



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CAMPUS X– TEIXEIRA DE FREITAS**  
**COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**RUTIELHE DA CRUZ VIANA**

**PERCEPÇÕES DAS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PIBID (2022 a  
2024) SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA  
SALA DE AULA**

Teixeira de Freitas, BA.  
2025

**RUTIELHE DA CRUZ VIANA**

**PERCEPÇÕES DAS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PIBID (2022 a 2024) SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação - Campus X, como um dos requisitos para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elzicléia Tavares Santos

Teixeira de Freitas, BA.  
2025


## FOLHA DE APROVAÇÃO

**RUTIELHE DA CRUZ VIANA**

**PERCEPÇÕES DAS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PIBID  
(2022 a 2024) SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS COM AS TECNOLOGIAS  
DIGITAIS NA SALA DE AULA**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação - Campus X, como um dos requisitos para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

### BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 **ELZICLEIA TAVARES DOS SANTOS**  
Data: 27/08/2025 19:45:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elzicléia Tavares dos Santos (Orientadora)  
UNEB/Campus X

Documento assinado digitalmente  
 **PRISCILA ALVES PEREIRA**  
Data: 27/08/2025 21:38:45-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Priscila Alves Pereira  
UNEB/Campus X

Documento assinado digitalmente  
 **LUZENI FERRAZ DE OLIVEIRA CARVALHO**  
Data: 27/08/2025 21:57:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho  
UNEB/Campus X

Teixeira de Freitas - BA, 14 de Agosto de 2025.

Dedico a realização desse trabalho a minha mãe Rossele Jesus da Cruz, minha filha Ana Júlia da Cruz Souza e a minha vó Rosalina Jesus da Cruz, por terem me incentivado e auxiliado durante a minha jornada formativa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força e a oportunidade de concluir a minha primeira graduação.

Agradeço aos meus pais Rossele Jesus e Reginaldo Nascimento Viana, minha filha Ana Júlia, e aos meus familiares, em especial, ao meu irmão Paulo Ricardo que sempre esteve ao meu lado com palavras de incentivo, carinho e apoio durante o meu processo formativo. Amo vocês.

Agradeço ao meu esposo Wesley Santos de Jesus, que foi companheiro, que esteve ao meu lado durante essa jornada, que me acolheu nos momentos difíceis, e nunca me deixou desistir. Seu apoio, sua paciência, e seu incentivo foram muito importantes para mim.

Agradeço com igual carinho a todos os (as) professores(as) do curso de Pedagogia 2020.1, da UNEB Campus X, em especial deixo meu reconhecimento às professoras Helânia Thomazine Porto, Maria Nalva Rodrigues, Yolanda Castro, Liziane Martins, Priscila Alves, Kildria Gigante e Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho que me acompanharam mais de perto nesse percurso, me trataram com dedicação, zelo e carinho, compartilharam do seu conhecimento acadêmico e de vida comigo, e me ajudaram a desenvolver um olhar crítico e sensível sobre a educação.

Agradeço também a todos os demais docentes que atuaram no Curso de Pedagogia da turma de 2020.1, e que contribuíram diretamente na minha formação, deixando marcas importantes tanto pessoais, quanto acadêmicas.

Agradeço em especial ao Professor Valdir Santos Nunes, que com seu jeitinho crítico e provocador me ensinou mais do que os conteúdos acadêmicos, ensinou para mim a importância de ser uma pessoa mais crítica, reflexiva e questionadora diante das situações da vida. Suas palavras ecoaram em mim a coragem de questionar, e o incentivo de mudar, não apenas como estudante, mas como sujeito no mundo.

Agradeço a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Elzicléia Tavares dos Santos, pelo acolhimento paciência e todo amparo necessário para realização deste trabalho.

*“As tecnologias, quando integradas de forma criativa, e crítica ao processo educativo, não substituem o professor, mas potencializam suas práticas e ampliam os horizontes da aprendizagem”.*

*(Kenski, 2012, p.58)*

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscou compreender as percepções das bolsistas de Iniciação à Docência (IDs), no tocante às experiências, desafios e aprendizados no desenvolvimento das práticas interdisciplinares com as tecnologias digitais no subprojeto do PIBID/Pedagogia: “Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental”. Além disso, buscou-se conhecer de que forma essa vivência contribuiu para a formação das licenciandas. O subprojeto em questão era vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e foi desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus X, entre os anos de 2022 e 2024. A pesquisa foi fundamentada nos princípios da abordagem qualitativa e como instrumento metodológico, foi realizado um questionário junto às bolsistas que participaram do subprojeto do PIBID/Pedagogia no período de sua vigência. A análise se deu a partir das percepções sobre a experiência das 21 bolsistas do PIBID/Pedagogia que responderam ao questionário voluntariamente. A análise se deu a partir das informações produzidas das respostas nos questionários em consonância com os objetivos da pesquisa e os estudos teóricos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que nas três escolas municipais, nas quais o subprojeto PIBID/Pedagogia atuou, havia escassez de equipamentos tecnológicos, ausência de laboratório de informática, *notebooks* e *Tablets* em número reduzido para as turmas, instabilidade da rede *wifi* disponibilizada. Tal realidade constituiu uma significativa barreira enfrentada pelas bolsistas que criaram estratégias para adequar as atividades propostas com o contexto da escola. Nas falas das bolsistas foi possível perceber que suas percepções sobre a concepção de uso da tecnologia na educação foram ampliadas, sinalizando que a vivência no subprojeto permitiu construir uma visão crítica e contextualizada do ensino público e as limitações no acesso e uso das tecnologias digitais na educação. Participar de um subprojeto voltado ao uso das tecnologias digitais no contexto escolar escasso de recursos, fragilizou as atividades propostas, ao mesmo tempo que fez com que as bolsistas aproximassem da realidade da escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental e vivenciassem as dificuldades das professoras regentes, ampliando suas experiências e conhecimento da dinâmica escolar durante o processo formativo no Curso de Pedagogia. Dessa maneira, a vivência no subprojeto PIBID/Pedagogia, contribuiu no fortalecimento da escolha das licenciandas pela docência e na permanência no curso devido a contribuição da bolsa.

**Palavras-chave:** PIBID; Tecnologias digitais; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia.

## **ABSTRACT**

This Undergraduate Thesis (TCC) sought to understand the perceptions of the scholarship holders in Teacher Initiation (IDs) regarding their experiences, challenges, and learnings in developing interdisciplinary practices with digital technologies in the PIBID/Pedagogy subproject: “Digital Culture and Mobile Digital Technologies: Interdisciplinary Practices in Elementary Education.” It also aimed to understand how this experience contributed to the formation of the trainee teachers. The subproject was linked to the Institutional Program for Teacher Initiation Scholarships (PIBID) and was developed in the Pedagogy program at the State University of Bahia (UNEB), Department of Education, Campus X, between 2022 and 2024. The research was grounded in qualitative principles, and as an instrument, a questionnaire was administered to the scholarship holders who participated in the PIBID/Pedagogy subproject during its term. The analysis was based on the perceptions of the experience of the 21 PIBID/Pedagogy scholarship holders who voluntarily answered the questionnaire. The analysis drew from the information produced by the questionnaire responses in line with the research objectives and the theoretical studies. The research results showed that in the three municipal schools where the PIBID/Pedagogy subproject operated, there was a shortage of technological equipment, no computer lab, notebooks and tablets in limited numbers for the classes, and instability of the available wifi network. This reality constituted a significant barrier faced by the scholarship holders, who devised strategies to adapt the proposed activities to the school context. From the scholarship holders’ statements, it was possible to perceive that their conceptions about the use of technology in education broadened, indicating that the experience in the subproject allowed the construction of a critical and contextualized view of public education and the limitations in access to and use of digital technologies in education. Participating in a subproject focused on the use of digital technologies in resource-scarce school contexts weakened the proposed activities, while at the same time bringing the scholarship holders closer to the reality of early-years elementary school and exposing them to the difficulties faced by classroom teachers, expanding their experiences and knowledge of the school dynamics during their formative process in the Pedagogy Course. In this way, the experience in the PIBID/Pedagogy subproject contributed to strengthening the trainee teachers’ choice of teaching as a career and to their persistence in the program due to the scholarship’s contribution.

Keywords: PIBID; digital technologies; Early Years of Elementary Education; Pedagogy.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
DCET - Departamento de Ciências Exatas e da Terra  
DCH - Departamento de Ciências Humanas  
DEDC - Departamento de Educação  
EDUCOM - Programa Nacional de Informática na Educação  
EF - Ensino Fundamental  
ENEC - Encontro Nacional de Educação e Cultura  
FORMAR - Programa de Formação de Professores  
FORPIBID - Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID  
HQs - Histórias em Quadrinhos  
ID - Iniciação à Docência  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
PBLE - Projeto Banda Larga nas Escolas  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PIEC - Programa de Inovação Educação Conectada  
PRONINFE - Programa Nacional de Informática na Educação  
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação  
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional  
PROUCA - Programa Um Computador por Aluno  
ProUni - Programa Universidade para Todos  
PRP - Pró-Reitoria de Pesquisa  
SEED - Secretaria de Educação a Distância

MEC - Ministério da Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): trajetória e relevância na política de Formação Docente</b> .....	16
2.1 O PIBID na Universidade do Estado da Bahia .....	23
2.1.1 O PIBID no Curso de Pedagogia do DEDC-X .....	26
<b>3 TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE</b> .....	30
3.1 As Políticas Públicas de inclusão das tecnologias nas escolas: breves apontamentos .....	31
3.2 As tecnologias digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	35
<b>4 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PERCORRIDO NA PESQUISA</b> .....	38
4.1 Abordagem qualitativa no fazer pesquisa .....	38
4.2 Instrumento de Coleta de Dados .....	39
4.3 Sobre a análise dos dados .....	40
<b>5 EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E APRENDIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS</b> .....	41
5.1 Contextualização do Núcleo PIBID/Pedagogia: “Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. .....	41
5.2 Presença/ausência das Tecnologias Digitais nas escolas-campo do Pibid/Pedagogia .....	44
5.3 Experiências das Bolsistas no desenvolvimento do Subprojeto Pibid/Pedagogia: contribuições das tecnologias digitais nas intervenções em sala de aula .....	45
5.4 Desafios enfrentados e estratégias criadas na mediação das atividades no processo de ensino - aprendizagem com as tecnologias digitais .....	52
5.5. Aprendizados construídos na percepção das bolsistas ID: da formação docente a permanência no curso .....	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	62
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS BOLSISTAS ID-EDITAL 23/2022 “PRÁTICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PIBID/PEDAGOGIA: Experiências das bolsistas de Iniciação à Docência.</b> .....	70

## 1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscou compreender as percepções das bolsistas Iniciação à Docência (IDs) no tocante às experiências, desafios e aprendizados no desenvolvimento das práticas interdisciplinares com as tecnologias digitais no subprojeto do PIBID/Pedagogia: “Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental”. Além disso, buscou-se conhecer de que forma essa vivência contribuiu para a formação das licenciandas. O subprojeto em questão era vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup> e foi desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus X, entre os anos de 2022 e 2024<sup>2</sup>.

O subprojeto tinha como centralidade o uso das tecnologias digitais móveis no processo ensino- aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estava vinculado ao Projeto Institucional do PIBID da UNEB em 2022, intitulado "Saberes e Práticas Docentes na Formação Inicial de Professores para a Educação Básica", referente ao Edital 23/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID faz parte da Política Nacional de Formação de Professores no âmbito do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de favorecer a inserção de estudantes de cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, fomentar a iniciação à docência (ID) e consolidar a formação de professores em nível superior, melhorando a qualidade da educação básica (Brasil, 2020). O programa beneficia os bolsistas com a inserção no âmbito docente juntamente com os professores que atuam na Educação Básica, vivenciando as práticas pedagógicas escolares e desenvolvendo uma concepção metodológica educativa que possa contribuir para a formação do licenciando.

O meu interesse com a temática da investigação neste TCC, nasceu a partir da minha própria experiência como bolsista de Iniciação à Docência no PIBID /Pedagogia do DEDC-X, no quarto semestre do curso de Pedagogia. No período em que atuei como bolsista ID (2022-2024), desenvolvi atividades pedagógicas mediadas por tecnologias digitais nas turmas do 5º ano dos

---

<sup>1</sup>Considerando que, no curso de Pedagogia do Departamento de Educação do Campus X, a maioria das estudantes é do gênero feminino, e que entre as bolsistas de iniciação à docência do subprojeto investigado havia apenas um integrante do gênero masculino, neste trabalho irei referir-me às bolsistas de iniciação à docência no gênero feminino.

<sup>2</sup> O Subprojeto foi elaborado e coordenado pelas professoras: Elzicléia Tavares dos Santos e Priscila Alves Pereira como coordenadora de área voluntária.

anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, situada em um bairro periférico de Teixeira de Freitas- BA.

No desenvolvimento das atividades propostas no subprojeto “Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental” junto às turmas que acompanhava na escola-campo, encontrei diversos desafios, presentes no chão da escola, como: inexistência de laboratórios de informática, conexão com a internet de má qualidade, ausência de tecnologias digitais móveis como *tablets* e *notebooks*, reduzido número de equipamentos tecnológicos para atender todas as turmas da escola. A reduzida presença de equipamentos tecnológicos causaram dificuldades e exigiram adaptações nas propostas de uso de tecnologias digitais em sala de aula, considerando a realidade de cada escola onde atuávamos.

A reflexão sobre minha experiência no referido subprojeto do PIBID, despertou em mim o interesse em conhecer as percepções de outros bolsistas de Iniciação à Docência nas diferentes escolas parceiras do projeto. Assim, a questão que orientou esta pesquisa foi: *Quais são as percepções das bolsistas de Iniciação à Docência sobre suas experiências, desafios e aprendizados no desenvolvimento de práticas interdisciplinares com o uso de tecnologias digitais no âmbito do subprojeto do PIBID/Pedagogia?*

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa consistiu compreender as percepções das bolsistas Iniciação à Docência (IDs) no tocante às experiências, desafios e aprendizados no desenvolvimento das práticas interdisciplinares com as tecnologias digitais no subprojeto do PIBID/Pedagogia: “Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental”. A partir desse propósito, elenquei os seguintes objetivos específicos: Conhecer as experiências das bolsistas ID no desenvolvimento das práticas interdisciplinares com as tecnologias digitais no subprojeto do PIBID/Pedagogia; Identificar e mapear as temáticas trabalhadas pelas bolsistas ID no subprojeto, bem como as tecnologias utilizadas pelas mesmas; Conhecer os desafios enfrentados e aprendizados construídos no desenvolvimento das práticas interdisciplinares com as tecnologias digitais no ensino; Conhecer de que forma essas vivências contribuíram para a formação das licenciandas como futuras educadoras.

É relevante destacar, que há outros trabalhos de conclusão de curso no Colegiado de Curso de Pedagogia do DEDC-X que, investigaram o PIBID na formação inicial. Silva, Brasil e

Barbosa (2015), pesquisaram o PIBID na formação do discente do Curso de Pedagogia: articulando teoria e prática. Souza e Alves (2023), investigaram as colaborações, aprendizados e desafios da vivência do estudante como bolsista (ID) no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), em sua formação no curso de Pedagogia do DEDC-X. As autoras concluíram que a vivência foi significativa e deixou marcas que reafirmaram a identificação com o curso de Pedagogia e com a futura docência.

Estes TCCs foram importantes na consolidação da proposta da pesquisa aqui apresentada, demarcando ser essa uma temática de interesse da discentes do curso de Pedagogia, que após vivenciarem como bolsistas de ID buscam conhecer outras experiências e questões. Cada estudo analisou subprojetos do PIBID de editais diferentes e neste sentido, o meu olhar focou no subprojeto referente ao edital Edital 23/2022 da CAPES, que centrou suas atividades na articulação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas em três escolas da rede municipal da cidade de Teixeira de Freitas.

A pesquisa foi conduzida com base na abordagem qualitativa, que valoriza as dimensões subjetivas das experiências humanas (Minayo, 2010). Como instrumento metodológico na produção dos dados, utilizei o questionário junto às bolsistas que participaram do subprojeto do PIBID/Pedagogia. Das 24 bolsistas participantes do subprojeto, 21 responderam ao questionário voluntariamente. A análise se deu a partir das informações produzidas das respostas nos questionários em consonância com os objetivos da pesquisa e os estudos teóricos.

