



O QUE FICA DEPOIS DA ÚLTIMA AULA: REFLEXÕES DO PIBID SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Alberth Alexsander da Silva Pereira ¹

Anderson Vicente da Silva ²

RESUMO

O presente relato de experiência descreve e analisa as vivências formativas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculadas ao subprojeto de Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco (UPE), realizadas na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Arnaldo Carneiro Leão (EREMPACL), localizada no município do Paulista-PE. As atividades aconteceram no primeiro semestre de 2025 e envolveram o acompanhamento das rotinas escolares, observação de aulas, planejamento de atividades pedagógicas, participação em eventos escolares e reflexões críticas sobre a estrutura educacional pública. As situações vivenciadas permitiram uma aproximação significativa com os desafios concretos da escola pública em tempo integral, como o cansaço estudantil, a sobrecarga das equipes escolares, a baixa valorização docente e as dificuldades na gestão participativa. Experiências essas, mediadas por um professor supervisor comprometido e crítico, foram fundamentais para a construção de um olhar sensível e politicamente engajado sobre a prática docente. A partir de referenciais teóricos das Ciências Sociais e da Educação, como Freire, Arroyo, Bourdieu, Bauman, Frigotto, Libâneo e Bodart, foi possível compreender o papel do educador como agente de mediação entre os saberes acadêmicos e a realidade dos sujeitos escolares. O relato evidencia que a formação inicial docente precisa ir além da técnica e do conteúdo, demandando escuta ativa, análise crítica das relações de poder e compromisso ético com a transformação social. Dessa forma, o PIBID se revela como um espaço privilegiado de formação para o licenciando, ao integrar teoria e prática de maneira indissociável e ao fomentar o exercício constante da reflexão pedagógica em diálogo com as contradições da escola pública. A experiência reafirma a relevância da presença de professores com formação em Ciências Sociais nas escolas, capazes de promover debates significativos e de incentivar a construção coletiva de sentidos sobre o mundo social.

Palavras-chave: PIBID, Formação docente, escola pública, Ciências Sociais, Transposição Didática.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - UPE, alberth.pereira@upe.br;

² Professor orientador: Pós Doutor pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, anderson.silva@upe.br.





INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil é atravessada por inúmeros desafios, que vão desde as condições materiais da escola pública até a consolidação de uma prática pedagógica crítica e transformadora. No campo das Ciências Sociais, essa formação ganha contornos ainda mais complexos, pois demanda a articulação entre teoria e prática, o reconhecimento da diversidade sociocultural e a leitura das relações de poder que estruturam o cotidiano escolar. Paulo Freire (1996) destaca que ensinar é um ato político, e, portanto, exige do educador não apenas domínio de conteúdo, mas sensibilidade ética e compromisso com a emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, compreender o processo formativo de futuros docentes torna-se fundamental para pensar a escola pública como espaço de resistência e transformação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se configura como uma política pública essencial nesse processo, ao possibilitar que estudantes de licenciatura vivenciam, ainda na graduação, a realidade das escolas básicas. Este relato de experiência apresenta as atividades desenvolvidas no subprojeto de Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco (UPE), na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Arnaldo Carneiro Leão (EREMPACL), situada no município do Paulista-PE. As ações, realizadas durante o primeiro semestre de 2025, envolveram observações de aulas, planejamento de atividades pedagógicas, acompanhamento do cotidiano escolar e discussões sobre os desafios enfrentados por docentes e discentes na educação pública em tempo integral.

A escolha por registrar e analisar essas experiências parte da compreensão de que o PIBID, ao aproximar universidade e escola, contribui para uma formação docente que ultrapassa a dimensão técnica e se enraíza na realidade social dos estudantes. A justificativa deste trabalho emerge, portanto, da necessidade de refletir sobre como as práticas vivenciadas no programa fortalecem a identidade docente e ampliam a compreensão do papel social da Sociologia no currículo escolar. O objetivo é evidenciar de que modo a experiência no PIBID possibilitou articular teoria e prática, promovendo aprendizagens sobre gestão, avaliação, cultura escolar e mediação pedagógica, além de reafirmar a importância da presença de professores de Ciências Sociais na educação básica.





