



PRÁTICA E EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID – UFBA

Gustavo Henrique Silva¹
Bianca Farini Carvalho da Silva²
Marcelo Pereira Lima³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados ao subprojeto de História da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a coordenação do professor Marcelo Lima. As atividades descritas foram desenvolvidas em duas instituições da rede estadual de ensino de Salvador: o Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas e o Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes, com a supervisão das professoras Márcia Barreto e Graça Barbosa, respectivamente. O PIBID tem como principal finalidade inserir discentes de cursos de licenciatura na realidade de escolas públicas, com o intuito de contribuir para o fortalecimento da educação básica. Em sua nova edição, iniciada em 2024, o programa incorporou elementos do antigo Programa de Residência Pedagógica (PRP), o que ampliou o escopo das vivências formativas. Assim, o presente relato busca refletir não apenas sobre a atuação dos licenciandos no cotidiano escolar, mas também sobre os desafios enfrentados no exercício da regência, a construção da identidade docente e o processo de formação de professores comprometidos com uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Nesse sentido, este trabalho terá como apporte teórico conceitos presentes na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, atrelados às concepções e estratégias de ensino visíveis em *Conversas com um jovem professor*, de Leandro Karnal, frisando a essencialidade da percepção no chão escolar para formação docente e da construção do conhecimento nos alunos e alunas por intermédio da autonomia e didática. Como educadores, é necessário compreender a curiosidade e diferença dos educandos na perspectiva de abranger um processo formador com práticas éticas e libertadoras. O desenvolvimento contínuo para se tornar professor e professora atravessa ambiguidades, desafios e lideranças, deixando notório o alicerce ocupado pela docência para sociedade.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação, Identidade Docente, PIBID.

INTRODUÇÃO:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴ é uma política pública coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

¹Graduando do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Gustavohen.silva@hotmail.com;

²Graduanda do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, biancaderay@gmail.com;

³Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor do PROFHISTÓRIA da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e coordenador do subprojeto de História do PIBID-UFBA, marcelopl@ufba.br.

⁴Trabalho realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com financiamento da CAPES/MEC.



(CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de inserir licenciandos na realidade das escolas públicas de educação básica. O projeto foi criado para aproximar a teoria acadêmica do cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, bem como a construção da identidade docente desde os primeiros semestres da graduação. Nesse processo, destaca-se o conceito de “terceiro espaço” na formação, proposto por Ken Zeichner (2010), que defende a criação de ambientes híbridos nos quais professores da educação básica e da universidade compartilham saberes de maneira menos hierárquica e mais colaborativa, possibilitando a construção de novos conhecimentos (AMBROSETTI, 2013, p. 156).

Um dos diferenciais do PIBID é a concessão de bolsas não apenas a alunos(as) e professores(as) universitários(as), mas também a docentes da rede pública, que atuam como coformadores(as), acompanhando as atividades dos(as) bolsistas no espaço escolar. Essa iniciativa insere os professores da educação básica nas políticas de fomento e fortalece a articulação entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas (AMBROSETTI, 2013, p. 159). Em sua edição mais recente, iniciada em novembro de 2024, o projeto incorporou elementos do antigo Programa de Residência Pedagógica (PRP), ampliando o escopo das vivências formativas. Dessa forma, o licenciando participa de todas as etapas do trabalho docente, vivenciando desde o início da graduação a relação entre teoria e prática, a inserção no cotidiano escolar, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como o planejamento e a avaliação das ações educativas (DE MELLO; ARRAIS, 2021, p. 514).

Nesse sentido, este trabalho apresenta o relato de dois bolsistas vinculados ao PIBID com edital 01/2024 seguindo a portaria CAPES/MEC de número 90 em 25 de março de 2024, no subprojeto de História da Universidade Federal da Bahia sob a coordenação do professor Marcelo Lima. Os licenciandos atuaram em duas instituições da rede estadual de Salvador, cujas características distintas proporcionaram experiências variadas. O Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas, localizado no bairro de Nazaré, centro da cidade, é uma escola de caráter civil, acompanhada pela professora supervisora Márcia Gabriela Barreto. Já o Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes, situado no bairro da Ribeira, é uma instituição de caráter militar, supervisionada pela professora Graça Barbosa.