O estudo fundamentou nos seguintes autores: Lévy (1999), Brandão (1988), Freire (2005), Bonilla e Pretto (2015, 2022), Kenski (2012, 2018); Coscarelli (2018), entre outros. Os resultados da pesquisa poderão dar pistas sobre a necessidade da (o) licencianda (o) bolsista estar em contato com a realidade da escola pública, para conhecimento e reflexão da prática docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo também almeja desencadear reflexões sobre formar futuras educadoras sensíveis às demandas sociais, capazes de reconhecer as potencialidades e os limites de seu tempo, atuando com ética e compromisso com uma educação pública de qualidade na cultura digital. A inserção e articulação das tecnologias digitais no fazer pedagógico deve ser uma ação coletiva e não centrada exclusivamente na figura do professor.

Este trabalho está dividido em cinco seções. Após esta Introdução, que compõe a primeira seção, no qual situa-se o contexto do estudo, seus objetivos, a justificativa, bem como o que me

motivou para o desenvolvimento do trabalho. Na segunda seção abordo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): trajetória e relevância na Formação Docente, falo sobre o PIBID na Universidade do Estado da Bahia e no Curso de Pedagogia do DEDC-X . Na terceira seção, discuto as Tecnologias na Sociedade e na Educação; Discorro sobre as Políticas Públicas de Inclusão das Tecnologias nas escolas e discuto as tecnologias digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O caminho teórico-metodológico percorrido na pesquisa compõe a quarta seção. Em seguida, na quinta seção, apresento e discuto os dados produzidos na pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre a investigação realizada. Deste modo, convido o leitor(a) a dialogar com as próximas páginas deste trabalho.

## **2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): trajetória e relevância na política de Formação Docente**

O percurso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), se inicia com um grande movimento histórico envolvendo a valorização da formação inicial docente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 a qual estabelece no seu art.62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996, art. 62)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), institui que para atuar na educação básica, a formação docente deve ocorrer em nível superior, especificamente em cursos de licenciatura, com ênfase na articulação entre a teoria e a prática, e mediante formação voltada à atuação profissional crítica e reflexiva.

A partir da formulação da LDB 9.394/96, começam surgir várias políticas públicas voltadas à formação de professores. Sobre a importância dessa temática, Gatti (2013) afirma que:

A formação de professores deve assegurar, desde a formação inicial, a articulação entre teoria e prática, possibilitando que o futuro docente desenvolva competências para compreender a complexidade do trabalho docente e atue com consciência, conhecimentos e instrumentos que lhe permitam intervir de forma qualificada na realidade educacional (Gatti, 2013, p. 55).

Com essa finalidade a partir dos anos 2000, começa ocorrer alguns movimentos organizados pelas entidades que discutiam a formação docente no Brasil, a fim de pensar estratégias para preencher a carência de professores para atuar na educação básica de ensino. Esse movimento contou com atuação central da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), articulando os Fóruns de Licenciaturas, o que contribuiu diretamente para a concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 (Coimbra, 2007, p. 4). Neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou as Diretrizes Curriculares

Nacionais para os cursos de licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, em instituições de educação superior, definem a concepção, os princípios e os fundamentos da formação docente inicial.

Art. 2º A formação de professores para atuar na Educação Básica deverá assegurar sólida formação teórica e interdisciplinar, relacionando teoria e prática e incluindo a prática como componente curricular desde o início do curso” (Brasil, 2002, p. 1).

Coimbra (2007) avalia que essas diretrizes romperam com o modelo tecnicista predominante até então e passaram a defender a integralidade da formação docente, articulando conhecimentos pedagógicos e específicos, valorizando a prática como componente obrigatório desde o início do curso e reconhecendo diversos espaços e tempos formativos.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou um relatório chamado “Escassez de professores no Ensino Médio propostas estruturais e emergenciais”. Nesse documento, eles apresentaram informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que evidenciaram uma carência de cerca de 746 mil professores para o Ensino Fundamental final e o Ensino Médio, com destaque para as disciplinas de Física, Química e Matemática.

O relatório também revelou altos índices de evasão nos cursos de licenciatura e um número insuficiente de formandos nas áreas de exatas. Para enfrentar esse cenário, o documento propôs medidas emergenciais como o adiamento de aposentadorias, retorno de professores aposentados, bolsas de estudo em licenciaturas, aproveitamento de alunos em formação como docentes, contratação de profissionais liberais e estrangeiros, e o uso de tecnologia como estratégia complementar (Brasil, 2007).

Dentre essas iniciativas políticas, que objetivou contribuir para formação docente e para a permanência dos licenciados nos cursos, destaca-se também a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que segundo Gatti (2020):

Em abril de 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando melhorar a qualidade da educação básica por meio de um conjunto articulado de ações, entre as quais estava a valorização da formação de

professores, entendida como elemento estratégico para a melhoria dos resultados educacionais. (Gatti, 2020, p. 19).

Neste contexto, o PIBID foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, pelo Decreto nº 6755/2009, de 29 de janeiro, inserido na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no âmbito da CAPES. Cabe destacar que, o PIBID foi instituído em 2007, mas só começou a operar em 2009. A iniciativa surgiu como uma estratégia para fomentar a formação de professores no Brasil, especialmente para a Educação Básica, com o objetivo de aproximar os futuros docentes da realidade das escolas públicas durante a graduação (Brasil, 2007). Conforme o Art.1º da Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica (Brasil, 2009).

A criação do PIBID surgiu em resposta a desafios históricos enfrentados pela educação brasileira, incluindo a falta de professores qualificados em áreas específicas, a desmotivação em relação à carreira docente. O PIBID visa estabelecer parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas de educação básica, com o objetivo de aprimorar a formação inicial de professores e promover a retenção desses futuros educadores nos cursos de licenciatura.

Gatti *et al.* (2014) destaca que a criação do Pibid teve a intenção de fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la. Em sua estrutura de funcionamento, inicialmente a CAPES lança o edital e as Instituições de Ensino Superior (IES) elaboram os projetos institucionais a serem avaliados pela CAPES, que, uma vez aprovados, concederia uma bolsa mensal aos licenciandos (Bolsistas de Iniciação à Docência) para realização de atividades de ensino-aprendizagem em escola pública conveniada ao programa, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica.

Segundo Gatti *et al.* (2014) o programa tem o diferencial de conceder bolsas não apenas aos estudantes das licenciaturas, mas também aos professores das universidades que coordenam o programa na Instituição (Coordenador Institucional), os professores do Ensino Superior que os

orientam (Coordenadores de área), e também a professores de escolas públicas (chamados supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade.

No início, como descreve Gatti *et al.* (2014), o programa foi direcionado às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cursos das áreas de Ciências Exatas (Física, Química, Biologia e Matemática) para o Ensino Médio. Logo depois o programa sofreu modificações que ampliaram o programa. O segundo edital lançado pela CAPES ainda priorizava o ensino médio, mas inseriu outras áreas do conhecimento além das mencionadas como prioritárias no primeiro, como Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Pedagogia ou áreas interdisciplinares (Brasil, 2009).

Em 2010, foi lançado o Edital da CAPES n.º 18/2010, em consonância com a Portaria n.º 72, de 9 de abril de 2010, especificamente para instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos. Ainda no mesmo ano, é lançado o Edital Conjunto n.º 2/2010 CAPES/Secad, voltado à concessão de bolsas para os cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena. Assim, o “Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas” (Gatti, 2014, p. 10).

A Portaria CAPES n.º 96/2013 (Edital 061/2013) abriu espaço para que as instituições privadas sem fins lucrativos participassem do programa, desde que seus cursos de licenciatura estivessem no Programa Universidade para Todos (ProUni), permitindo que essas instituições liderem projetos institucionalizados. Santos e Chapani (2021), pontuam que era vetado o financiamento de despesas de custeios para as IES privadas.

Santos e Bianchini (2022), ao discutirem os avanços e retrocessos do PIBID e a política de formação de professores, lembram que no final de 2021, “o PIBID completou quatorze anos de existência/resistência, de avanços, desenvolvimento de suas ações, de transformações e de lutas pela permanência” (Santos e Bianchini, 2022, p. 10). Neste ano de 2025, o referido programa irá completar dezoito anos de existência e resistência. Os autores demarcam três fases importantes do PIBID, entre 2007 e 2020:

Na primeira fase, correspondente ao início do programa, período entre 2007 até 2012, o PIBID foi ampliando sua estrutura de funcionamento, expandindo o público alvo de Instituições de Ensino Superior (IES) aptas a participar, incrementando o orçamentário com financiamento para mais bolsistas e execuções

de ações. Além disso tem em comum uma ação crescente de propostas e modificações que ajudaram a legitimar a importância do programa nos cursos de formação de professores/as no período quando se tinha como presidente Lula e no início do governo da presidenta Dilma (Santos e Bianchini, 2022, p. 10).

Santos e Bianchini (2022) sinalizam que de 2007 até 2012, era possível observar dentro do texto dos documentos oficiais do PIBID, pautas, tanto do campo acadêmico quanto do campo econômico, como também a questão da valorização do/a professor/a da educação básica e a superação do distanciamento entre a teoria e a prática no processo de formação.

Os autores pontuam na segunda fase do PIBID, tem um período de estabilidade, iniciando em 2013 e finalizando-se em 2015. Este período foi momento de ápice orçamentário do programa, “garantindo o funcionamento das ações e o pagamento de noventa mil bolsistas por todo o território brasileiro, o que proporcionou aos/às participantes envolvidos/as no PIBID uma segurança de permanência de muitos/as estudantes em todo o Brasil” (Santos e Bianchini, 2022, p. 12-13).

Campelo e Cruz (2021) pontuam que final de 2015, devido aos cortes na educação e no orçamento do MEC, a CAPES anunciou diminuição no número de bolsas e revisão do programa, gerando preocupação por parte dos bolsistas envolvidos no programa. Nesse período, começaram a surgir rumores de fragilidades no programa PIBID, causando insegurança em todos/as envolvidos/as. Assim, começa a terceira e última fase demarcada por Santos e Bianchini (2022) que, abarca 2016 até 2020, um período que o programa passa por crises, sua existência começa a ser questionada em todo momento e há uma completa instabilidade sobre a continuidade das ações do PIBID. Esta fase, “foi o período em que mais houve resistência por parte de seus/suas participantes, nos governos de Temer e Bolsonaro” (Santos e Bianchini, 2022, p.13).

A forte resistência dos participantes do programa criaram o movimento denominado “FICA PIBID,” em 2016, durante o governo de Michel Temer, como reação a cortes e ameaças enfrentadas pelo programa. Estudantes, professores e a comunidade acadêmica se mobilizaram para defender a manutenção e continuidade do programa contra as medidas de enfraquecimento e corte de bolsas.

Segundo Corrêa (2018), o movimento “FICA PIBID”, se propagou nas redes sociais e realizou passeatas em prol da continuidade das ações, conseguindo ampla mobilização nacional. A autora destaca o protagonismo do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), que propôs várias ações de mobilização, articulando inclusive com parlamentares

as reivindicações dos integrantes do programa e conseguindo apoio às demandas apresentadas. Como resultado dessa mobilização nacional em prol do PIBID, o anunciado corte profundo não foi realizado. Campelo e Cruz (2021, p. 18) nos lembra que “em fevereiro de 2016, a CAPES anunciou a manutenção do programa, e o então secretário de Educação Superior do MEC, afirmou que a intenção nunca foi acabar com o programa, mas sim redirecionar o seu foco para escolas com as menores notas em avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”.

Fato é que no Governo Michel Temer e depois com a eleição de Bolsonaro, o programa sofreu muitas alterações. Campelo e Cruz (2021), destacam que em 2017, o programa continuava sob risco de acabar, e as universidades realizaram mobilizações por todo o país. “Ainda em 2017, o, então, Ministro da Educação, anunciou que o programa seria reformulado e passaria a investir na residência pedagógica” (Campelo e Cruz, 2021, p. 18). O programa Residência Pedagógica será abordado posteriormente.

Nesse contexto, foram criados fóruns estaduais compostos por coordenadores institucionais, que passaram a atuar na articulação e mobilização em prol da continuidade do programa, formando o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (FORPIBID). Gatti (2021) considera que, a permanência do PIBID, apesar das mudanças de gestões governamentais, sobretudo é devido à luta dos estudantes, docentes e toda comunidade escolar envolvida no programa, que sempre se mobilizou para que o programa tenha continuidade.

Campelo e Cruz (2021) analisam 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. A partir de 2018, o Programa foi fragmentando, passando a contemplar apenas licenciandos na primeira metade do curso, com o que houve diminuição do número e do tempo de duração das bolsas. Santos e Chaponi (2025) comentam que embora o edital 07/2018 tenha mantido a estrutura geral do PIBID e seus objetivos centrais, foram introduzidas diversas mudanças devido a criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), coordenado pela Capes/MEC iniciativa do MEC. O Programa Residência Pedagógica foi regulamentado e instituído no governo de Michel Temer, com a Portaria nº 38/2018. Embora o programa tenha sido gestado e regulamentado pelo governo Temer em 2018, a sua proposição foi feita no governo anterior, Dilma Rouseff.

Assim sendo, em 2018, o edital do PIBID apresentava como seu público-alvo os “discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura, ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (BRASIL, 2018, p. 1). Em virtude desta restrição, também foi diminuída a duração de bolsas, que passou a ser de até 18 meses (Santos e Chaponi, 2025). Nesse período, os estudantes que estavam na primeira metade do curso poderiam participar do PIBID e os que estivessem na segunda metade do curso em diante, participariam do Residência Pedagógica.

Gatti (2021) pontua que o Programa Residência Pedagógica (PRP), ofertado a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura, visa a imersão do estudante na escola, propiciando intervenções pedagógicas e regência de aulas, com orientação de docentes das instituições que oferecem formação de professores e aderem ao programa. Para a autora o programa PRP compõe com o Pibid um laço formativo, e, ambos favorecem a concretização da relação prática-teoria.

Santos e Chapani (2021) enfatizam que os editais do PIBID de 2018 e 2020 não financiaram verbas de custeio e o número de bolsas ofertadas foi reduzido, dificultando a constituição dos núcleos de iniciação à docência e incentivando a inserção de bolsistas voluntários no programa. Além disso, no edital de 2018, condicionou os projetos do PIBID aos objetivos de aprendizagem da BNCC, indicando uma tendência à instrumentalização do Programa e forma de controle do currículo escolar.

Outra mudança observada por Santos e Chapani (2021), foi de que, o edital de 2020 destacou como áreas prioritárias de iniciação à docência: língua portuguesa, matemática, ciências, física, química, biologia e alfabetização (BRASIL, 2018), próximo do que ocorreu no primeiro edital do programa em 2007.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, entre 2019 e 2022, as alterações no programa PIBID se intensificaram, com a criação da Política Nacional de Formação de Professores instituída especialmente por meio da Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Tais políticas promoveram mudanças significativas nos programas de formação inicial docente no Brasil.

Gatti *et al.* (2014), realizaram um diagnóstico dos problemas e potencialidades do programa PIBID junto aos seus participantes e consideraram que:

O Pibid, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira (Gatti *et al*, 2014, p. 5).

Gatti *et al.* (2014), ressaltam que o programa tem revertido em benefícios tanto para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, quanto para a qualidade do ensino nas escolas e, em última instância, tem redundado em uma melhoria na formação docente.

Santos e Bianchini (2022), ao analisarem como a política de formação de professores/as tem influenciado o funcionamento do PIBID, salientam que:

O PIBID, ao longo dos anos, constitui-se de ações que modificaram em todo Brasil a formação de professores/as, colocou a escola como um ambiente central para a formação, inseriu estudantes ainda em processo de formação inicial em seus futuros locais de trabalhos, fez com que professores/as do ensino superior voltassem o seu olhar e sua pesquisa para dentro dos ambientes escolares, trouxe a responsabilidade da escola como protagonista do processo de formação e convidou o/a professor/a da educação básica a assumir o papel de supervisor/a desse programa.

