

O PIBID COMO EMANCIPADOR DA PRÁTICA DOCENTE DO LICENCIANDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO ESCOLAR¹

Jessé Augusto de Oliveira Souza²

Ana Clara Pontes Gomes³

Maria Eduarda Silva⁴

Virginia Palmeira Moreira (Supervisora)⁵

Rosineide Maria Gonçalves (Orientadora)⁶

RESUMO

Este artigo consiste em um relato de experiência pautado nas atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola da rede pública de ensino no agreste de Pernambuco. O objetivo primordial é analisar a necessidade premente de organizar práticas pedagógicas que reconheçam e se adaptem às singularidades de cada turma, visando garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia aplicada baseou-se em uma abordagem qualitativa de cunho reflexivo, utilizando a imersão no cotidiano escolar para coletar dados sobre a interação discente. Foram aplicadas estratégias como o uso de jogos pedagógicos (Quiz sobre Egito Antigo) para o 1º ano e aulas expositivas dialogadas (Crise de 1929 e Nazifascismo) para o 3º ano. Os resultados revelam que a atuação docente não deve ser estática, mas sim uma gestão constante de afetos, conflitos e contextos sociais. A experiência demonstrou que o PIBID funciona como um agente emancipador, permitindo que o licenciando

1 Graduando em Licenciatura em História na Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico - Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA). e-mail: 2023139214@app.asces.edu.br

2 Trabalho resultado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico - Centro Universitário Tabosa de Almeida (PIBID/ASCES-UNITA).

3 Graduanda em Licenciatura em História na Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico - Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA). e-mail: 2023139205@app.asces.edu.br

4 Graduanda em Licenciatura em História na Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico - Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA). e-mail: 2023139202@app.asces.edu.br

5 Doutora em Antropologia Social pela Universitat de València (UV) e professora de História na Rede Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE). e-mail: rosineidegoncalves@asces.edu.br

6 Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico - Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA). e-mail: rosineidegoncalves@asces.edu.br

transcenda a teoria acadêmica e desenvolva a sensibilidade necessária para a regência de classe em cenários complexos.

Palavras-chave: Formação Docente. PIBID. Prática Pedagógica. Ensino de História.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no cenário educacional brasileiro contemporâneo é um tema que exige uma análise profunda sobre a relação muitas vezes dicotômica entre o saber acadêmico e o saber da prática. Historicamente, os cursos de licenciatura foram estruturados sob um modelo de racionalidade técnica que privilegiava a absorção massiva de conteúdos historiográficos, deixando a vivência prática restrita aos estágios obrigatórios de final de curso (Gatti, 2010). Essa lacuna formativa gerava profissionais que, embora detentores de vasto conhecimento teórico, sentiam-se desamparados diante da complexidade humana e social do cotidiano escolar.

É nesse vácuo que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se estabelece como uma política pública de caráter revolucionário, funcionando como um elo orgânico entre a universidade — representada pela ASCES-UNITA — e o "chão da escola" no agreste pernambucano. O PIBID não se limita a ser uma simples assistência financeira ao estudante; ele é, em essência, um espaço de imersão que permite ao licenciando observar, em tempo real, as tensões, os desafios e as potencialidades que compõem o sistema público de ensino, preparando-o para uma docência que seja, ao mesmo tempo, rigorosa e sensível (Pimenta & Lima, 2004).

A justificativa para a elaboração deste relato e das intervenções pedagógicas realizadas reside na premissa de que o ato de ensinar é um fenômeno social e político que exige a superação da visão instrumental do professor. Ao ingressar em uma escola pública na região do agreste, o pibidiano depara-se com a necessidade urgente de realizar uma "leitura de contexto", competência que transcende o domínio do conteúdo programático. Essa leitura envolve compreender as dinâmicas de poder dentro da sala, os laços de afetividade entre os alunos, as barreiras socioeconômicas que impactam o aprendizado e as resistências culturais que podem surgir diante de determinados temas históricos. Ensinar História, nesse

contexto, deixa de ser a transmissão de uma cronologia estática para tornar-se um exercício de mediação, onde o docente deve organizar suas práticas de modo a respeitar a singularidade de cada turma. Sem esse reconhecimento das subjetividades discentes, o planejamento pedagógico torna-se uma peça de ficção sem eficácia prática, distanciando o aluno do conhecimento científico.

