

A mediação pedagógica na coordenação de área do Pibid: entre a gestão do acompanhamento e a construção da práxis docente no subprojeto de língua inglesa da Unespar

Pedagogical mediation in Pibid area coordination: between the management of supervision and the construction of teaching praxis in the english language subproject at Unespar

La mediación pedagógica en la coordinación de área del Pibid: entre la gestión del acompañamiento y la construcción de la praxis docente en el subproyecto de lengua inglesa de la Unespar

DOI: 10.54901/educa.v9-677

Prof. Dr. Gabriel Jean Sanches¹
Profa. Dra. Paola Machado da Silva²

RESUMO: Este trabalho analisa o papel do docente coordenador de área como articulador da práxis pedagógica no âmbito do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid), do subprojeto de língua inglesa da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). O objetivo deste relato de experiência é discutir as estratégias de gestão, acompanhamento e supervisão dos licenciandos/as dos campi de Paranavai e Paranaguá, com foco na integração entre a formação teórica e a imersão no cotidiano das escolas-campo. A metodologia pauta-se na análise documental do projeto institucional 2024-2026 e do subprojeto da área de língua inglesa, descrevendo o uso de dispositivos de monitoramento pedagógico e reflexivo. Configurando assim um trabalho voltado para a prática dos letramentos acadêmicos (Lea e Street, 2024). Os resultados parciais indicam que o acompanhamento sistemático e a mediação na análise de documentos oficiais (BNCC, PPP e RCO) favorecem a construção da identidade docente e a transição entre o saber a ensinar e o saber para ensinar. Conclui-se que a atuação do coordenador, ao induzir a pesquisa colaborativa e o uso de tecnologias digitais, é fundamental para a consolidação de uma formação inicial que responda às demandas contemporâneas da educação básica pública.

Palavras-chave: Pibid; coordenação de área; língua inglesa; formação de professores; práxis pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil tem encontrado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) um espaço privilegiado de articulação entre a teoria acadêmica e a realidade das escolas públicas. No contexto da Universidade Estadual do Paraná

¹Doutor em Letras, docente do curso de graduação em Letras – Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranaguá, Paraná, Brasil. E-mail: gabriel.sanches@unespar.edu.br

²Doutora em Letras, docente do curso de graduação em Letras – Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranaguá, Paraná, Brasil. E-mail: paola.silva@unespar.edu.br

(Unespar), o Projeto Institucional 2024-2026 estabelece como diretrizes fundamentais o incentivo à formação docente em nível superior e o fortalecimento dos cursos de licenciatura através de experiências pedagógicas inovadoras e interdisciplinares. Para o subprojeto de Língua Inglesa, essa missão traduz-se no desafio de integrar licenciandos/as ou bids (bolsista de iniciação à docência) dos campi de Paranavaí e Paranaguá num cotidiano escolar complexo, diverso e contingencial.

O papel do/a coordenador/a de área, neste cenário, transcende a gestão administrativa, posicionando-se como uma mediação pedagógica vital para a construção da identidade profissional dos/as bids. Segundo o edital vigente, cabe a esta coordenação induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica de modo colaborativo, tomando o contexto escolar como base para a reflexão sobre os instrumentos e saberes do trabalho docente.

No subprojeto de língua inglesa, tal articulação é operacionalizada através da construção de um diálogo entre os textos de formação teórico-metodológica e as vivências práticas experienciadas nas escolas-campo por meio de um sistema de acompanhamento em ambiente virtual e presencial com atividades de grupos de estudo e reflexões com base nas vivências práticas do cotidiano escolar.

Considerando que a prática docente é concebida como um elemento indissociável da teoria, este artigo tem como foco o eixo da coordenação como articuladora da práxis. A relevância desta análise justifica-se pela necessidade de compreender como os mecanismos de acompanhamento, que incluem desde o uso de plataformas digitais até à orientação de relatórios crítico-reflexivos, portfólios e memórias de reuniões por meio do grupo de estudos, contribuem para que o/a licenciando/a mobilize saberes "para ensinar" (teórico-crítico-contextuais) e saberes "a ensinar" (disciplinar-teórico-práticos).