Metodologicamente, este relato se baseia em uma abordagem qualitativa e reflexiva, fundamentada na observação participante e no registro sistemático das atividades realizadas ao longo do semestre. A experiência foi analisada à luz de referenciais das Ciências Sociais e da Educação, como Freire (1996), Arroyo (2005), Bourdieu (1998), Bauman (2001), Frigotto (2011), Libâneo (2004) e Bodart (2024), além de autores que discutem currículo e cultura escolar, como Apple (1982), Sacristán (2000), Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Guacira Lopes Louro (1997).

As discussões resultantes apontam que a vivência do PIBID permitiu compreender a complexidade da escola pública em tempo integral, evidenciando tensões entre práticas democráticas e estruturas hierárquicas, entre a valorização docente e as exigências burocráticas, entre o potencial formativo da Sociologia e as limitações impostas pelo sistema educacional. A experiência revelou, ainda, o papel fundamental do professor supervisor como agente de mediação, capaz de transformar o cotidiano escolar em espaço de reflexão crítica e aprendizagem significativa. Conclui-se, assim, que o PIBID constitui um território privilegiado de formação inicial, onde o futuro docente aprende não apenas a ensinar, mas a compreender e intervir na realidade educacional com olhar ético, político e sensível às contradições da sociedade.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo está ancorada em uma abordagem qualitativa e descritivo-reflexiva, centrada na análise da experiência formativa vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco (UPE). Essa escolha metodológica se justifica pela natureza do objeto investigado, juntamente com as práticas e reflexões desenvolvidas durante a inserção do licenciando no cotidiano escolar, que demanda uma compreensão profunda dos significados e das interações sociais presentes nesse contexto.





A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Arnaldo Carneiro Leão (EREMPACL), localizada no município do Paulista-PE, durante o primeiro semestre de 2025. As atividades envolveram observação participante, registro de campo e diálogo contínuo com o professor supervisor e demais docentes da escola, permitindo uma imersão nas dinâmicas pedagógicas e institucionais. Essa aproximação direta com o ambiente escolar possibilitou a identificação de situações significativas relacionadas à gestão escolar, às práticas avaliativas, à cultura institucional e ao ensino da Sociologia.

Como técnica de coleta de dados, foram utilizados diários de campo e anotações reflexivas elaboradas após cada visita à escola, contendo descrições das situações observadas, interações entre os sujeitos e interpretações iniciais. Esses registros serviram de base para a análise posterior, guiada por uma perspectiva interpretativa e crítica. A análise das experiências seguiu um movimento de interpretação dialógica, buscando relacionar os episódios vivenciados com referenciais teóricos das Ciências Sociais e da Educação.

Por se tratar de um relato de experiência formativa, não houve a realização de entrevistas estruturadas, aplicação de questionários ou coleta de dados pessoais. Assim, não se fez necessária a submissão do estudo a um comitê de ética em pesquisa, uma vez que os sujeitos mencionados são referidos apenas de forma genérica e as descrições preservam integralmente a identidade dos participantes e da instituição. Todas as situações narradas têm caráter observacional e pedagógico, não havendo uso de imagens, gravações ou materiais que envolvam dados sensíveis.

O percurso metodológico foi orientado, portanto, pelo princípio da reflexividade, entendido como o exercício de pensar a própria prática e suas implicações formativas. Inspirado na perspectiva freireana de que “ensinar exige pesquisa e reflexão crítica” (Freire, 1996), este trabalho buscou compreender o campo escolar não apenas como espaço de observação, mas como território de aprendizagem compartilhada, onde teoria e prática se entrelaçam. A metodologia, nesse sentido, se consolidou como um processo de autoformação e leitura crítica do real, reafirmando o papel do PIBID como um espaço privilegiado de construção de saberes docentes em diálogo com a complexidade da escola pública.





REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente ultrapassa o simples domínio de conteúdos e metodologias. Ela implica um exercício constante de reflexão crítica, engajamento ético e compromisso político com a transformação da realidade. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) oferece uma base essencial ao compreender o ato de ensinar como uma prática de liberdade. Para o autor, educar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o estudante construa e reconstrua saberes a partir do diálogo e da problematização do mundo que o cerca. O professor, nesse processo, deixa de ser mero transmissor para tornar-se mediador de sentidos, alguém que aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende.

Essa concepção dialoga com Miguel Arroyo (2005), que vê a escola como um espaço plural, habitado por sujeitos de tempos e trajetórias distintas. Para o autor, reconhecer as múltiplas experiências de vida que compõem o cotidiano escolar é condição fundamental para que o espaço educativo cumpra sua função emancipadora. Quando a escola desconsidera essas diversidades, tende a reproduzir lógicas de exclusão, tornando invisíveis aqueles que fogem dos padrões hegemônicos de comportamento e aprendizagem.

