

Experiências pibidianas e a construção da identidade docente: O desafio da inclusão em contexto periférico

José Fernandes Pimenta de Oliveira ¹

Jonatha Kauê Batista Dutra ²

Luís Carlos Romão dos Santos ³

Adrian José Alves da Silva ⁴

Simone da Silva Costa ⁵

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar o relato das experiências vivenciadas pelos licenciandos do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus Caicó-RN, enquanto bolsistas ligados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, na Escola Municipal Professor Mateus Viana, localizada no município de Caicó-RN, em bairro periférico chamado João XXIII. O principal objetivo é analisar as contribuições do PIBID para a formação da identidade docente, destacando como o programa proporcionou uma reflexão crítica sobre a realidade da escola, da licenciatura e uma reflexão crítica sobre os processos de inclusão escolar e as práticas pedagógicas. Dentre as contribuições, destacamos a importância de conhecer o contexto sociocultural dos estudantes, e, para tanto, as primeiras orientações foram a de conhecer o bairro em que a escola está inserida. Esta imersão permitiu uma compreensão aprofundada dos desafios de ensino, que se alinha aos estudos de autores como Circe Bittencourt, Helenice Rocha, Flavia Caimi e Maria Teresa Eglér Mantoan. Fazendo uso da observação de turmas com alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), do desenvolvimento de atividades como avaliações colaborativas, da regência nas salas de aula e das reuniões com o supervisor do núcleo, e das reuniões com o supervisor do núcleo, foi possível concluir que as experiências vividas foram fundamentais para a nossa formação. O contato direto com o panorama da escola possibilitou não só a desconstrução de estereótipos sobre o espaço escolar e o bairro, mas também uma compreensão mais crítica da própria formação em uma licenciatura. A vivência no PIBID demonstrou que a universidade não é o único lugar de formação do professor, mas que a territorialidade, a escola e a sala de aula também o são, sendo o programa que permeia e enriquece esse processo de forma significativa.

Palavras-chave: Relato de experiência; Formação docente; Identidade; PIBID; Inclusão escolar.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó - UFRN/CERES, jose.fernandes.076@ufrn.edu.br;

2 Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó - UFRN/CERES, jonatha.batista.140@ufrn.edu.br;

3 Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó - UFRN/CERES, alvesjose.15tlc@gmail.com;

4 Professor orientador: Prof^a. Dr^a. Simone da Silva Costa. Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó - DHC/UFRN/CERES, simone.costa.s@ufrn.br.

5 Conforme o relato, os encarregados da prefeitura recebiam subornos simples, como “Porco, galinha, lata de doce”, para adulterar a planta original e dividir terrenos de forma irregular (Adauro Guerra Filho *apud* Araújo, 2015, p. 44).





INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um relato das experiências vivenciadas pelos licenciandos do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó (UFRN/CERES), em Caicó - RN, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Professor Mateus Viana, núcleo destes, localizada no bairro João XXIII, no mesmo município. O bairro é uma periferia na cidade, e seu contexto proporcionou desafios e aprendizados singulares para a nossa formação.

O principal objetivo deste trabalho é analisar as contribuições do PIBID para a formação da identidade docente, destacando como o programa permitiu uma reflexão crítica sobre a realidade escolar, os desafios da licenciatura e, de modo particular, sobre os processos de inclusão escolar e as práticas pedagógicas necessárias para atendê-los. A imersão no cotidiano da comunidade escolar se mostrou fundamental para a desconstrução de estereótipos e para a compreensão aprofundada das complexidades que marcam o processo de ensino-aprendizagem. Quando falamos em estereótipos, remetemos a própria percepção do estudante de licenciatura que, ao ser inserido em uma escola com um contexto social e geográfico distinto do ambiente universitários – muitas vezes localizada em bairros periféricos e não nos pontos centrais do município –, confronta-se com suas próprias idealizações e receios. Essas percepções prévias podem incluir desde a desconfiança sobre a própria capacidade de lidar com possíveis desafios daquele espaço até uma visão pessimista que consolida a realidade escolar periférica como um local de carências e dificuldades intransponíveis.