Assim é possível evidenciar que ao longo dos anos, o PIBID passou por várias mudanças que, demonstraram não apenas a relevância do programa, para a valorização e fortalecimento pedagógico, como também nos desafios enfrentados para manter a continuidade e permanência do programa como política pública. Deste modo, o PIBID se apresenta como uma iniciativa fundante na aproximação dos futuros professores a realidade escolar, contribuindo de maneira significativa para uma melhoria da qualidade da educação pública. A seguir abordo um pouco da trajetória do PIBID na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

## **2.1 O PIBID na Universidade do Estado da Bahia**

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi criada em 1983, por meio da Lei Estadual nº 4.116, sancionada em 29 de junho daquele ano. Sua origem está ligada à necessidade de interiorizar e democratizar o ensino superior na Bahia, promovendo o acesso à educação pública e gratuita e de qualidade em diferentes regiões do estado. A UNEB surgiu a partir da unificação de faculdades isoladas existentes em várias cidades baianas, trata-se uma instituição

multicampi, e tem desempenhado um papel estratégico na consolidação das políticas públicas de formação docente. (Brasil,1983).

Sua participação nos editais do PIBID ocorre desde 2009, quando a CAPES passou a permitir a inclusão de instituições estaduais nos editais do programa. Ao longo dos anos, a UNEB tem submetido projetos institucionais consistentes, marcados pela diversidade de subprojetos e pela ampla articulação com escolas públicas da Bahia conforme destaca Santos (2018).

A universidade tem estruturado o projeto institucional por meio de editais internos, promovidos pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), que selecionam e organizam os subprojetos que irão compor o projeto institucional e submetido aos editais da CAPES. Para Santos (2018), esta estratégia fortalece a gestão acadêmica e garante coerência entre as propostas pedagógicas das licenciaturas e os objetivos do PIBID.

Ao mesmo tempo, a UNEB também tem atuado em programas complementares, como o PIBID Diversidade e o Residência Pedagógica, ampliando a oferta de experiências formativas às licenciandas e licenciandos dos cursos de licenciatura da universidade (Santos, 2018).

A seguir apresento um quadro com dados da participação da UNEB nos Editais do PIBID/CAPES:

Quadro 1 - Participação da UNEB nos Editais do PIBID/CAPES (2009–2022)

Ano	Edital CAPES	Nº de Subprojetos aprovados	Campi/Polos-comtemplados	Destaques
2009	Edital nº 001/2009	10	9 campi/polos	Início da participação da UNEB no PIBID
2010	Edital nº 02/2010	17	Ampliação para 17 campi/polos	Expansão institucional inclusão do curso de Pedagogia
2011	Edital nº 09/2011	32	21 campi/polos	Consolidação Diversificação de áreas e fortalecimento das parcerias com escolas públicas.
2013	Edital nº 061/2013	32	24campi/polos	Maior participação da UNEB em todos os cursos
2018	Edital nº 07/2018	16	16 campi/polos	Redução do número de bolsas devido a cortes orçamentários
2020	Edital nº 02/2020	12	10 campi/polos	Projeto readequado à pandemia. Ênfase em metodologias remotas e híbridas.
2022	<b>Edital nº 23/2022</b>	23	24 Núcleos	<b>Núcleo PIBID/Pedagogia Campus X: Subprojeto "Cultura digital e Tecnologias móveis".</b>

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados publicados no site da CAPES (2009-2022).

Como apresentado no quadro acima, a primeira participação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no PIBID foi em 2009, com a aprovação de 11 subprojetos coordenados por Eliene Maria da Silva, com o seguinte título: *“A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência”*. Nos anos seguintes, a instituição ampliou ainda mais a sua participação no programa. Em 2011, passou a contar com 18 subprojetos, partindo do projeto *“Ensino superior e educação básica: articulando saberes”*, coordenado pelas professoras Dayse Lago de Miranda e Marcea Andrade Sales (Almeida, 2016).

Já em 2012, a professora Patrícia Júlia Souza Coêlho juntamente com a professora Camila de Souza Figueiredo assumiu a coordenação institucional do PIBID na UNEB com o projeto: *Á*

*docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência.* Neste edital, reuniu-se um total de 39 Subprojetos, oriundos dos diversos Campus da Universidade (PIBID/UNEB, 2023).

Por meio do edital Pibid Capes 061/2013, entre março de 2014 a abril de 2018, a UNEB consolidou sua maior participação até então, com 52 núcleos vinculados ao projeto “*Processos formativos da docência na educação básica: práxis, saberes e identidades em territórios multiculturais*”, envolvendo 21 campi e cinco polos da Universidade Aberta da UNEB (UNEAD). Nesse período, o programa contou com 3.706 bolsas para licenciandos, 218 para coordenadores e 477 para professores da educação básica, alcançando cerca de 66.600 estudantes com ações desenvolvidas nos subprojetos (PIBID/UNEB, 2023). Santos (2018) destaca que, através do Edital Pibid Capes 061/2013, a Uneb ocupou o 3º lugar do Pibid nacional, considerando o total de bolsas distribuídas.

Segundo informações do portal institucional do PIBID na UNEB, em 2020, o programa na UNEB contava com 1.248 estudantes bolsistas de licenciatura, totalizando cerca de 1.872 participantes entre residentes, coordenadores de área e supervisores. Embora o portal institucional não apresente dados específicos sobre os anos de 2021 e 2022, é possível constatar o papel expressivo da universidade na história do PIBID, destacando-se como uma das instituições com maior alcance territorial e número de bolsistas no estado da Bahia. (PIBID/UNEB, 2023)

Santos (2018) enfatiza que ao longo dos anos, a UNEB se destacou como uma das instituições com maior número de bolsistas no país, mantendo também posição de destaque no Programa de Residência Pedagógica (PRP) evidenciando seu compromisso com a formação inicial docente. Essa expansão reflete o esforço de seus departamentos e colegiados em fortalecer os cursos de licenciatura, articulando o ensino superior à educação básica. Pesquisas apontam que o engajamento da UNEB nos editais da CAPES também contribui para a permanência dos estudantes, especialmente de baixa renda, nos cursos de formação docente de acordo com Santos (2018).

### 2.1.1 O PIBID no Curso de Pedagogia do DEDC-X

O Departamento de Educação, Campus X, sempre participou dos editais do PIBID da CAPES submetendo propostas para compor os projetos institucionais da UNEB. No Colegiado

de Pedagogia, vários projetos foram desenvolvidos no PIBID. Em 2012, tem início a primeira participação do referido colegiado no PIBID com o subprojeto: Alfabetização, Letramento e Práticas de Textos. Este subprojeto foi desenvolvido de 2012 a 2014, em duas escolas públicas do município de Teixeira de Freitas-Bahia, a saber: Escola Amigos da Natureza e Escola João Mendonça. O Subprojeto tinha 20 bolsistas de Iniciação à docência e 02 bolsistas de supervisão (professores das referidas escolas).

No Edital CAPES/2013, foram aprovados dois subprojetos no Colegiado de Pedagogia, envolvendo 90 (noventa) estudantes do DEDC-X. Assim, de maneira concomitante, havia o subprojeto da Pedagogia com 45 bolsistas ID e o subprojeto Interdisciplinar que envolvia os estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Letras Português e Pedagogia (eram 15 bolsistas para cada curso). Estes subprojetos tiveram a duração de 04 anos, iniciando em 2014 até abril de 2018.

O sub-projeto/PIBID: “Práticas pedagógicas interdisciplinares nos anos iniciais do ensino fundamental: áreas e saberes entrelaçados pela leitura e escrita”, foi coordenado pela professora Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus e Maria Mavanier de Assis Siquara e contava com 45 bolsistas de iniciação a docência. A proposição deste subprojeto era atender à formação de professores do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação - DEDC-X/ Universidade do Estado da Bahia- UNEB em Teixeira de Freitas-Bahia. Essa proposta teve como centralidade a prática pedagógica interdisciplinar nos anos iniciais da Educação Básica.

Já o subprojeto Interdisciplinar “Cultura digital e Aprendizagem: Práticas interdisciplinares de educação ambiental, literatura infanto-juvenil e tecnologias na escola” tinha três docentes como coordenadores de área: Elzicléia Tavares dos Santos (Pedagogia, Ana Odália Vieira Sena (Biologia) e Gean Paulo Gonçalves Santana Letras-Português. O subprojeto envolveu 45 bolsistas dos cursos de licenciaturas: Pedagogia, Letras-Português e Biologia, 06 professoras supervisoras (03 em cada escola) com formação na área do subprojeto (Letras, Pedagogia e Biologia) e 03 professores coordenadores de área.

Entre 2018 a 2020, a Professora Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho atuou como coordenadora de área<sup>3</sup> do PIBID/PEDAGOGIA: Subprojeto “Oficinas Pedagógicas de Leitura, Produção e Interpretação Textual: as múltiplas linguagens na Educação Infantil e anos iniciais do

---

<sup>3</sup> Coordenador (a) de Área é o (a) professor (a) universitário (a) vinculado ao Curso de Licenciatura e proponente do Subprojeto.

Ensino Fundamental”. A proposição deste subprojeto era atender especificamente a formação de professores do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação - DEDC-X/ Universidade do Estado da Bahia - UNEB em Teixeira de Freitas-Bahia. Essa proposta envolveu a prática pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. Sua relevância consiste em proporcionar experiências educativo-formativas em situações concretas do futuro campo de trabalho dos licenciandos.

No âmbito do Colegiado de Pedagogia do Campus X, também foi desenvolvido (novembro/2020 a abril/2022) o Subprojeto — Práticas de leitura e escrita nos anos iniciais (1º e 2º) do ensino fundamental: articulando teoria e prática através da Residência Pedagógica (aprovado no Edital Nº 1/2020 da CAPES/MEC). Neste ano, houve a redução no número de bolsas e a PROGRAD definiu como critério interno que o Colegiado de curso que tivesse o programa Residência Pedagógica, não teria o PIBID. Desta maneira, o Colegiado não teve projeto do PIBID contemplado, mas sim, o subprojeto do programa Residência Pedagógica.

O referido subprojeto foi desenvolvido em três escolas públicas da rede municipal de Teixeira de Freitas, envolvendo 24 residentes (estudantes do Curso de Pedagogia a partir do 5º semestre), 03 preceptores (professores da Educação Básica), 24 professores das respectivas escolas e cerca de 600 alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental.

No Edital PIBID da Capes lançado em 2022, o Colegiado do Curso de Pedagogia teve a aprovação do subprojeto: “Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental”, com 24 bolsistas ID, 03 supervisoras e 02 coordenadoras de área: Elzicléia Tavares dos Santos e Priscila Alves Pereira (voluntária), formando o núcleo de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia do DEDC-X. Este subprojeto é o foco da pesquisa aqui relatada e será abordado posteriormente, no Cap. 5.

É relevante observar que os docentes do curso de Pedagogia do DEDC-X, acompanharam a trajetória de avanços e retrocessos do PIBID em nosso país e desta maneira, participaram de todos os editais da Capes PIBID. O PIBID possibilita aos futuros professores a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. Como também aproxima a Universidade da educação básica e permite subverter práticas arraigadas a partir de propostas interdisciplinares que desafiam os sujeitos envolvidos no subprojeto e discutem temáticas ainda pouco trabalhadas na escola. O Colegiado de Pedagogia aderir ao programa PIBID demarca seu compromisso com a formação docente e aproxima da

Educação Básica, uma vez que, através de suas ações a instituição desenvolve trabalhos que a caracterizam enquanto universidade: pesquisa, ensino e extensão.

### 3 TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2009) a palavra "Tecnologia" tem suas raízes na língua grega, derivando de "*téchnē*" (arte, técnica, habilidade) e "*lógos*" (discurso, estudo). O termo se refere ao "conjunto de conhecimentos técnicos, científicos e práticos que são utilizados para a criação, desenvolvimento e aprimoramento de produtos, processos e ferramentas".

Kenski (2012, p.17), destaca que “as tecnologias sempre estiveram presentes na história da humanidade, desde os tempos mais remotos, e ainda que de forma rudimentar”. Segundo ela, o uso desses artefatos, como pedras afiadas para cortar, do fogo para cozinhar, de peles para se proteger do frio são exemplos de avanços das tecnologias no período primitivo, onde o ser humano começou a intervir de forma intencional, utilizando elementos da natureza para ampliar sua maneira de sobrevivência.

Segundo Harari (2014), a tecnologia teve papel central na era da revolução neolítica ao promover a transição de grupos caçadores-coletores para sociedades agrícolas sedentárias por meio do desenvolvimento de ferramentas agrícolas, da domesticação de animais e da construção de estruturas permanentes. O que representou um dos momentos mais decisivos da história humana.

Para Lévy (1999), durante a Revolução Industrial, no século XVIII houve a inserção de máquinas, motores a vapor e produção em larga escala. Segundo ele, as tecnologias industriais também devem ser compreendidas como construções sociais, e não apenas como ferramentas neutras. Ele afirma que “a técnica, longe de ser neutra, carrega em si um projeto social” (1999, p. 23). O autor reconhece que o avanço tecnológico carrega valores, intenções e impactos sociais.

A tecnologia é compreendida por Lévy (1999, p.11) como “conjunto de saberes, de práticas e de instrumentos que permitem modificar o meio”. Para Lévy (1999), desde os primórdios, a tecnologia se apresenta como um marco das capacidades humana, marcando o início da “cibercultura” na sua forma mais básica: a cultura da criação e do uso das ferramentas.

De acordo com Lévy (1999), as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura, por isso a revolução tecnológica abrange não apenas aspectos técnicos, mas também sociais, alterando de maneira significativa nossa maneira de viver e nos organizar como sociedade. Para o autor a distinção entre cultura, sociedade e técnica só pode ser conceitual.

Nesse contexto, Lévy (1999, p.17-21) defende que “as tecnologias digitais ampliam as capacidades humanas de comunicação, expressão e construção coletiva do conhecimento”. No entanto, ele também reconhece que essas transformações levantam questões éticas e sociais, como a exclusão digital e a concentração de poder em ambientes virtuais. Assim, o autor entende a tecnologia como uma criação social, histórica e cultural. Sua origem, como a dos primeiros instrumentos, reflete a criatividade humana; suas formas modernas evidenciam a complexidade de nossa evolução. Ao mesmo tempo que oferece oportunidades, desafia-nos a refletir sobre suas implicações éticas na sociedade, especialmente para a educação na cultura digital, contexto da pesquisa aqui abordada.

### **3.1 As Políticas Públicas de inclusão das tecnologias nas escolas: breves apontamentos**

As tecnologias digitais se fazem presentes na sociedade nos mais diversos setores. No entanto, nas escolas públicas da Educação Básica, é necessário políticas públicas voltadas para inserção de equipamentos tecnológicos, conexão à internet e formação dos professores para uso delas nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, desde a década de 90, foram criadas políticas públicas com a intenção de informatizar as escolas públicas. Portanto, há mais de quatro décadas que o Brasil tem adotado uma série de políticas públicas voltadas para a universalização da conectividade e o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TICs) pelas escolas públicas. Sendo assim, é importante pontuar brevemente algumas políticas públicas relevantes em nosso país nessa área:

O Projeto EDUCOM: Informática na educação, foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria Especial de Informática (SEI) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e foi implantado em 3 de outubro de 1984 em centros pilotos de cinco universidades: Universidades Federais do Rio

Grande do Sul (UFRGS), Minas Gerais (UFMG), Rio de Janeiro (UFRJ), Pernambuco (UFPE) e Estadual de Campinas (UNICAMP). O projeto EDUCOM é o primeiro projeto público a tratar da informática educacional, agregou diversos pesquisadores da área e teve por princípio o investimento em pesquisas educacionais. Este projeto forneceu as bases para a estruturação de outro projeto, mais completo e amplo, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) em 1989.

