposto no Subprojeto de Licenciatura em História a cultura digital impõe reflexão.

“A condição de Educador a altura de seu tempo não pode negar as novas tecnologias, mas precisa de decisão política e competência científica a serviço de uma mente crítica” (Freire, 2000, p. 88). Neste sentido, o subprojeto de Licenciatura em História busca assegurar por meio de ações na escola, a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar através de uma prática pedagógica inovadora como a gamificação no ensino de história, rodas de conversas, audiovisuais, websites, uso de plataformas, aplicativos, redes sociais e recursos midiáticos (Edital Pibid, nº 10/2024, p. 3-4).

Pelo exposto, é notório que o subprojeto de licenciatura do PIBID História Unimontes foi se ajustando às demandas do tempo presente, aliando o desenvolvimento de competências à postura crítica inerente ao trabalho do docente de História e ao compromisso com a formação de profissionais da educação.

SUJEITOS INTEGRANTES DO PROCESSO

Desde o primeiro edital, o subprojeto PIBID do curso de Licenciatura em História foi bem acolhido pela universidade, pelos acadêmicos e pelas escolas parceiras. Os processos seletivos foram bastante concorridos, com números de inscrições e classificações superiores ao de vagas disponíveis nas escolas, tanto para professores supervisores quanto para acadêmicos.

Ao longo dos anos, o programa consolidou-se no curso de História e possibilitou aos acadêmicos o contato direto, desde os períodos iniciais, com as escolas e suas práticas pedagógicas. Os sujeitos integrantes do PIBID, coordenadores de área, professores supervisores e acadêmicos, sempre articularam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas às produções científicas, publicizando os resultados em eventos acadêmicos e plataformas universitárias *on-line*. Essas ações evidenciam a excelência do Programa junto às escolas, aos alunos e à comunidade, além de contribuírem para o

aprimoramento dos currículos acadêmicos. Essa relevância pode ser observada nos depoimentos a seguir:

O PIBID me foi apresentado na E.E. Irmã Beata. Abracei o projeto e ele revolucionou a minha prática pedagógica, aulas diferentes e agradáveis que mudaram a postura dos alunos em relação ao comportamento. [...] O PIBID foi libertador nas minhas aulas de História, [...] falar do PIBID é emocionante demais. Tive pibidianos comprometidos e hoje são professores, o que me deixa muito feliz (Rocha, 2025).

Nesse depoimento, é perceptível o quanto o programa contribuiu para a trajetória docente, ao permitir que a professora reconhecesse a docência para além da teoria: como um meio de promoção de mudanças sociais, políticas, culturais e intelectuais.

De modo análogo, entre os acadêmicos, o Programa também tem se mostrado basilar para a formação inicial, ao possibilitar vivências pedagógicas no ambiente escolar. A acadêmica Vitória Neres expressa essa experiência em seu relato.

Tive a oportunidade de participar do PIBID durante os anos de 2023 e 2024, sob a coordenação da professora Doutora Maria de Fátima Gomes Lima do Nascimento, n Belvinda Ribeiro, onde fomos supervisionados e acompanhados pela professora Mestra Joiciely Rezende Costa e Silva. O programa foi de exímia importância para minha inserção na docência, já que até aquele momento não tive a oportunidade de atuar na área. Durante o PIBID, pude conviver de perto com os alunos, auxiliando-os nas oficinas propostas pela professora Joiciely e entendendo como era a sua dinâmica com eles. Pude também vivenciar de perto o ambiente escolar, o que agregou muito na minha vida acadêmica na licenciatura. O PIBID é uma importante ferramenta para inserir os acadêmicos na vida e rotina escolar, até mesmo antes de iniciar os estágios obrigatórios, para que tenhamos um contato maior com a escola e os alunos, e saibamos não só o conteúdo a ser ensinado, mas também como conduzir a aula, fomentar o interesse dos discentes, como se portar em sala de aula, e vários outros benefícios (Neres, 2025).

O depoimento da acadêmica Pibidiana converge com o exposto pela professora Nalbar ao mencionar as profundas e significativas contribuições do Programa em todas as dimensões da regência na Educação Básica. Portanto, reafirma o quão importante e valioso é o PIBID na formação acadêmica dos futuros professores.

O PROCESSO DE APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A apresentação do Programa nas Escolas Públicas de Educação Básica ocorreu de forma muito tranquila, uma vez que a Superintendência Regional de Ensino da Rede Estadual de Minas Gerais, na cidade de Montes Claros, foi a primeira a se apropriar do conhecimento acerca do PIBID, em apresentação realizada pela Unimontes. Por conseguinte, firmou o convênio e realizou o processo de divulgação junto às escolas. Assim, em 2009, houve a inscrição das unidades de ensino que se interessaram em receber o Programa. O processo seletivo das escolas nos primeiros subprojetos ocorreu a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, a aceitação e a adesão da Educação Básica ao Programa se deram de maneira voluntária, aquiescente, consensual e colaborativa.

De maneira progressiva, e até a presente edição (Edital 10/2024), as escolas têm demonstrado muito interesse nos subprojetos e dispensado o devido apoio ao serem contempladas. Todas as vagas ofertadas desde a primeira edição foram preenchidas. Essa trajetória de adesão e fortalecimento institucional também pode ser observada nos relatos de gestores escolares de edições anteriores e atuais, professores supervisores e acadêmicos que vivenciaram o Programa. Suas falas atestam a relevância e contribuições do PIBID para a formação docente e para o cotidiano das escolas parceiras. A ex-gestora escolar e atual supervisora do PIBID de História na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, professora Clelma Rodrigues Martins Mendes, deixa claro que:

Ingressei na E. E. Cel. Filomeno Ribeiro no ano de 2010 como professora. E recordo-me que a escola sempre foi contemplada com o PIBID, inclusive de outras licenciaturas também, como o de Matemática, Arte, Filosofia além do de História. Que as gestões escolares anteriores com as quais convivi, a Diretora Hilda Alves de Oliveira (2001 – 2011) e o Diretor Jairo Fernandes (2012 -2013), bem como a minha gestão (2013 - 2022), os servidores, e os estudantes sempre acolheram muito bem os acadêmicos. Trabalhos incríveis foram e são realizados. Resultados muito significativos são alcançados com essa parceria universidade - escola, na medida em que a escola e a universidade por meio de seus professores, estudantes, acadêmicos e coordenadores de área aprendem e ensinam em uma rica trajetória de mãos dadas para o bem comum.

Inclusive o desejo dos gestores, equipe pedagógica e professores é ter PIBID de várias áreas na escola de modo a fazer um trabalho integrado como de humanas, exatas, pedagogia (Mendes, 2025).

A professora Supervisora do PIBID na Escola Estadual Belvinda Ribeiro, Joiciele Rezende Costa e Silva, declara:

Meu primeiro contato com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência ocorreu no ano de 2019, na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro onde fui supervisora da área de História. Desde o início foi possível observar o impacto positivo do programa na escola, especialmente no que se refere à troca de experiências entre professores e bolsistas, à introdução de novas metodologias de ensino e à valorização da prática docente como espaço de pesquisa e reflexão (Silva, 2025).

O depoimento da professora Joiciele reforça o reconhecimento já expresso por outros profissionais acerca da relevância do PIBID nas escolas públicas. Pelas palavras das profissionais, fica evidenciado que as instituições de Educação Básica percebem o Programa como uma iniciativa positiva e valiosa pelas contribuições teórico-metodológicas e pelo incentivo à educação continuada de educadores e acadêmicos em formação docente.