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas englobaram o planejamento, a execução e o acompanhamento de práticas didático-pedagógicas, incluindo a interação direta com



estudantes e docentes, bem como a elaboração de projetos durante a unidade escolar. Além disso, os bolsistas se envolveram em reflexões críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem, registradas em relatos e relatórios sistematizados no subprojeto. Dessa forma, este trabalho possibilita compreender como o processo de organização, planejamento e avaliação contribuiu para o desenvolvimento da identidade docente e para a construção de uma prática pedagógica ética, crítica e reflexiva.

Outrossim, o relato busca evidenciar não apenas as ações desenvolvidas durante a participação no programa, mas, sobretudo, os desafios enfrentados no período de regência, entre julho e outubro de 2025, que se configuraram como oportunidades de aprendizagem significativas. Entre esses desafios, pode-se ressaltar as maneiras de se lidar com diferentes perfis de alunos(as), adaptar estratégias pedagógicas às necessidades específicas da turma e responder a situações imprevistas no cotidiano escolar, experiências que contribuíram para fortalecer a capacidade de reflexão, tomada de decisão e resolução de problemas dos bolsistas. Para fundamentar essa análise, o trabalho se apoia no conceito de *pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (na obra de mesmo nome), e nas concepções de ensino apresentadas por Leandro Karnal em *Conversas com um jovem professor*, destacando a importância da percepção atenta no chão escolar e da promoção da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.

Os resultados obtidos durante a participação dos bolsistas no PIBID evidenciaram tanto limites quanto possibilidades para o ensino de História. Entre os limites, constatou-se que, mesmo com a utilização de metodologias diferenciadas e atividades mais dinâmicas, muitos alunos e alunas apresentaram apatia e baixa participação, demonstrando resistência a engajar-se nas propostas pedagógicas. Por outro lado, as experiências proporcionaram importantes possibilidades formativas: os(as) bolsistas puderam estabelecer vínculos com os(as) estudantes, compreender suas diferenças individuais, limitações e potencialidades da autonomia. Além disso, a atuação permitiu observar como estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos(as) estudantes podem fortalecer a construção do conhecimento, o desenvolvimento da responsabilidade e o protagonismo estudantil.

Em síntese, a experiência demonstrou que a inserção no ambiente escolar possibilita o desenvolvimento de habilidades que a teoria, isoladamente, não é capaz de proporcionar. O contato com o cotidiano da escola pública aprofunda a compreensão das dinâmicas escolares e das necessidades dos estudantes. Além disso, os desafios e possibilidades observados no

ensino de História evidenciam a importância de abordagens pedagógicas que dialoguem com a realidade dos(as) alunos(as), valorizando a construção de vínculos, o respeito e a empatia no processo de aprendizagem histórica.

METODOLOGIA:

O presente artigo configura-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvido a partir das vivências de dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFBA), vinculados ao subprojeto de História da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a coordenação do professor Marcelo Lima. Embora o projeto ainda esteja em andamento, as atividades analisadas foram realizadas entre novembro de 2024 e outubro de 2025 em duas instituições de ensino da rede estadual de Salvador: o Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas e o Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes, supervisionadas pelas professoras Márcia Gabriela Barreto e Graça Barbosa, respectivamente.

O percurso formativo dos bolsistas foi estruturado de forma integrada entre observação, planejamento, regência e (auto)reflexão, compondo um processo contínuo e dialético de aproximação entre teoria e prática docente. Desde o início no programa, os licenciandos participaram de formações pedagógicas remotas e presenciais, abordando temas atuais e relevantes, como inteligência artificial na educação, gamificação aplicada ao ensino de História, ensino de História e direitos humanos, além de questões étnico-raciais e de gênero na educação básica, ampliando a compreensão crítica sobre o ensino contemporâneo.

No cotidiano escolar, realizou-se observação participante, acompanhando aulas, a rotina escolar e as interações entre professores(as) e estudantes, a fim de compreender o perfil das turmas, as metodologias utilizadas e as demandas específicas de cada contexto. As observações foram registradas em relatos de experiência e diários reflexivos, que serviram de base para a sistematização e análise do processo formativo. Essa etapa permitiu identificar estratégias de ensino mais adequadas, facilitando a construção de atividades que favorecessem o protagonismo estudantil e a autonomia dos(as) alunos(as), conforme os princípios da *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, e as reflexões de Leandro Karnal sobre a prática docente.

