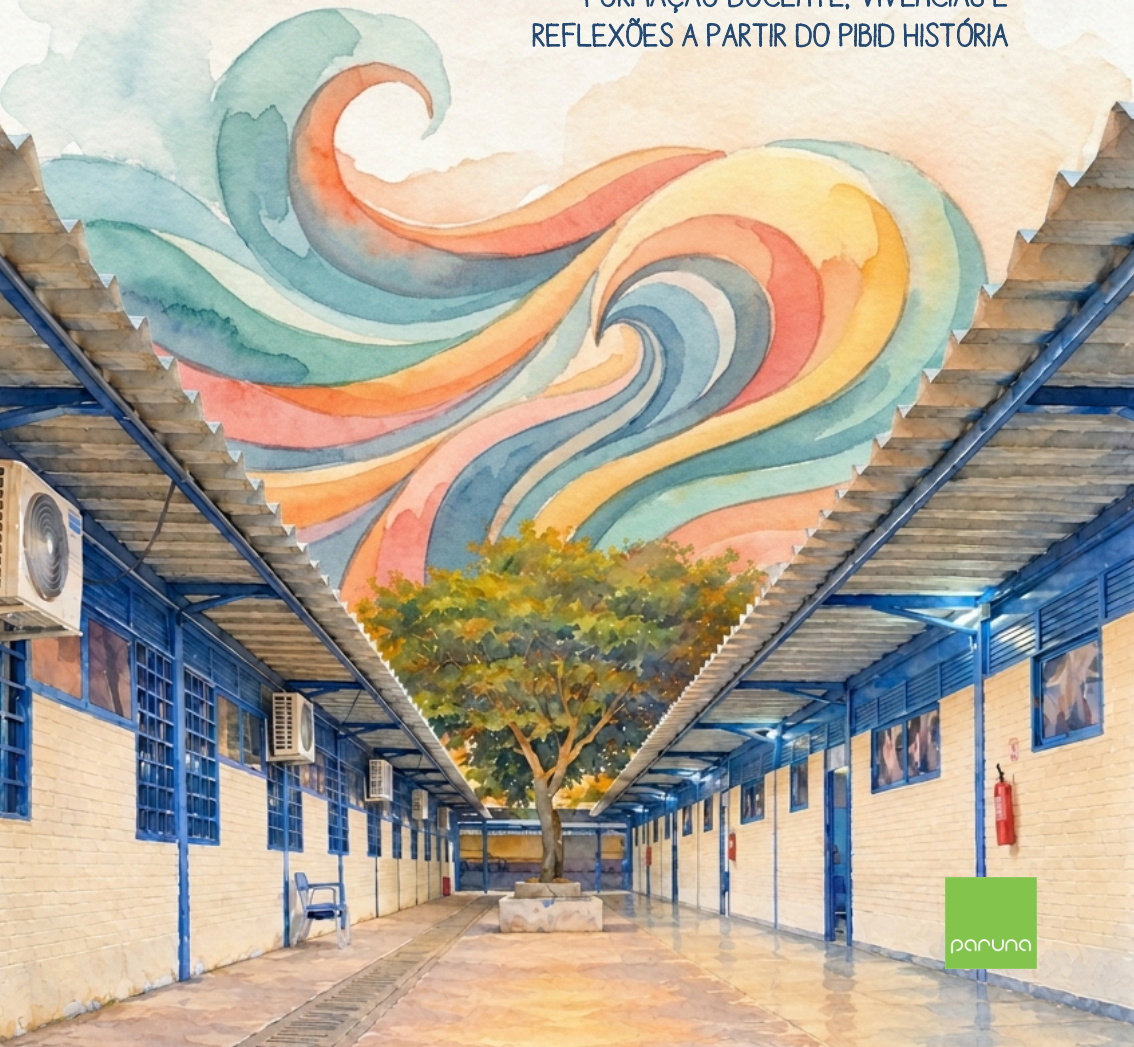
FABIANA FRANCISCA MACENA
FLÁVIA PEREIRA MACHADO
ORGANIZADORAS

A CAMINHO DA SALA

FORMAÇÃO DOCENTE, VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DO PIBID HISTÓRIA



paruna

Fabiana Francisca Macena
Flávia Pereira Machado
Organizadoras

A CAMINHO DA SALA

São Paulo, SP
2026

© Fabiana Francisca Macena; Flávia Pereira Machado (Organizadoras), 2026.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n. 9.610/98.

A Paruna segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

Alterações textuais e de normalização bibliográfica são responsabilidades dos(as) autores(as).