PRIMEIRAS ESCOLAS CONTEMPLADAS COM O PIBID

As primeiras escolas que participaram do PIBID, subprojeto História, Edital nº 02/2009, foram Dona Quita Pereira, Francisco Lopes, Professor Hamilton Lopes e Coronel Filomeno Ribeiro, todas localizadas na cidade de Montes Claros, em Minas Gerais. Em seguida, vieram outros editais e outras escolas ingressaram no Programa: Felício Pereira de Araújo, Belvinda Ribeiro, Dilma Quadros e Irmã Beata, além de outras coordenadas por outros professores. Na última edição, referente ao Edital 10/2024, as escolas estaduais Coronel Filomeno Ribeiro, Belvinda Ribeiro e Professora Helena Prates foram as contempladas com o Programa sob a coordenação de área da professora doutora Maria de Fátima Lima do Nascimento até julho de 2025, seguida pelo professor doutor César Henrique de Queiroz Porto, ambos docentes do Departamento de História da Unimontes.

Em todas as escolas mencionadas, os trabalhos planejados e desenvolvidos foram primorosos. Os gestores concederam a liberdade necessária para pesquisar, planejar e executar as demandas. As professoras supervisoras se mostraram exemplares no planejamento e desenvolvimento das ações, bem como no acompanhamento dos acadêmicos pibidianos em todas as etapas dos projetos.

DESAFIOS ENFRENTADOS E SUPERADOS NO PROCESSO

Ao longo dos anos de coordenação de área dos subprojetos do PIBID de História, os desafios enfrentados foram poucos em comparação às contribuições positivas que o Programa tem proporcionado durante seu desenvolvimento, tanto para os acadêmicos pibidianos quanto para os professores supervisores, escolas parceiras e a Unimontes. Em dez anos de coordenação (2015 a 2025) do subprojeto de História, o maior desafio ocorreu em razão da necessidade de substituição da escola parceira, decorrente da falta de sintonia com o professor supervisor e da ausência de apoio da gestão escolar à época, entre outras questões.

Os desafios vivenciados nesse contexto foram ponto de partida para a realização de uma avaliação rigorosa dos objetivos, práticas e do acompanhamento sistemático do desenvolvimento do subprojeto em outras unidades de ensino e nas edições seguintes. Com base nesse aprendizado, todas as ações: planejamentos, produção de materiais didáticos, realização de atividades, eventos, monitorias, produção científica, relatórios técnicos, bem como o aprendizado e engajamento dos participantes no processo educativo, passaram a ser, sistematicamente, orientadas, acompanhadas e avaliadas.

A superação dos desafios se tornou perceptível quando as ações implantadas passaram a ser relevantes para a comunidade escolar e para os acadêmicos pibidianos, por meio dos relatos de experiências apresentados em reuniões, relatórios semestrais e eventos científicos.

EVOLUÇÃO DO PROGRAMA

Quando o Programa e o Subprojeto de História tiveram início, apenas quatro escolas eram parceiras no *campus* Darcy Ribeiro. Havia um coordenador de área, duas professoras supervisoras e quarenta e oito acadêmicos. Esse número foi ampliado ao longo dos anos e, atualmente, são seis escolas parceiras, dois coordenadores de área, seis professoras supervisoras e quarenta e oito acadêmicos. Esse quantitativo posteriormente aumentou com a inclusão de outros *campi*, como o de São Francisco.

A divisão dos grupos possibilitou desenvolver um trabalho mais qualificado, dinâmico e tecnologicamente atualizado, em conformidade com as demandas educacionais da atualidade. Outro aspecto que se expandiu, de maneira progressiva, foi a produção científica, resultante das atividades nas escolas, apresentada em eventos universitários, como no Congresso Nacional de Educação e Formação Docente (CONEF), no Congresso Nacional de Pesquisa em Educação (COPED), e no Congresso Internacional de Educação, entre outros.

Tabela 1: Participação do PIBID História em eventos acadêmicos com produção científica no ano de 2025

E. E. Belvinda Ribeiro	E. E. Cel. Filomeno Ribeiro	E. E. Prof. ^a Helena Prates
9 produções	13 produções	11 produções

Fonte: Elaboração própria.

O processo de evolução do PIBID de História foi gradual na universidade, crescendo, melhorando e produzindo. Essa trajetória é demonstrada nos diversos eventos científicos realizados dentro e fora da Unimontes, assim como nas escolas de Educação Básica. O engajamento, a conexão e a produção de resultados das escolas foram apresentadas em espaços científicos. A constatação desse desenvolvimento é comprovada por meio de relatórios institucionais e das prestações de contas encaminhados ao Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/

Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), os quais demonstram a urgência de consolidar o Programa como uma política pública permanente, necessária para a formação de professores no Brasil.

A luta para a criação do PIBID como política pública tem sido reiterada ano após ano pela comunidade acadêmica em nível nacional, respaldada por resultados cada vez mais expressivos e eficazes nas instituições parceiras, engajadas na transformação social por meio da educação. Espera-se, portanto, que os esforços empreendidos por educadores e acadêmicos contribuam para elucidar os desafios da formação docente e reafirmem que o ato de educar é o único caminho para o desenvolvimento do país frente ao capitalismo tecnológico do século XXI, tornando possível a consolidação do Programa como política pública já no ano de 2025.

O PIBID DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como abordado ao longo deste capítulo, várias escolas fazem parte da trajetória do PIBID História da Unimontes. Entretanto, devido à limitação de páginas, duas escolas serão apresentadas neste tópico: Coronel Filomeno Ribeiro e Belvinda Ribeiro. A escolha dessas unidades de ensino visa oportunizar ao leitor o conhecimento da trajetória do PIBID de História, tanto de uma escola que faz parte do Programa desde sua implantação em 2009, como de outra escola que passou a integrá-lo em 2023. Dessa forma, torna-se possível estabelecer um paralelo que permite aferir a evolução do processo de implantação e consolidação do Programa/subprojetos em contextos singulares.

ESCOLA ESTADUAL CORONEL FILOMENO RIBEIRO

A Coronel Filomeno Ribeiro está localizada na Praça Dom Luiz Victor Sartori, nº 463, no bairro Alto São João, na cidade de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais. A instituição possui desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Pós-Médio Técnico noturno. As turmas do 6º ano ao 3º ano do Ensino Médio funcionam na modalidade integral em nove horários.

Os estudantes da escola são, em quase sua totalidade, oriundos da comunidade Cidade Cristo Rei. O grau de complexidade da escola, que abarca vários anos de escolaridade e modalidades de ensino, aliado ao perfil de sua clientela estudantil, requer práticas pedagógicas dinâmicas, inovadoras e centradas no protagonismo discente. Nesse contexto, na primeira edição do PIBID História, realizada em 2009, com a implementação do Programa em parceria entre a Unimontes e a escola, sob a direção da professora Hilda Alves de Oliveira e coordenação de área na universidade do professor Donizete Lima do Nascimento, a E. E. Cel. Filomeno Ribeiro foi uma das pioneiras. A parceria e o desenvolvimento do subprojeto foram altamente profícuos, o que possibilitou que a unidade de ensino fosse contemplada, ao longo dos anos, com o PIBID de outras licenciaturas, como o de Filosofia, Matemática e Arte/Música, coexistindo entre os anos de 2012 e 2017.

A professora supervisora, Irenilda P. de Andrade Gusmão, descreve a riqueza das experiências pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID, que envolveram planejamentos, oficinas, apresentações culturais, realização de festivais musicais e produções científicas apresentadas no FEPEG. Acrescenta, ainda, que a atuação do Programa possibilitou uma formação mais abrangente dos acadêmicos, em razão da diversidade de ações e da organização sistemática das atividades do subprojeto. Convergindo com o exposto, o professor supervisor Heider Duarte de Oliveira enfatiza:

O PIBID foi um marco em nossa escola, pelo interesse e dedicação do pessoal discente e docente de modo que todas as atividades programadas foram desenvolvidas de modo a atender as necessidades da comunidade escolar e dos acadêmicos com um enorme aprendizado e sucesso que o programa proporcionou (Oliveira, 2025).