O planejamento e a implementação das atividades pedagógicas ocorreram de forma gradativa, em diálogo constante com as professoras supervisoras e o grupo do subprojeto. As



ações contemplaram aulas dialogadas, debates, análise de fontes históricas, atividades lúdicas e uso de recursos audiovisuais, articulando fundamentos teóricos à realidade concreta das escolas parceiras. Projetos específicos como o apoio à Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), o envolvimento no Grupo de Apoio à Maternidade Escolar (AME) e ações sobre História e Memória da Ditadura Militar, possibilitaram a aplicação prática do conhecimento adquirido nas formações, consolidando a identidade docente dos bolsistas.

A regência das turmas, conduzida de forma gradual, constituiu o momento de maior protagonismo dos(as) licenciandos(as), que foram responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação de aulas e atividades didáticas. Essa experiência permitiu vivenciar a complexidade da prática docente, desde o gerenciamento da turma e do tempo até a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes, estimulando a reflexão, tomada de decisão e resolução de problemas em sala de aula.

Por fim, a reflexão sobre o processo formativo foi realizada por meio da análise interpretativa dos relatos de experiência e das discussões coletivas nos encontros do subprojeto. Essa sistematização permitiu compreender de forma mais ampla os desafios, limites e possibilidades do ensino de História, evidenciando as contribuições do PIBID para a formação docente e o desenvolvimento de novas competências profissionais e pedagógicas. Apesar das diferenças institucionais, em ambas as escolas foi possível exercer a autonomia docente, por meio da proposição, planejamento e implementação de atividades pedagógicas que dialogassem com a realidade e o contexto de cada instituição. Essa autonomia mostrou-se essencial para a formação dos bolsistas, evidenciando que, independentemente do modelo escolar, o(a) professor(a) pode e deve construir caminhos para promover aprendizagens significativas.

REFERENCIAL TEÓRICO:

O primeiro contato com a sala de aula, enquanto docente, insere o licenciando em situações inéditas que ultrapassam a simples apropriação de conceitos teóricos, colocando-o diante do confronto direto com os desafios concretos do cotidiano escolar. Como observa Leandro Karnal (2012, p.13), muitas das dúvidas que emergem nesse processo não se relacionam a grandes questões da psicopedagogia ou da teoria do conhecimento, mas a aspectos aparentemente banais e, ao mesmo tempo, essenciais: desde a forma de registrar a

presença dos estudantes até as estratégias para lidar com a disciplina em sala e responder às demandas triviais do dia a dia.

Um outro fator importante é que a formação docente exige a capacidade de reconhecer o(a) aluno(a) como sujeito. O olhar do(a) estudante não deve ser tomado como horizonte final do processo educativo, mas como possibilidade, ou seja, como ponto de partida que desafia o(a) professor(a) a mobilizar recursos, energia e criatividade na construção da aprendizagem. Nesse sentido, ensinar demanda não apenas domínio teórico ou à aplicação de técnicas, mas também a capacidade de estabelecer vínculos e de compreender as necessidades e limitações concretas do contexto escolar.

“No mundo perfeito, a sala é confortável, com temperatura agradável, os aparelhos estão a disposição e funcionam, ninguém precisa ir ao banheiro a cada cinco minutos e os alunos te esperam com um sorriso no rosto e sede de saber.” (KARNAL, 2012, p. 21)

Dessa forma, a afetividade torna-se um elemento de destaque na formação docente, reforçando a ideia de que o aprendizado depende também das interações humanas no contexto escolar. Sandra de Paula e Moacir Faria (2010, p.3) destacam que, na abordagem democrática, a interação afetiva contribui mais para a compreensão e transformação dos(as) alunos(as) do que um raciocínio brilhante repassado mecanicamente. Nesse sentido, atividades lúdicas e estratégias pedagógicas que valorizem o vínculo professor(a)-aluno(a) permitem que o educando se sinta reconhecido como sujeito do processo educativo, ampliando sua motivação e engajamento.