Este “choque de realidade” é um momento decisivo na formação docente, pois, como aponta Selma Garrido Pimenta (2002), é no confronto entre os saberes da formação acadêmica e as demandas concretas da prática que o futuro professor tem a oportunidade de ressignificar suas crenças e superar visões pré-concebidas, transformando o estranhamento inicial em um motor para a construção de uma prática pedagógica mais crítica e contextualizada. Neste sentido, a justificativa para este trabalho reside na importância de compreender como experiências práticas e supervisionadas, em contextos sociais específicos, podem transformar a perspectiva adquirida na universidade, tornando-a mais crítica e contextualizada.

A metodologia deste trabalho consistirá em uma análise qualitativa das experiências formativas, abordadas não de forma isolada quanto a cada bolsista, mas como um processo





coletivo que molda a perspectiva do grupo perante o curso de História e a futura profissão. As reflexões aqui descritas abrangem um percurso que se inicia com o reconhecimento do território e da comunidade escolar, transita pela ambientação e observações em sala de aula, aprofunda-se em debates sobre as Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A análise culmina com o relato das primeiras regências ocorridas no mês de junho, no semestre letivo 2025.1, nas quais foram desenvolvidas, de maneira inicial, atividades pedagógicas adaptadas para estudantes com tais necessidades, representando a aplicação prática das discussões teóricas e observações realizadas.

As discussões aqui apresentadas dialogam com as contribuições de autores como Circe Bittencourt, sobre o saber histórico escolar, e Maria Teresa Eglér Mantoan, no que tange a inclusão, que fundamentam a prática reflexiva sobre o ensino de História em uma perspectiva inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma análise aprofundada das experiências vivenciadas no PIBID e suas implicações na formação docente, é imprescindível contextualizar o território onde a Escola Municipal Professor Mateus Viana está inserida. A escola não existe como uma entidade isolada, sendo ela parte integrante de uma comunidade, com suas dinâmicas sociais, culturais e econômicas próprias. Compreender o espaço significa, portanto, compreender os sujeitos que o habitam e as realidades que atravessam os muros da instituição de ensino, influenciando diretamente o processo pedagógico.

O bairro João XXIII localiza-se no município de Caicó - RN, na região do Seridó norte-grandense⁶, e teve sua origem em um processo que evidencia as contradições do desenvolvimento urbano e a segregação socioespacial. Conforme aponta Helena Costa de Araujo (2015), o bairro foi criado na década de 1960, mais precisamente em 1962, a partir de terras doadas pela diocese de Caicó à prefeitura municipal⁷. A finalidade oficial para essa ação era a necessidade de um lugar para “alocar a população pobre que se encontrava concentrada na parte central da cidade”. No entanto, por trás desse propósito assistencialista,

6 A definição do IBGE (2010), utilizada por Araújo (2015, p. 47) em sua análise, caracteriza esses espaços pela “ausência de título de propriedade, irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública”.

7 Caicó é considerada cidade polo da região do Seridó, macrorregião do semiárido potiguar (gentílico para o estado do Rio Grande do Norte), localizada a aproximadamente 280 km da capital, Natal. Sua importância como centro regional é um fator chave no seu desenvolvimento urbano (Araujo, 2015).





havia um forte interesse higienista. A motivação principal era o fato de que essa população estava “incomodando as pessoas de alto poder aquisitivo”, e a “melhor maneira encontrada pelo poder público local foi afastar essas pessoas levando-as para longe, de forma a não causar mais incômodos” (Araujo, 2015, p. 17-18).

A ocupação inicial do bairro refletiu essa origem segregadora. A autora, apoiando-se em Moraes (1999, *apud* Araújo, 2015), discute que foi a partir do João XXIII que surgiram os bairros periféricos em Caicó. Composto por uma população muito pobre e formado inicialmente por casebres, o local abrigou muitos dos primeiros migrantes da zona rural que buscavam melhores condições de vida na cidade. Contudo, essa melhoria não foi alcançada, uma vez que foram obrigados a morar onde a “qualidade de vida continuaria inadequada”, consolidando um ciclo de exclusão que marca o território até hoje (Araujo, 2015, p. 18).