O FORMAR (1986) teve como objetivo principal a formação de professores para implantarem os Centros de Informática na Educação vinculados às Secretarias Estaduais de Educação (CIED), às Escolas Técnicas Federais (CIET) ou ao Ensino Superior (CIES). A intenção era a de disseminar os conhecimentos sobre informática na educação para outros centros, de modo que a pesquisa e as atividades nessa área não ficassem restritas aos cinco centros do Educom. O FORMAR teve como foco na formação de recursos humanos para o trabalho pedagógico com as novas ferramentas;

O Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) (1989) – implantado pela Secretaria Geral do MEC, consolidou as diferentes ações já desenvolvidas e definiu orçamento para investimentos nessa área

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) (1997) – Substituiu o PRONINFE e tinha o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica com a criação de laboratórios de informática educativa nas escolas públicas brasileiras. Para a implementação do projeto foram criados 100 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), com no mínimo um em cada Estado. O NTE era responsável pelo suporte para viabilizar a instalação e manutenção dos laboratórios de informática e pela formação de professores multiplicadores para uso pedagógico dos computadores. É considerado o primeiro e principal programa de inserção de computadores nas escolas públicas estaduais e municipais em nível nacional.

Programa um Computador por Aluno (PROUCA) - Em 2007, foi criado o Pré-Piloto em 05 escolas públicas brasileiras sob a coordenação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC. O programa inicia-se oficialmente em 2010 pela lei N. 12.249, de junho de 2010, que criou o programa e regulamentou a aquisição de computadores para uso educacional, os laptops educacionais. Participaram do programa aproximadamente 300 escolas públicas do país nas 27 unidades da federação. Os critérios para selecionar as escolas foram criados pelo Conselho

Nacional de Secretários de Estado Educação, UNDIME e SEED /MEC e o Presidente da República.

O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), criado pelo Decreto nº 6.424/2008, tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet até 2025, com velocidade mínima de 2 Mbps, promovendo o uso de recursos digitais no ensino-aprendizagem. Segundo o programa, ao garantir a conectividade, o PBLE possibilita o uso de plataformas de ensino online, recursos multimídia e o desenvolvimento de competências digitais por parte de estudantes e professores dentro das escolas públicas”. (Brasil, 2008).

O Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC) , foi criado em 2017 no período do governo Temer, após o golpe em 2016 que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff. O objetivo do Programa de Inovação Educação Conectada, desenvolvido pelo Ministério da Educação e parceiros, é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. Segundo o site do MEC, o Programa fomenta ações como auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais.

Temos também a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), instituída pelo Decreto nº 11.713/2023, que visa universalizar a conectividade em todas as escolas públicas da educação básica até 2026. Com investimento de R\$ 8,7 bilhões, a iniciativa já beneficiou cerca de 92 mil escolas até o final de 2023. Coordenada pelo MEC e pelo Ministério das Comunicações, a política reconhece a internet como ferramenta essencial para a formação cidadã e para a promoção da equidade no acesso à educação (Brasil, 2023).

Observo que mesmo após as políticas públicas listadas anteriormente, ainda encontramos muitas escolas públicas sem equipamentos tecnológicos e conexão à internet. Tal realidade ficou evidenciada durante a pandemia do Covid-19<sup>4</sup>, quando as aulas presenciais foram migradas para

---

<sup>4</sup> A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). No Brasil, em março de 2020 as universidades e escolas foram fechadas. Cabe destacar que no caso particular do Brasil, houve o agravamento da pandemia com altas taxas de mortalidade pelo Vírus, em face da crise sanitária, da desigualdade estrutural e pelo negacionismo da ciência e descaso do governo federal, que sem uma política coordenada de vacinação em massa, não evitou milhares de mortes. Em março de 2023, passados três anos desde o primeiro caso de Covid-19 registrado no país, o Brasil alcançou 700 mil mortes causadas pela doença.

plataformas digitais, aplicativos e materiais impressos, por meio da estratégia do Ensino Remoto Emergencial autorizado pelo Conselho Federal de Educação durante a pandemia.

A pandemia não foi a responsável, mas escancarou a ausência de tecnologias digitais nas escolas da rede pública, o desconhecimento dos professores de propostas de trabalho com as tecnologias no ensino, entre muitos outros problemas do nosso país. Neste contexto, as escolas públicas estaduais e municipais enfrentaram muitas dificuldades para acompanhar as chamadas aulas remotas, entre elas, a exclusão digital dos estudantes e suas famílias que não possuíam equipamentos tecnológicos e conexão em rede de Internet para acompanhar as aulas em suas casas.

Os dados do Censo Escolar (2020), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), retratam a condição das instituições de ensino básico do Brasil em relação à presença de dispositivos de tecnologia da informação e comunicação. O estudo é particularmente importante por expor a infraestrutura à disposição de estudantes, docentes e administradores, de escolas públicas antes da pandemia do COVID-19:

Do total de 178.409 escolas públicas e privadas de educação básica em funcionamento no país, 94,7% (169.005) declararam possuir energia elétrica. Dessas, 81,2% (147.094) informaram dispor de computadores, sendo que 61,4% (109.493) relataram que os equipamentos estão em funcionamento. Em relação à conexão à internet, 74,4% (132.675) declararam possuir esse recurso. (Brasil, INEP, 2021, p. 8).

Segundo os dados apresentados acima pela pesquisa, podemos inferir que a infraestrutura básica tecnológica avançou, especialmente se comparada a décadas anteriores. No entanto, ainda existem aspectos negativos e preocupantes:

Apenas 61,4% dos computadores estão funcionando – o que significa que cerca de 40% estão inoperantes, 5,3% não tem sequer energia elétrica, dificultando o uso efetivo no ensino. 5,6% das escolas ainda estão sem internet – o que compromete o acesso à educação digital, especialmente em zonas rurais e periféricas. (Brasil, INEP, 2021, p. 8).

Embora o Programa Banda Larga Nas Escolas (PBLE) afirme que a internet estará disponível em todas as escolas urbanas até 2025 e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), visar universalizar a conectividade em todas as escolas públicas da educação básica até 2026, os dados evidenciam a existência de escolas públicas excluídas digitalmente. Novos dados do Censo Escolar (2023), divulgados pelo Ministério da Educação 22 de fevereiro de 2024,

apresentam o contexto do Brasil após pandemia- do COVID-19<sup>5</sup>. De acordo com o levantamento, 88,5% das escolas públicas tinham acesso à internet em 2023, uma alta de quase 10 pontos percentuais em comparação a 2021, quando essa proporção era de 78,3% (Brasil; INEP, 2024).

Segundo os dados do Censo Escolar (2023), apesar da ampla adesão dos municípios ao programa de conectividade escolar, cerca de 400 cidades especialmente na região Norte ainda permanecem fora da iniciativa. Essa exclusão está fortemente relacionada à precariedade da infraestrutura de rede nesses locais. Em estados do Norte, os desafios logísticos são acentuados pela geografia e pelo isolamento de muitas comunidades, o que exige investimentos robustos, como a construção de infovias ou a adoção de tecnologias alternativas, como a internet via satélite, para garantir o acesso digital às escolas.

Embora haja avanços na inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas, ainda persistem diversos desafios, como a deficiência na manutenção dos equipamentos e a baixa qualidade da conectividade, especialmente em instituições localizadas em áreas rurais, onde o acesso à internet continua lento e instável, comprometendo seu uso com fins pedagógicos (Brasil; INEP, 2024).

Diante disso, em um país de desigualdades sociais e econômicas, como o Brasil, a presença de tecnologias digitais nas escolas públicas pode ser um importante aliado para reduzir disparidades, proporcionando oportunidades aos estudantes que não possuem equipamentos tecnológicos e conexões à internet em suas casas.

### **3.2 As tecnologias digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Kenski (2012) defende que as tecnologias da informação e comunicação não são neutras; elas influenciam e são influenciadas pelas práticas sociais e educacionais em que estão inseridas, transformando o modo de ensinar e aprender. Assim, a tecnologia permite a ampliação de possibilidades educacionais, ultrapassando limites de espaço e tempo. Ela disponibiliza instrumentos que podem estimular a autonomia do aprendiz, promovendo espaços mais

---

<sup>5</sup> Dentre as medidas de prevenção e enfrentamento à Covid-19 estava o distanciamento e isolamento social como forma de controle pandêmico ao contágio pelo vírus. O “isolamento social” foi uma das estratégias de sobrevivência na emergência da pandemia, de seu controle que no campo educacional, resultou na suspensão abrupta de atividades presenciais nas instituições públicas e privadas de ensino, em todos os níveis e modalidades.

dinâmicos e inclusivos. Sobre o uso da tecnologia na educação, Kensky (2012) argumenta:

Não há dúvidas que as novas tecnologias de educação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados, transformam a realidade da sala de aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. (Kenski, 2012, p.46)

A autora destaca possibilidade de alterações na sala de aula, devido a diversas tecnologias que podem ser utilizadas para ultrapassar o predomínio da lousa, giz livro didático e a voz do professor no dia a dia da escola. Para Kenski (2012), as tecnologias digitais colaboram com a prática pedagógica na sala de aula, porém, não substituem o papel do educador, que passa a ser orientador e mediador no processo ensino-aprendizagem:

As tecnologias, principalmente as digitais, devem ser compreendidas como meios que potencializam as possibilidades humanas de ação, comunicação e aprendizagem. Elas não substituem o ser humano, mas ampliam suas capacidades de aprender, ensinar, conhecer e transformar o mundo. (Kenski, 2012, p. 58).

A autora propõe que a tecnologia seja incorporada como um meio para potencializar práticas pedagógicas, possibilitando assim novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento na sociedade contemporânea. Kensky (2012) defende que as mesmas não devem ser vistas como substitutas do ser humano no processo educativo, mas sim como extensões que ampliam suas capacidades cognitivas, comunicativas e criativas. Essa perspectiva valoriza o protagonismo do sujeito, especialmente do professor e do aluno no uso consciente e crítico das ferramentas tecnológicas. Isso exige, portanto, uma abordagem pedagógica que vá além do domínio técnico e promova o uso ético, reflexivo e transformador das tecnologias no ambiente educacional.

Bonilla e Pretto (2022) argumentam que “não se trata de usar tecnologia para ensinar o mesmo, mas de transformar o que se ensina e como se ensina, ressignificando os processos de produção do conhecimento” (Bonilla e Pretto, 2022, p. 38). Os autores (as) reforçam que as tecnologias digitais, embora sejam recursos potencializadores, não são, por si mesmas, capazes de promover mudanças significativas na educação. A transformação só ocorre quando o professor, consciente de seu papel formativo, assume a mediação pedagógica de forma crítica e intencional. Assim, a tecnologia deve ser compreendida como um instrumento a serviço de projetos pedagógicos emancipadores e não como um fim em si mesma.

Segundo Bonilla e Pretto (2010), a formação docente no Brasil ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito à integração crítica e pedagógica das tecnologias digitais no contexto escolar. Muitos cursos de licenciatura tratam as tecnologias de forma instrumental e descontextualizada, sem promover uma reflexão profunda sobre seu papel na mediação do conhecimento e na transformação das práticas educativas. Para Bonilla e Pretto (2010), a formação deve desenvolver nos educadores (as) uma postura crítica, criativa e ética frente às inovações tecnológicas.

A ausência da dimensão crítica na inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, contribui para a reprodução de práticas tradicionais, porém mediadas por aparatos modernos, mas sem contribuição de fato com o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, “formar professores para atuar com tecnologias exige uma abordagem que articule teoria, prática e consciência política sobre os impactos da cultura digital na educação.” (Bonilla e Pretto, 2010, p. 23).

Neste estudo, a tecnologia é compreendida como um instrumento a serviço de projetos pedagógicos emancipadores, não defendendo seu uso com fim em si mesma como enfatiza Bonilla e Pretto (2022). Acredito que a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas deva ir além do domínio técnico, com o intuito de promover o uso crítico, ético e reflexivo e das tecnologias no ambiente educacional.

## 4 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PERCORRIDO NA PESQUISA

### 4.1 Abordagem qualitativa no fazer pesquisa

Nessa parte do estudo abordarei os caminhos teórico-metodológico percorridos na pesquisa. Definir a abordagem metodológica e os instrumentos a serem utilizados no estudo constitui uma etapa inicial e fundamental para o pesquisador. Segundo Gil (2010, p. 42), “a metodologia representa o caminho a ser seguido na investigação científica”, sendo, portanto, essencial traçar esse percurso de forma clara e consistente. Para Minayo (2001): “a metodologia não é apenas um conjunto de técnicas organizadas para se chegar a um determinado resultado”, ou seja, trata-se de uma reflexão crítica sobre o estudo desse processo:

Ela [a metodologia] implica uma reflexão crítica sobre o processo de conhecer, a articulação entre teoria e prática, bem como o compromisso do pesquisador com o objeto de estudo. Trata-se de um campo que, ao mesmo tempo em que visa traçar caminhos do processo científico, também problematiza esses caminhos, questionando os limites do conhecimento e a capacidade da ciência de intervir na realidade social. Assim, metodologia é, antes de tudo, um processo de construção do saber que exige posicionamento ético, político e epistemológico do pesquisador. (Minayo, 2001, p.24)

Desse modo, na pesquisa científica do TCC, é importante conhecer caminhos possíveis para a investigação, reconhecendo que a ciência não é neutra e que na produção do conhecimento, o pesquisador (a) precisa ter posicionamento, considerando as questões éticas, políticas no fazer pesquisa que, por sua vez, exigem dedicação e rigor. Afinal, a construção do conhecimento deve ser realizada com seriedade metodológica.

Essa pesquisa intitulada *Percepções das bolsistas de iniciação à docência do PIBID sobre suas experiências com as tecnologias digitais na sala de aula*, se sustentou nos princípios da abordagem qualitativa, por ser mais adequada aos meus objetivos de estudo, pois essa abordagem considera as singularidades dos sujeitos e se ocupa, no campo das Ciências Sociais, de um nível de realidade que não pode ser quantificado.

De acordo com Minayo (2010, p. 57), a abordagem qualitativa é aquela que “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões” buscando compreender as dimensões subjetivas dessas realidades, considerando que essas são

construídas a partir das interpretações que os indivíduos fazem sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre sua forma de viver, sentir e pensar.

Gil (2008, p. 42), por sua vez, considera que a abordagem qualitativa permite “um grau maior de profundidade nas investigações dos fenômenos”, considerando a complexidade dos contextos sociais e educativos.

## 4.2 Instrumento de Coleta de Dados

Para alcançar os objetivos da pesquisa, o principal instrumento metodológico foi o questionário *online* junto às bolsistas participantes do subprojeto: “*Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental*” .

Recorri ao questionário para conhecer as experiências e percepções dos bolsistas ID que fizeram parte do subprojeto PIBID/Pedagogia, seguindo os seguintes critérios de exclusão e inclusão: ter sido bolsistas do PIBID 2022 a 2024 por pelo menos um ano e interesse em participar da pesquisa. Como ainda fazia parte do grupo do *WhatsAspp* , criado na ocasião do desenvolvimento do Projeto, entrei em contato e os convidei a responderem o questionário. Algumas estudantes tinham concluído o curso de Pedagogia e o contato no grupo colaborou. O formulário no *Google Forms* foi disponibilizado no dia 03 de julho de 2025 e estabeleci como prazo final para o preenchimento o dia 15 de julho do mesmo ano. Das 24 bolsistas do subprojeto, 21 bolsistas responderam o questionário demonstrando alto índice de adesão.

De acordo com Guerra (2014), o questionário é um recurso eficiente para a coleta de dados em grupos maiores, especialmente quando se busca obter diferentes percepções sobre um mesmo fenômeno. Além disso, as questões abertas permitiram a livre expressão das participantes, conforme sugere Minayo (2010), o questionário destaca seu caráter complementar dentro da pesquisa qualitativa, especialmente quando articulados com outras técnicas.

Nesse sentido, o questionário foi elaborado com questões fechadas e abertas e funcionou como ponto de partida para a imersão nas experiências vividas pelos(as) bolsistas, revelando suas visões sobre os desafios enfrentados e aprendizados construídos em suas experiências com as tecnologias digitais nas atividades do subprojeto do PIBID nas três escolas-campo.

Vale destacar que neste estudo foram respeitados todos os cuidados éticos previstos na pesquisa, conforme os princípios orientadores da ética em pesquisa com seres humanos, com anonimato garantido às participantes e uso responsável das informações coletadas.

### 4.3 Sobre a análise dos dados

A análise dos dados coletados foi conduzida pelos objetivos da pesquisa e o referencial teórico que fundamentou a investigação. Para melhor organização dos dados apreendidos por meio do questionário iniciei com a leitura atenta das respostas obtidas. Para os dados das perguntas fechadas, o *Google Forms* apresenta com gráficos as respostas dos bolsistas do PIBID. Já as perguntas com respostas abertas, o programa apresenta na planilha uma lista com todas as respostas escritas dadas a questão formulada.