Devido à quantidade de programas na escola, houve uma lacuna do PIBID de História na instituição. Entretanto, no ano de 2019, sob a direção da professora Clelma Rodrigues Martins Mendes, o PIBID de História retornou à unidade de ensino, sob a coordenação de área da professora doutora Maria de Fátima Lima do Nascimento e supervisão da professora de História, Joiciele Rezende Costa e Silva, que, também, externa os resultados positivos do Programa para a sua carreira docente e para a Educação:

A experiência como supervisora possibilitou um aprofundamento na reflexão sobre a prática docente. O PIBID mostrou-se um instrumento essencial para o fortalecimento da educação pública, contribuindo para a formação de professores mais conscientes, críticos e comprometidos com a qualidade do ensino (Silva, 2025).

Entretanto, o contexto da pandemia da covid-19 foi mais um desafio enfrentado pelo PIBID, considerando que inviabilizou a realização das atividades presenciais nas escolas, que adotaram aulas remotas. Com o retorno das aulas presenciais, a professora Joiciele foi efetivada em outra unidade de ensino, tendo sido o subprojeto, temporariamente, descontinuado na escola.

Com a saída da professora Clelma da gestão escolar, o professor Gabriel Felipe de Medeiros assumiu o cargo. Em 2023, o PIBID História retornou à instituição, tendo a professora Clelma como supervisora, função que continua a exercer na edição vigente, Edital nº 10/2024. O subprojeto desenvolve-se a partir do Plano de Ação Equidade Étnico-Racial Brasileira, conduzido de forma integrada com os demais professores da escola, com foco na história e cultura dos povos indígenas brasileiros. As ações executadas contemplaram planejamento de aulas, oficinas, realização de censo étnico-racial da escola, estudo da história e exposição com salas temáticas sobre religião e espiritualidade indígena, arte e estética, culinária, medicina, literatura, tradições, brinquedos, resistências e troncos linguísticos dos povos originários do Brasil.

Recursos didáticos como gibis, gravações de vídeos de recontos literários e outros materiais de suporte foram desenvolvidos, propiciando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados aferidos foram apresentados em eventos acadêmicos por meio de produções científicas, também disponibilizados no Instagram próprio do PIBID de História Filomeno Ribeiro. Todo esse trabalho só foi possível pelo apoio do diretor Gabriel Felipe de Medeiros, grande admirador e apoiador do PIBID, que, em sua entrevista, relatou:

Tenho uma grande gratidão pelo PIBIB. Durante a primeira graduação em Educação Física, fui bolsista do Programa 2012/2013. Este período de participação foi um divisor de águas em minha formação. Os cursos de licenciaturas naquela época eram espaços de muito aprendizado e

desenvolvimento, e ainda são, porém, sob minha análise, não proporcionavam ao professor em formação as vivências práticas do ambiente escolar. Quando comecei a fazer parte do PIBID, entrei de fato para dentro da escola e conheci a estrutura metodológica de uma instituição de ensino *in loco*. Foi uma experiência hercúlea, pois estive imerso a um laboratório prático que não pode ser dicotomizado do processo de formação dos licenciados. O contexto do Programa de iniciação à docência, além de benefícios substanciais aos discentes, traz também a academia para dentro da escola, possibilitando intervenções em pontos da educação que requerem pesquisa e estudos mais aprofundados que só o ambiente acadêmico pode proporcionar. Por fim, me tornei professor, licenciado em Educação Física e Letras Português. Após quase dez anos de docência, em 2023 assumi a Direção da E. E. Cel. Filomeno Ribeiro. Honrosamente, voltando a ter contato com o PIBID agora de História. Neste contexto atual, visualizo a proposta do Programa com olhares ainda mais atônitos, pois pelo olhar de gestor, reconheço o quanto este trabalho oferece de frutos para toda a comunidade escolar, uma vez que, através das suas atividades, possibilita a construção dos sujeitos integralmente, fazendo com que o aluno do ensino fundamental, médio e acadêmico, se torne um ser político, crítico e atuante no seu meio de convívio (Medeiros, 2025).

As palavras do diretor Gabriel expressam, em suas diversas dimensões, a grandiosidade do PIBID e o papel que o Programa, em suas diferentes áreas, vem desempenhando na formação de profissionais de excelência. Sua atuação tem proporcionado resultados transformadores para a comunidade escolar, repercutindo de forma significativa desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

ESCOLA ESTADUAL BELVINDA RIBEIRO

Belvinda Ribeiro se localiza na Rua São Tarcísio, nº 265, bairro Santos Reis, zona urbana de Montes Claros-MG. A instituição oferece Ensino Fundamental I e II nos turnos matutino e vespertino. Sua gestão é participativa e orientada para a aprendizagem, o que favoreceu a integração entre a universidade e a escola por meio do PIBID. O perfil socioeconômico predominante entre os educandos é de classes C e D, com forte enraizamento territorial, cenário que demanda práticas pedagógicas contextualizadas e projetos voltados à cidadania histórica.

Em 2023, o PIBID atuava por meio do subprojeto de História, em articulação com a Unimontes, sob a coordenação da professora Maria de

Fátima Lima e sob a supervisão na escola da professora de História, Joicielle Rezende. A parceria estabeleceu objetivos concretos, como (i) consolidar a cultura de investigação histórica escolar (leitura de fontes, cronologias e memórias); (ii) recompor aprendizagens pós-pandemia com foco em leitura de documentos e interpretação de contexto; (iii) fortalecer cidadania, relações étnico-raciais e educação ambiental em perspectiva histórica, em consonância com o Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola.

O desenvolvimento dos ciclos de trabalhos, no período de 2023 a 2025, contemplou diagnóstico e coplanejamento, intervenções didáticas em História, devolutivas e ajustes. Por conseguinte, diversas ações se destacaram no desenvolvimento dos trabalhos, como o Mapa de Memórias do Bairro Santos Reis, o Podcast História da Minha Rua, a Feira de Experiências Históricas, e a Mostra Rostos da História, entre diversas outras.

Desse modo, o PIBID História contribui na escola para a aprendizagem e engajamento estudantil, gestão pedagógica com rotina de planejamento orientada e promoção da cidadania. Em relação aos pibidianos e docentes da escola, verificam-se as contribuições formativas, com prática situada na gestão de sala de aula, pesquisa aplicada, coensino e trocas horizontais.

O PIBID de História mantém atuação contínua desde 2023, com variação anual no número de bolsistas e foco progressivo em (i) memória local (2023), (ii) leitura de fontes e cidadania (2024) e (iii) consolidação de produtos autorais (2025). Legados incorporados à rotina escolar incluem oficinas, minicursos, feiras do conhecimento, linha do tempo da escola/bairro e mostras semestrais, entre outras atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do capítulo, foi apresentado o processo de implantação do PIBID do curso de História da Unimontes, iniciado em 2009, bem como sua inserção nas escolas públicas de Educação Básica. Os sujeitos históricos envolvidos nesse percurso e os desafios vivenciados e superados foram elucidados. A apresentação de duas escolas públicas de Educação Básica em contextos históricos distintos, com o desenvolvimento de trabalhos diferentes,

atendendo as demandas e suas singularidades, permitiu evidenciar a consistência do Programa e sua evolução.