Além da segregação social em sua origem, o desenvolvimento urbano do João XXIII foi profundamente marcado pela negligência e pela corrupção. A pesquisa de Araújo (2015) recorre ao testemunho do professor Adauto Guerra Filho, figura histórica na comunidade, para revelar que o processo de urbanização e divisão dos lotes foi “muito mal elaborado”. Segundo o professor, embora a diocese tivesse um plano inicial, a execução pela prefeitura resultou em um “sistema de corrupção e especulação”⁸ que desfigurou o projeto original. Ele descreve a situação da seguinte forma:

Porque de acordo com o plano da diocese, já estava tudo dividido e acontece que apareceu os sabidos e adulteraram a planta [...]. Então os encarregados da prefeitura para ganhar alguma coisa, faziam de tudo, e aquelas ruas que eram bem feitinhas, bem divididinhas, seriam, ne? Ficaram estreitas, mal acomodadas, lugares onde não passam dois carros [...]. Era um sistema de corrupção, especulação e assim ficou tudo mal feito, diferente do que a diocese tinha planejado, ficou tudo diferente, um caos (Adauto Guerra Filho *apud* Araújo, 2025, p. 44)

O testemunho do professor evidencia que, com base em seu projeto inicial, o bairro possuía o potencial para se consolidar como um espaço com uma organização urbana bem definida. A descrição sugere a concepção de uma malha viária planejada, com vias adequadas para o trânsito de veículos e pedestres. Essa possibilidade de um bairro ordenado foi, contudo, subvertida pela má gestão e pela especulação, trocando um projeto de urbanização por um arranjo que perpetua a exclusão social no próprio traçado do espaço.

Como consequência desse processo, o bairro consolidou uma estrutura física que o próprio professor Adauto define como tendo “aparência de favela” (Araujo, 2015, p. 45), com

⁸ Segundo a autora, a doação do terreno foi solicitada pelo então prefeito, José Josias Fernandes, ao bispo D. Manoel Tavares. A finalidade oficial era a construção de casas populares para a população de baixa renda que não possuía moradia e se concentrava na área central da cidade (Araújo, 2015, p. 17, 44).





ruas “tortas, engembradas”. Araujo (2015) associa essa configuração desordenada como fruto de uma ocupação que desrespeitou “qualquer critério urbanístico”, a partir da definição de aglomerados subnormais do IBGE⁹, analisando a paisagem de carência e precariedade do bairro não como um acaso, mas o resultado histórico de um projeto de exclusão social que se materializou na desorganização de seu espaço físico.

Essa dinâmica de exclusão não se restringe ao João XXIII, mas reflete, na análise da autora, o próprio modelo de desenvolvimento de Caicó. Araujo (2015) aponta que a cidade teve sua organização espacial consolidada a partir de um centro valorizado, expandindo-se para periferia, para onde a população de baixa renda foi sistematicamente empurrada. Esse “modelo centro-periferia contribuiu para dividir o espaço urbano da cidade entre pobres e ricos” (Araujo, 2015, p. 50). A formação de bairros como o João XXIII ocorre, portanto, de forma concomitante ao desenvolvimento de um centro comercial e residencial equipado, evidenciando que, enquanto a urbe cresce e se moderniza, as desigualdades sociais se aprofundam e se inscrevem em sua geografia, resultado de uma histórica ausência de um planejamento urbano que atendesse as necessidades de toda a população.

A marginalização do bairro se reflete até mesmo na ausência de informações oficiais e de fácil acesso sobre ele. Uma pesquisa no portal da prefeitura de Caicó ou em bases de dados do IBGE revela poucas referências diretas ao bairro, dificultando a obtenção de dados demográficos e urbanísticos atualizados¹⁰. É a produção acadêmica, como a dos autores aqui citados, que cumpre o papel de mapear essa realidade.

É nesse cenário de exclusão histórica e carência de infraestrutura que se insere o locus desta pesquisa-intervenção: a Escola Municipal Professor Mateus Viana. A escola está localizada em um ponto central do bairro, com sua saída de rua pendente em direção a principal avenida que margeia tanto o João XXIII quanto o bairro vizinho, Barra Nova. Assim como a comunidade que atende, a escola também se situa nas proximidades do Rio Barra Nova. Fomos inseridos enquanto pibidianos em abril de 2025, sob a supervisão do professor de História da escola, Antônio Neves de Araujo Filho. O contato inicial, realizado a partir do dia 3 de abril, visou a compreensão da estrutura, do funcionamento e das dinâmicas pedagógicas da instituição, como passo fundamental para a futura atuação.

9 Secretaria de Educação Municipal de Caicó; Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, segundo os professores.