Juntamente com os gráficos pré-elaborados pelo *Google Forms*, criei quadros comparativos que agrupassem as informações por escola participante, contexto da escola da qual as bolsistas atuaram, tecnologias utilizadas e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas permitindo uma melhor visualização dos dados.

As respostas às perguntas abertas, são escritas livres das participantes da pesquisa, no qual elas expressam suas opiniões, ideias e sentimentos com suas próprias palavras, ao contrário de selecionar opções predefinidas como nas perguntas fechadas. Assim, separei as perguntas abertas com suas respectivas respostas. Li e reli várias vezes as respostas dadas por escrito pelas bolsistas. Nessa leitura fui colorindo trechos das respostas relacionando uma cor correspondente ao objetivo da pesquisa que o trecho escrito poderia ser agrupado. Dessa maneira, foi possível identificar, agrupar e interpretar as falas escritas dos(as) bolsistas em categorias temáticas.

As falas das bolsistas foram agrupadas em categorias temáticas: 1) Presença/ausência das Tecnologias digitais nas Escolas-campo do PIBID/Pedagogia; 2) Experiências das bolsistas no desenvolvimento do subprojeto PIBID/Pedagogia: contribuições das tecnologias digitais nas intervenções em sala de aula; 3) Desafios enfrentados e estratégias criadas na mediação das atividades no processo de ensino - aprendizagem com as tecnologias digitais; 4) Aprendizados construídos na percepção das bolsistas ID: da formação docente a permanência no curso. Os resultados são apresentados e discutidos no próximo capítulo, o qual contextualizo inicialmente o subprojeto PIBID/Pedagogia e em seguida abordo as categorias temáticas descritas anteriormente.

## **5 EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E APRENDIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

### **5.1 Contextualização do Núcleo PIBID/Pedagogia: “Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.**

Para desenvolver a análise a respeito das percepções das bolsistas ID sobre suas vivências no núcleo PIBID/Pedagogia, é importante contextualizar o referido núcleo. Como já citado, a UNEB tem estruturado o projeto institucional por meio de editais internos, promovidos pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), que selecionam e organizam os subprojetos que irão compor o projeto institucional e submetido aos editais da CAPES. Nesse contexto, que o subprojeto “Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, proposto por docentes do Colegiado de Pedagogia do DEDC-X, concorreu a seleção interna da PROGRAD, sendo selecionado para compor o Projeto Institucional de 2022, no Edital CAPES nº 23/2022.

O Edital CAPES nº 23/2022 retomou o fomento ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) após um período de incertezas políticas e orçamentárias, buscando fortalecer a formação inicial de professores por meio de práticas pedagógicas orientadas na realidade das escolas públicas de educação básica. Logo no início do governo, o Presidente Luis Inácio Lula da Silva, aumentou o valor das bolsas do programa de todas as modalidades de bolsas que, estavam há dez anos sem aumento. Assim, o valor da bolsa do estudante de Iniciação à Docência passou para R\$ 700,00.

O subprojeto “Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, com vigência entre novembro/2022 a abril/2024, tinha como coordenadoras de áreas Elzicléia Tavares dos Santos e Priscila Alves Pereira (voluntária) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O referido subprojeto teve como foco promover a formação docente voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) por meio do uso crítico das tecnologias digitais móveis no processo de ensino-

aprendizagem e valorizar o papel do docente licenciando (a) em formação (Santos e Pereira, 2022).

O subprojeto envolveu três escolas da rede municipal, localizadas na cidade de Teixeira de Freitas, BA, e contou com a participação de 30 bolsistas ID, sendo 24 bolsistas com bolsas remuneradas, e 06 participantes voluntárias, todas (os) licenciandas (os) do curso de Pedagogia e três professoras da educação Básica que atuaram como supervisoras<sup>6</sup>. Segundo a proposta do subprojeto PIBID/Pedagogia (Santos e Pereira, 2022) os principais objetivos foram:

- Promover o uso seguro, responsável e saudável das tecnologias móveis;
- Articular Universidade e Educação Básica na produção do conhecimento e da prática pedagógica, tendo a pesquisa como princípio educativo;
- Contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos envolvidos em todas as áreas do conhecimento dos anos iniciais do ensino fundamental, visando melhorar o domínio da leitura, escrita e interpretação destes, possibilitando lhes melhorar a construção de conceitos e a sistematização de conteúdos diversos e, conseqüentemente o desempenho dos mesmos no Curso de Pedagogia. (Santos e Pereira, 2022, p.1)

Diante de um cenário educacional marcado por desigualdades estruturais e limitações no acesso às tecnologias digitais, o subprojeto “*Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental*” propõe uma articulação colaborativa entre universidade e escola, com vistas a promover uma formação docente crítica e reflexiva. Esta ação busca articular universidade e escola de forma colaborativa, valorizando a formação docente. A partir do envolvimento de licenciandas, supervisoras e professoras da rede pública municipal, serão desenvolvidas atividades interdisciplinares, pesquisas, intervenções pedagógicas e produções digitais que expressem a potência transformadora da educação em diálogo com a cultura digital (Santos e Pereira, 2022).

A proposta do subprojeto almeja formar educadores sensíveis às demandas sociais, capazes de reconhecer as potencialidades e os limites de seu tempo, atuando com ética, criatividade e compromisso com uma educação pública de qualidade na cultura digital (Santos e Pereira, 2022).

Após aprovação do subprojeto, foram abertas as inscrições das estudantes para o processo de seleção. Além da carta de interesse, currículo na Plataforma Freire, foram realizadas

---

<sup>6</sup> Bolsista de Supervisão é o Professor da Educação Básica, o co-formador. Recebe e acompanha o Bolsista de ID na Escola parceira.

entrevistas das candidatas à bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID. As entrevistas foram realizadas no formato remoto na plataformas *Microsoft Teams* e *Google Meet*.

As discentes que foram selecionadas para participar do subprojeto PIBID/Pedagogia em 2022 eram estudantes do 2º ao 5º semestre do curso de Pedagogia dos turnos matutino e noturno. Com idades variadas entre 18 a 40 anos.

Em cada escola, havia 08 bolsistas que organizavam os horários e turnos na escola-campo de acordo com a disponibilidade de tempo e turno que cursava Pedagogia. A divisão de bolsistas por escola procurou atender a região/local de moradia do estudante ser próxima das escolas.

As coordenadoras de área realizavam reuniões gerais com todo o grupo de Pibidianos no Departamento e também nas escolas com a participação da professora supervisora. Havia encontros específicos para nossa formação, no qual inicialmente conhecemos a proposta do subprojeto e em seguida foram disponibilizados livros e artigos envolvendo a temática do subprojeto e sobre a formação docente. As leituras indicadas, os trabalhos realizados solicitados sobre elas e a discussão no grupo de bolsistas foram importantes para nosso processo formativo.

As bolsistas de cada escola se reuniam para estudo, planejamento e avaliação das ações propostas na escola. Dessa maneira, as atividades propostas consideravam as turmas que acompanhávamos e a realidade de cada escola. Como o subprojeto teve início no final do mês de novembro de 2022, as coordenadoras de área e as supervisoras, optaram por realizarmos estudos teóricos em dezembro e janeiro/2022 para iniciarmos as atividades nas escolas em fevereiro de 2023. Assim, foi possível participarmos da Jornada Pedagógica organizada pela Secretaria Municipal de Educação e do período de planejamento nas escolas.

A seguir cito alguns dos textos estudados: 1) O que são tecnologias? Por que elas são essenciais de Vani Moreira Kenski (2012); 2) Para uma formação de professores construída dentro da profissão de Antônio Nóvoa; e 3) Educação em contexto de Cultura Digital: potências Pedagógicas e Possibilidades de visibilidade para o conhecimento científico escolar de Luciana Domingues e Cíntia Inês Boll (2019) e Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais de Maria Helena Silveira Bonilla e Nelson De Luca Pretto (2015). Após as leituras e as ações desenvolvidas na escola, produzíamos anotações e reflexões no diário de campo para realização do relatório a cada seis meses. Os relatórios semestrais eram postados no sistema PIBID/RP UNEB.

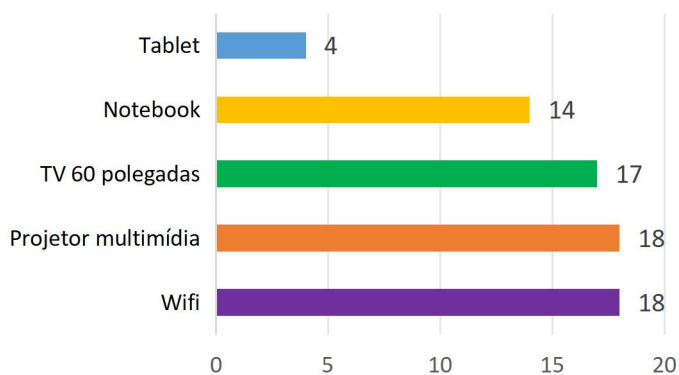
Após esta contextualização do subprojeto PIBID/Pedagogia, espaço tempo em que as ações das bolsistas de ID foram realizadas, em seguida irei discutir as quatro categorias temáticas.

## 5.2 Presença/ausência das Tecnologias Digitais nas escolas-campo do Pibid/Pedagogia

Nesta parte do trabalho, discutirei os dados produzidos a partir do questionário respondido pelas discentes do curso de Pedagogia que participaram do subprojeto intitulado “*Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental*”. Esclareço, que não foi objetivo desta pesquisa avaliar a atuação das coordenadoras de área ou das professoras supervisoras das escolas municipais do Subprojeto/PIBID/Pedagogia. O foco da investigação esteve voltado para a experiência das bolsistas nas três escolas municipais públicas da cidade de Teixeira de Freitas/BA.

Uma das primeiras atividades propostas para nós bolsistas ID no subprojeto foi a realização do diagnóstico e caracterização da realidade educacional na qual as escolas do subprojeto estavam inseridas durante nosso período de observação. Por meio deste diagnóstico conhecemos a estrutura das escolas, equipamentos disponíveis e conhecimento da dinâmica escolar. Nessa fase, identificamos as tecnologias digitais e analógicas presentes nas escolas, biblioteca, sala de vídeo, espaço de recreação, etc. Desta maneira, no questionário realizado, procurei uma das questões posta foi sobre os equipamentos tecnológicos disponíveis nas referidas escolas. O gráfico a seguir ilustra a real situação das três escolas.

**Gráfico 1: Recursos digitais disponíveis nas escolas**



**Fonte:** Dados do questionário da pesquisa, 2025

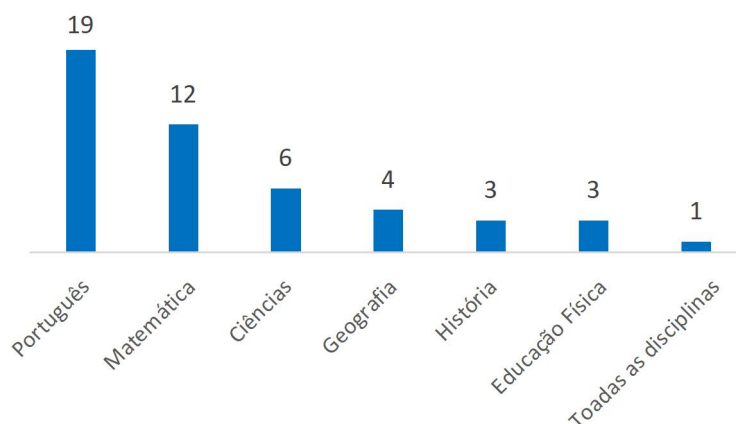
As três escolas contavam com projetores multimídia e televisores de 60 polegadas. Apesar dos dados apontarem que 66,7% contava com *notebooks*, estes, eram utilizados para conectar as apresentações de *slides* e ou sites e vídeos que seriam reproduzidos no projetor multimídia. Nenhuma das escolas - campo dispunha de laboratórios de informática e os *tablets* (19%), eram em número reduzido, considerando percentual de alunos atendidos nas escolas. Os dados apresentados no gráfico n.1, revelam que a TV 60 polegadas, projetor multimídia e a conexão *wifi* é o que está presente de fato nas escolas.

Nesse contexto, apesar das iniciativas de políticas públicas voltadas à inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas, citadas no terceiro capítulo, as escolas da rede municipal no qual o PIBID atuava, possuíam carências de equipamentos tecnológicos, e que ainda persistem lacunas significativas para que as escolas possam contar com equipamentos tecnológicos suficientes para realizar atividades mediadas com as tecnologias digitais. Tal realidade limitou as propostas de práticas interdisciplinares com as tecnologias digitais no subprojeto.

### **5.3 Experiências das Bolsistas no desenvolvimento do Subprojeto Pibid/Pedagogia: contribuições das tecnologias digitais nas intervenções em sala de aula**

Ao longo do desenvolvimento do subprojeto do PIBID/Pedagogia as bolsistas ID atuaram de forma articulada com as professoras regentes das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, planejando e desenvolvendo atividades que incorporavam os recursos tecnológicos ao ensino nas séries que acompanhavam. O gráfico n. 02, ilustra as diferentes áreas do conhecimento que as bolsistas acompanharam.

**Gráfico 2: Disciplinas acompanhadas nos Subprojetos**



**Fonte:** Dados do questionário, 2025.

Como pode ser observado no gráfico acima, foram diversas as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Geografia, História, Educação Física, Matemática e Ciências. A disciplina de Língua Portuguesa obteve 90,5% do acompanhamento das bolsistas no desenvolvimento do subprojeto. A disciplina de Matemática em segundo lugar com 57,1%, e Ciências em terceiro com 28,6%, conforme demonstra o gráfico.

É preciso demarcar que, no período de atuação do subprojeto, no município de Teixeira de Freitas, não eram todas as escolas que atendiam os anos iniciais do Ensino Fundamental que tinham um único professor alfabetizador lecionando todas as disciplinas para a turma do 1º ao 5º ano. Em duas escolas-campo do PIBID a organização era diferente, com reserva de carga horária, e as turmas contavam com dois a quatro professores responsáveis por um ou dois componentes curriculares.

Nesse contexto, o fato da maioria das atividades terem sido desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, advém desse componente possuir maior carga horária nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não por escolha pessoal das bolsistas. Esses dados refletem a organização do referencial curricular da Rede Municipal de Teixeira de Freitas (Teixeira de Freitas, 2022).

No PIBID, a decisão de acompanhar um componente curricular, turma, série e ano deve ocorrer a partir da orientação da professora supervisora do PIBID de cada escola em conjunto

com a coordenação pedagógica. Muitas vezes era a escola que indicava o componente curricular, a turma e/ou demais atividades para nosso acompanhamento e intervenção.

A proposta do subprojeto do PIBID/Pedagogia não era centrar em um conteúdo específico, mas desenvolver atividades de maneira interdisciplinar com articulação de diferentes linguagens das tecnologias digitais. De acordo com Soares (2004) integrar o conteúdo de Português ao uso de recursos tecnológicos contribui para tornar o processo de leitura e escrita mais dinâmico, contextualizado e atrativo para os alunos.

Coscarelli (2018) defende que, como professores alfabetizadores, “precisamos ajudar nossos alunos a ter familiaridade com textos digitais e a produzir os mais diversos gêneros textuais, usando os recursos que nos são oferecidos nos ambientes digitais desde o início do processo de alfabetização” (2018, p. 4).

O uso de vídeos, animações, jogos educativos, plataformas de leitura digital e editores de texto, por exemplo, amplia as possibilidades de produção e compreensão textual, promovendo não apenas a aprendizagem da norma escrita, mas também o letramento digital. Segundo a autora “alfabetizar é mais do que ensinar a codificar e decodificar a escrita; é permitir ao aluno apropriar-se da linguagem como instrumento de participação social” Soares (2004, p. 23). Essa perspectiva ressignifica o olhar sobre o papel da escola na construção de sujeitos críticos, criativos na cultura digital.