Nesse sentido, os objetivos que nortearam a trajetória dos bolsistas foram delineados para promover uma transformação profunda na identidade docente em construção. Primeiramente, buscou-se refletir criticamente sobre a organização das práticas pedagógicas, buscando metodologias que rompessem com a passividade da educação tradicional. Em segundo lugar, objetivou-se avaliar como diferentes estratégias didáticas — como a gamificação por meio de quizzes e o debate político-econômico — repercutem em faixas etárias e níveis de maturidade distintos, observando as reações cognitivas e emocionais dos estudantes. Por fim, o trabalho almejou consolidar a percepção de que o professor de História atua como um gestor de laços sociais, cuja principal missão é criar um ambiente de diálogo onde o passado seja utilizado como ferramenta de interpretação do presente, fomentando a emancipação intelectual de alunos e professores.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A sustentação teórica deste relato de experiência é construída sobre um tripé que une a filosofia da libertação, a psicologia do desenvolvimento e a sociologia da profissão docente. O primeiro e mais fundamental pilar é o pensamento de Paulo Freire (1996), especificamente suas reflexões em "Pedagogia da Autonomia". Freire postula que não há docência sem discência, e que o ensino exige o reconhecimento da autonomia e da dignidade do educando. Na experiência vivida no agreste, a dialogicidade freiriana foi a bússola que orientou as intervenções. Buscou-se estabelecer uma relação horizontal onde o licenciando não se posiciona como o detentor absoluto da verdade histórica, mas como um mediador que incentiva a "curiosidade epistemológica" do aluno. Para Freire, a educação é um ato político e estético que deve levar à conscientização; ao ensinar temas como o Nazifascismo ou o Egito Antigo, o objetivo final não é a memorização de dados, mas o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno de situar-se no mundo.

Em complemento à visão freiriana, o trabalho ancora-se nas teorias sociointeracionistas de Lev Vygotsky (1991). O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi central para a aplicação dos jogos pedagógicos. Vygotsky defende que a aprendizagem é um processo social que ocorre na interação com o outro, e que o ensino deve atuar no nível do desenvolvimento potencial do aluno. Ao introduzir ferramentas lúdicas, os pibidianos serviram como o suporte necessário para que os estudantes fizessem conexões complexas entre a organização social egípcia e a centralização do poder, algo que talvez não atingissem de forma isolada. Somando-se a isso, as contribuições de Tizuko Kishimoto (1996) sobre o valor do lúdico reforçam que o jogo pedagógico não é um mero entretenimento, mas um simulacro da realidade onde o aluno exerce regras, negocia sentidos e internaliza conteúdos de forma prazerosa. O jogo permite o erro sem a carga punitiva tradicional, facilitando um engajamento que o modelo meramente expositivo muitas vezes não alcança.

Por fim, a formação do "professor reflexivo" é discutida a partir das obras de Donald Schön e António Nóvoa. Schön (1987) argumenta que a prática profissional é marcada por zonas de incerteza e conflito que a teoria puramente técnica não consegue resolver. Assim, a competência do professor reside na sua capacidade de "refletir na ação" e "sobre a ação". Isso significa que o pibidiano deve ser capaz de reavaliar seu plano de aula no momento exato em que percebe que a dinâmica da turma mudou, transformando o imprevisto em matéria-prima pedagógica. Nóvoa (2002) complementa essa ideia ao destacar que a formação docente é um processo de construção de identidade que ocorre no diálogo constante com os pares e com a realidade escolar. O PIBID, ao proporcionar reuniões de planejamento e reflexão coletiva entre bolsistas, supervisores e alunos, constitui-se como o laboratório ideal para o nascimento dessa consciência profissional, onde o licenciando deixa de ser um estudante de história para tornar-se um intelectual da educação.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a estruturação deste trabalho é de natureza qualitativa e se configura como um Relato de Experiência Crítico. A pesquisa qualitativa é essencial nas ciências humanas e sociais, pois permite uma análise densa dos processos subjetivos e das interações sociais que ocorrem dentro de um