10 O embasamento teórico para a construção da aula foi diverso e buscou aprofundar cada aspecto da análise. A discussão sobre as origens pré-cristãs e medievais dos rituais, como o uso do fogo, baseou-se nos estudos de Ronald Hutton (1996).





A Escola atende o Ensino Fundamental I e II, sendo o primeiro no turno matutino, e o segundo no vespertino. Há uma ~~rotatividade de turmas~~ pelas salas, onde, a disciplina de História, conta com uma sala própria para as aulas¹¹. É inevitável admitir que, como licenciandos, que houve uma visão inicial pré-concebida por nós enquanto bolsistas. Havia um receio inicial quanto à distância do bairro em relação ao centro urbano, mas, além disso, por um pensamento prévio influenciado por comentários gerais dos munícipes sobre uma suposta periculosidade do João XXIII.

Ao nos imergimos na instituição, essa visão estigmatizada foi imediatamente problematizada pelo professor supervisor nos primeiros momentos. Ele nos explicou que o bairro é, de fato, alvo de um forte estigma por parte de muitos moradores de Caicó, e que essa imagem negativa se constroi não apenas por ser uma periferia, mas por ser um bairro majoritariamente negro, atravessado pelo Rio Barra Nova. Segundo o professor, o rio funciona como uma divisão geográfica que, historicamente, se converteu em uma profunda divisão social e cultural, separando a comunidade do centro urbano. Mais impactante, ele comentou como esse preconceito externo se reflete na forma como os próprios alunos se enxergam e enxergam seu território, muitas vezes reproduzindo esses mesmos discursos negativos e desenvolvendo um “preconceito consigo mesmos”.

A imersão na rotina escolar rapidamente revelou que o principal desafio pedagógico da instituição era a construção de uma educação efetivamente inclusiva. Essa percepção começou a se delinear a partir da participação em eventos singulares, como um encontro sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (23/04) e, de forma mais aprofundada, na reunião pedagógica bimestral (28/04). Nesses espaços, os bolsistas tiveram uma primeira ambientação sobre a realidade das turmas, marcadas pela presença significativa de alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem e atipicidades. O professor, Antônio Neves, esclareceu que as turmas possuem, em média, de três a quatro alunos com diagnósticos ou necessidades específicas, incluindo TEA, TDAH e dificuldades acentuadas de leitura e escrita.

Essa percepção inicial foi consolidada e aprofundada durante as observações em sala de aula, realizadas em 15 de maio nas turmas de 6º, 7º e 8º anos. Na prática, foi possível identificar os desafios concretos de manejo de turma, as diferentes formas de utilização do livro didático, a urgência de práticas de inclusão adaptadas e as limitações impostas por questões de infraestrutura. Ficou evidente que o debate sobre inclusão adaptada e as limitações impostas por questões de infraestrutura. Ficou evidente que o debate sobre inclusão

¹¹ A análise das origens pagãs e da cristianização da festa foi embasada nos trabalhos de Ronald Hutton (1996) e Christopher Hill (2003).





não era meramente teórico, mas uma demanda diária e central para o fazer docente naquela realidade.

Diante desse diagnóstico, as ações do grupo se voltaram para a preparação para futuras regências, com foco nas Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Em reunião no dia 28 de maio, foi agendada uma reunião com a professora Reilda, responsável pelo atendimento especializado na escola. Os pibidianos foram apresentados ao Centro de Referência e Apoio Pedagógico (CERAP), uma sala de apoio dentro da escola que oferece suporte às crianças com NEE. A professora explicou que o trabalho do CERAP consiste no Atendimento Educacional Especializado (AEE), focado no reforço pedagógico. O espaço é equipado com jogos, materiais didáticos adaptados e recursos lúdicos, visando trabalhar as dificuldades específicas dos alunos de maneira individualizada ou em pequenos grupos, em um ambiente distinto da sala de aula regular. Além desse recurso, a escola também conta com auxiliares de turma, cedidos pela prefeitura, que acompanham alunos específicos em sala de aula, atuando em colaboração com o professor regente.