Ter a professora Joiclele novamente como supervisora, a partir de 2023, é uma constatação clara da aceitação, valorização e reconhecimento do potencial transformador do PIBID. Os depoimentos dos diversos profissionais que atuaram, e ainda atuam, no contexto do PIBID confirmam sua excelência, contribuições e transformações que o Programa promove em todas as pessoas, dimensões e esferas que alcança.

Por fim, considera-se que os objetivos propostos neste capítulo, ao redigir a trajetória histórica do PIBID de História da Unimontes, foram atendidos. Como Programa de grande impacto formativo, o PIBID demonstra-se digno de tornar-se uma política pública permanente, legado construído por todos que acreditam e atuam em prol de uma educação para a excelência.

Reconhece-se, contudo, que o capítulo não esgota a história do PIBID de História da Unimontes, mas convida à continuidade de investigações sobre as práticas desenvolvidas, os impactos formativos nos acadêmicos, e as transformações nas concepções de docência geradas ao longo dessa experiência.

FONTES ORAIS

GUSMÃO, Irenilda Pereira de Andrade. *PIBID de História na E. E. Cel. Filomeno Ribeiro*. Entrevista concedida a Clelma R. Martins Mendes. Montes Claros, 27 de outubro de 2025

MEDEIROS, Gabriel Felipe de. *PIBID de História na E. E. Cel. Filomeno Ribeiro*. Entrevista concedida a Clelma R. Martins Mendes. Montes Claros, 27 de outubro de 2025.

MENDES, Clelma R. Martins. *PIBID de História na E. E. Cel. Filomeno Ribeiro*. Entrevista concedida a Maria de Fátima Gomes Lima do Nascimento. Montes Claros, 26 de outubro de 2025.

NERES, Vitória. *PIBID de História na E. E. Belvinda Ribeiro*. Entrevista concedida a Clelma R. Martins Mendes Montes Claros, 31 de outubro de 2025

OLIVEIRA, Heider Duarte de. *PIBID de História na E. E. Cel. Filomeno Ribeiro*. Entrevista concedida a Clelma R. Martins Mendes. Montes Claros, 27 de outubro de 2025.

ROCHA, Nalbar. *PIBID de História na E. E. Belvinda Ribeiro*. Entrevista concedida a Maria de Fátima Gomes Lima do Nascimento. Montes Claros, 27 de outubro de 2025.

SILVA, Joiciele Rezende Costa e Silva. *PIBID de História na E. E. Belvinda Ribeiro*. Entrevista concedida a Clelma R. Martins Mendes. Montes Claros, 27 de outubro de 2025.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. *O Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens*. Petrópolis. RJ; Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiência, reflexões e aprendizados*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus. 2003, p.244-245.



12

Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola: uma reflexão sobre os caminhos percorridos pelos acadêmicos durante o subprojeto de Letras Espanhol do PIBID Unimontes

Valéria Daiane Soares Rodrigues¹

Adriana Alves Cruz²

Raissa Aparecida S. Oliveira Braga³

Romilda Rodrigues Silva⁴

1 Doutora em Estudos Literários. Universidade Estadual de Montes Claros.

2 Mestre em Letras. Escola Estadual Francisco Lopes da Silva.

3 Especialista em Didática e Metodologia Científica. Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro.

4 Especialista em Campo Religioso Brasileiro. Escola Municipal Afonso Salgado.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – configura-se como um instrumento determinante para a formação docente, uma vez que promove a imersão dos alunos dos cursos de licenciatura nas escolas de Educação Básica, desde os períodos iniciais da formação docente. Se para os estudantes de licenciatura, de forma geral, já representa uma grande oportunidade de vivenciar as experiências ocasionadas pelo convívio na escola, para os alunos do curso de Letras/Espanhol, representa, também, uma possibilidade de divulgar o espanhol como língua estrangeira, visto que a maioria das escolas de Minas Gerais não o disponibiliza na grade curricular.

Considerando tal contextualização, este artigo tem como objetivo principal apresentar algumas reflexões relacionadas à operacionalização do subprojeto do curso de Letras Espanhol do PIBID Unimontes, realizado em três escolas públicas (Escola Estadual Francisco Lopes da Silva, Escola Municipal Afonso Salgado e Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro), localizadas em Montes Claros-MG, no período compreendido entre fevereiro e julho de 2025. Cumpre destacar que a equipe de trabalho é composta por vinte e quatro acadêmicos do curso de Letras Espanhol da Unimontes, três professores supervisores atuantes nas escolas supracitadas e um coordenador de área, que, juntos, realizam as etapas de planejamento, execução e avaliação das atividades propostas, conforme a demanda das escolas participantes do subprojeto de Letras Espanhol do PIBID Unimontes.

As atividades envolvem um trabalho voltado para a prática do multiletramento, com o intuito de levar os acadêmicos da graduação a conduzirem atividades que trabalhem a competência leitora, em uma perspectiva que seja transformadora, crítica e reflexiva. Metodologicamente, este texto foi construído a partir da análise de referências críticas que versam sobre as temáticas centrais do subprojeto (multiletramento e ensino-aprendizagem da Língua Espanhola), além da leitura e problematização de um questionário aplicado aos acadêmicos bolsistas com o fim de avaliar a percepção destes em relação ao trabalho realizado no primeiro semestre de 2025.

Nesse contexto, o primeiro tópico intitulado “O Ensino da Língua Espanhola em articulação com a pedagogia dos multiletramentos” oferece um arcabouço teórico relacionado à pedagogia que circunda o multiletramento e suas possibilidades. O segundo tópico, “Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola: sobre a experiência na escola de Educação Básica”, apresenta algumas reflexões concernentes ao processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, além de mencionar contribuições sobre a formação da identidade docente. O terceiro e último tópico, “Contribuições do PIBID para formação docente: percepção dos alunos do curso de Letras Espanhol do PIBID Unimontes”, busca avaliar a forma como os acadêmicos analisam o desenvolvimento das atividades, servindo como instrumento para mudanças e/ou consolidação das ações do subprojeto.

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM ARTICULAÇÃO COM A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Saviani (2024) define educação como mediação da prática social. Esse conceito é importante porque trata a educação como uma ação coletiva, e não individual, além de reconhecê-la como um componente que não está isolado do contexto social. À luz dessa constatação, a escola tem um papel primordial na formação dos alunos, que, no cenário pós-moderno, fazem parte de uma sociedade bastante diversificada, seja quanto aos atores sociais que a englobam, seja quanto aos diferentes instrumentos de comunicação, o que está atrelado à popularização da internet e dos variados dispositivos tecnológicos.

Nessa seara, em um mundo pluricultural e notadamente digital, a palavra multiletramento (ou letramentos, ou letramentos múltiplos) vem ganhando destaque. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020):

O termo *multiletramentos* refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a *diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam enormemente dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente

cultural ou identidade de gênero, só para citar algumas diferenças importantes. Essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos modos como interagimos em nossa vida cotidiana, isto é, nos modos como construímos significados e deles participamos. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a *multimodalidade*. Essa é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação. Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente [...] (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 19-29, *grifos dos autores*).

Conforme se percebe, multiletramento é um vocábulo que surgiu no âmbito de uma sociedade diversa e plural, em que a linguagem tem se apresentado cada vez mais híbrida, com a combinação de textos e imagens, sons e cores. Ou seja, multiletramento amplia a noção de letramento para abarcar as múltiplas culturas e linguagens. Desenvolvido no campo dos estudos linguísticos, a intenção é desenvolver nos discentes as competências para interpretar e criar textos em diferentes formatos e contextos socioculturais.