Ao analisar os dados coletados na pesquisa, foi possível constatar que, apesar do reduzido número de equipamentos tecnológicos nas escolas parceiras, as bolsistas conseguiram realizar projetos envolvendo diversificadas temáticas. A seguir, apresento um quadro sintético contendo os projetos, seus principais objetivos e as propostas pedagógicas desenvolvidas pelas 21 bolsistas ID nas escolas em que atuaram:

**Quadro 2- Os projetos e suas respectivas propostas**

<b>Projetos</b>	<b>Objetivos/propostas</b>
Conectados na Leitura: leitura/oralidade com tecnologia digital com turmas do 1º do Ensino Fundamental Anos Iniciais	Desenvolver as de leitura e escrita usando como suporte de aprendizagem as tecnologias disponíveis na escola.
Experiência da tecnologia no ensino de ciências	Aulas de Ciências mediadas com uso da tecnologia;
Maleta Literária	Trabalhar a leitura junto à interpretação de texto através do uso das tecnologias.
Leitura Interativa: HQs e Tecnologias no Desenvolvimento da Linguagem	Trabalhar a leitura utilizando a tecnologia como recurso para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos.
A tecnologia como facilitadora na construção da identidade	Promover práticas de fortalecimento a identidade das crianças em questão, o recurso tecnológico se tornou como suporte para aulas mais lúdicas promovendo esse fortalecimento mais significativo.
A evolução das tecnologias- debates e exposição objetos antigos	Refletir sobre a evolução das tecnologias ao longo do tempo por meio de debates e exposição de objetos antigos, promovendo o uso consciente desses recursos
Excluir e erigos digitais	Alertar e conscientizar os alunos sobre tema como cyberbullying, golpes digitais e acesso seguro a internet, a partir de animações
Bingo de matemática	Estimular o raciocínio lógico, a atenção e a agilidade no cálculo mental, por meio de uma atividade lúdica.
Projeto de leitura em pdf, produção de frases no word, e arte com recursos do canva	Desenvolver habilidades de leitura, escrita e criatividade nos estudantes, utilizando recursos digitais como PDF, Word e Canva para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e alinhado à cultura digital.
Eu, o outro e nós: trabalhamos a importância da identidade do aluno.	Abordar através de atividades lúdicas a prevenção contra o abuso sexual e a diversidade cultural.
Ortografia e escrita, leituras e uso das tecnologias nos estudos.	Aprimorar a ortografia e a escrita dos estudantes por meio de atividades de leitura, integrando o uso de tecnologias digitais como recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Quadro elaborado pela autora meio das respostas das bolsistas ID fornecidas via questionário, 2025.

O quadro evidencia que foram vastas as temáticas trabalhadas nas escolas, o que demonstra o compromisso do programa PIBID/Pedagogia na valorização tanto no desenvolvimento das competências básicas, como leitura, escrita e cálculo, quanto à formação crítica e cidadã dos estudantes atendidos (as). Para utilizarmos propostas com as tecnologias

digitais na mediação das atividades pedagógicas, cada bolsista buscou explorar possibilidades outras, diante da carência de equipamentos tecnológicos.

A partir dos dados no quadro n.2, identifiquei que as propostas caminharam por diferentes temáticas. Houve projetos desenvolvidos pelas bolsistas com temas específicos de projetos que já vinham sendo desenvolvidos pela escola, como foi o caso do empreendedorismo e a questão da identidade na prevenção contra o abuso sexual e a diversidade cultural.

No geral, dentre das propostas trabalhadas o que sobressaiu foram as que estavam voltadas para o processo de alfabetização e letramento por meio das tecnologias digitais. As bolsistas destacaram em seus registros escritos algumas contribuições das tecnologias observadas por elas nesses projetos:

Apesar do pouco contato com as tecnologias, de fato, **percebi que auxiliou no processo da leitura, visto que as leituras realizadas nas histórias virtuais eram compartilhadas, havendo grande participação dos alunos, bem como no reconhecimento das letras do alfabeto**, para aqueles que ainda tinham dificuldade, e na escrita do próprio nome (atividade realizada no notebook pessoal). (Bolsista ID/Q2) [Grifo meu].

As tecnologias digitais contribuíram muito para tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e significativas. **Por exemplo, o uso do projetor e do notebook para leitura de histórias, atividades de escrita prendeu a atenção das crianças, as turmas ficaram mais envolvidas, curiosas e participativas durante o processo de aprendizagem.** (Bolsista ID/Q2) [Grifo meu].

As tecnologias ampliaram as possibilidades pedagógicas. **Conseguimos trabalhar leitura, escrita, produção de vídeo e atividades artísticas de forma integrada.** Com o computador, projetor, som e impressora, proporcionamos experiências diferentes e inovadoras para as crianças, que se sentiram protagonistas em cada etapa do projeto. (Bolsista ID/Q3) [Grifo meu].

Percebi que muitos passaram a usar de forma **mais educativa as tecnologias e isso fez com que os assuntos fossem mais bem compreendidos.** (Bolsista ID/4) [Grifo meu].

Esses relatos evidenciam contribuições das tecnologias digitais nas intervenções das bolsistas em sala de aula no processo de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF). As bolsistas observaram que, trabalhar leitura, escrita, produção de vídeo e atividades artísticas de forma integrada, despertou a atenção e envolvimento das crianças de maneira curiosa e participativa, possibilitou uma aprendizagem contextualizada, motivadora e

conectada à realidade tecnológica dos alunos, o que favoreceu principalmente aqueles com maiores dificuldades iniciais.

Soares (2010) defende que, “as tecnologias digitais podem contribuir significativamente nos processos de alfabetização e letramento, desde que integradas de forma pedagógica, crítica e significativa, respeitando o tempo, os saberes e o contexto dos sujeitos envolvidos.” (Soares, 2010, p. 45). Coscarelli (2018) enfatiza que na educação há muitas possibilidades de trabalho

com os equipamentos que nos conectam à internet (computadores, celulares, tablets) e nos permitem criar diversos textos usando diversas linguagens e modalidades. Os sons, os filmes, as imagens, as animações agora estão ao alcance de todos. É possível criar e compartilhar músicas, filmes e animações, usando equipamentos e programas relativamente simples (Coscarelli, 2018, p. 2).

A autora destaca que hoje é fácil o acesso a sons, filmes, animações, etc na elaboração de atividades para o processo de alfabetização e letramento. Para além da contribuição no processo de alfabetização e letramento, algumas bolsistas sinalizaram que as tecnologias digitais podem contribuir para a realização de atividades lúdicas, interativas e mais dinâmicas na sala de aula.

As tecnologias podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento de **atividades lúdicas e interativas**, proporcionando maior interesse e engajamento dos alunos. (Bolsista ID/Q1) [Grifo meu].

O uso das tecnologias **contribuiu para aulas mais dinâmicas e interativa, pois muitos alunos não tinham acesso a computadores ou a vídeos do youtube**. Com o uso, **foi possível tornas as aulas mais interessantes, despertando o interesse dos estudantes e tornando o processo de ensino mais prazeroso**. (Bolsista ID /Q2) [Grifo meu].

Eles ficaram muito mais **interessados em participar das atividades**, pois eram, propostas **muito mais interativa e interessantes**. (Bolsista ID/Q3) [Grifo meu].

O uso das tecnologias **possibilitou-nos trazer atividades dinâmicas**, envolvendo os alunos de uma maneira muito mais positivas. (Bolsista ID/Q4) [Grifo meu].

Os relatos escritos das bolsistas, revelam um discurso constante nos argumentos de defesa da inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores, que é o caráter atrativo, interativo e dinâmico das atividades escolares quando são desenvolvidas com o apoio da tecnologia. De acordo com Bonilla e Pretto (2015), esses argumentos não podem ser vistos como principais motivos para se trabalhar com as tecnologias em sala de aula. Alves (2020, p. 357) nos adverte que,

a tecnologia pode ser compreendida como meros recursos didáticos, utilizadas como meio para atingir um determinado objetivo, como repositórios de textos, para animar e tornar as “aulas” mais interessantes e se aproximar do universo digital dos seus

estudantes. Tal perspectiva pode ser útil, mas não contribui para aprendizagem e práticas colaborativas entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender.

Recorrer às tecnologias digitais apenas para nossas aulas serem atrativas e dinâmicas, caminha numa perspectiva instrumental da presença das tecnologias na educação de acordo com Pretto (2013). Nesse sentido, há o risco de após passar a “novidade” os alunos perderem o interesse e não considerar nenhuma atratividade em trabalhar com um processador de textos, por exemplo.

Bonilla e Pretto (2015) fazem distinção entre o uso instrumental das tecnologias associado à atração superficial e motivação imediata dos alunos e seu uso como fundamento pedagógico, em que elas estruturam uma nova forma de ensino-aprendizagem, promovendo comunicação interativa e produção de sentidos, indo além de uma concepção utilitarista para animar ou divertir os alunos na sala de aula.

.Caminhando em outra perspectiva de uso das tecnologias na educação, houve bolsistas que destacaram outras contribuições das tecnologias na educação:

Contribui para o desenvolvimento da **cultura digital**, e para que compreendam os diversos recursos que elas podem nos proporcionar, **indo além de entretenimento por meio de jogos**. Trabalhar essa temática permite que o aluno entenda que o mundo ao seu redor **está em constante mudança** e é preciso acompanhar essa mudança de maneira correta, e, para isso, **é preciso que tenham profissionais capacitados a instruir**. (Bolsista ID /Q6). [ Grifo meu].

As tecnologias são grandes aliadas da educação. Durante a minha participação, notei que muitos professores ainda demonstram resistência no uso, principalmente ao se tratar de integrá-la na sala de aula. Essa abordagem com os estudantes permitiu que eles conhecessem o outro lado da tecnologia, não apenas aquela aberta para jogos, vídeos, redes sociais, mas também para a tecnologia no sentido do avanço social. **Eles não só aprenderam Matemática e Português, mas, durante o processo, aprenderam sobre o respeito aos outros por trás das telas, dos perigos ocultos nas redes, das facilidades em aprender, de como pesquisar, de como as tecnologias não se limitam a apenas uma tela de celular**. (Bolsista ID /Q7) [ Grifo meu].

As falas das bolsistas ID apresentam uma concepção da tecnologia na educação que rompe com a associação do uso das tecnologias apenas ao entretenimento, animação, ultrapassando a visão instrumental e determinista presente em muitos discursos na justificativa de uso das tecnologias no ensino. Compreendo que no primeiro momento o uso para diversão e entretenimento é um primeiro passo, mas é preciso avançar na compreensão dos sentidos e significados das tecnologias em nossas diversas práticas socioculturais. O que pode ser visto no

comentário da bolsista Q7 ao dizer que a prática realizada permitiu que os estudantes conhecessem o outro lado da tecnologia, não apenas jogos e redes sociais, mas também respeito, os perigos das redes e seu avanço social. A bolsista atuou nas turmas do 5º ano do EF. O uso consciente da tecnologia inclui discutir sobre valores, cidadania e o direito de todos à participação plena no mundo contemporâneo.

Essa percepção dialoga com a percepção de Bonilla e Pretto (2015) ao afirmarem que, “a cultura digital, mais do que ensinar a operar equipamentos, exige o desenvolvimento de competências críticas, criativas e comunicativas que permitam aos sujeitos interagirem com os diferentes meios e linguagens que compõem o ciberespaço. (Bonilla e Pretto, 2015, p. 31).

Os discursos das bolsistas ID mostram que o uso das tecnologias, no contexto escolar contribuiu para o desenvolvimento da cultura digital das crianças da escola pública que podem ter pouco ou nenhum acesso às tecnologias digitais em suas casas. Isso evidencia, como destaca Lévy (1999), que a cultura digital nas instituições escolares ainda está em processo de inserção e compreensão, exigindo tanto investimento em infraestrutura, equipamentos tecnológicos, conexões de qualidade, quanto em formação continuada de professores, para que seja possível transformar a tecnologia em aliada real do processo de ensino-aprendizagem.

#### **5.4 Desafios enfrentados e estratégias criadas na mediação das atividades no processo de ensino - aprendizagem com as tecnologias digitais**

Como abordado no início desse texto de análise dos dados, havia carência de equipamentos tecnológicos nas escolas em que as bolsistas atuavam. Tal realidade, foi sem dúvida, o maior desafio enfrentado pelas bolsistas no decorrer do desenvolvimento do subprojeto como pode ser visto nos relatos escritos abaixo:

Cabe destacar que em casa, **fazíamos o download do material que iríamos utilizar nas aulas, devido a escassa conectividade na escola, e muitas vezes recorremos a nossos celulares com conexão à rede, para a produção das construções coletivas** que buscou levar o estudante para o centro do processo educativo. (Bolsista ID/Q5) [Grifo meu]

Tivemos que **recorrer a algumas tecnologias analógicas [...]** por conta dos poucos recursos. **Mas pude perceber que tanto a tecnologia digital quanto a não digital contribuíram de forma significativa**, pois foi uma aula mais lúdica e que fez com que as crianças participassem mais, por ser algo diferente. (Bolsista ID/Q 6) [Grifo meu]

[o desafio]foi a conexão e a quantidade limitada de projetores e notebook. Apesar de a escola ter Wi-Fi ele não chegava na sala em que eu estava. **Então muitas vezes tive que**

**trocar de sala com alguma colega ou mudar a proposta do dia. além disso, tinham poucos aparelhos disponíveis então tínhamos que dividir com professores do ensino fundamental anos finais, uma vez que é uma escola de dois seguimentos.** (Bolsista ID /Q7) [Grifo meu]

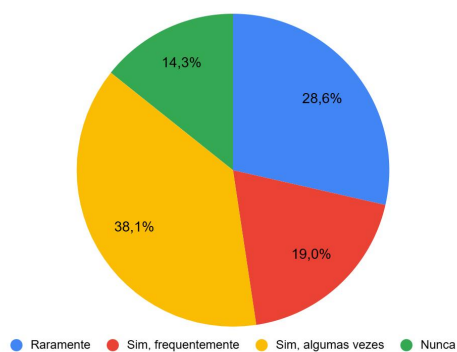
Nosso maior problema **foi a conexão da internet**, na escola tinha televisão, **mas a internet sempre ficava oscilando. A falta [de recursos] e a burocracia para utilizar alguns deles, como notebook e tablet, atrasando as atividades por haver poucas unidades e muita quantidade de alunos.** (Bolsista ID /Q8) [Grifo meu]

**Um dos principais desafios foi lidar com a infraestrutura da escola, como a disponibilidade de equipamentos funcionando corretamente e o acesso à internet.** Além disso, tivemos que adaptar as atividades ao tempo disponível e garantir que todas as crianças participassem de maneira equitativa, mesmo com **o uso limitado dos dispositivos.** (Bolsista ID /Q8) [Grifo meu]

Pelos seus relatos escritos, a escassez de equipamentos tecnológicos, *notebook* e *tablets* reduzidos para o número de estudantes das turmas e conexão a internet de baixa qualidade foi o maior entrave. As bolsistas abordaram que além do reduzido número de equipamentos, havia burocracia na utilização dos que existiam e nem sempre nós bolsistas tínhamos acesso a eles.

Percebi que ao descreverem os desafios encontrados, as bolsistas citaram algumas estratégias recorridas para “adequar” as atividades planejadas à realidade da escola. Dessa maneira, utilizavam seus próprios celulares e *notebook*, dados móveis do próprio celular, antes de ir para a escola, eles (elas) faziam *download* do que fosse utilizar para não correr o risco da conexão não estar funcionando na escola.

**Gráfico 3: Uso dos dados móveis do celular das bolsistas ID para realizar atividades do subprojeto**



**Fonte:** Dados do questionário de pesquisa, 2025.

Pode-se observar no gráfico acima que 38,1% dos bolsistas ID, precisaram utilizar a internet dos seus celulares para realizar as atividades pedagógicas algumas vezes e 19% recorreram com frequência. Interessante que os problemas com conexão à internet apareceram em quase todos os questionários respondidos. No entanto, quando foram perguntadas se recorriam aos dados móveis do seu celular, muitas assinalaram que nunca ou raramente utilizaram. Talvez a bolsista tenha optado por realizar outra atividade, quando tinha problemas com a conexão à internet, ao invés de usar seus dados móveis. Como também há a possibilidade da bolsista não ter pacote ou plano de internet para os dados móveis.