Nesse contexto, tivemos com o professor, ainda, uma reflexão crítica sobre a inclusão na sala de aula. Ele debateu sobre o pragmatismo da inclusão, enfatizando a importância da adaptação de atividades e do planejamento flexível. Ainda aprofundamos as discussões, refletindo acerca da atividade adaptada. Juntamente com a professora Reilda, ele apontou o vácuo normativo deixado pela BNCC e por órgãos educacionais municipais e estaduais¹², que não oferecem diretrizes claras sobre o tema. Os professores criticaram uma ideia que, segundo eles – corrente –, de que a adaptação se resume a criar uma atividade “fácil”, argumentando que essa abordagem subestima o aluno e não promove a inclusão genuína, que deve fomentar o pensamento crítico em todos. Essa crítica sobre *o que fazer* (a atividade) levou a um debate sobre *quem faz* (o papel do professor).

É importante recorrer, aqui, às distinções conceituais propostas por Maria Teresa Egler Mantoan (2003), uma referência central para este trabalho. A autora diferencia radicalmente dois conceitos: *integração* e *inclusão*. A **integração**, segundo ela, é um processo em que o aluno com deficiência é inserido em uma estrutura escolar que permanece inalterada; ou seja, o aluno é quem deve se adaptar a escola, muitas vezes, por meio de serviços e espaços segregados, como salas de recurso e classes especiais. trata-se de uma inserção parcial e condicional. A **inclusão**, por outro lado, é um paradigma que exige a transformação da escola como um todo. Numa perspectiva inclusiva, não é o aluno que se adapta, mas a escola que se

¹² A crítica ao estereótipo do “caipira” foi fundamentada no artigo de Judas Tadeu de Campos (2007), que aplica o conceito de ridicularização da miséria de Mario Sergio Cortella (1998) ao contexto escolar.





reestrutura para acolher e valorizar a diversidade, garantindo que todos, sem exceção, aprendam juntos no mesmo ambiente (Mantoan, 2003, p.15-16).

Ao analisarmos as práticas da escola à luz desses conceitos, é possível tecer uma reflexão crítica sobre duas frentes: a concepção das atividades e a estrutura de apoio. Primeiramente, a pressão para que os professores criem atividades adaptadas “fáceis” para alunos com NEE, como discutido por eles, reflete um modelo integracionista, pois parte do princípio de que é preciso de um currículo a parte para dar conta da diferença. Em segundo lugar, embora o CERAP represente um recurso valioso e concreto da escola, o fato de ele operar em um “ambiente distinto da sala de aula regular” também o aproxima do modelo de integração. Em ambos os casos – tanto na atividade “facilitada” quanto na sala de apoio –, a lógica é a de criar um recurso especial e segregado para lidar com o aluno, em vez de transformar o ambiente comum. A existência dessas práticas evidencia a complexa tensão entre as soluções pragmáticas possíveis no cotidiano de uma escola pública e o ideal de uma inclusão radical, que, para Mantoan (2003), reestrutura o próprio fazer pedagógico **dentro** da sala de aula regular para que todos aprendam juntos.

Junho foi intenso não apenas na observação da escola, mas também em formação continuada, articulando teoria e prática, conforme os objetivos do programa. As atividades desenvolvidas foram cruciais para a preparação das primeiras regências e para a elaboração de atividades adaptadas. Como uma experiência que sintetiza as discussões e aprendizados do semestre, uma regência foi realizada em 23 de junho de 2025. Foi conduzida uma dupla de bolsistas – estes, autores deste escrito –, e não pela totalidade do grupo, e, embora tendo acontecido isso, a sua concepção e execução refletiram diretamente os debates coletivos sobre prática docente, inclusão e o papel do ensino de História, mediados pelo professor supervisor. A aula foi destinada à turma do 6º Ano B, abordando o tema “Festas Juninas: Origens e Tradições”, e teve o objetivo de promover uma análise crítica da celebração¹³ indo além da sua aparência folclórica.

A aula foi estruturada de forma sequencial para construir o conhecimento de maneira processual. A introdução se deu de forma dialogada, levantando o conhecimento prévio dos alunos sobre a festa. Em seguida, a discussão aprofundou-se na investigação das múltiplas origens do evento, abordando seus rituais pagãos do solstício de verão na Europa e o posterior sincretismo com as tradições católicas¹⁴. A partir desta parte histórica, a aula avançou para

13 A discussão sobre o samba junino como forma de resistência cultural e afirmação identitária se apoiou na pesquisa de Jeff Packman (2014).