É preciso esclarecer que o termo multiletramento não veio para contestar o conceito de letramento, mas ampliá-lo. Não por acaso, um de seus sinônimos é justamente “letramentos”. Rojo (2009), uma das linguistas brasileiras que mais se debruça sobre o tema, observa que “Os novos estudos do letramento têm-se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas” (Rojo, 2009, p. 105). Em outras palavras, abre-se para o estudo de todas as culturas, inclusive as das massas, a fim de possibilitar experiências significativas aos estudantes.

Sob esse prisma, Cruz (2018) endossa que a pedagogia dos multiletramentos alinha duas realidades que marcam o alunado: a pluralidade identitária e cultural e a diversidade de arranjos linguísticos. Certamente, uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir, efetivamente, usando múltiplas linguagens, em variados contextos e com diferentes públicos. Cumpre esclarecer que, quando se fala em hibridismo linguístico, está se remetendo à multimodalidade, tendo em vista que a comunicação, notadamente com a ampliação do acesso à internet, não se limita ao verbal, haja vista que é constituída de vários signos para expressar e partilhar informações, ideias e experiências e produzir sentido.

Nesse contexto, surge o subprojeto de Letras Espanhol com foco no tema do multiletramento. O referido subprojeto se desenvolve entre a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e três escolas públicas de Montes Claros: duas da rede estadual e uma da rede municipal. Faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma ação do Governo Federal voltada à formação inicial no magistério, por intermédio de acordos entre universidades públicas que ofertam licenciaturas e escolas públicas da Educação Básica.

Nas três escolas atendidas pelo subprojeto de Letras Espanhol, os acadêmicos, auxiliados pela coordenadora e pelos professores supervisores, empenham-se em explorar a diversidade do mundo hispânico, conectando língua e cultura de forma contextualizada. Isso porque estudar uma língua estrangeira hoje vai muito além da gramática e do vocabulário, envolve também compreender e produzir sentidos em diferentes linguagens, mídias e contextos culturais. Sempre planejadas, as aulas possibilitam ambientes de aprendizagem contextual por meio de atividades subsidiadas por recursos tecnológicos e pela multimodalidade.

A título de esclarecimento, os alunos atendidos em cada escola são do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, os quais não tinham, anteriormente, qualquer experiência com a Língua Espanhola. À vista disso, os acadêmicos são orientados a trabalhar sob uma perspectiva interdisciplinar e explorar o potencial das tecnologias digitais da informação e comunicação, de forma a levar os discentes a conhecer novas culturas, em conexão com a cultura brasileira, e ampliar sua visão de mundo. A estes são apresentados textos visuais e música, em gêneros textuais diversificados, e atividades que permitem o acesso ao multiculturalismo.

Portanto, com fulcro na Pedagogia dos Multiletramentos, o subprojeto de Letras Espanhol parte do pressuposto de que os significados da linguagem “[...] são sempre construídos e produzidos, de forma contextual, no interior de práticas discursivas determinadas” (Bortone e Martins, 2008, p. 11). Assim sendo, busca-se o estímulo à leitura de textos elaborados com diferentes signos linguísticos e atentos às diversas realidades que compõem o espaço escolar. Ora, o estudo de uma língua estrangeira implica trabalhar

com gêneros multimodais, interagir em contextos reais e digitais e promover a consciência crítica sobre como significados são construídos. Embora o subprojeto ainda esteja em andamento, já se percebe maior engajamento e motivação para aprender, bem como percepção de múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora, corporal e digital).

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: SOBRE A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A língua é uma das maiores representações de identificação que se manifestam na convivência social, daí a necessidade de valorização de práticas que a problematizem. Em se tratando de graduação em licenciatura de língua estrangeira, a responsabilidade se eleva dada a possibilidade de leitura do mundo a partir de distintos olhares e/ou culturas. Nesse processo, considerando a experiência formativa dos acadêmicos do curso de Letras Espanhol a partir do PIBID, a escola revela-se um lugar de excelência para experimentação, pois é nela que o futuro profissional conceberá o desenvolvimento das capacidades e competências necessárias à profissão docente, isto é, adquirir conhecimentos práticos, aprender a agir, aprender a ser professor.

Para o futuro docente de língua estrangeira, no caso espanhol, é salutar aprender com as teorias de ensino-aprendizagem, bem como com a própria experiência em sala de aula. Portanto, o PIBID é um facilitador das demandas relacionadas à vivência e aplicação da relação teoria-prática, contemplando a atuação nos educandários do ensino básico. Sobre o assunto, Pimenta (2015) assegura:

Penso que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para alunos das escolas comuns (Pimenta, 2015, p. 86).

Com o exposto e pensando no desenvolvimento do subprojeto de Letras Espanhol do PIBID Unimontes, entendemos que os acadêmicos são

contemplados com a oportunidade de ministrar aulas para alunos de séries variadas, favorecidos com uma formação que vai além do conhecimento teórico, incluindo a dimensão experiencial da formação docente. Nesse âmbito, aprendem sobre atribuições diversas: planejamentos, produção de materiais de ensino, processos relativos ao funcionamento da escola, como se portar no ambiente escolar e como lidar com a sala de aula, entre outros. Tais momentos situam o futuro profissional em um contexto no qual ele pode colocar em prática as estratégias e tomar as decisões necessárias. Dito de modo mais claro, o acadêmico reflete sobre a própria prática, tem a oportunidade de desenvolver uma postura de pesquisador, além de ir aprimorando a postura frente ao processo de ensino-aprendizagem.

A crítica especializada brasileira não poupa esforços para avultar bibliografias com estratégias para o ensino condizente com a agregação social. Nas últimas décadas, no país, multiplicaram-se os métodos e as técnicas de ensinar e, com a universalização do ensino, ocorreu a definição de novas abordagens para a educação. Recebeu-se, com entusiasmo, a escola nova, o construtivismo, o deslocamento do foco professor para o aluno, os ensinamentos baseados no pressuposto de que o aluno deve gostar do que aprende e aprender para gostar e introdução da reflexão crítica. Nesse processo, com a psicogênese da escrita, houve uma “revolução conceitual” no sistema educativo:

Novas palavras são criadas (ou as velhas palavras dá-se um sentido novo) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Que novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra letramento? (Soares, 1998, p. 16).

Desse fenômeno social, surgem novas nomenclaturas, por exemplo, o letramento, que dispõe sobre o fato de que não basta mais saber ler e escrever, é preciso saber utilizar, eficazmente, as práticas sociais de leitura e escrita. Percebe-se que o subprojeto de Letras/Espanhol, ao optar pelo multiletramento, vai além do letramento, porquanto oportuniza a elaboração de estratégias dinâmicas e lúdicas, enriquece o processo de ensino-aprendizagem,

motiva nos alunos o gosto pela Língua Espanhola e traz aos futuros professores uma experiência real em sala de aula. Segundo Pimenta (2015), os professores aprendem sua profissão por vários caminhos (...) inclusive com a própria experiência. Assim, é possível criar, colocar estratégias em prática e tomar decisões que favorecem o conhecimento e ensino da língua estrangeira. Vemos tal discurso, também, em Zabala (1998):

Portanto, podemos falar da diversidade de estratégias que os professores podem utilizar na estruturação das intenções educacionais com seus alunos. Desde uma posição de intermediário entre o aluno e a cultura, a atenção à diversidade dos alunos e das situações necessitará, às vezes, desafiar; às vezes, dirigir; outras vezes, propor, comparar. Por que os meninos e meninas, e as situações em que têm que aprender, são diferentes (Zabala, 1998, p. 90).