Dessa forma, o presente texto organiza-se a partir do relato descritivo de ações e da análise das atividades de gestão e supervisão realizadas, avaliando como o cumprimento das metas propostas para o edital de 2024 impacta a formação de profissionais autônomos e comprometidos com a melhoria da qualidade da educação básica. De modo semelhante, o artigo evidencia as formas pelas quais os coordenadores de área promoveram mudanças em suas próprias práxis docentes a partir das experiências no subprojeto, à luz de uma perspectiva freiriana que compreende o processo de ensinar como indissociável do ato de aprender.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica que sustenta a análise das ações deste subprojeto, bem como a análise qualitativa do relato descritivo, compreende a linguagem como prática social e o ensino de línguas como um processo de formação humana integral. Esta base articula os conceitos de letramento crítico (Menezes de Souza, 2011; Monte Mor, 2012) multiletramentos (New London Group, 1994; Rojo, 2019), Letramentos acadêmicos (Lea e Steet, 2014) e a concepção de inglês como língua franca (Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2011) às diretrizes curriculares nacionais e estaduais.

A transposição desses conceitos para a prática pedagógica ocorre paralelamente em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná (RCP). A partir do entendimento de que a BNCC estabelece que o estudo da Língua Inglesa deve assegurar aos estudantes o status de "usuários da língua", com foco na cidadania e na interculturalidade, entendemos este como um principal fator que possibilita o fomento a discussões críticas no que tange o ensino de línguas e mais especificamente da língua inglesa, recorte deste trabalho.

Para o/a coordenador/a de área, o desafio da práxis reside em orientar o diálogo (Pimenta, 2012) entre essas teorias e os documentos norteadores da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Trabalho Docente (PTD) que hoje é disponibilizado ao docente do estado do Paraná pela SEED via Registro de Classe Online (RCO). A fundamentação teórica, portanto, não é um saber estático, mas uma ferramenta de análise que permite aos licenciandos/as diagnosticarem as necessidades reais de seus estudantes e propor intervenções que sejam, simultaneamente, tecnicamente sólidas e socialmente relevantes.

O ensino de língua inglesa (LI) é aqui compreendido sob a ótica do letramento crítico. Segundo Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2012), letrar-se criticamente em uma língua adicional envolve não apenas a decodificação de signos, mas a capacidade de interpretar como os sentidos são construídos e como eles afetam a percepção de mundo do/a estudante. Essa perspectiva afasta-se de um ensino meramente técnico e gramatical, propondo que o/a licenciando/a, em sua imersão na escola-campo, provoque o/a estudante da Educação Básica a refletir sobre os contextos sociais que permeiam o uso da língua.

Complementarmente, a Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 1996; Rojo, 2012) oferece o suporte metodológico para lidar com a multiplicidade de linguagens e culturas da era digital. No âmbito do PIBID, essa abordagem justifica a meta de produção de materiais didáticos que utilizam Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação (TDICs), integrando elementos visuais, sonoros e espaciais para potencializar a aprendizagem e responder à diversidade presente na escola pública.

Ademais, os Multiletramentos oferecem respaldo metodológico nas regências preparadas pelos/as bolsistas com o suporte dos professores supervisores e coordenadores de área. A Pedagogia dos Multiletramentos reconhece a importância da multiplicidade cultural e de linguagens nas salas de aula e aponta para a necessidade de levá-las em consideração em momentos de planejamento de aula. Faz-se mister, portanto, integrar as diferentes bagagens culturais dos/as estudantes e as tecnologias/linguagens mais utilizadas por eles/elas. Alguns exemplos, seriam animes e jogos, como apresentado em Rojo (2012).