14 Em sua obra “Ensino de História: fundamentos e métodos”, Circe Bittencourt (2008) define a literacia histórica não apenas como a capacidade de ler e escrever, mas como a habilidade de pensar historicamente. Isso





uma análise crítica da construção do estereótipo do “caipira” ou “sertanejo”, problematizando a “ridicularização da miséria” frequentemente associada às caracterizações juninas¹⁵. Por fim, para discutir diversidade e resistência, a aula apresentou o samba junino da Bahia como uma manifestação cultural que ressignifica a festa a partir de uma identidade afro-brasileira¹⁶.

A metodologia da regência buscou aplicar os aprendizados sobre a educação inclusiva, tão centrais para a experiência do grupo na escola. Para a avaliação, foi realizada uma atividade em formato de jogo de perguntas e respostas sobre o conteúdo da aula, com a turma dividida em grupos. Com essa escolha, em vez de uma verificação individual e escrita, tentou-se criar um ambiente mais acolhedor, que valorizasse a participação e permitisse que alunos com diferentes habilidades, incluindo aqueles com dificuldades de leitura e escrita, pudessem expressar seu conhecimento. Essa abordagem formativa e colaborativa é uma aplicação prática da premissa discutida por Mantoan (2003), de que a inclusão se efetiva na criação de espaços de aprendizagem que acolhem e valorizam as diferenças.

Para além da perspectiva inclusiva, a própria concepção pedagógica da aula buscou materializar os princípios teóricos do ensino de História. Ao alinhar a prática as propostas de Circe Bittencourt (2008)¹⁷, a aula promoveu a **literacia histórica**, ao levar os alunos a identificarem as camadas de significados da festa – desde os rituais pagãos até o sincretismo cristão –, capacitando-os a compreenderem os processos de mudança e permanência por trás de uma tradição cultural. Da mesma forma, a intenção de desconstruir o estereótipo do “caipira” dialogou com a necessidade, defendida por autoras como Helenice Rocha (2009)¹⁸, de um ensino de História crítico e socialmente relevante, que problematize representações

envolve compreender conceitos como tempo, mudança, permanência e causalidade. A análise das origens diversas da festa junina é um exercício prático dessa literacia.

15 Helenice Rocha, em diversos trabalhos sobre currículo e ensino de História, como a organização de “A história na escola: autores, livros e leituras” (2009), defendeu uma abordagem que supere a memorização e promova a **problematização de narrativas**. A desconstrução do estereótipo do “caipira” atende a esse princípio, ao tratar a representação como uma construção social e histórica que precisa ser criticamente analisada.

16 No artigo “Por que os alunos (não) aprendem História?”, Flávia Caimi (2006) defende que a superação de um ensino tradicional passa pela formação de um professor reflexivo, capaz de investigar seu próprio contexto escolar e de tornar o conhecimento histórico significativo para os alunos. Essa perspectiva se alinha ao desenvolvimento da **consciência histórica**, pois implica a necessidade de conectar o conteúdo à experiência dos estudantes. A explanação de um tema da cultura popular, como a festa junina, em uma escola de periferia, responde a uma questão central colocada pela autora: “**qual história ensinar neste lugar?**”, transformando a aula em um espaço relevante para a construção da identidade dos alunos.

17 A dificuldade em encontrar dados oficiais é corroborada pela pesquisa de Fábio Nunes dos Santos (2018, p. 35), que aponta que, segundo a Prefeitura Municipal de Caicó (2016), o bairro João XXIII “não possui delimitação territorial nem lei de criação”, um padrão que se repete em outras áreas periféricas do município e que evidencia uma forma de invisibilidade institucional.

18 A estrutura da escola conta com banheiros, salas para a coordenação e direção, cozinha, sala dos professores, uma pequena quadra para esportes e um amplo pátio para recreação, que inclui árvores e balanços para as crianças.





consolidadas; isso ocorreu a partir do debate sobre como a fantasia de roupas remendadas e dentes pintados, por mais do que uma homenagem, pode funcionar como uma caricatura que reforça preconceitos contra a população rural. Por fim, a escolha de um tema da cultura reflete a busca por fomentar a consciência histórica, um pilar na formação docente discutido por Flávia Eloisa Caimi (2006)¹⁹, permitindo que os alunos conectassem sua própria identidade a processos históricos complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência coletiva vivenciada no PIBID na Escola Municipal Professor Mateus Viana, nesse semestre inicial de ações, revelou-se um percurso formativo de profunda intensidade, cujas contribuições para a construção da identidade docente ultrapassam os limites da formação teórica tradicional. O contato direto e contínuo com a realidade de uma escola inserida em um bairro periférico, o João XXIII, deslocou nossas certezas e nos impeliu a uma reflexão crítica sobre o que significa ser professor de História no Brasil contemporâneo. Concluímos que a imersão nesse território foi elemento-chave que nos permitiu não apenas desconstruir estereótipos, mas também compreender a centralidade da educação inclusiva como o maior desafio e, ao mesmo tempo, a maior potência da prática pedagógica.