O fragmento explicita, pontualmente, as relações de interação de ensino-aprendizagem em sala de aula, eventos observados rotineiramente pelos acadêmicos do PIBID de Letras Espanhol na escola. Todo o conjunto oferece uma série de oportunidades comunicativas, favorecendo que se cumpram os objetivos educacionais e, inclusive, situações didáticas enriquecedoras de aprendizagem, a partir do que assegura Zabala: “Aprender significa elaborar uma representação do conteúdo objeto da aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento” (Zabala, 1998, p. 98).

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua, com base nas afirmações contidas nos PCNs de língua estrangeira, o ensino de uma língua ultrapassa aquisição de habilidades linguísticas, acarretando uma “apreciação dos costumes e valores de outras culturas e contribui para o desenvolvimento da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeiras(s)” (Brasil, 1998, p. 37). Portanto, age como facilitador para conhecimento da diversidade cultural e ampliação de uma visão de mundo que viabilize o melhoramento das práticas sociais. Ainda sobre o assunto, para Almeida:

Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou técnico que mantém essa escola. São esses valores transformados em interesses (na dificuldade inerente à faixa etária de expressar necessidades de fato) que fazem o currículo abrigar uma ou mais línguas estrangeiras (Almeida, 2002, p. 11).

Considerando tal posicionamento, acreditamos que não é viável que aconteça desencontro entre ensinar e aprender uma nova língua na escola, pois acarretaria dificuldades, desânimo e até mesmo resistência em aprender a língua-alvo. Para que isso não se materialize, os PIBIDIANOS estão sempre dispostos a utilizar um rol de recursos para serem aplicados em sala, o que proporciona o multiletramento e requer uma operação global de ensino do idioma. Partindo de reflexões sobre o desenvolvimento das aulas e sempre preocupados em atrair cada vez mais o interesse do alunado, os futuros docentes elaboram os planejamentos, avaliando o desempenho dos participantes e, por conseguinte, avançando nas abordagens. Por falar em abordagem, esta é conceituada por Almeida (2002):

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (Almeida, 2002, p. 13).

Ao examinar e/ou refletir sobre o transcorrer de uma aula típica ou atípica, os discentes do PIBID têm capacidade de perceber e selecionar materiais que facilitarão o sucesso em ensino-aprendizagem da Língua Espanhola na escola. Assim, compreendem a diversidade de aprendizagem em sala de aula, a compatibilidade das abordagens específicas de ensinar uma LE, bem como o impacto na maneira como os alunos aprendem. A partir disso, fica claro que, para ensinar Língua Espanhola com qualidade, é necessário ir além do domínio dos conteúdos inerentes à disciplina, devendo-se utilizar estratégias e metodologias que façam parte das necessidades dos educandos, a fim de promover uma aprendizagem realmente significativa e construtiva socialmente. Sobre o assunto, Lucena afirma:

Para ensinar a Língua Espanhola com qualidade, o professor precisa não apenas dominar os conteúdos da disciplina, como também desenvolver estratégias e metodologias que de fato atendam às necessidades dos seus alunos, desempenhando seu trabalho de modo que as vivências e experiências em sala de aula favoreçam a aprendizagem significativa, permitindo a construção de um conhecimento que poderá ser utilizado socialmente, para diferentes demandas e situações de seu cotidiano (Lucena, 2022, p. 6).

Diante do supracitado, é possível afirmar que ensinar uma LE requer compromisso, responsabilidade e preparo acadêmico. Assim sendo, os discentes do PIBID têm acesso a um processo de formação docente mais profundo e adequado, pois são capazes de aplicar seus conhecimentos em sala de aula e, em paralelo, refletir, modificar e agir sobre as práticas de ensino-aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DO PIBID UNIMONTES

As reflexões relacionadas aos tópicos iniciais deste texto (multitematramento e ensino-aprendizagem de língua estrangeira) revelaram-se muito importantes para entendimento da proposta de trabalho do subprojeto de Letras Espanhol do PIBID Unimontes. Após discussão sobre tais temáticas, apresentamos, neste terceiro tópico, a leitura e análise de um questionário respondido pelos participantes do referido subprojeto, como forma de avaliar as atividades desenvolvidas no período compreendido entre fevereiro e julho de 2025. Além de avaliar o desenvolvimento das atividades, serviu para verificar a percepção dos alunos sobre o alcance do PIBID como uma política pública que oportuniza a inserção dos docentes em formação no seu futuro campo de trabalho.

O referido questionário foi organizado em cinco perguntas, por meio das quais os acadêmicos tiveram liberdade de expor suas ideias, percepções, críticas e sugestões para melhoria das ações do subprojeto, a saber: 1. De que forma o subprojeto de Letras Espanhol do PIBID tem contribuído para sua formação? 2. Como avalia sua relação com os alunos e a equipe pedagógica da escola, especialmente, o supervisor? 3. Sobre a habilidade de planejamento e execução de aulas, o que mudou em sua concepção após participação no PIBID? 4. Cite um ponto positivo e um negativo em relação à execução do subprojeto de Letras Espanhol do PIBID 2024; e 5. Quais são suas sugestões para a melhoria do trabalho desenvolvido na escola? Por tratar-se de questões abertas, optamos por efetivar uma avaliação geral das respostas,

elegendo alguns pontos para discussão. Sempre que citamos a fala dos acadêmicos, situamos, de forma recuada e organizada, por uma numeração que demarca os limites das distintas contribuições.

O primeiro questionamento: “De que forma o subprojeto de Letras Espanhol do PIBID tem contribuído para sua formação?” buscou qualificar uma visão geral sobre o desenvolvimento das ações nas escolas atendidas. De forma geral, as respostas comunicam um reconhecimento da importância do PIBID, especialmente, no que diz respeito à experiência adquirida durante as atividades didático-pedagógicas. A maioria dos alunos apontou a possibilidade de articulação entre teoria e prática e a importância de conhecer os desafios diários da profissão docente. A seguir, disponibilizamos algumas dessas respostas:

1. “O projeto PIBID abriu portas para um conhecimento que ainda tinha dúvidas se teria, que é dar aulas, e me incentivou a seguir a profissão”.
2. “O projeto tem contribuído bastante me proporcionou a visão sobre “como é ser um professor” e atuar em sala de aula, com os desafios diários. Hoje sou mais confiante em estar ali na frente e me posicionar como docente”.
3. “Aumentou a autonomia e o desempenho em uma sala de aula”.
4. “Me fazendo aprender na prática, passando por situações reais e desafios, que pude aprender a melhorar como profissional”.⁵

A par de tais apontamentos, podemos afirmar que a participação no projeto oportuniza benefícios diversos para os docentes em processo de formação. A primeira resposta, por exemplo, traz a perspectiva do PIBID como um instrumento capaz de gerar uma segurança em seguir na profissão, delimitando que “dar aulas”, era, até então, um fator limitante para esse aluno, fato que em sua concepção foi “superado” a partir do PIBID. As duas respostas seguintes fazem menção a termos essenciais para um posicionamento coerente e eficaz na profissão: confiança, autonomia e desempenho, comunicando que esses alunos já se sentem capazes de realizar um processo de autoavaliação, a partir do qual já percebem uma evolução na forma como

⁵ Os trechos, contendo resposta dos alunos, foram copiados de forma *ipsis litteris*, sem submetê-las a quaisquer correções.

lidam com os desafios e as possibilidades de atuação docente. A última resposta traz uma concepção interessante: “pude aprender a melhorar como profissional”, ou seja, aqui ele já não se vê como um acadêmico da graduação, mas como alguém que já exerce a profissão docente com todas as suas responsabilidades.