Entender o estudante como protagonista do processo pedagógico reforça o conhecimento pressuposto, baseado na vivência social e no senso de comunidade que precedem a chegada ao ambiente escolar. Sentir-se pertencente a uma proposta de ensino em sala de aula faz com que o(a) educando(a) problematize o mundo ao seu redor e desenvolva uma perspectiva de pertencimento social necessária para a interpretação do corpo social, haja vista que o atrelamento dos saberes curriculares com a experiência social proporciona uma operação autêntica do aprendizado adquirido pelos estudantes no dia a dia (FREIRE, 1996, p. 15).

Nesse sentido é de suma importância frisar como a realidade do chão de sala de aula com projetos pedagógicos, sequências didáticas, intervenções e metodologias, traz consigo o fator de criticidade da atmosfera a que determinado ambiente escolar pertence. Refletir essas ações colocando o discente como sujeito protagonista da ação, tendo a curiosidade como um dos

pilares basilares para construção desse aprendizado, faz mover a interpretação de mundo com qualidade para formação da identidade por intermédio da educação e do pertencimento, não só daquele(a) que está aprendendo, mas daquele que ensina e que permanece presente no amplo processo pedagógico.

Diante disso, vale perceber também como diversificar os métodos de ensino por intermédio de jogos, poemas ou atividades lúdicas faz com que o entendimento dos assuntos em sala de aula se amplie não apenas na área da respectiva disciplina, mas em todo o espaço educacional, com um séquito de possibilidades em seu meio (WEXELL-MACHADO, p. 17). O uso da gamificação faz com que a prática do ensino de História ganhe oportunidade de alcançar perspectivas mais próximas da realidade do educando. Trazer sua realidade para o ambiente escolar é estimular a criatividade, já que os estudantes podem justamente entender qual seria a melhor maneira para guiar o desenvolvimento da atividade.

O ato de jogar traz consigo uma maneira única de brincar e aprender quando é associado, de maneira eficiente, com às práticas docentes, haja vista que os educandos utilizam justamente suas experiências prévias e seus entendimentos com jogos ou afins para materializar o aprendizado em sala e associá-lo com a direção que seguirão para construir sua atividade de maneira lúdica. O brincar incentiva diretamente a cognição e o desenvolvimento de quem brinca, em aspectos como autoconfiança, linguajar e concentração, tendo impacto relevante na atenção de quem está brincando e na capacidade de escolha (CARISSIMI, 2016, p. 18).

Nesse contexto, a zona de desenvolvimento pessoal, conceito utilizado fortemente por Lev Vygotsky defende justamente como o brinquedo, o ato de brincar ou a sua confecção estimulam a recreação como uma forma de desenvolvimento, valorizada na bagagem que o sujeito traz consigo antes de materializar ideias e vontades na atividade lúdica. “Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência” (VYGOTSKY, 1989, p. 69). A troca de experiências, tendo a escola como local de encontro fomentador para isso, também é uma característica imprescindível, pois faz com que diferentes realidades, com visões de mundo paralelas, se encontrem e desenvolvam um diálogo pertinente e natural enquanto brincam entre si. É de suma importância perceber como tal momento de socialização reforça o pertencimento e local de mundo de todos(as) os(as) envolvidos(as), já que, no momento de interação, percebem suas singularidades na

medida em que entendem as do parceiro no contexto lúdico, seja ele aluno, professor, diretor ou responsável.

Além disso, a experiência no PIBID-UFBA contribuiu para a construção da identidade docente. Segundo Dijnane Iza e Larissa Benites:

“A identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores ((BENITES, 2007, *apud* IZA, 2014, p. 276)

Sendo assim, o desenvolvimento de uma identidade própria para a docência evidencia a responsabilidade do professor frente à sua função social, manifestando-se na autonomia e no compromisso com a prática educativa. Ser professor(a) é, portanto, uma construção gradual, que se consolida por meio da formação inicial, das experiências práticas, da formação contínua e das influências sociais, configurando um processo contínuo, condicionado ao contexto cultural e social em que o docente se insere (IZA, 2014, p. 276).