contexto específico, como a sala de aula. Diferente de uma pesquisa quantitativa que busca dados estatísticos, o relato de experiência busca compreender os significados, as resistências e as evoluções que emergiram durante a prática pedagógica. O campo de atuação foi uma escola pública estadual situada na região do agreste de Pernambuco, instituição que possui uma parceria consolidada com o PIBID da ASCES-UNITA.

O percurso metodológico foi rigorosamente dividido em quatro fases integradas. A primeira fase consistiu na observação participante e sistemática da rotina escolar. Durante esse período, os bolsistas acompanharam as aulas da professora supervisora, Dra. Virginia Palmeira Moreira, buscando mapear o perfil socioeconômico das turmas, o nível de letramento histórico dos alunos e as dinâmicas interpessoais já estabelecidas. Na segunda fase, partiu-se para o planejamento dialógico das intervenções. Em reuniões coordenadas pela orientadora, Mestra Rosineide Maria Gonçalves, os licenciandos desenvolveram sequências didáticas que integrassem o conteúdo programático às metodologias ativas, como a gamificação e o debate dirigido, sempre com a preocupação de adaptar a linguagem e os recursos ao contexto específico de cada ano escolar.

A terceira fase foi a de execução das intervenções propriamente ditas. Foram selecionadas turmas de 1º ano para a aplicação do "Quiz sobre o Egito Antigo" e turmas de 3º ano para as aulas sobre a "Crise de 1929 e o Nazifascismo". Durante as aulas, os pibidianos utilizaram diários de campo para registrar não apenas o cumprimento do conteúdo, mas as reações espontâneas dos alunos, os momentos de silêncio, as perguntas disruptivas e os conflitos que surgiram. Por fim, na quarta fase, os dados colhidos foram sistematizados e submetidos a uma análise reflexiva à luz do referencial teórico. Este processo metodológico permitiu que os autores olhassem para sua própria prática de forma distanciada e crítica, identificando como a teoria acadêmica foi testada e, por vezes, ressignificada no "calor" da sala de aula real.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através das intervenções pedagógicas no agreste pernambucano oferecem uma visão panorâmica e, ao mesmo tempo, detalhada dos desafios da docência. No bloco dedicado ao 1º ano do Ensino Médio, o foco recaiu

sobre a Antiguidade Oriental, especificamente o Egito Antigo. A escolha por um "Quiz Pedagógico" visava transformar um conteúdo frequentemente visto como exótico ou meramente memorístico em um desafio intelectual dinâmico. Na primeira turma onde a atividade foi aplicada, o resultado foi excepcional. Houve um engajamento massivo dos estudantes, que demonstraram domínio sobre conceitos como a importância do Rio Nilo, a estrutura social hierarquizada e o papel político-religioso do Faraó. A competitividade saudável estimulou a cooperação dentro dos grupos, e o lúdico serviu como um poderoso catalisador para a fixação de conceitos abstratos, validando a perspectiva de Kishimoto (1996) sobre o poder educativo do jogo.

Contudo, a aplicação da mesma metodologia em uma turma subsequente trouxe à tona a imprevisibilidade do contexto escolar. Nesta segunda turma, o elemento do jogo despertou uma competitividade agressiva e divisiva. Em vez de colaboração, surgiram disputas verbais e tensões entre os grupos, o que ameaçou desviar o foco do aprendizado histórico para o conflito pessoal. Este episódio foi, paradoxalmente, o ponto alto da formação dos pibidianos. Ele forçou a equipe a realizar uma "leitura de contexto" imediata e a reavaliar sua postura em sala de aula. Ficou evidenciado que a docência implica gerir laços sociais e afetos; um recurso didático que funciona em um grupo pode fracassar em outro se o professor não considerar as rivalidades pré-existentes e o clima emocional da turma. A reflexão gerada a partir desse "insucesso" pedagógico permitiu aos licenciandos compreenderem, na prática, o conceito de Schön (1987) sobre a reflexão na ação, amadurecendo sua capacidade de mediação de conflitos.

