



DESAFIOS DE AMBIENTAÇÃO NO PIBID EM ESCOLAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO EM MINAS GERAIS

Aleniel Papi Silva Oliveira ¹

Elizangela Santos ²

João Pedro de Oliveira Braga ³

João Ricardo Neves da Silva ⁴

RESUMO

- Este relato de experiência analisa os desafios de ambientação vivenciados por um semestre no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola estadual de alta vulnerabilidade social em uma cidade do interior de Minas Gerais. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada no método de observação participante, investigou a dinâmica pedagógica e teve como foco os principais desafios da inserção do PIBID no ambiente escolar e na negociação da demanda escolar. Os resultados indicam uma dissonância significativa entre a cultura de acolhimento e a promoção efetiva da aprendizagem. Observou-se que, embora a preocupação com o bem-estar dos estudantes seja central, as práticas pedagógicas, como avaliações com consulta e auxílio direto, não estimulam o desenvolvimento da autonomia intelectual. Como observadores de aula em momento inicial do PIBID, pode-se sugerir projetos que foquem em estratégias de avaliação e participação dos alunos que estimulem a aprendizagem e não somente a pontuação. A falta de uma integração formal dos bolsistas do PIBID com a equipe escolar também se mostrou um obstáculo, limitando a atuação a uma observação passiva e dificultando intervenções que pudessem articular teoria e prática de forma mais robusta. Essa observação inicial teve como fruto o levantamento de temas que serão objetos de uma atuação mais específica. Conclui-se que a supervalorização do acolhimento, em detrimento do rigor pedagógico, pode paradoxalmente reforçar as desigualdades que busca combater, evidenciando a necessidade de um equilíbrio entre o cuidado social e o compromisso com a educação formal.

Palavras-chave: PIBID, Prática Pedagógica, Vulnerabilidade Social.

¹Graduando do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Federal de Itajubá, d2021033080@unifei.edu.br;

²Graduanda pelo Curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Itajubá, d2024009604@unifei.edu.br;

³Mestre em Educação em Ciências atrelado a SEEMG, Universidade Federal de Itajubá, joao.oliveira.braga@educacao.mg.gov.br;

⁴Doutor em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, jricardo.fisica@unifei.edu.br;



INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de constantes debates e reformulações, visando aprimorar a qualidade da educação básica. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), emerge como uma política pública fundamental para a valorização do magistério e o enriquecimento da formação inicial de licenciandos (Brasil, 2005). O PIBID busca, essencialmente, aproximar a universidade da realidade da escola pública, proporcionando aos futuros docentes uma imersão precoce no cotidiano escolar e a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras (CAPES, 2025).

No entanto, a inserção de programas como o PIBID em escolas situadas em contextos de alta vulnerabilidade social apresenta desafios singulares. A vulnerabilidade social, que transcende a mera condição de pobreza, engloba uma complexidade de fatores como vínculos familiares fragilizados, desigualdade no acesso a políticas públicas, violências diversas e a necessidade de estratégias de sobrevivência que podem expor o indivíduo a riscos significativos. Tais condições impactam diretamente o processo de aprendizagem, com estudos indicando que crianças em situação de vulnerabilidade social frequentemente apresentam prejuízos em áreas cruciais como leitura, escrita e matemática (Costa, 2019).

Este relato de experiência, construído a partir de uma inserção inicial de um grupo de pibidianos na escola, propõe analisar os desafios de ambientação vivenciados por bolsistas do PIBID durante um semestre em uma escola estadual de alta vulnerabilidade social, localizada no interior de Minas Gerais. A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender como a interação entre a proposta do PIBID e as especificidades de um ambiente escolar vulnerável se manifesta na prática pedagógica e na formação dos futuros professores. O objetivo principal é identificar os obstáculos enfrentados na inserção do programa e na negociação das demandas escolares, bem como refletir sobre as implicações das práticas pedagógicas observadas na promoção da autonomia intelectual dos estudantes.





METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados no seu contexto natural. O método empregado foi a observação participante, que permitiu aos pesquisadores uma imersão direta no cotidiano da escola e a interação com os sujeitos envolvidos, sem, contudo, interferir ativamente nas dinâmicas observadas, dado o caráter inicial da inserção no PIBID. A observação foi realizada durante um semestre letivo em uma escola estadual de ensino básico, caracterizada por sua alta vulnerabilidade social, situada em uma cidade do interior de Minas Gerais.