Em síntese, a análise das experiências vivenciadas no contexto do PIBID evidencia que a formação docente é um processo complexo, dialético e contínuo, que articula teoria e prática, conhecimento e vivência, aprendizado lúdico e reflexão crítica. O protagonismo do estudante, o uso de metodologias diversificadas, a ludicidade, a afetividade e a compreensão da identidade docente são elementos centrais que se inter-relacionam, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas significativas e para o desenvolvimento integral do professor em formação. Dessa forma, o PIBID-UFBA se apresenta como um espaço privilegiado para o exercício da autonomia docente e para a consolidação de competências essenciais à prática educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

A experiência dos bolsistas no PIBID-UFBA evidenciou tanto limites quanto possibilidades para o ensino de História. Entre os principais limites observados, destacou-se o baixo engajamento dos estudantes, caracterizado por apatia genérica, uso frequente do celular e pouca participação, refletindo a ausência de afetos e protagonismo e resultando em passividade frente ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a ideia de “reinventar-se” do docente, frequentemente apresentada como necessidade de inovação

metodológica, mostrou-se insuficiente, pois a simples introdução de novidades não conseguiu suprir a falta de sentido e curiosidade que caracteriza a relação entre alunos e aprendizagem. Como consequência, observou-se a presença de grande parte dos estudantes indiferentes às provocações e atividades propostas, evidenciando a necessidade de estratégias que promovam efetivamente o engajamento, o protagonismo e a participação ativa no processo educativo (MENEZHATTI; SILVA; CARMINATI, 2024, p. 52).

Os dados das avaliações da segunda unidade em uma das escolas reforçam essas observações: na prova final individual e sem consulta, valendo 3,0 pontos, 23(vinte e três) alunos(as) participaram, mas apenas um (4%) obteve nota acima de 1,8; 13 (treze) alunos(as) (57%) ficaram entre 1,0 e 1,8, e nove (39%) ficaram abaixo de 1,0, evidenciando baixo aproveitamento geral. Nos seminários em grupo, apenas oito alunos (35%) apresentaram trabalhos, muitos incompletos, enquanto 14 alunos (61%) realizaram registros no caderno, mas apenas cinco completaram todas as atividades, garantindo pontuação máxima. Comparando a primeira e a segunda unidades, percebe-se uma queda no desempenho geral: 61% dos estudantes atingiram a média na primeira unidade, enquanto apenas 35% conseguiram na segunda. Além disso, sete alunos deixaram de frequentar as aulas nesse período, evidenciando a influência da evasão e da presença irregular de “alunos turistas” no aproveitamento coletivo.

Por outro lado, a criação de jogos de tabuleiro em uma das escolas demonstrou de maneira direta os impactos que interações, brincadeira e metodologias têm no aprendizado dos discentes. A temática dos jogos foi definida como um estudo sobre o cangaço brasileiro, no qual os estudantes construíram justamente o próprio tabuleiro, as peças e a maneira de jogar utilizando dados e perguntas. Dos 36 alunos, apenas um esteve ausente na execução da atividade, que foi dividida em 6 grupos de 6 alunos, sendo que cerca de 12 deles apresentaram baixo engajamento, mesmo com a maneira lúdica de ensino, além de adversidades apresentadas pela falta de estrutura em sala de aula, como calor excessivo. Ainda assim, a atividade possibilitou maior participação e interesse, evidenciando como a ludicidade e a construção ativa do conhecimento podem favorecer a aprendizagem e a socialização.

Apesar dessas dificuldades, os(as) bolsistas identificaram importantes possibilidades de intervenção pedagógica. As atividades mais dinâmicas, especialmente o uso de fontes históricas, despertaram maior interesse, ainda que de forma pontual, e as dinâmicas de grupo se mostraram eficazes para envolver estudantes pouco participativos. A aproximação do

conteúdo à realidade cotidiana dos(as) alunos(as) favoreceu a percepção de relevância, estimulando protagonismo, autonomia e responsabilidade sobre a própria aprendizagem. Nesse sentido, o uso de fontes históricas em sala de aula transcende o caráter ilustrativo, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica e produção de sínteses, promovendo a construção autônoma do conhecimento histórico.