Por sua vez, os letramentos acadêmicos (Lea e Street, 2014) compreendem a escrita e a leitura no ensino superior não apenas como habilidades técnicas ou cognitivas, mas como práticas sociais intrinsecamente ligadas a contextos de poder e identidade. Segundo o modelo proposto pelos autores, ingressar na universidade exige que o estudante aprenda a navegar por diferentes gêneros e práticas discursivas que variam entre as disciplinas, o que muitas vezes gera conflitos entre as expectativas dos/as docentes e a bagagem cultural de estudantes.

Assim, em vez de focar apenas na correção gramatical, essa perspectiva defende que a apropriação do discurso acadêmico envolve a negociação de sentidos e a construção de uma "voz" dentro da comunidade científica. Para Fischer e Dionisio (2026), em um quadro de tensões entre o reconhecimento dos meios para se constituírem sujeitos academicamente letrados, o letramento acadêmico emerge como uma prática de escrita que permite a construção de sentidos a partir das convenções e regras dos textos que circulam neste espaço.

Convém destacar no eixo de fundamentação teórica deste trabalho que um dos pilares centrais deste subprojeto é a compreensão do Inglês como Língua Franca (ILF). Conforme discutido por Jenkins (2007) e Seidlhofer (2011), o inglês é hoje um bem comum global, utilizado majoritariamente em interações entre falantes não nativos.

Com vistas ao que vem sendo realizado de forma processual no âmbito do subprojeto, no processo de coordenação e formação de bolsistas, o conceito de ILF no ensino de línguas é fundamental para desconstruir o mito do falante nativo ideal também conhecido como o “fantasma” de todo e qualquer aprendiz que ainda entende a língua inglesa como uma língua estrangeira.

O Pibid proporciona momentos de formação da identidade docente às/aos bids. Carlos Marcelo define, em 2009, identidade docente como “uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas

sim um fenômeno relacional (p. 12). Dessa forma, o conceito de identidade docente está em constante desenvolvimento no exercício da profissão e vai sendo expandido conforme a fundamentação teórica e prática às quais os/as estudantes são apresentados.

Ao tratar de discussões que viabilizem um entendimento de que ensinar língua inglesa com o foco na inteligibilidade e na função comunicativa da língua é também uma forma de democratizar o acesso à língua adicional. Dessa forma, o subprojeto ao mesmo tempo que contribui para a formação dos/as futuros/as docentes, reduzindo a insegurança linguística, colabora com a formação do/a estudante da educação básica, valorizando as identidades e cultura locais.

3 METODOLOGIA

A metodologia aplicada caracteriza-se como um relato de experiência, fundamentado na observação participante e na gestão processual das atividades de iniciação à docência. As ações são estruturadas em três frentes principais de acompanhamento, que visam garantir a indissociabilidade entre a formação teórica e a prática escolar alinhadas aos objetivos, metas e indicadores previstos no edital do subprojeto.

A primeira frente principal envolve o monitoramento do trabalho dos/as bids em ambiente virtual. Para centralizar a comunicação e o fluxo de produção acadêmica e pedagógica, utilizamos as plataformas Google Classroom, WhatsApp, E-mail e Google Meet.

A construção deste ambiente virtual funciona como o gerenciador deste que chamamos de portfólio digital coletivo (PDC), onde são depositados planos de aula e atividades das mais diversas que compõe a carga horária semanal, submetidos pelos/as licenciandos/as para revisão prévia da coordenação e dos supervisores, permitindo um ciclo de devolutivas antes da implementação de qualquer atividade na escola-campo. Além disso, organizamos nossa rotina de trabalho bem como o acompanhamento dos/as bolsistas por meio do WhatsApp facilitando assim o acompanhamento em tempo real das atividades que são realizadas semanalmente nas escolas-campo e na universidade com a participação ativa de supervisores/as.

Os relatórios mensais de atividades também compõem este PDC, uma vez que são documentos que sistematizam a carga horária e as ações realizadas, servindo como instrumento de acompanhamento administrativo e pedagógico que contribuirá para a construção de um portfólio ainda maior organizado pela coordenação institucional do PIBID/UNESPAR posteriormente ao término do edital vigente.