A segunda pergunta, “Como avalia sua relação com os alunos e a equipe pedagógica da escola, especialmente, o supervisor?”, busca avaliar e/ou qualificar as relações interpessoais às quais os acadêmicos são expostos durante o projeto. Acreditamos que essa temática é importante na medida em que traz para os acadêmicos a noção de que o funcionamento da escola não se constitui apenas pela relação estabelecida em sala de aula. A maioria das respostas acena para uma relação destituída de conflitos significativos. O uso de adjetivos tais como: “ótima, bons, harmoniosa, positiva, respeitosa, colaborativa, motivadora e excelente” dita o ritmo da percepção dos alunos sobre a temática. Apresentamos, a seguir, algumas dessas colocações:

1. “[...] é excelente supervisora, sempre nos ajudando, se falta algo ela ajuda, dá conselhos no que pode melhorar, ajuda acalmar os alunos quando foge do nosso controle...”
2. “Muito positiva e colaborativa, a supervisora me guia nos momentos de dúvidas e está sempre disponível para ajudar”.
3. “Muito boa, todos são muito receptivos com o projeto”.
4. “Muito boa, os alunos são receptivos e curiosos com o ensino. A equipe da escola nos auxilia sempre que temos alguma dúvida, e a supervisora está sempre ciente do que ocorre em sala de aula, nos auxiliando nas aulas, organização e no agendamento da sala para aula”.

A partir dessas respostas, avaliamos como positiva a visão que as escolas atendidas têm em relação ao projeto. Ficou perceptível o quanto os acadêmicos se sentem bem recebidos e atendidos em suas necessidades de planejamento e execução das atividades. Ressaltamos a importância do supervisor como profissional que acompanha de perto a ação dos alunos, visto que ajuda, motiva e oferece suporte logístico e emocional para lidar com as ações nas escolas. Dessas respostas, chama atenção o trato com os alunos da Educação Básica. Enquanto alguns acadêmicos os descrevem como curiosos e receptivos, outros apontam os desafios em lidar com a indisciplina, sinalizando a necessidade de que o supervisor os auxilie nesse processo:

“ajuda a acalmar os alunos quando foge do nosso controle...”. Logo, “manter o domínio da sala de aula” constitui-se como um dos principais desafios enfrentados pelos acadêmicos.

A terceira pergunta, “Sobre a habilidade de planejamento e execução de aulas, o que mudou em sua concepção após participação no PIBID?”, busca fazê-los refletir sobre a elaboração de estratégias didático-pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, sobretudo no que se refere ao multiletramento, tema central do nosso subprojeto, tratado no tópico inicial deste texto. A maioria dos alunos reconhece a necessidade de planejamento, bem como o reconhecimento de que o planejado, por diversos fatores, nem sempre se efetiva. Disponibilizamos a seguir algumas dessas respostas:

1. “Mudou que sempre se deve ter um plano B, caso algo ocorra, como se sobrar tempo e já tiver finalizado a matéria”.
2. “Essa vivência me mostrou que planejar e executar aulas é um processo dinâmico, que exige um preparo, mas também uma abertura para aprender com a prática e com os estudantes”.
3. “A gente vai pegando experiência e as habilidades vai fluindo normalmente”.
4. “Após minha participação no PIBID, compreendi que o planejamento e a execução de aulas vão muito além de seguir um roteiro. Passei a valorizar a necessidade de considerar o contexto da turma, os diferentes estilos de aprendizagem e a flexibilidade para adaptar estratégias durante a aula. Essa experiência também me fez perceber a importância de integrar recursos variados e atividades dinâmicas, visando maior engajamento dos alunos”.

Tais percepções apontam para as transformações pelas quais os docentes em processo de formação vão passando a partir da imersão no movimento da escola de Educação Básica. Com efeito, reconhecem a importância do planejamento, mas já se colocam um passo à frente por entenderem que o processo de ensino-aprendizagem não é um roteiro ou uma receita com fins totalmente previsíveis. Tal percepção atesta uma consciência sobre as diferentes variáveis que permeiam o contexto da sala de aula, tais como: distintos níveis de desenvolvimento dos alunos, contexto da turma, motivação para aprendizagem, necessidade de adaptação de metodologias, importância da utilização de recursos distintos, entre outros. O uso da palavra “flexibilidade” também se revela importante, pois se pressupõe que há uma preocupação

com um processo de pesquisa da realidade vivenciada e, principalmente, com um instrumento avaliativo que busque mensurar a eficácia dos processos e da aprendizagem dos alunos. Interessante destacar, ainda, a seguinte resposta: “A gente vai pegando experiência e as habilidades vai fluindo normalmente”, haja vista que comunica um percurso de maturação tanto do ensino dos conteúdos da Língua Espanhola, quanto do desenvolvimento de uma “tranquilidade” em lidar com os percalços encontrados ao longo do caminho.

Sobre esse assunto, é interessante trazer para discussão a contribuição de Pimenta e Lima (2004) quando afirmam que a identidade docente é construída ao longo de todo magistério, contudo tem na formação inicial espaço de construção das intenções da profissão docente. Logo, o PIBID, como política pública, pode ser considerado um impulsionador da formação de um profissional consciente de sua identidade docente e das responsabilidades que marcam sua trajetória social e política.

A quarta questão, “Cite um ponto positivo e um negativo em relação à execução do subprojeto de Letras Espanhol do PIBID 2024?”, teve como principal intento avaliar as possibilidades e as limitações do subprojeto, buscando aprimorar o desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, o processo formativo dos acadêmicos. Acerca dos pontos positivos, em geral, sinalizaram: a importância de trabalhar com alunos reais, possibilidade de observação da realidade da escola, recebimento de orientações importantes para realização das atividades, aquisição de experiência e confiança ao longo das aulas, vivência da experiência docente desde os períodos iniciais do curso, participação e empolgação dos alunos da Educação Básica, possibilidade de articulação teoria-prática, aprendizagem e execução de metodologias de ensino de Língua Espanhola e troca de experiências entre docentes e alunos. Entre as respostas, convém sublinhar:

1. “Um ponto positivo foi a oportunidade de vivenciar a prática docente de forma orientada, aproximando teoria e prática e ampliando minha segurança em sala de aula”.
2. “O uso do multiletramento permite uma diversidade maior de planos de aula o que torna o ponto positivo”.
3. “A oportunidade de levar a língua espanhola para alunos que muitas vezes não têm acesso a esse idioma”.

O primeiro trecho traz uma ideia de segurança alicerçada no processo de orientação de docentes já formados e, também, a possibilidade de articulação entre teoria e prática, que, juntas, contribuem para garantir o desenvolvimento formativo do acadêmico. Tal fato, já apontado em resposta às perguntas anteriores, consolida o PIBID como esse instrumento de articulação entre universidade e escola de Educação Básica, espaço anteriormente relegado apenas ao estágio curricular supervisionado. O segundo trecho recupera a temática central do projeto (multiletramento) utilizando a diversidade de textos utilizados ao longo das aulas como um efeito potencializador da formação de leitores com pensamento crítico. O último trecho traz um aspecto já mencionado na introdução deste trabalho: as escolas nas quais os acadêmicos desenvolvem as atividades não oferecem espanhol na grade curricular. Logo, o PIBID oportuniza uma experiência formativa que os acadêmicos da Unimontes não teriam em outros espaços, convertendo-se em possibilidade de oferta de curso e divulgação do idioma na Educação Básica.

Em relação aos pontos negativos, alguns alunos asseguram que não há o que declarar, enquanto outros apontam aspectos que merecem ser problematizados:

1. “Muitas horas semanais”.
2. “São muitas atividades extracurriculares para participar representando o projeto como congressos e outro”.
3. “Um ponto negativo é a relação com os funcionários da escola”.
“Um ponto negativo é que não tem a matéria do espanhol nas escolas, temos que está nas salas com outra matéria”.
4. “Ponto negativo: Limitações de recursos e infraestrutura”.