As informações necessárias para a reflexão aqui apresentada foram coletadas por meio de registros em diário de campo, que incluíram descrições detalhadas das aulas, interações entre alunos e professores, práticas avaliativas e a dinâmica geral do ambiente escolar. O foco da observação recaiu sobre a dinâmica pedagógica, com especial atenção aos desafios da inserção do PIBID e à forma como a escola lidava com suas demandas específicas. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar padrões, contradições e os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Este levantamento inicial serviu como base para a identificação de temas e problemáticas que serão aprofundados em futuras atuações mais específicas do programa na escola.





ASPECTOS TEÓRICOS QUE APOIAM A REFLEXÃO

O PIBID, conforme delineado pela CAPES, é uma política de Estado que visa aprimorar a formação inicial de professores e, consequentemente, elevar a qualidade da educação básica pública. Seus objetivos são multifacetados, incluindo o incentivo à formação de professores, o enriquecimento da formação teórico-prática dos licenciandos, a promoção da integração entre educação superior e básica, e a inserção dos futuros docentes no cotidiano escolar (Brasil, 2005). A relevância do PIBID reside na sua capacidade de proporcionar uma vivência prática que aproxima a teoria acadêmica da realidade da sala de aula, contribuindo para a construção da identidade profissional docente e para a formação de profissionais aptos a intervir de forma qualificada no contexto escolar (CAPES, 2025).

Trabalhos como o de Cunha (2015) e Werle e Silva (2017) discutem ao PIBID como forma de atuação em escolas de alta vulnerabilidade social, apresentando possibilidades para a atuação que leve em conta o contexto necessário na escola e o ensino de conteúdos. Werle reflete sobre o caso presente nesta pesquisa, no qual se tensiona o acolhimento e a aprendizagem

Dados da pesquisa sugerem que, no âmbito da escola há práticas relativas a constatações, e, em outros casos até de pesquisas para melhor identificar o contexto de vida dos estudantes. Há também ações proativas inovadoras muito relacionadas a acolhimento, sensibilidade, compaixão e profissionalismo dos docentes e equipe de gestão que demonstram sensibilização para com a situação dos estudantes. Um grande desafio a ser enfrentado em ambos os níveis de gestão é o relativo a normas e exigências padronizadoras em meio aos procedimentos institucionalizados na rede e frente à autonomia escolar. (Werle, 2021, p. 307)

A vulnerabilidade social representa um desafio complexo para o sistema educacional. Ela se manifesta não apenas pela privação econômica, mas também pela fragilização de laços sociais, a exposição a violências e a dificuldade de acesso a direitos básicos, como a educação de qualidade [Oliveira, 2023].



De acordo com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a expressão “vulnerabilidade social” se refere às pessoas que se encaixam na proteção social básica. Se a situação de vulnerabilidade social das famílias for agravada, estas passam a ser caracterizadas como famílias em situação de risco, destinatárias da proteção social especial (Brasil, 2005).

Em ambientes escolares marcados por alta vulnerabilidade, os estudantes frequentemente carregam consigo as marcas dessas condições, o que pode se refletir em dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e desengajamento escolar. A literatura aponta que a vulnerabilidade social do território interfere diretamente nas oportunidades educacionais, exigindo das instituições de ensino estratégias pedagógicas que considerem essa realidade (Silva, 2017).

A sociedade tem vivido diversos problemas sociais, consequentemente, esses problemas têm feito parte do contexto escolar. Nessa perspectiva, a questão da vulnerabilidade social torna-se ponto de discussão pertinente, haja vista, muitos docentes no dia a dia da sala de aula deparem-se com situações recorrente de tal fenômeno social. Isto demanda muitas equipes gestoras estão com dificuldades em conduzir a dinâmica da escola com algumas demandas, dadas situações vivenciadas por alunos da escola.

Não somente as escolas públicas, mas a maioria passa diariamente por situações como abandono escolar; indisciplina na sala de aula; dificuldade de aprendizagem decorrente da falta de acompanhamento dos pais; falta de interação ou interação excessiva; dificuldade na fala, repetência por faltas no ano letivo, acompanhamento de casos junto ao conselho tutelar. São cada vez mais frequentes na rotina escolar, dado o crescimento da população em situação de vulnerabilidade social (Costa, 2019).