Já com as turmas de 3º ano, o desafio foi de ordem analítica e contextual. Os temas abordados — a Crise de 1929 e a ascensão do Nazifascismo — exigem uma carga crítica que os alunos mais velhos já possuem maturidade para processar. A opção pela aula expositiva dialogada revelou-se extremamente eficaz. Diferente do modelo passivo, os bolsistas incentivaram os alunos a estabelecerem paralelos constantes entre o colapso econômico do passado e as incertezas do capitalismo contemporâneo, além de discutirem os mecanismos de propaganda nazista em relação ao fenômeno das "fake news" e do extremismo no século XXI. A avaliação contínua permitiu verificar que houve um diálogo produtivo e uma compreensão profunda, manifestada através de debates acalorados e sínteses escritas que demonstraram a capacidade dos alunos de historicizar o presente. O sucesso

dessas aulas provou que a exposição oral, quando interativa e carregada de sentido social, continua sendo uma ferramenta vital no ensino de História.

A discussão conjunta desses achados reforça a tese de que a prática docente é uma forma de arte fundamentada na ciência, mas dependente da sensibilidade humana. O apoio da supervisora Virginia Palmeira Moreira foi o diferencial que impediu que os bolsistas vissem os desafios como falhas pessoais, mas sim como características intrínsecas da profissão. A vivência demonstrou que o planejamento docente não deve ser um dogma rígido, mas um roteiro flexível capaz de se dobrar às necessidades da turma. O PIBID, ao proporcionar esse contato direto com a "realidade nua e crua" da escola pública, atua como um agente emancipador porque retira o licenciando da redoma de vidro da universidade e o lança na complexidade da vida social, onde a teoria é constantemente testada, refutada e fortalecida (Brasil, 2024).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este extenso relato de experiência, é possível afirmar que o PIBID cumpre um papel inestimável e transformador na constituição da identidade profissional dos licenciandos em História. A imersão no cotidiano de uma escola pública no agreste de Pernambuco permitiu que os graduandos transcendessem a visão idealizada da docência e compreendessem que ser professor é, acima de tudo, ser um intelectual da prática e um mediador de relações humanas. A experiência revelou que o sucesso de uma aula não está contido exclusivamente na sofisticação tecnológica do recurso utilizado, mas na capacidade do docente de estabelecer uma conexão genuína com seus alunos, respeitando suas histórias de vida e adaptando o conhecimento histórico às suas realidades.

A dicotomia observada entre o sucesso de uma dinâmica lúdica e a necessidade de gerir conflitos em outra serviu para solidificar a consciência de que a educação é um processo permanentemente inacabado e dinâmico. A emancipação docente, mote central deste trabalho, reside justamente na perda do medo do imprevisto e na aquisição da coragem de reavaliar o próprio planejamento frente à resposta da turma. O PIBID mostrou que a formação de professores deve ser pautada na indissociabilidade entre teoria e prática, onde a reflexão constante sobre o erro é tão valiosa quanto a celebração do acerto pedagógico.

Por fim, as evidências colhidas sugerem que programas de iniciação à docência são vitais para a valorização da escola pública e para a formação de profissionais mais críticos, éticos e preparados para os desafios do século XXI. A parceria entre a ASCES-UNITA e a rede estadual de ensino provou ser um terreno fértil para o nascimento de uma nova geração de historiadores-educadores, comprometidos com uma educação que seja, simultaneamente, rigorosa no conteúdo e generosa na forma. O "chão da escola" permanece como o melhor lugar para aprender a ensinar, e é nele que a verdadeira transformação social por meio do conhecimento histórico começa a ganhar vida.

6. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: CAPES, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHÖN, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.