O primeiro acadêmico revela insatisfação com o tempo de permanência na escola, alegando que são muitas horas semanais. Dessa questão, é possível presumir duas possibilidades: tempo ocioso e/ou falta de demanda para todo o tempo a ser cumprido ou fadiga relacionada a todas as ações de que o aluno participa além do projeto. O segundo apontamento faz referência à previsão de que as ações sejam publicizadas, etapa prevista no subprojeto de Letras Espanhol. Nota-se que esse aluno não se sente à vontade e/ou confortável para participar de etapas formativas fora do espaço da escola e/ou de

divulgação das ações realizadas. O terceiro discente traz uma questão que, de certa forma, contraria o disposto na segunda pergunta do questionário, a qual trata das relações interpessoais no âmbito das escolas. Aqui, ele aponta o relacionamento com os funcionários como algo negativo, enquanto tal posicionamento não havia sido apontado anteriormente. O quarto aluno cita uma das limitações relacionadas à operacionalização do subprojeto de Letras Espanhol. Como não há espanhol na grade curricular, as ações são realizadas em forma de projeto, com realidades distintas para cada escola. Em uma das escolas, oferecemos curso de espanhol como atividade do tempo integral; na segunda, oferecemos curso de espanhol no contraturno; enquanto, na terceira escola, as atividades são realizadas durante horários de Língua Portuguesa. O quinto aspecto faz referência às limitações relacionadas aos recursos e/ou instrumentos necessários para efetivação do processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola.

A quinta e última pergunta, “Quais são suas sugestões para melhoria do trabalho desenvolvido da escola”, consolida um desejo de utilizar o instrumento de avaliação como possibilidade de mensurar os percursos já trilhados e as ações previstas para as etapas seguintes do subprojeto. A maioria das sugestões está, diretamente, relacionada aos pontos negativos citados na pergunta anterior:

1. “Sugiro utilizar mais recursos lúdicos e interativos nas aulas, para tornar o aprendizado mais dinâmico e atrativo para os alunos”.
2. “Mais flexibilidade de horário e o fornecimento de materiais didáticos”.
3. “Ser fornecido materiais que precisam para se dar a aula em caso de dinâmicas que envolvam algo diferente”.
4. “Ter mais tempo com os alunos em sala de aula”.

A primeira resposta acena para a utilização de estratégias didático-pedagógicas voltadas para realização de atividades interativas, sinalizando talvez uma necessidade de adequação nos planejamentos efetivados. Quanto ao assunto, é importante ressaltar que as ações são planejadas conforme demanda específica das escolas, logo ocorrem de forma distinta. Enquanto alguns alunos se mostram mais criativos e interessados em elaborar dinâmicas

e/ou jogos, por exemplo, outros se revelam mais conservadores, com metodologias mais tradicionais. O segundo apontamento versa sobre a necessidade de oferta de materiais didáticos e flexibilidade de horário, demandas um pouco difíceis de suprir, tendo em vista o horário de funcionamento da escola e os ajustes nos horários dos professores supervisores. O terceiro ponto ainda envolve o fornecimento de materiais por parte das escolas, apontando que o acadêmico apresenta uma postura de quem deseja elaborar estratégias mais inovadoras, contudo se vê impedido pela falta de recursos. O último ponto traz para discussão a essência das atividades desenvolvidas no âmbito das escolas, fazendo-nos compreender que os acadêmicos valorizam mais as ações didático-pedagógicas realizadas na sala de aula, em detrimento de outras ações realizadas durante o tempo de permanência na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste texto se revela importante por distintos aspectos. Primeiro, porque nos possibilitou revisitar conceitos importantes para o profissional da área de Letras e, segundo, porque nos permitiu direcionar um olhar sobre a percepção dos alunos em relação ao desenrolar das atividades realizadas. Dois processos que, certamente, servirão para nortear a continuidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento de práticas que valorizem a profissão docente e, principalmente, divulguem o espanhol como língua estrangeira nas escolas de educação básica.

Sobre o questionário e as questões postas em discussão ao longo deste texto, entendemos que deram conta de evidenciar o quanto o PIBID está sendo um instrumento capaz de impulsionar o desenvolvimento dos acadêmicos, pois os faz vivenciar e refletir sobre a realidade da sala de aula e da escola como um todo. Elencar os pontos positivos e negativos, por exemplo, serviu como possibilidade de análise dos ganhos e das limitações que circundam nossas ações.

Portanto, o subprojeto não concorreu apenas para a formação docente dos acadêmicos do curso de Letras Espanhol e/ou do desenvolvimento dos alunos da Educação Básica que estão tendo a oportunidade de aprender o idioma. A experiência está sendo importante e transformadora para todos

os envolvidos, especialmente para nós, professores que orientamos as ações realizadas. Nesse contexto, o PIBID tem se mostrado uma possibilidade de articulação entre universidade e escola de Educação Básica, colocando em prática um movimento de intercâmbio capaz de mover a construção da identidade docente de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA Filho, José Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. *A construção da leitura e da escrita do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRUZ, Adriana Alves. *O humor na tirinha “Hagar, o horrível: uma análise multimodal”*, 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LUCENA, Aline Micaelly Rodrigues. *A formação docente e o processo de ensino - aprendizagem de língua espanhola*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape/PB, 2022. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31710>. Acesso em: 22 set. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema de Três Gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



DULCE PEREIRA DOS SANTOS

Doutora em Geografia (UFU), com mestrado em Desenvolvimento Social (Unimontes) e graduações em Geografia e Pedagogia (UNIFRAN). Possui especialização em Geografia Regional. Suas pesquisas e atuação concentram-se no Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado, Espaço Urbano e Educação Superior. Integra os grupos de pesquisa GPEGPSHI, GPEEE (LAGEPOP) e LEGIDEPE. Atualmente, exerce a função de Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica na Unimontes.



RAHYAN DE CARVALHO ALVES

Doutor e Mestre em Geografia (UFMG), graduado em Geografia (Unimontes) e Pedagogia (UNIFRAN), com diversas especializações e MBA em Gestão Pública. É professor efetivo da Unimontes, atua no como professor permanente nos programas de pós-graduação – mestrado e doutorado (PPGEO e ProfEducatec), com experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas de Ensino de Geografia, Identidades Docentes e Práxis Educacionais (LEGIDEPE/CNPq). Atualmente, é Coordenador de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/Unimontes.



SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA

Doutora em Educação (UFMG), Mestre em Desenvolvimento Social (Unimontes) e pós-doutora em Ensino de Ciências e Matemática (Cruzeiro do Sul). Possui ampla experiência na Educação Básica e na gestão técnico-pedagógica municipal. É professora efetiva do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Unimontes. Atua como Formadora Estadual do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd). Possui sólida trajetória no PIBID e na Residência Pedagógica da Unimontes.

Como formar professores em contextos de incertezas e profundas desigualdades? Como transformar a relação entre universidade e escola básica em um elo produtivo de partilha? *Tecendo Saberes: a formação docente na integração universidade-escola no PIBID* responde a essas indagações pela riqueza viva da prática. Esta obra coletiva atesta a trajetória de impacto do PIBID na Unimontes, revelando o poder das redes de colaboração entre a academia e as salas de aula. Por meio de relatos e análises rigorosas, o leitor acompanhará como a imersão assistida dos futuros docentes qualifica o ensino público e promove o engajamento comunitário. Um firme gesto de resistência pedagógica e afirmação científica, indispensável para quem compreende o verdadeiro aprendizado da docência.