Em síntese, os resultados indicam que, embora o engajamento dos estudantes seja um desafio recorrente, metodologias ativas, atividades lúdicas e contextualização do conteúdo histórico proporcionam oportunidades significativas para promover aprendizagem efetiva e construção de competências críticas e reflexivas. O PIBID-UFBA, nesse sentido, demonstra-se um espaço estratégico para experimentar estratégias pedagógicas que incentivem o protagonismo estudantil e fortaleçam a identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID-UFBA) proporciona uma experiência singular e transformadora para todos(as) os(as) envolvidos(as), direta ou indiretamente, sejam alunos(as), professores(as), bolsistas ou coordenadores(as) de área. Compreender o chão de sala de aula como um ambiente multifacetado, construído fortemente pela interação social e pela presença extenuante de educadores(as) e educandos(as), evidencia a importância dessa vivência para o processo de amadurecimento docente, contando com o auxílio direto de professores(as) com experiência consolidada em suas respectivas áreas. Pensar o PIBID-UFBA como um marco transformador, tanto profissional quanto pessoal, significa reconhecer as experiências em sala de aula como parâmetro para formação de uma identidade docente sólida, tendo a união entre teoria e prática como alicerce fundamental para construção dessa percepção.

A imersão ocorrida ao longo de um ano, por meio de palestras, oficinas e vivência nas escolas-campo, demonstrou a necessidade de superação para atravessar desafios, além de experimentar as múltiplas possibilidades de ensino, atividades e metodologias em ambientes escolares. O estudo teórico verticalizado, atrelado à prática cotidiana no chão escolar, faz com que ocorra uma aproximação dos(as) bolsistas com a singular atmosfera do que é ser professor e das suas instigações. Com singularidades, divergências e imprevistos, mesmo quando já se havia um alto planejamento, a sala de aula é um local de grande aprendizado,

com incontáveis possibilidades para todos os que nela estão. O intuito de tornar esse espaço acolhedor e prazeroso é um aspecto fundante para a formação de uma boa prática pedagógica, embora isso não contradiga manutenção da ética e da seriedade da produção do conhecimento histórico e historiográfico críticos e adaptados às realidades escolares, à democracia e à cidadania.

Por fim, tratar o ensino de História como atividade afetiva e (auto)crítica é um alicerce fundamental para o exercício do docente, garantindo uma função plena, eficaz e expressiva na longa duração que tanto a licenciatura quanto a carreira profissional exigem. Atrelado à afetividade, é necessário lembrar que uma atuação plenamente educadora deve ser essencial e profissionalmente empática, haja vista que o executar, idealizando precisamente o que gostaria de ter tido antes ou o que se pensa ser verdadeiramente positivo para o outro, impacta diretamente na vida do educando e até mesmo na sociedade. O ato de ensinar exige alegria e compromisso, na medida em que tem reverberações diretas ou indiretas na vida e na interpretação de mundo de todos os indivíduos que estão relacionados com o educador ou educadora. Conectar vontade, esperança e a aderência ao conhecimento crítico possibilita uma prática única e transformada, para que tanto discentes quanto docentes possam, justamente, aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS:

- AMBROSETTI, Neusa Banhara; *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. *Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v. 15, n. 28, p. 7, 2008.
- CARISSIMI, Laura Bossle. *O jogo como suporte pedagógico e a utilização de documentos no ensino da história*. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- DE MELLO, Diene Eire; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica. *Interfaces da Educação*, v. 12, n. 35, p. 506-531, 2021.
- DE PAULA, Sandra Regina; FARIA, Moacir Alves de. Afetividade na aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 1, n. 1, 2010.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista eletrônica de educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MENEZHATTI, Douglas; DA SILVA, Luciano Edison; CARMINATI, Luís Henrique. APATIA GENERALIZADA: um cenário de desconforto para a educação. *IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica*, v. 10, n. 27, p. 48-66, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1989.

WEXELL-MACHADO, Luís Eduardo; MATTAR, João. Aprendizagem Tangencial: Revisão de Literatura sobre os Usos Contemporâneos do Conceito. *Revista EducaOnline*, v. 11, n. 1, p. 16-36, jan./abr. 2017.