A segunda frente envolve a dinâmica dos grupos de estudo e a construção de memórias de cada encontro. Entendemos que os encontros semanais constituem o espaço de formação teórica e reflexão sobre a prática. A metodologia de acompanhamento nestes grupos baseia-se em diálogo por meio de um exame comparativo do eixo teoria-prática onde moderamos a discussão de textos previamente estudados e apresentados pelos/as bids por meio de slides produzidos para a finalidade de socialização via grupo de estudos. Tais discussões envolvem perspectivas teóricas embasadas no letramento crítico (LC) e inglês como língua franca (ILF), confrontando-os com as vivências escolares observadas por eles/as nas escolas.

Nessa dinâmica de grupos, existe um trabalho que envolve a sistematização de memórias. A cada encontro, um/a licenciando/a é designado/a para a redação de uma memória de reunião. Este exercício não apenas registra as discussões, mas desenvolve a escrita acadêmica e a capacidade de síntese crítica dos participantes que parecem demonstrar um amadurecimento neste processo de escrita.

A terceira frente que consideramos importante destacar envolve o acompanhamento institucional e avaliação dialógica. Este acompanhamento institucional é realizado através de reuniões com os supervisores que encaminham as mais diversas demandas surgidas no campo contribuindo para a avaliação do impacto das intervenções do PIBID no contexto local uma vez que entendemos que toda e qualquer construção de sentido é contingencial e situada.

Além disso, por meio das reuniões bimestrais intercampi, os/as coordenadores de área e a coordenação institucional da Unespar organizam estratégias para alinhar os indicadores de desempenho e compartilhar os desafios enfrentados nos núcleos dos mais diversos campi da instituição.

Para a avaliação das metas propostas no Edital 2024, são analisados os portfólios individuais, os relatos orais durante as reuniões e os registros mais diversos realizados na escola-campo e registrados no Google Classroom. Estes instrumentos permitem à coordenação identificar a evolução do/a licenciando/a, desde o diagnóstico inicial da escola até a regência final, assegurando que a produção de materiais didáticos (Meta 6) e a participação em eventos científicos (Meta 7) ocorram de forma orgânica e fundamentada.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise das atividades desenvolvidas sob a coordenação do subprojeto de Língua Inglesa permite identificar avanços significativos na constituição da identidade docente dos/as licenciandos/as e na qualificação do ensino de língua inglesa nas escolas-campo. Os resultados

aqui discutidos derivam da observação sistemática dos portfólios, das memórias de reunião e do engajamento nas plataformas digitais e em que medida essas práticas refletem o que foi proposto como objetivos, metas e indicadores para o subprojeto de língua inglesa.

Um dos resultados mais expressivos refere-se à transição dos/as licenciandos/as de uma postura de executores/as de tarefas para a de propositores/as de intervenções. Através do acompanhamento via Google Classroom, observou-se que a mediação da coordenação no processo dialógico entre os textos teóricos e o plano de trabalho docente hoje disponibilizado via RCO, para então analisar em que medida este processo contribuiu para aulas mais alinhadas com a Pedagogia dos Multiletramentos, por exemplo. Também foi possível verificar se uso de TDICs deixou de ser meramente instrumental para se tornar parte de uma estratégia de letramento crítico, onde os alunos da educação básica são desafiados a produzir conteúdos autorais em língua inglesa, em vez de apenas preencher lacunas gramaticais.

A discussão teórica sobre ILF nos grupos de estudo refletiu-se diretamente na segurança dos/as bolsistas durante a regência. A coordenação observou que, ao desmitificarem a figura do “falante nativo”, os/as licenciandos/as demonstraram maior desenvoltura para lidar com a heterogeneidade das turmas em Paranavaí e Paranaguá.

Com base nos relatórios crítico-reflexivos produzidos pelos bids, é possível apontar que isso gerou uma resposta positiva dos alunos da rede pública, que passaram a perceber em alguma medida o inglês como uma ferramenta acessível de comunicação global, cumprindo assim o objetivo institucional de promover a inclusão e a valorização da escola pública como espaço de coformação.