Ainda segundo Costa (2019), a soma de todos os aspectos citados acima culmina na aprendizagem significativa e não apenas conteudista, uma vez que esse não é o único papel da escola. Na perspectiva de que o corpo docente precisa saber lidar com as questões de vulnerabilidade social no contexto escolar, vale ressaltar que em muitos casos o que lamentavelmente acontece é o conceito do professor de que os alunos não estão interessados em aprender e, pior ainda, que não são capazes de aprender.



No entanto, segundo Silva (2009), “a capacidade intelectual dos alunos, tal como avaliada pelos professores, acaba sendo determinada pela tipificação que os professores fazem deles. Essa tipificação é determinada, em grande parte, pela classe social dos alunos”.

A autonomia intelectual é um pilar fundamental para a formação de sujeitos críticos e capazes de aprender continuamente. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, enfatiza a importância de uma pedagogia que respeite a dignidade e a autonomia do educando, incentivando a reflexão crítica e a curiosidade (Freire, 1996]. Práticas pedagógicas que estimulam a autonomia intelectual promovem o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem, capacitando-o a buscar conhecimento, analisar informações e construir seu próprio entendimento. Por outro lado, abordagens que supervalorizam a memorização, a reprodução de conteúdo ou que oferecem auxílio excessivo, como avaliações com consulta irrestrita, podem inibir o desenvolvimento dessa autonomia, tornando o aprendizado passivo e menos significativo (Molina, 2018).

A dissonância entre acolhimento e rigor pedagógico, como observado, pode ser um reflexo dessa tensão, onde a preocupação com o bem-estar do aluno, embora legítima, pode inadvertidamente comprometer o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e críticas.

Segundo Campos (1979), aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas, isto significa que aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes são aspectos necessários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação participante realizada durante o semestre revelou uma complexa intersecção entre a cultura escolar, as condições de vulnerabilidade social dos estudantes e as práticas pedagógicas adotadas. A escola, inserida em um contexto de alta vulnerabilidade social no interior de Minas Gerais, demonstrava uma forte cultura de acolhimento, com uma preocupação genuína com o bem-estar dos alunos. Essa abordagem, embora louvável em seu





intento de criar um ambiente seguro e receptivo, manifestava-se em práticas pedagógicas que, não favoreciam o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

Um dos achados mais significativos foi a prevalência de avaliações com consulta e auxílio direto por parte dos professores. Embora essas práticas pudesse ser interpretadas como uma forma de inclusão e de redução da pressão sobre os alunos em um contexto desafiador, observou-se que elas não estimulavam o esforço cognitivo e a busca independente pelo conhecimento. Os alunos, acostumados a essa dinâmica, demonstravam pouca iniciativa em resolver problemas por conta própria ou em aprofundar-se nos conteúdos, focando mais na obtenção da pontuação mínima necessária do que na compreensão efetiva do aprendizado. Essa supervalorização do acolhimento em detrimento do rigor pedagógico, como apontado, pode, a longo prazo, reforçar as desigualdades educacionais, ao invés de combatê-las, perpetuando a dependência intelectual e limitando as oportunidades futuras dos estudantes.

As observações iniciais também permitiram identificar a necessidade de projetos que foquem em estratégias de avaliação e participação dos alunos que estimulem a aprendizagem e não somente a pontuação. Isso implica repensar as metodologias avaliativas, buscando formas que valorizem o processo de construção do conhecimento, a capacidade de análise crítica e a resolução de problemas, em vez de apenas a reprodução de informações. A promoção de atividades que incentivem a participação ativa dos alunos, o debate e a colaboração pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de sua autonomia e para um engajamento mais autêntico com o aprendizado.

Os resultados desta pesquisa corroboram a literatura que discute os desafios da inserção de programas de formação docente em escolas com alta vulnerabilidade social [França, 2024]. A fragilidade da estrutura escolar, o deslocamento de docentes e a própria condição social dos alunos são fatores que demandam uma atenção especial na concepção e implementação de projetos como o PIBID. A imersão na cultura escolar, embora valiosa para a construção da identidade docente, precisa ser acompanhada de mecanismos que garantam a efetiva articulação entre teoria e prática, e que permitam aos licenciandos atuar como agentes de transformação, e não apenas como observadores (CAPES, 2025).