Pierre Bourdieu (1998) contribui para essa discussão ao demonstrar como a escola, ao se apresentar como neutra e meritocrática, acaba legitimando desigualdades históricas por meio do que chama de violência simbólica. A noção de habitus ajuda a compreender que o desempenho e o comportamento escolar dos estudantes não são fruto apenas de suas capacidades individuais, mas expressão de trajetórias sociais e culturais. Assim, o professor precisa estar atento às condições objetivas que moldam o acesso e o aproveitamento do conhecimento, reconhecendo o espaço escolar como um campo de disputas simbólicas.

Em outro eixo de reflexão, Zygmunt Bauman (2001) observa que a modernidade líquida tem transformado as formas de viver, aprender e se relacionar. Em um mundo marcado pela velocidade das informações e pela fragilidade dos vínculos, a escola é convocada a reinventar-se como espaço de pertencimento e de reflexão crítica sobre a vida em sociedade. Nesse contexto, a Sociologia assume um papel essencial ao permitir que os estudantes compreendam as transformações sociais e as novas formas de identidade e convivência.





Gaudêncio Frigotto (2011) acrescenta uma crítica necessária às políticas educacionais contemporâneas, frequentemente moldadas pela lógica neoliberal. Para ele, a educação tem sido submetida a critérios de produtividade e eficiência, reduzindo o ato educativo a números, índices e metas. A busca por resultados quantitativos, como altas taxas de aprovação, tende a esvaziar o sentido formativo da escola e a desvalorizar o trabalho docente, deslocando a educação de um projeto humanizador para uma prática de gestão de desempenho.

Nesse mesmo horizonte, José Carlos Libâneo (2004) destaca a importância da gestão democrática e da participação coletiva como princípios fundamentais para a qualidade da educação. A escola, segundo o autor, deve ser um espaço de construção conjunta, em que decisões pedagógicas e administrativas sejam tomadas com a colaboração de professores, estudantes e comunidade. Essa perspectiva contrasta com modelos centralizadores, que desconsideram a voz dos sujeitos e esvaziam o sentido político do trabalho pedagógico.

Cristiano Bodart (2024) reforça essa discussão ao refletir sobre o papel do professor de Ciências Sociais na formação crítica dos estudantes. O docente, ao mediar saberes acadêmicos e experiências cotidianas, atua como ponte entre o conhecimento científico e a realidade concreta dos alunos. Mais do que ensinar conceitos, ele precisa fomentar o pensamento sociológico, estimulando a leitura crítica do mundo e a percepção das relações de poder que atravessam o cotidiano escolar.

Outros autores ampliam essa compreensão da escola como espaço simbólico e político. Bernard Charlot (2000) discute a relação que o estudante estabelece com o saber e o sentido que ele atribui à aprendizagem. Para que o conhecimento seja significativo, é preciso que o sujeito se reconheça nele e perceba seu valor na construção da própria trajetória. Michael Apple (1982) e Gimeno Sacristán (2000) abordam o currículo como campo de disputa, onde se decide quais saberes são valorizados e quais permanecem à margem. Essa concepção se desdobra nos trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva (1999), que entende o currículo como prática discursiva e produtora de identidades, e de Guacira Lopes Louro (1997), que propõe ver a escola como espaço de produção de subjetividades e de construção de diferenças, onde gênero, cultura e poder estão permanentemente em jogo.





Reunindo essas contribuições, é possível compreender que a formação docente em Ciências Sociais se constrói a partir de um olhar ampliado sobre a educação: um olhar que reconhece o professor como agente político, a escola como espaço de disputas e resistências, e o ensino como prática social carregada de sentidos. Ancorada nesses referenciais, a prática docente torna-se, portanto, um exercício de leitura crítica do mundo e de compromisso com a emancipação humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As vivências no âmbito do PIBID, ao longo do primeiro semestre de 2025, revelaram de maneira concreta as contradições e as potencialidades do cotidiano escolar na rede pública de Pernambuco. A presença no espaço da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Arnaldo Carneiro Leão (EREMPACL) possibilitou observar de perto os efeitos das políticas educacionais, as dinâmicas internas de gestão e, sobretudo, as formas como professores e estudantes negociam sentidos dentro de um sistema de ensino fortemente marcado por exigências externas e por uma estrutura que nem sempre favorece a autonomia pedagógica.