O cumprimento da meta de elaboração de memórias semanais e relatórios mensais revelou-se um potente indicador de letramento acadêmico. A análise dos portfólios demonstra que os/as licenciandos/as desenvolveram uma maior capacidade de síntese e reflexão crítica sobre suas próprias vivências em sala de aula juntamente com estudantes e supervisor/a. Além disso, o rigor no acompanhamento administrativo, com a entrega sistemática de planos e relatórios até o dia 10 de cada mês, fortaleceu a ética profissional e o compromisso institucional, preparando os/as bolsista/as para as exigências burocrático-pedagógicas da futura carreira docente.

Por sua vez, a coordenação intercampi (Paranavaí e Paranaguá) possibilitou uma troca de experiências que enriqueceu o subprojeto. A identificação de desafios comuns, como as disparidades nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e as especificidades culturais locais conforme apontados no texto do subprojeto de língua inglesa, fomentou a produção de resumos e artigos para eventos científicos. Exemplo disso, foi o “V

Encontro do Pibid da Unespar”, ocorrido em março de 2026, em que bolsistas produziram seus resumos para apresentações orais e socializaram as ações desenvolvidas no subprojeto com a comunidade externa, i.e., supervisores, coordenadores, membros das equipes escolares e demais bids de diferentes subprojetos do Pibid na Unespar, consolidando a meta institucional de induzir a pesquisa e a produção acadêmica de modo colaborativo.

Foram desenvolvidos relatos crítico-reflexivos sobre as palestras do Ciclo Formativo, promovido pela IES. Neles, os/as bolsistas desenvolviam relatos a partir de perguntas norteadoras desenvolvidas pelos coordenadores de área. Esses momentos propiciaram práticas de letramentos acadêmicos (Lea e Street, 2014), nas quais os/as estudantes refletiram criticamente sobre as temáticas abordadas nas palestras, comparando-as com a realidade encontrada no contexto escolar que acompanham no programa. Essa prática está alinhada com a meta II da lista de Objetivos, metas e indicadores propostos para a vigência do projeto institucional de 2024-2026, que discorre sobre “enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura”.

Outra prática envolvendo letramentos acadêmicos que foi desenvolvida no programa consiste na proposição de um e-book reunindo relatos crítico-reflexivos acerca da participação dos/as estudantes no programa e o impacto em sua formação e identidade docente. Essa proposta se enquadra na Meta 12 do Projeto institucional que versa sobre “proporcionar uma formação que contribua para que professores supervisores e licenciandos se tornem agentes transformadores das comunidades nas quais se encontram inseridos, incentivando o professor a avaliar a sua própria prática, com base em estudos científicos”.

As regências desenvolvidas pelos/as bids, com o suporte da coordenação de área, consistem em práticas que se coadunam com diversas metas da lista de Objetivos, metas e indicadores propostos para a vigência do projeto institucional de 2024-2026. Essas experiências se alinham com as metas IV, V, VI e IX.

A meta IV versa sobre “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar”. Por meio das regências os/as bolsistas atuaram como designers do conteúdo (New London Group, 1996), conforme as demandas dos contextos nos quais atuaram. O exercício da criatividade originou atividades multifacetadas e dinâmicas, que engajaram os/as estudantes. Um exemplo disso foi uma regência com a temática de “Escape Room”, voltada para estudantes do sexto ano do ensino fundamental II, na qual os/as estudantes tiveram de solucionar diversas atividades para alcançar o objetivo final, i.e., destrancar a sala.

A regência incluiu diversos tipos de jogos. O primeiro tinha como objetivo completar frases, o segundo era um quebra-cabeça, o terceiro consistia num jogo da memória, o quarto num caça-palavras, o quinto num jogo da força e, por fim, os estudantes encerraram a dinâmica com um jogo de adivinhação de palavras.