Tabela 1: Comparativo entre acolhimento e foco na aprendizagem.

Aspecto	Cultura de acolhimento observada	Rigor Pedagógico ideal
Foco principal	Bem-estar e inclusão social do aluno	Desenvolvimento cognitivo e autonomia intelectual
Práticas avaliativas	Avaliações com consulta e auxílio direto	Avaliações que estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas
Impacto no aluno	Dependência intelectual, foco na pontuação, baixa iniciativa	Protagonismo, engajamento autêntico, construção de conhecimento
Objetivo a longo prazo	Redução da evasão e permanência na escola	Formação de sujeitos críticos e autônomos, superação de desigualdades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo exploratório sobre os desafios de ambientação do PIBID em uma escola de alta vulnerabilidade social em Minas Gerais revela a complexidade inerente à interface entre a formação de professores, as realidades sociais e as práticas pedagógicas. A observação participante evidenciou uma dissonância crucial entre a cultura de acolhimento e a promoção da autonomia intelectual dos estudantes. Embora a preocupação com o bem-estar dos alunos seja fundamental em contextos de vulnerabilidade, a supervalorização do acolhimento, manifestada em práticas pedagógicas lenientes, pode inadvertidamente minar o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de autoaprendizagem.

A falta de integração formal dos bolsistas do PIBID com a equipe escolar emergiu como um obstáculo significativo, limitando a potencialidade do programa de atuar como um catalisador de mudanças e de promover uma articulação mais efetiva entre a teoria e a prática. Para que o PIBID alcance plenamente seus objetivos, é imperativo que os licenciandos sejam inseridos de forma mais ativa e colaborativa no cotidiano escolar, com espaços formais para a discussão e implementação de projetos pedagógicos inovadores. As observações sugerem a





X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

necessidade urgente de reavaliar as práticas pedagógicas, especialmente as avaliativas, buscando um equilíbrio entre o cuidado social e o compromisso com o rigor acadêmico. É fundamental desenvolver estratégias que estimulem a curiosidade, o questionamento e a resolução autônoma de problemas, capacitando os alunos a transcender as limitações impostas pela vulnerabilidade social. Projetos futuros do PIBID poderiam focar no desenvolvimento de metodologias que promovam a participação ativa dos alunos e avaliações formativas que valorizem o processo de aprendizagem.

Em suma, a experiência analisada reforça a ideia de que o sucesso de programas como o PIBID em contextos de vulnerabilidade social não depende apenas da inserção dos futuros docentes, mas de uma revisão profunda das práticas pedagógicas e da construção de parcerias mais sólidas entre a universidade e a escola. Somente assim será possível garantir que o acolhimento não se torne um entrave, mas um alicerce para a construção de uma educação que promova verdadeiramente a equidade e a autonomia intelectual dos estudantes.



REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. Norma operacional básica. Sistema único de assistência social – SUAS. BRASÍLIA: Julho de 2005.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da aprendizagem. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

COSTA, E S. Vulnerabilidade social no contexto escolar: implicações no desempenho e aprendizagem, VI CONEDU, Fortaleza, Ce, 2019.

FRANÇA, C. S.; SAVARIS, L. E. Vulnerabilidade Social e o Impacto na Aprendizagem. Revista da FAE, v. 27, 2024. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/812>.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOLINA DURANGO, S. P. Proposta para fortalecer a autonomia intelectual em. Intellectum, Universidad de La Sabana, 2018. Disponível em: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstreams/f32f281b-47d8-4d5d-a38b-693104a9ff5a/download>.

OLIVEIRA, T. H. de. Itinerários no Pibid e na RP: entre escolas urbanas e rurais. Conexões, v. 18, n. 1, p. 8674017, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674017>.



SILVA, S.; GONÇALVES, M. D.; PANIÁGUA, E. R. M. A importância do PIBID para formação docente. 3º EMICult, V.3 2017 - ISSN 2447-8865, AGOSTO | 2017 | Santo Ângelo - RS. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>.

SILVA, Roberto da Silva, SOUZA NETO, Clemente de, MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.).

Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