Uma das primeiras experiências significativas foi o acompanhamento das aulas conduzidas pelo professor supervisor, nas quais se evidenciou o esforço de conectar a teoria sociológica à realidade vivida pelos alunos. A exibição de um vídeo de Ariano Suassuna sobre a cultura nordestina, seguida da discussão sobre processos sociais de assimilação, demonstrou como o ensino da Sociologia pode partir de elementos culturais próximos dos estudantes para introduzir conceitos teóricos. Essa prática dialoga com o que Freire (1996) define como a pedagogia da escuta e da contextualização, na qual o aprendizado emerge do reconhecimento do mundo vivido e não de abstrações distantes. Ainda que alguns estudantes apresentassem resistência ou dispersão, a proposta se mostrou potente por articular identidade, cultura e reflexão crítica, aspectos centrais para o desenvolvimento da consciência social.

Em outra aula, o professor supervisor abordou o mesmo tema com uma turma diferente, utilizando conceitos de Georg Simmel para discutir a difusão de expressões linguísticas e hábitos culturais nas redes sociais, como o uso do termo “mano”. Essa estratégia aproximou o





conteúdo sociológico do cotidiano juvenil, fazendo com que os estudantes percebessem a Sociologia como ferramenta para interpretar as mudanças culturais contemporâneas. Ao associar teoria e prática, o docente promoveu o que Bodart (2024) considera a essência do ensino de Ciências Sociais: estimular o pensamento crítico por meio da problematização das interações sociais e das dinâmicas culturais.

Contudo, nem todos os momentos foram de fluidez pedagógica. Em uma das aulas sobre Sociologia do Crime, inspirada na leitura de um artigo e em conceitos foucaultianos sobre vigilância e punição, observou-se a dificuldade de engajamento dos estudantes diante de um método centrado na leitura expositiva. O episódio reforça a importância de práticas dialógicas e participativas, como propõe Freire (1996), que permitam que os estudantes sejam sujeitos ativos do conhecimento, e não apenas receptores. A tensão entre a intenção pedagógica e a efetividade da metodologia demonstra o desafio cotidiano do professor de Sociologia: transformar temas complexos em experiências de aprendizagem significativas.

Além das experiências em sala de aula, as observações também evidenciaram as implicações das políticas de gestão sobre o ambiente escolar. A mudança de diretrizes estaduais, que substituiu o sistema bimestral por trimestres, foi recebida com confusão e incerteza. Professores e estudantes precisaram adaptar rapidamente seus cronogramas e estratégias avaliativas, o que gerou um clima de improviso e descontinuidade. Como analisa Libâneo (2004), reformas administrativas que desconsideram o diálogo com os sujeitos da escola acabam produzindo um sentimento de distanciamento e de falta de pertencimento, prejudicando a construção de uma gestão verdadeiramente democrática.

Outro ponto crítico foi a condução de um evento cultural em homenagem à cultura africana, que, embora tivesse potencial formativo, foi permeado por tensões na sua forma de implementação. A decisão de atribuir pontuação máxima à participação dos estudantes, em substituição às avaliações regulares, foi apresentada como gesto de valorização, mas também funcionou como mecanismo para garantir metas de aprovação. Esse episódio ilustra o que Frigotto (2011) denuncia como a lógica performativa da educação, em que os indicadores quantitativos se sobrepõem à dimensão qualitativa do processo educativo. Ao mesmo tempo, ele explicita o currículo oculto de que falam Apple (1982) e Sacristán (2000): práticas





institucionais que, sob discursos pedagógicos, transmitem valores de competitividade, controle e conformidade às metas administrativas.

A experiência também revelou as tensões entre gestão e docência em relação à autonomia pedagógica. O caso do passeio didático proposto pelo professor supervisor, que enfrentou resistência por parte de um membro da gestão, ilustra os embates entre diferentes concepções de escola.

Enquanto o professor buscava integrar o conhecimento sociológico à história local dos estudantes, a resistência administrativa demonstrava o predomínio de uma cultura escolar centrada na burocracia. Arroyo (2005) lembra que a escola precisa se abrir às experiências culturais e aos saberes que emergem da vida cotidiana, pois é nesses espaços de movimento que o aprendizado ganha sentido. A atividade, mesmo realizada após impasses, mostrou-se um momento de grande envolvimento e pertencimento por parte dos estudantes, reafirmando o potencial transformador da prática docente quando ela se ancora em um projeto pedagógico sensível ao território.