Outra estratégia traçada pelas bolsistas foi recorrer a algumas tecnologias analógicas ou a TV de 60 polegadas que foi muito utilizada por nós bolsistas. A bolsista Q6, ao recorrer aos recursos analógicos considerou que a aula se tornou mais lúdica e envolvente justamente por incorporar elementos "diferentes" do habitual. A bolsista aponta para a importância da inovação metodológica, mesmo diante de limitações tecnológicas. Em uma compreensão ampliada do conceito de tecnologia na educação, a tecnologia não se restringe aos aparelhos mais sofisticados de uma geração. Nesse sentido, para a bolsista tanto os recursos digitais quanto os analógicos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na cultura digital. O que não significa defender que a escola precise continuar carente de tecnologias digitais.

Nesse contexto, é pertinente demarcar que o termo cultura digital no título do subprojeto, é compreendido não apenas como o uso de equipamentos e produtos, mas, fundamentalmente, pelos “processos comunicacionais, de experiência, de vivência, de produção e de socialização dessas produções, numa perspectiva multidimensional e não-linear” (Sampaio e Bonilla, 2012, p. 101). Dessa maneira, a cultura digital envolve a vivência dos sujeitos tanto nas atividades *off-line* quanto *on-line*. Para as autoras as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental na formação da cultura digital em nossa sociedade, moldando-a de acordo com a lógica interna de cada contexto cultural.

Outra estratégia descrita pelas bolsistas diante da falta de conexão à internet foi a troca de sala com o colega. Essa prática denuncia, de forma implícita, as desigualdades de acesso às tecnologias digitais até mesmo dentro da própria escola pública, no qual há salas que a conexão *wifi* chega com qualidade e outras não há sequer sinal. Tal realidade exigiu das bolsistas estratégias variadas para driblar a escassez tecnológica.

Sobre a falta de equipamentos digitais nas escolas, Kenski (2012) adverte:

Para que a escola possa estar conectada ao ambiente tecnológico das redes é preciso, antes de tudo, possuir infraestrutura adequada: computadores em número suficiente, de acordo com a demanda prevista para sua utilização; modems e formas diversificadas e velozes de conexão [...] contudo, cabe ao educador estar consciente que ao inserir as tecnologias em sua metodologia, mudará não somente a prática, mas principalmente a vida dos educandos. (Kenski, 2012, p. 71)

Kenski (2012) reforça que antes de qualquer proposta de trabalho com as tecnologias é necessário que a escola tenha estrutura adequada, internet com qualidade e equipamentos suficientes para todos. No entanto, a simples presença de dispositivos tecnológicos na escola não garante o uso pedagógico efetivo e mudanças nas metodologias na sala de aula. As tecnologias digitais, quando utilizadas de maneira intencional, e com objetivos pedagógicos, como defendido por Kenski (2012) podem ser grandes aliadas na construção de práticas mais significativas.

De certo que sem a presença de equipamentos tecnológicos suficientes, conectividade estável e suporte técnico, se torna difícil articular as tecnologias na educação. No caso das escolas públicas municipais participantes do subprojeto PIBID/Pedagogia, o predomínio era os televisores de 60 polegadas, projetores multimídia, sistema de som e computadores para professores. Em apenas duas das três escolas possuíam os *tablets* institucionais e somente em uma, as bolsistas tinham cinco *tablets* para realizar as atividades em grupo com as turmas.

Mesmo com as bolsistas ID traçando estratégias, baixando o material em casa para levar no *pendrive*, usar os dados móveis do seu celular, trocar de sala com o colega e alterar todo o planejamento, a carência de equipamentos tecnológicos comprometeu o desenvolvimento das atividades planejadas para serem mediadas com as tecnologias digitais.

As percepções das bolsistas (os) ID revelam que foi possível trabalhar os conteúdos propostos, não da forma pensada inicialmente, mas com muitos atropelos, limitando as práticas interdisciplinares com as tecnologias digitais nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Interessante observar que apesar das alterações das propostas planejadas, as turmas de certa maneira, esperavam alguma novidade de nós bolsistas de ID no nosso dia de acompanhar as professoras regentes. De certo que a presença de uma bolsista ID altera a dinâmica da sala de aula, mas tive a impressão que qualquer proposta que quebrasse a rotina dos estudantes na sala de aula, por nós realizada, já despertava atenção das crianças.

### 5.5. Aprendizados construídos na percepção das bolsistas ID: da formação docente a permanência no curso

Em uma das questões abertas do questionário realizado indaguei sobre as atividades que consideraram significativas no desenvolvimento do subprojeto e pude perceber ricas experiências vivenciadas pelas bolsistas ID, constituindo aprendizados para a futura docência com e por meio das tecnologias na sala de aula e na sua formação. Como destacam as Bolsistas ID:

**A produção do vídeo com as crianças foi a atividade mais significativa para mim. Ela envolveu várias etapas desde a leitura da história até a gravação e edição do vídeo e permitiu que as crianças participassem de um processo completo, com muito entusiasmo.** Ver o envolvimento e o brilho nos olhos delas ao se verem na tela foi algo muito marcante. (Bolsistas ID/Q1) [Grifo meu]

A experiência na escola municipal mostrou possibilidades de **contribuições das tecnologias digitais**, não apenas **como simples recurso na sala de aula, mas como forma de comunicação da contemporaneidade, enraizada numa cultura digital que, usada de maneira consciente e com intencionalidade, torna-se uma grande aliada no processo educativo.** (Bolsista ID/Q2) [Grifo meu]

Não posso considerar **que foi capaz de causar uma grande revolução**, mas acredito que o trabalho **conseguiu mudar a perspectiva de muitos alunos**, que inicialmente pensavam que seria apenas mais uma atividade metódica, como estavam acostumados. Além disso, **a proposta alcançou não só os estudantes, mas também o corpo docente, que, durante nossa permanência, demonstrou curiosidade em utilizar os equipamentos disponíveis na escola e chegou a pedir auxílio em atividades que envolviam o uso da tecnologia.** (Bolsista ID/Q3) [Grifo meu]

Todas foram muito significativas, mas **em especial a que auxiliamos no projeto da escola, que foi o soletrando**, onde a interação e animo dos alunos em participar foi mais perceptível. (Bolsista ID/Q4) [Grifo meu]

**A atividade da escrita do nome completo no word no notebook. Pois, muitos alunos nunca tiveram contato com o notebook e se impressionaram**, principalmente com as funções do word em aumentar e diminuir as palavras e mudar de cor, além da atenção para escreverem o nome ao ir procurando cada letra (pois no notebook as letras não estão na ordem alfabética) (Bolsista ID/Q5) [Grifo meu]

Nesses relatos, as bolsistas apontam o uso da tecnologia como meio de expressão e protagonismo estudantil. A produção do vídeo, mencionada pela bolsista ID/Q1, evidenciou que a tecnologia foi utilizada na construção de narrativas, expressão criativa e fortalecimento da autoestima das crianças. O foco não esteve no uso técnico da câmera ou do *software* de edição, mas no processo educativo que envolve leitura, interpretação, atuação e identidade. Isso mostra

uma compreensão pedagógica de como a tecnologia colabora com a mediação da aprendizagem e o conhecimento pela professora.

A Bolsista ID/Q2 fala, sobre a exposição de objetos antigos como rádios, televisões e ferros de passar que levou os estudantes a verem a tecnologia como parte da história e da vida humana em uma abordagem crítica e contextualizada. Esta atividade na avaliação da bolsista Q2, promoveu a reflexão sobre a evolução tecnológica, despertando nos alunos a consciência sobre o tempo, as transformações, o avanço das tecnologias na sociedade e o uso responsável dessas tecnologias.

Gatti (2016), afirma que as tecnologias, quando utilizadas de forma planejada e significativa, podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e aproximar os estudantes de práticas sociais e culturais mais conectadas com o seu tempo.

A Bolsista ID/Q3 reflete que embora o uso das tecnologias no subprojeto, não tenha promovido uma revolução, gerou mudanças significativas na forma de ensinar e aprender, houve um avanço importante no modo como os alunos se interessaram pelos conteúdos ministrados e como o corpo docente começou a notar o potencial do uso dos recursos tecnológicos nas atividades pedagógicas. Aprendizados que contribuirão para a formação crítica da licencianda.

O fato das atividades no subprojeto alcançar o corpo docente que começou a notar o potencial do uso dos recursos tecnológicos nas atividades pedagógicas, sentiu curiosidade em utilizar os equipamentos disponíveis na escola e chegou a pedir auxílio em atividades que envolviam o uso da tecnologia, é de extrema relevância, pois a professora, teve a oportunidade de aproximar dessas tecnologias no ensino no interior da escola e da sua prática.

Para Coscarelli (2018) diante da necessidade de utilizar as tecnologias na sala o professor é tomado por muitas dúvidas, tais como “Como vamos ensinar o que nunca nos foi ensinado? Como vamos trabalhar com o que não temos muita familiaridade como criadores? Como vamos ensinar nossos alunos a compreender esses textos multimodais e hipertextuais?” (Coscarelli, 2018, p. 2). Essas perguntas elencadas por Coscarelli (2018) estavam presentes nas nossas reflexões como bolsistas durante o desenvolvimento do subprojeto. Lidar com as várias linguagens em um tempo curto disponível para realizarmos as atividades do PIBID, era uma constante preocupação.

Neste contexto, participar do subprojeto do PIBID e realizar atividades envolvendo as tecnologias digitais ou não, diretamente nas salas de aula dos anos iniciais do EF, nos levou a vivenciar os desafios da profissão docente no dia a dia, alcançando um dos objetivos do programa

PIBID que é a aproximação das licenciandas com a realidade da Educação Básica. Para as bolsistas ID participar do PIBID:

**Proporcionou conhecimento teórico por meio dos estudos realizados sobre o uso das tecnologias como suporte pedagógico e a oportunidade de desenvolver atividades práticas,** considerando as necessidades reais da dos alunos. (Bolsista ID/Q1) [Grifo meu]

**Contribuiu em muito para a minha formação, porque sempre tinha que pensar em um plano B, caso a aula não desse certo por conta da conexão. Foi meu primeiro contato com a sala de aula então pude aprender com a professora que inclusive já foi, minha professora.** A professora sempre me auxiliava em como deveria me portar diante das situações e sempre me deixava por dentro de tudo que estava acontecendo (Bolsista ID/Q 2) [Grifo meu]

De forma positiva, **essa experiência abriu para mim um pensamento que antes eu não tinha: se eu, como futura pedagoga, terei que lidar com alunos e com os avanços tecnológicos,** então preciso enxergar a tecnologia como uma aliada, e não como inimiga. (Bolsista ID/Q 3) [Grifo meu]

Minha participação como bolsista do PIBID, **foi uma afirmativa de minha escolha profissional** além de ser essencial no processo formador. (Bolsista ID/Q 4) [Grifo meu]

O PIBID literalmente **me ensinou a ser professora!** (Bolsista ID/Q 5) [Grifo meu]

**Através desta experiência foi possível estar em contato com a realidade da sala de aula, isso obviamente foi significativo afinal estava no início da minha formação, hoje no estágio me sinto muito mais confiante para entrar em sala,** pois essas experiências prévias me ajudaram com como me organizar tanto em planejamento e como me portar diante de uma turma. (Bolsista ID/Q 6) [Grifo meu]

Essa participação me mostrou, na prática, como as tecnologias podem ser ferramentas importantes no processo de alfabetização e letramento. **Aprendi a planejar atividades integradas, lidar com imprevistos técnicos e a pensar o uso pedagógico dos recursos digitais, respeitando o ritmo e o interesse das crianças.** (Bolsista ID/Q7) [Grifo meu]

Como pode ser apreendido nos escritos das bolsistas, a contribuição do PIBID para nossa formação inicial em Pedagogia, revela que o programa desempenhou um papel fundamental, especialmente ao articular a teoria e prática ao cotidiano das escolas públicas. Para as bolsistas, o PIBID proporcionou o primeiro contato com a escola, colocando-as de frente ao aprendizado da docência partilhada pelas professoras regentes, no aprendizado de planejamento e dinâmica da sala de aula, como também no enfrentamento de alguns desafios diante da necessidade de elaborar planos alternativos quando a conexão faltava, que exigia flexibilidade e criatividade. Na análise de Gatti (2016) essa vivência mostra a importância de experienciar a realidade do cotidiano da sala de aula como espaços formativos em que se desenvolvem saberes didáticos, éticos e relacionais fundamentais à docência.

A bolsista ID/Q3 expressa uma mudança em sua mentalidade ao afirmar que passou a ver a tecnologia como aliada e não inimiga, refletindo sua relação positiva com uso das tecnologias no ensino. Esta afirmação demonstra um amadurecimento em sua postura como futura pedagoga, A aproximação com a realidade educacional permitiu às bolsistas desenvolverem uma visão crítica e contextualizada do ensino público, reconhecendo avanços e, ao mesmo tempo, as limitações no acesso e uso das tecnologias digitais.

A fala da bolsista ID/Q4 revela um reconhecimento claro do PIBID como instrumento de afirmação da escolha profissional. Ao descrever a experiência como essencial no seu “processo formativo”, ela destaca o papel do programa não apenas como espaço de prática pedagógica, mas também como um ambiente de autoconhecimento, pertencimento e comprometimento com a profissão docente.

Na afirmativa da bolsista ID/Q5 “O PIBID literalmente me ensinou a ser professora” sintetiza a essência do programa: oferecer vivências reais em contextos escolares, com espaço para o erro, a experimentação, a reflexão e o aprimoramento contínuo da prática. As contribuições da participação no PIBID para nossa formação como licenciandas e futuras docentes é ratificada em outras pesquisas, como pode ser visto na citação abaixo:

O PIBID mostra-se como uma ferramenta bastante útil no processo de incentivo à docência, suas contribuições são significativamente expressivas, sendo possível observar que a inclusão de alunos de licenciatura no ambiente escolar proporciona experiências que mesclam a teoria e a prática e viabilizam ao bolsista a oportunidade de se familiarizar com as questões inerentes a sua futura profissão. A participação ativa leva a uma série de reflexões que só podem ser obtidas através da vivência. (Santana, Souza e Aragão, 2024, p. 14).

Assim, a participação no subprojeto do PIBID torna familiar para nós licenciandas as questões da futura prática. Desse modo, a bolsista ID/Q7 enfatiza sobre sua futura prática docente, ao relatar como as tecnologias podem ser instrumentos valiosos no processo de alfabetização e letramento. Sua fala escrita mostra questões a serem consideradas ao realizar atividades por meio das tecnologias digitais, que é “lidar com imprevistos técnicos e a pensar o uso pedagógico dos recursos digitais, respeitando o ritmo e o interesse das crianças”.

Um dado relevante foi de que dentre as 21 bolsistas que responderam o questionário, 19 afirmaram que, antes do subprojeto, sabiam utilizar as tecnologias, mas nunca tinham planejado atividades com as tecnologias auxiliando na mediação do processo ensino-aprendizagem.

Por fim, para além dos aspectos pedagógicos, as contribuições do PIBID se estenderam na permanência das estudantes no curso, devido a bolsa no valor de R\$ 700,00, ter possibilitado, especialmente, entre estudantes que moravam nos municípios nos arredores de Teixeira de Freitas, BA, cidade do Departamento de Educação Campus X, que precisavam se deslocar de outras ou vir residir em Teixeira de Freitas, e ter que arcar com despesas de moradia, alimentação e materiais:

**O valor da bolsa foi fundamental para a minha permanência no curso**, pois me possibilitou dedicar integralmente às atividades acadêmicas, conciliando os estudos com uma atividade remunerada (Bolsista ID/Q1) [Grifo meu]

**A bolsa contribuiu para a aquisição de livros e outros materiais necessários para minha formação**, bem como para outros pequenos gastos pessoais. (Bolsista ID/Q2) [Grifo meu]

**O valor da bolsa PIBID colaborou com a minha permanência no curso**, visto que me desloquei de outra cidade para fazer realizá-lo, e tenho despesas como aluguel, alimentação e transporte. Então, me auxiliou muito nesse processo. (Bolsista ID/Q3) [Grifo meu]

Em aspectos financeiros, o **PIBID permitiu que eu permanesse na Universidade, contribuindo para o pagamento do meu aluguel e demais despesas**. Foi um valor que acrescentou positivamente, permitindo-me vivenciar a experiência em sala de aula sem que isso sobrecarregasse a minha rotina acadêmica. **A bolsa é muito importante, pois, atualmente muitas licenciandas da Pedagogia estão vivendo sobrecargas de trabalho em sala de aula em escolas particulares sem nem ter concluído o curso e, muitas vezes por um valor inferior ao da bolsa**. Essa sobrecarga e desvalorização pode afetar diretamente no seu rendimento acadêmico, o que representa um prejuízo para o seu processo de formação. (Bolsista ID/Q4) [Grifo meu]

Me ajudava muito, **foi com esse dinheiro que pude comprar meu primeiro notebook, era com o dinheiro da bolsa que ajudava minha família em casa**. (Bolsista ID/Q5) [Grifos meus]

Os depoimentos acima, ratificam que a bolsa do PIBID foi essencial para a permanência das estudantes no curso de Pedagogia. Para as futuras pedagogas, o valor mensal não representou apenas um incentivo simbólico no curso de licenciatura, mas sim uma condição real para sua continuidade no curso e dedicar ao curso com menos sobrecarga.