A meta V discorre sobre “valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes”. Tal ação é desenvolvida por meio do diálogo constante entre coordenação de área, supervisores e bids. No momento dedicado às regências, os/as bolsistas são orientados, também, pelos supervisores, que se colocam à disposição para auxiliar no que for preciso. Além disso, os supervisores apresentam os possíveis conteúdos a serem trabalhados pelos/as bolsistas nas regências.

Por sua vez, a meta VI disserta sobre “contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos”. Nesse sentido, as regências proporcionam um “terreno fértil” para a construção da identidade dos/as bolsistas enquanto futuros docentes. Essa identidade, do ponto de vista social, está em constante desenvolvimento (Marcelo, 2009) e é indissociável da identidade pessoal do profissional. Nesse sentido, a leitura de referencial teórico que antecede as regências, fornece embasamento e liberdade de escolha metodológica para os/as bids no momento de execução dessa etapa.

Por seu turno, a meta IX refere-se a “propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.” Nesse sentido, as regências desenvolvidas auxiliaram os/as estudantes no processo de apropriação da cultura escolar e dos instrumentos do saber docente. Os momentos de discussões teóricas nas reuniões forneceram respaldo para que os/as bolsistas se sentissem seguros para desenvolver um trabalho alinhado a metodologias ativas e relacionadas aos multiletramentos, uma vez que os/as estudantes fizeram leituras, desenvolveram fichamentos e apresentações sobre artigos acadêmicos que versavam sobre essas teorias.

É importante destacar, ainda, os momentos de ensaio que antecedem todas as regências. Neles, os/as bolsistas apresentaram suas regências aos coordenadores de áreas, supervisores e pares para receber feedback em relação às atividades desenvolvidas e viabilidade delas. Em outras palavras, as regências eram constituídas por momentos formativos e reflexivos conduzidos pelos coordenadores de área para garantir que os/as estudantes tivessem confiança para ministrá-las. Além disso, os/as bids autoavaliaram suas regências e a de seus pares, de acordo com alguns pontos levantados pelos coordenadores de área, o que está em conformidade

com a Meta 12, “Proporcionar uma formação que contribua para que professores supervisores e licenciandos se tornem agentes transformadores das comunidades nas quais se encontram inseridos, incentivando o professor a avaliar a sua própria prática, com base em estudos científicos”, uma vez que os itens avaliados estavam em consonância com o referencial teórico que embasa o projeto e que foi lido e discutido nas reuniões institucionais semanais.

Outro momento formativo relevante foram as oficinas em que os/as bids socializaram as atividades e resultados obtidos com elas com os seus pares que atuam nas outras escolas-campo. Essas oficinas proporcionaram momentos de reflexão crítica acerca das regências e socialização das ideias de atividades desenvolvidas, que puderam ser reaproveitadas e transformadas pelos/as demais estudantes em regências posteriores. No caso específico da oficina ocorrida no final do ano calendário de 2025, os/as bids trouxeram resultados e o passo-a-passo de regências desenvolvidas em torno da temática de gamificação, seja ela de forma analógica ou digital.

A socialização das atividades se coaduna com a Meta 6 do Subprojeto de Língua Inglesa, que tem como objetivo “Planejar atividades que envolvam o uso de recursos tecnológicos”, uma vez que muitas das atividades socializadas pelos/as bids envolviam tecnologia, a saber: Kahoot, Quizziz, Bamboozle, etc. De forma semelhante, a Meta 10, “Ampliar os espaços de atuação dos licenciandos, promovendo desenvolvimento e inovação metodológicos”, foi contemplada por essa ação, pois ao desenvolverem e compartilharem suas atividades, os/as bids tiveram oportunidade de desenvolver metodologias inovadoras alinhadas às suas preferências e às realidades multifacetadas nas quais estavam inseridos.