A desconstrução de estereótipos, ponto de partida deste relato, encontra eco nas discussões de Jessica Santos do Nascimento e Selma Ferreira da Silva (2014). Assim como as autoras observaram em sua intervenção em um bairro estigmatizado, percebemos que a superação de uma visão pré-concebida sobre a comunidade João XXIII era condição fundamental para uma atuação pedagógica genuína. A escola, nesse contexto, reafirmou seu papel como um “espaço privilegiado para tratar dos alunos contra discursos de dominação social”, permitindo-nos, como futuros professores, e aos próprios alunos, ressignificar a identidade do bairro para além do rótulo da carência ou da violência (Nascimento; Silva, 2014, p. 277). A experiência demonstrou, na prática, que conhecer e valorizar o território é o primeiro passo para construir uma relação de ensino-aprendizagem que fortaleça a cidadania e a identidade dos estudantes.

Diante dos complexos desafios apresentados, sobretudo no que tange a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas, fomos confrontados com a questão

¹⁹ Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó - UFRN/CERES, luiz.carlos.702@ufrn.edu.br;





central proposta por Caimi (2015): “o que precisa saber um professor de História?”. A vivência na escola evidenciou que os “saberes a ensinar”, ou sejam o domínio do conteúdo histórico, são insuficientes quando desarticulados dos “saberes para ensinar” (a didática, o currículo) e dos “saberes do aprender” (a cognição e o contexto do aluno). A necessidade de adaptar práticas, dialogar com a diversidade e problematizar o próprio modelo de avaliação nos forçou a atuar como “agentes mediadores decisivos”, conforme defende a autora, transformando o conhecimento histórico em algo acessível e significativo para todos. A práxis pedagógica, portanto, revelou-se não como a aplicação de uma teoria, mas como uma construção contínua e reflexiva diante das demandas concretas da sala de aula.

Por fim, a trajetória aqui relatada reafirma que o PIBID, ao proporcionar uma imersão prolongada e supervisionada no “chão da escola”, constitui um modelo de formação docente potente e indispensável. A experiência pibidiana é fundamental para compreender que a identidade do professor de História se constrói na tensão dialética entre a universidade e a escola, entre o saber acadêmico e a realidade social. Mais do que técnicas ou métodos, aprendemos que a docência é um ato político e ético, que exige um compromisso com a desconstrução de desigualdades e a valorização de cada sujeito. A vivência no PIBID demonstrou que, em suma, a universidade não é o único lugar de formação do professor, mas que a territorialidade, a escola, e a sala de aula também o são.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena Costa de. **Segregação urbana e o reflexo das desigualdades sociais: um estudo sobre o bairro João XXIII na cidade de Caicó-RN**. 2015. Monografia (Graduação em Geografia) – Departamento de Geografia, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas Juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.





HILL, Christopher. **Holidays and Holy Nights: Celebrating Twelve Seasonal Festivals of the Christian Year**. Wheaton, IL: Quest Books, 2003.

HUTTON, Ronald. **The Stations of the Sun: A History of the Ritual Year in Britain**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, Jéssica Santos do; SILVA, Selma Ferreira da. Desconstrução de estereótipos na escola: um bairro para além de um rótulo. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 3, n. 2, p. 262-279, 2014.

PACKMAN, Jeff. The Other Other Festa: June Samba and the Alternative Spaces of Bahia, Brazil's São João Festival and Industries. **Black Music Research Journal**, v. 34, n. 2, p. 255-283, Fall 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SANTOS, Fábio Nunes dos. **Reflexões sobre o equipamento urbano educação: o caso da Escola Municipal Prof. Mateus Viana. Bairro, João XXIII, em Caicó-RN**. 2018. Monografia (Graduação em Geografia) – Departamento de Geografia, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2018.