Senti falta nas respostas das bolsistas ID, de comentários, observações de algum aspecto negativo. No dia a dia, escutava algumas insatisfações quanto a insistência das escolas em colocar as bolsistas para realizar “reforço escolar”, retirando alunos com dificuldades de aprendizagem ou em defasagem idade/série das salas de aulas para que as bolsistas realizassem tal reforço. Eram constantes os pedidos dessa natureza pelas coordenadoras das escolas e

algumas regentes, sobretudo no final do ano. Porém, as coordenadoras de área, sempre nos alertavam que poderíamos fazer atividades alternativas com as tecnologias para colaborar com os conteúdos que os alunos estavam com dificuldades, mas não era objetivo do subprojeto trabalhar o “reforço escolar” da forma que a escola gostariam, retirando os alunos da sala.

Outra situação complexa comentada pelas bolsistas nas reuniões, era a instituição solicitar que as mesmas assumissem a regência da sala de aula quando as professoras estavam de atestado ou precisavam se ausentar da sala de aula. Essa mesma situação foi destacada no estudo de Santana, Souza e Aragão (2024) sobre as implicações do PIBID na Universidade Estadual de Goiás para a formação dos futuros docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia. O autores enfatizam a insatisfação dos bolsistas quanto a essa prática que segundo a Portaria Capes, não é função do bolsista ID “assumir a regência da sala de aula”.

Apesar de ter deixado um espaço aberto no questionário para que as bolsistas escrevessem o que gostariam de acrescentar, sugerir ou reclamar, não surgiu nesse espaço apontamentos de aspectos negativos quanto à participação no programa. O que pode sinalizar um limite do instrumento ou na própria elaboração das questões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender as percepções das bolsistas Iniciação à Docência (IDs) no tocante às experiências, desafios e aprendizados no desenvolvimento das práticas interdisciplinares com as tecnologias digitais no subprojeto do PIBID/Pedagogia: “Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental” (2022-2024). Além disso, buscou-se conhecer de que forma essa vivência contribuiu para a formação das licenciandas.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as três escolas municipais, nas quais o subprojeto PIBID/Pedagogia foi desenvolvido apresentavam um cenário de escassez de equipamentos tecnológicos, ausência de laboratório de informática, *notebooks* e *Tablets* em número reduzido para a escola e instabilidade da rede *wifi* disponibilizada. Tal realidade evidenciou as fragilidades das políticas públicas voltadas para inserção das tecnologias nas escolas públicas, pois mesmo após a existência de vários programas, as escolas continuam carente de tecnologias digitais.

Apesar do cenário desanimador, as bolsistas realizaram projetos envolvendo as tecnologias digitais com temáticas diversas nos momentos das aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As bolsistas criaram estratégias no enfrentamento das dificuldades. Dessa maneira, utilizavam seus próprios celulares e *notebook*, dados móveis do próprio celular, antes de ir para a escola, eles (elas) faziam *download* do que fosse utilizar para não correr o risco da conexão não estar funcionando na escola e trocas de salas para uso da conexão em rede.

A partir das narrativas escritas das participantes da pesquisa as atividades desenvolvidas nas escolas revelaram percepções ampliadas do conceito de tecnologia na educação, indo além do simples uso de equipamentos digitais diversos, evidenciando que a vivência no subprojeto permitiu às bolsistas desenvolverem uma visão crítica e contextualizada do ensino público, reconhecendo avanços e, ao mesmo tempo, as limitações no acesso e uso das tecnologias digitais na educação.

A experiência de participar em um subprojeto voltado ao uso das tecnologias digitais no contexto escolar escasso de recursos fragilizou as atividades propostas, ao mesmo tempo que fez com que as bolsistas aproximassem da realidade da escola dos anos iniciais do EF, vivenciando

as dinâmicas da sala de aula na escola pública da rede municipal e as dificuldades enfrentadas pelos professores regentes no dia a dia da escola.

Considero que atuar como bolsista de ID, possibilita a licencianda (o) a aproximação de reais situações dos processos de ensino e aprendizagem, o que permite ampliar nossas experiências e conhecimento da docência durante nosso processo formativo no Curso de Pedagogia. É necessidade que a licencianda-bolsista esteja em contato com a realidade da escola pública, favorecendo o conhecimento e a reflexão sobre a prática docente.

As aprendizagens construídas pelas bolsistas ID investigadas em suas vivências contribuíram para provocar o debate sobre a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas, durante a sua formação no curso de Pedagogia, tecendo relações entre a teoria e a prática. Como também proveu uma reflexão crítica sobre a contribuição do programa PIBID na formação inicial dos estudantes de Pedagogia dentro da cultura digital. Ao tempo que fomenta uma visão crítica do futuro professor sobre a inserção e articulação das tecnologias digitais no fazer pedagógico como ação coletiva, e não centrada exclusivamente no professor. Nesse sentido, é preciso que as políticas públicas de inserção das tecnologias nas escolas da rede municipal cumpra com seus objetivos.

Como destaquei na introdução desse trabalho, o meu interesse pela temática desta pesquisa emergiu da minha própria experiência como bolsista de Iniciação à Docência no PIBID/Pedagogia do DEDC-X, durante o quarto semestre do curso. A vivência no subprojeto não apenas consolidou meu desejo de ser docente, como também fortaleceu minha certeza na escolha pela profissão de pedagoga.

Nesse momento de conclusão do curso, fico a pensar que ao ingressarmos na Universidade e ao curso de licenciatura em Pedagogia, carregamos muitas dúvidas e inseguranças típicas do início da vida acadêmica: vou estar preparada? Será que vou dar conta? Vou conseguir permanecer no curso? Ao pensar no meu trajeto percorrido durante o curso, percebo que tive muitas inseguranças, principalmente nos primeiros semestres. Estas dúvidas tornam-se ainda frisadas quando iniciei no subprojeto do PIBID, voltado ao uso das tecnologias digitais nas práticas interdisciplinares, uma área que, para muitas colegas da turma, ainda era nova ou pouco explorada na formação inicial. Perguntas como: “Serei bem recebida na escola?”, “Como vou

aprender a usar os recursos digitais para usar na sala de aula?” ou “Como posso integrar a tecnologia de forma significativa no processo ensino-aprendizagem” .

Ao participar do programa PIBID tive a oportunidade de abrir mão de muitas inseguranças que me acompanhavam no início do curso e quando comecei atuar como bolsista ID. Nesse sentido, este estudo ofereceu uma oportunidade de refletir criticamente sobre a minha própria formação e os desafios da docência na cultura digital.

As tecnologias estão presentes nas práticas socioculturais e sua disseminação leva em consideração questões socioeconômicos e políticas. Portanto, as tecnologias não são neutras e o acesso às redes de internet pelos dispositivos móveis ou não vem instaurando desafios enormes na cultura digital, exigindo da sociedade e das escolas debates e posicionamentos críticos quanto ao uso ético e seguro das tecnologias pelas crianças, jovens e adultos, tempo de tela em demasia, regulação das redes sociais e plataformas digitais, enfrentamento das *fakes news*, vigilância dos dados, cyberbullying, discurso de ódio, etc.

Freire (1999) ao falar da relação da pesquisa com a docência compreende que, a partir das minhas inquietações e diante do desconhecido eu tenha sensações de espanto, perplexidade ou surpresa, pois a pesquisa não é para nos dar certezas, mas para provocar o questionamento de “verdades” já instauradas e possibilitar novas maneiras de se buscar. Dessa maneira, o docente tem a oportunidade de assumir a indissolubilidade da posição de futuro educador com a pesquisa na área educacional, ou seja, um ser de práxis, como defende Freire (1999).O subprojeto do PIBID/Pedagogia encerrou suas atividades em abril de 2024, mas a discussão das tecnologias digitais nos anos iniciais do EF, instigam a realização de pesquisas outras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa. **Iniciação à Docência e Ccnstrução de percursos profissionais de participantes do Pibid: narrativas e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2016.
- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 27 maio 2025.
- BAHIA. Lei Estadual nº 4.116, de 29 de junho de 1983. Cria a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 30 jun. 1983.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Educação e tecnologias: novas mediações, novas práticas**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 – 521, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 28 de julho de 2025.
- BRASIL. Decreto nº 6.424, de 29 de abril de 2008. **Institui o Programa Banda Larga nas Escolas – PBLE, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 abr. 2008. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 21 de junho de 2010. Regulamenta a execução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2010.
- BRASIL. Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 2023. Seção 1, p. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital CAPES nº 9, de 30 de junho de 2009**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital CAPES nº 72, de 9 de abril de 2010**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital CAPES nº 23, de 29 de abril de 2022**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria CAPES nº 72, de 9 de abril de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abr. 2010. Seção 1, p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013**. Dispõe sobre as normas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009. Dispõe sobre a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º jul. 2009. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2019, Seção 1, p. 41.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Final da Comissão Especial de Estudos para a Elaboração de Propostas para a Valorização do Magistério**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 julho. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, 2016.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Censo Escolar da Educação Básica 2020: infraestrutura das escolas públicas e privadas no Brasil. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-educacionais/censo-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 julho. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: infraestrutura das escolas públicas e privadas no Brasil. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-educacionais/censo-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 julho. 2025.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. 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, 2021. Disponível em: [link ou DOI]. Acesso em: 01 ago.2025.

COIMBRA, Maria Cecília. Diretrizes curriculares para a formação de professores: avanços e contradições. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 411-424, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kM9Ycb7Nw4Sh5RQZGLmbQqp>. Acesso em: 15 julho. 2025.

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. 10 Anos do Programa de Iniciação à Docência PIBID: a trajetória de uma política educacional brasileira. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. 18, p. 215-236, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores**: condições atuais e futuras. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. São Paulo: Moderna, 2020.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: políticas e programas. **PARADIGMA**, Maracay, v. 42, n. e2, p. 01–17, 2021. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 30 ago. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina, ANDRÉ, Marli E. D. A., GIMENES, Nelson A. S., FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MICHAELIS ONLINE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Dicionário online Uol. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTANA, Viviane Delfino; SOUZA, Josélia Batista Dias de; ARAGÃO, Manoel Soares de. A Importância do PIBID Para a Formação de Futuros Pedagogos na Universidade Estadual de Goiás, em Campos Belos. **ALTUS CIÊNCIA** -ISSN 2318-4817. vol. 23. ago. a dez 2024 DOI 10.5281/zenodo.12744787.

SANTOS, Antonio Higor Gusmão dos; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo. PIBID e a política de formação de professores/as: avanços e retrocessos. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 12–43, 2022. DOI: 10.5216/rp.v33i1.74593. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74593>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SANTOS, Daniele Santana. **O Dia Depois de Amanhã: O Pibid na Prática Profissional de Professoras Egressas do Programa na Uneb**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2018.

SANTOS, Elciane de Jesus; CHAPANÍ, Daisi Teresinha. As transformações do programa institucional de bolsas de iniciação à docência a partir da análise de seus editais. **Dialogia**, [S. l.], n. 38, p. e19620, 2021. DOI: 10.5585/38.2021.19620. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19620>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SANTOS, Elzicléia Tavares; PEREIRA, Priscila Alves. Subprojeto PIBID/Pedagogia: **Cultura digital e tecnologias digitais móveis: práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental** (aprovado no Edital CAPES nº 23/2022 - projeto não publicado). Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação, Campus X, Teixeira de Freitas, 2022.

SILVA, Anatólia Medeiros; BRASIL, Kelma Suziane Moraes de Souza; BARBOSA, Vanessa Ramos. **O PIBID na formação do discente do Curso de Pedagogia: articulando teoria e prática.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização: teoria e prática.** 25. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Maria Aparecida. **Tecnologias digitais na alfabetização e letramento: desafios e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2020.

SOUZA, Sieli Xavier; ALVES, Gleicia Souza. **Colaborações, aprendizados e desafios na vivência como Bolsista ID no PIBID em sua formação no Curso de Pedagogia: “porque ele me fez sentir a professora da sala”.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, 2023.

PRETTO, Nelson De Luca.; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto**, v. 35, p. 141-163, 2022.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola com/sem futuro: educação e multimídia.** 9. ed. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2013. 258p.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS BOLSISTAS ID-EDITAL 23/2022**  
**“PRÁTICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PIBID/PEDAGOGIA:**  
**Experiências das bolsistas de Iniciação à Docência.**

1.Nome (pergunta não obrigatória)

2. Em qual Escola Municipal de Teixeira de Freitas, Ba você atuou como bolsista(o)?

- Escola Municipal São Geraldo
- Escola Municipal Solidariedade
- Escola Municipal Recreio

3. Você atuou em qual(s) ano(s) do Ensino Fundamental Anos Iniciais?

- 1º ano
- 2ºano
- 3ºano
- 4ºano
- 5ºano
- Outra opção

4.Qual foi a disciplina em que você acompanhou no subprojeto?

- Português
- Matemática
- Ciências
- História
- Geografia
- Outra opção

5. Na escola em que você foi bolsista, quais dos seguintes recursos tecnológicos estavam disponíveis para uso nas atividades pedagógicas?

- Wifi
- Computadores
- Notebooks*
- Projektor multimídia*
- Tablets*
- TV 60 polegadas
- Nenhum desses recursos

6.Como você avalia a qualidade da conexão *WiFi* disponível na escola que você atuou?

- Ótima- conexão estável e rápida
- Boa- Funcionava na maior parte do tempo
- Ruim -Instável e lenta
- Péssima- quase não funcionava
- Não tinha rede *Wifi* na escola

7. Em algum momento você precisou utilizar seus dados móveis (internet do celular) para realizar atividades do subprojeto?

- Sim, frequentemente
- Sim, algumas vezes
- Raramente
- Nunca

8. Durante o subprojeto, quais equipamentos digitais você utilizou com os alunos? (marque todas as que se aplicam)

- Celular do bolsista
- Celular dos pais
- Celular do aluno (a)
- Notebook/Computador da escola
- Notebook/Computador do bolsista
- Televisão
- Pendrive
- Outra opção

9.. Durante o subprojeto, quais plataformas digitais você utilizou com os alunos? (marque todas as que se aplicam)

- Google Classroom
- Youtube
- Padlet
- Wordwall
- Canva
- Outra opção

10. Descreva brevemente os subprojetos que você desenvolveu na escola onde você atuou, qual era o principal objetivo da proposta?

11. De acordo com sua percepção, como que o uso das tecnologias digitais contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (as)?

12. Na sua opinião, quais foram as contribuições das tecnologias nas atividades que você desenvolveu como bolsista?

13. Quais foram na sua opinião, os principais desafios do uso das tecnologias digitais móveis como recurso pedagógico durante as aulas com os alunos (as)? Justifique sua resposta.

14 Das atividades realizadas por você na escola, qual foi a mais significativa para você durante o subprojeto?  
Justifique

15. De que forma a sua participação no subprojeto que envolveu o uso das tecnologias digitais nas salas dos anos iniciais, contribuiu para sua formação inicial como pedagogo? Justifique sua resposta.

16. Antes de participar do subprojeto, durante seu processo formativo no curso de Pedagogia, você já tinha alguma experiência com o uso tecnologias digitais na sala de aula?

17 . Fique à vontade para acrescentar alguma informação que considere relevante sobre sua participação como bolsista no PIBID