As observações também permitiram compreender o quanto o cansaço e a sobrecarga marcam a rotina dos estudantes da escola integral. Muitos relataram que, fora do horário escolar, pouco tempo resta para lazer e convivência social, resumindo suas atividades a dormir ou usar o celular. Essa fala, recorrente e simbólica, reforça as análises de Bauman (2001) sobre a liquidez das relações contemporâneas e a superficialidade dos vínculos sociais. A escola integral, ao tentar oferecer mais tempo de aprendizado, acaba muitas vezes aprisionando os sujeitos em um ritmo exaustivo, esvaziando o tempo de vida. Nesses contextos, o papel do professor de Ciências Sociais torna-se ainda mais importante: ajudá-los a compreender o mundo que habitam e a se compreenderem como parte dele.

De forma mais ampla, a experiência no PIBID evidenciou como a escola pública é atravessada por forças contraditórias. De um lado, há professores comprometidos com a formação crítica dos estudantes; de outro, políticas que priorizam metas, indicadores e discursos de eficiência. Essa tensão revela, como diria Bourdieu (1998), a luta simbólica pela definição do que é considerado “sucesso” ou “fracasso” escolar. No meio desse campo de





forças, o professor emerge como figura mediadora, responsável por dar sentido humano e social a um sistema cada vez mais tecnicista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas no PIBID permitiram compreender a complexidade da escola pública como espaço de formação, de disputa e de criação. O contato direto com o cotidiano escolar mostrou que a docência não se reduz ao ato de ensinar conteúdos, mas envolve o enfrentamento diário de desafios estruturais, institucionais e humanos. Essa vivência fez emergir a consciência de que o trabalho do professor é profundamente político, pois se inscreve em relações de poder, em processos históricos e em contextos sociais concretos.

O acompanhamento das aulas, as conversas com estudantes e professores e a observação das práticas de gestão e avaliação evidenciaram que a escola é um microcosmo da sociedade, onde se reproduzem, mas também se contestam, desigualdades e hierarquias. Inspirado por Freire (1996) e Arroyo (2005), o PIBID revelou-se como espaço de diálogo e de humanização, no qual o futuro docente aprende a escutar, refletir e intervir de maneira ética e crítica. As contradições observadas, desde o cansaço estudantil até as tensões com a gestão tornaram-se, assim, oportunidades de aprendizagem e amadurecimento intelectual.

O subprojeto de Ciências Sociais demonstrou, nesse processo, o quanto a presença da Sociologia no currículo do ensino médio é fundamental. Mais do que uma disciplina, ela é uma lente de leitura do mundo, uma ferramenta de análise e de emancipação. Ao permitir que os estudantes compreendam as dinâmicas sociais, culturais e políticas que os cercam, a Sociologia contribui para formar cidadãos mais conscientes e participativos. Essa dimensão crítica é o que Bourdieu (1998) chamaria de rompimento com o senso comum, e o que Bodart (2024) reconhece como o cerne do ensino sociológico.

O PIBID, por sua vez, mostrou-se um espaço formativo privilegiado. Nele, o licenciando tem a chance de viver a escola não apenas como estagiário, mas como pesquisador de sua própria prática, articulando teoria e experiência. As aprendizagens construídas a partir dos desafios enfrentados, sejam eles metodológicos, institucionais ou





relacionais, contribuíram para consolidar uma identidade docente comprometida com a transformação social.

Por fim, conclui-se que a formação de professores em Ciências Sociais deve continuar a ser pensada como prática de resistência e de esperança. Em tempos de reformas curriculares e de discursos que desvalorizam as humanidades, reafirmar o lugar da Sociologia na escola é reafirmar o direito ao pensamento crítico e à pluralidade de vozes. O que fica depois da última aula, como sugere o título deste trabalho, é justamente essa consciência: a de que ensinar é sempre um ato político, e que a docência, quando feita com sensibilidade e compromisso, é uma forma de transformar o mundo a partir da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BODART, C. **O que aprender para ensinar Sociologia?** Maceió: Café com Sociologia, 2024.
- BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: críticas ao neoliberalismo na educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.





SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