Por fim, a Meta 13, “Socializar os resultados deste subprojeto”, foi alcançada por intermédio da oficina, uma vez que os/as bids compartilharam suas experiências ao aplicar as atividades em suas regências, incluindo seus êxitos e as limitações encontradas na prática. A socialização dessas experiências promoveu, além da autorreflexão dos/as bolsistas, a reflexão de professores supervisores e coordenadores de área, que puderam revisitar suas práxis por meio do diálogo entre teoria e prática, expectativas e resultados alcançados. Muitas atividades desenvolvidas pelos/as bids foram posteriormente adaptadas e implementadas pelos professores supervisores e vice-versa. Dessa forma, o Pibid também se configura como um programa de formação continuada para supervisores e coordenadores de área, na medida em que proporciona uma experiência abrangente em termos de formação e aplicação de teorias educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória deste subprojeto intercampi de Língua Inglesa da Unespar demonstra que a coordenação de área é o eixo de sustentação que garante a qualidade da formação inicial. Longe de ser um cargo meramente administrativo ou de preenchimento de planilhas, o coordenador atua como um professor formador que viabiliza a transição do/a licenciando/a entre a academia e o chão da escola. Os resultados apresentados evidenciam que a sistematização das memórias, a curadoria bibliográfica e o acompanhamento via *Google Classroom* são atos pedagógicos intencionais que exigem profundo conhecimento acadêmico e sensibilidade institucional.

Diante do cenário de mudanças legislativas e da ameaça de descontinuidade da remuneração via bolsa para os coordenadores de área, este trabalho reforça que tal medida representa um retrocesso na valorização do magistério superior. Sem a figura do coordenador como articulador da práxis, o PIBID corre o risco de tornar-se um estágio desarticulado, perdendo seu caráter de pesquisa e extensão colaborativa. A ausência de fomento para esta função ignora a complexidade do trabalho intelectual necessário para gerir núcleos em diferentes campi, como Paranavaí e Paranaguá, e para orientar a produção acadêmica tais como a escrita de artigos que emerge da escola básica.

Cabe ressaltar que embora o atual Edital CAPES 10/2024 reconheça a importância financeira da coordenação, a tramitação de projetos de lei que visam institucionalizar o programa (como o PL 5707/2023) tem gerado debates preocupantes sobre a descontinuidade das bolsas para coordenadores de área. Tal medida ignora a complexidade da mediação pedagógica aqui descrita, reduzindo a atividade intelectual de formação a um encargo administrativo voluntário, o que ameaça a sustentabilidade da articulação universidade-escola.

Portanto, conclui-se que o protagonismo do coordenador é uma condição *sine qua non* para o sucesso do programa. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas sirvam não apenas como registro de uma experiência bem-sucedida, mas como um argumento em defesa da manutenção de políticas públicas que reconheçam e valorizem financeiramente todos os agentes envolvidos na formação de professores. Além disso, espera-se que as trocas enriquecedoras ocorridas no âmbito do programa, e aqui resumidas, sirvam de estímulo para que cada vez mais docentes universitários/as se disponham a atuar em subprojetos de diferentes áreas.

A sustentabilidade da educação pública de qualidade depende do reconhecimento de que formar um futuro docente é, por si só, uma atividade de alta complexidade que não pode ser reduzida ao voluntariado ou ao mero cumprimento de tarefas burocráticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FISCHER, A; DIONÍSIO, M. L. **Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas**. Atos de Pesquisa em Educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 79–93, 2011. DOI: 10.7867/1809-0354.2011v6n1p79-93. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 9 abr. 2026.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MARCELO, C. G. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, n.08, p.7-22, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação**. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, A. D. (Org.). Formação de professores de línguas: letras e linguística. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 129-140.

MONTE MÓR, W. **Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica** in I. Signorini e R.S. Fiad (org) Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp 171-190, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios orientadores e direitos de aprendizagem**. Curitiba: SEED/PR, 2018.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos**. In: ROJO, R.; ALMEIDA, M. E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

UNESPAR. **Projeto Institucional PIBID 2024-2026: Objetivos, Metas e Indicadores**. Paranaguá/Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, 2024.

UNESPAR. **Subprojeto de Língua Inglesa: Letras Inglês e Respectivas Literaturas**. Paranaguá/Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, 2024.