M141 Macena, Fabiana Francisca; Machado, Flávia Pereira.
A caminho da sala: Formação docente, vivências e reflexões a partir do Pibid História / Fabiana Francisca Macena; Flávia Pereira Machado (Orgs). -- São Paulo: Paruna, 2026.
300 f.; 21 cm

ISBN:

1. Educação. 2. História. 3. Formação de professores. 4. Sala de aula. I. Título. II. Prefácio: Flávia Eloisa Caimi.

CDD: B869.8

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:
Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial

Paruna Editorial
Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento
CEP: 01552-020 – São Paulo, SP
Fone: 11 97958-9312
www.paruna.com.br

Sumário

Prefácio: Pelo sertão da sala de aula: uma incontornável travessia e um diálogo necessário 20
Flávia Eloisa Caimi

Apresentação 12

Identidade docente em formação

Pibid História: integração teoria/prática no fazer-se professor(a) reflexivo(a) 20
Fabiana Francisca Macena

Da observância ao observado: o olhar do outro na transgressão da postura funcional do docente em formação 38
Graziele Aparecida da Silva Pinto

Identidade docente na licenciatura em História: o Pibid como instrumento de formação profissional 61
Felipe Diniz da Silva Barbosa – Marjory Gabriele dos Santos Barros

Pibid e a construção da identidade docente na licenciatura em História: desafios e práticas no cotidiano escolar 77
Eduarda Silva Correia – Keila Vitória do Carmo

Corpos, afetos e outras histórias

Entre inseguranças e esperanças: o Pibid e os desafios da formação docente 96
Geovanna Ferreira Silva – Thamilla Alves de Morais

Afetividade e vínculos no ensino de História 117
Raquel de Souza Lopes

O corpo como instrumento de trabalho docente: reflexões sobre a prática pedagógica a partir da experiência no Pibid História 136
Karina Cristina de Almeida Nicolau

Trabalhando com a história escolar: uma reflexão sobre o uso de documentos escolares no Pibid 156
Estella Carollyne de Oliveira Silva – Roberta Ferreira Gonçalves – Thamilla Alves de Morais

(Re)existências

Entre a academia e a periferia: o ensino de História no Pibid como resistência decolonial 173
Vinícius Gabriel Santos França

Diversidades nas escolas: entrecruzamentos entre o Pibid e a formação docente para o fortalecimento de uma educação antirracista e intercultural 197
Flávia Pereira Machado – Yangley Adriano Marinho

Enfrentando o racismo na escola: uma contribuição do ensino de História ... 226
Francilazaro Santos Duarte

História e literatura: uma experiência de educação antirracista na EJA a partir de Machado de Assis 256
João Vitor Oliveira dos Santos – Renan Alves Rodrigues

Educação antirracista no ensino de História e formação docente: ações do Pibid/IFG na CRE Trindade (Seduc-Goiás) 275
Vanessa Clemente Cardoso – Vitor da Silva Nobre – Natasha Di Paula Santos – Victor Elias Jacinto de Oliveira

Sobre as autoras e autores 294

PREFÁCIO

Pelo sertão da sala de aula: uma incontornável travessia e um diálogo necessário

No momento em que recebo o convite para prefaciar esta potente coletânea, intitulada ***A caminho da sala: formação docente, vivências e reflexões a partir do Pibid História***, tecida pelas mãos e mentes de professores[1] e professorandos do centro do país, destaco dois acontecimentos: um de ordem pessoal e outro de natureza político-institucional. No âmbito pessoal, reencontrei-me recentemente com o texto ***Grande Sertão: Veredas***, de João Guimarães Rosa, passados trinta anos desde que fiz a primeira leitura. Como toda obra-prima, o texto de Rosa desafia o tempo e continua a ecoar na contemporaneidade. Não pude deixar de pensar o quanto ele dialoga com as nossas práticas cotidianas, sejam sociais, políticas ou educacionais, particularmente com a especificidade da iniciação à docência, como é o caso aqui.

O segundo acontecimento, de igual força estimulante, diz respeito à promulgação da Lei 15.518, ocorrida em 22 de setembro de 2026, que institucionaliza de forma definitiva o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), conferindo-lhe a segurança

1 A opção pelo gênero gramatical não marcado visa assegurar a fluidez do texto e evitar o binarismo linguístico. Trata-se de uma escolha política e metodológica para incluir e representar todos os seres humanos em sua pluralidade e diversidade.

jurídica necessária para superar a dependência de portarias ou decretos temporários. Trata-se de uma auspiciosa notícia que consolida uma longa mobilização coletiva em defesa da formação docente. Conduzida por esses movimentos, assumo a grata tarefa de instigar o leitor a se perder e se encontrar pelas veredas das ricas experiências que estes jovens autores aqui compartilham.

"Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (Rosa, 1994, p. 85)

O conceito de travessia reflete muito bem o cerne do PIBID e as experiências dos professorandos reunidas nesta coletânea. Ao mergulhar nas memórias, vivências, dores e delícias compartilhadas pelos Pibidianos em seu encontro com a realidade escolar, o leitor confronta-se com a cartografia de um território complexo, construído na mútua relação entre Universidade e Escola. O real da docência, com seus desafios e dilemas intrínsecos, não se restringe aos muros universitários, assim como a instituição escolar não detém isoladamente as respostas para a superação de seus entraves históricos. Nos artigos assinados pelos futuros professores, pulsa uma escrita viva. A dinâmica que move a escola é narrada por aqueles que aceitaram a travessia pelo sertão da sala de aula e cruzaram a ponte integradora, desapegando-se das certezas conceituais para desbravar as veredas da escola pública e enfrentar suas imprevisibilidades. Essa travessia exige coragem...

"Viver – não é? – é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo"
(Rosa, 1994, p. 840)

Como bem nos adverte a sabedoria Rosiana, viver é negócio muito perigoso. No contexto da docência, esses perigos e temores ganham corpo assim que atravessamos a porta da sala de aula. A escola funciona como um microcosmo da sociedade: nela convergem múltiplas etnias, gêneros, diversidade de costumes, religiosidades,

ritos, gostos musicais, camadas sociais (Gatti, 2017). Diante dessa pluralidade, o imperativo é dialogar, dialogar e dialogar. Ninguém pode ser deixado à margem; ninguém pode ficar para trás. Em muitos momentos, a bagagem construída na universidade parece insuficiente para dar conta de tamanha complexidade, provocando um verdadeiro choque de realidade. Decerto, toda a historiografia, a teoria e a epistemologia ali partilhadas são fundamentais, mas não bastam por si só. O planejamento perfeito, minuciosamente arquitetado e detalhado, pode desmoronar em uma inesperada terça-feira (Caimi, 2015). É aí que compreendemos que o ***aprender-a-viver*** de Rosa espelha o nosso próprio ***aprender-a-ser*** professor. Assim como Riobaldo descobre que a vida não possui manual e que o perigo evoca a coragem, o PIBID nos desafia a enxergar que a docência é, por excelência, uma profissão de contingências — um ofício que exige reflexão permanente, sensibilidade e práxis. Essas dimensões da docência transbordam nos textos que o leitor encontrará nesta coletânea.

"Compadre meu Quelemém nunca fala vazio, não subtrata. Só que isto a ele não vou expor. A gente nunca deve de declarar que aceita inteiro o alheio – essa é que é a regra do rei!"
(Rosa, 1994, p. 24)

Ninguém transpõe essas veredas sozinho. Se, na jornada literária, Riobaldo encontrou amparo nos conselhos do Compadre Meu Quelemém, os autores deste livro tampouco caminharam solitários. Eles contaram uns com os outros, além de receberem o apoio indispensável dos estudantes na escola, dos professores supervisores e coordenadores universitários. Por estarem na linha de frente, os supervisores escolares são as figuras mais próximas dos Pibidianos: auxiliam-nos a compreender os códigos da comunidade escolar, acolhem suas angústias, vibram com suas conquistas, compartilham seus temores e estendem-lhes a mão nos momentos

difíceis. Todavia, ao mesmo tempo em que confia na mediação de Quelemém, Riobaldo sabe que "não pode aceitar inteiro o alheio". Da mesma forma, a docência requer individualidade e protagonismo, pois o ato de ensinar frequentemente exige agir na urgência e decidir na incerteza (Perrenoud, 2001). Os textos que compõem esta coletânea materializam, com vigor, esse exercício mútuo de autonomia e partilha que instaura o princípio ético da coformação. No papel de Compadre Meu Quelemén, e representando todos os supervisores e coordenadores do PIBID, enalteço a presença constante e afetuosa das Professoras Dra. Fabiana Francisca Macena e Dra. Flávia Pereira Machado, que organizam essa obra e, por meio dela, amplificam a voz dos Pibidianos autores.

"O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou"
(Rosa, 1994, p. 24-25).

Guimarães Rosa nos brinda, mais uma vez, com uma perspectiva de formação humana contínua que se conecta perfeitamente à essência e aos objetivos do PIBID. A existência do programa sustenta-se na premissa de que a educação é um processo dinâmico e inacabado, amparado no respeito à singularidade dos estudantes, na constituição da identidade dos licenciandos e na valorização da prática docente como experiência viva. Dado que as pessoas "vão sempre mudando", as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos Pibidianos, e relatadas nessa obra, promovem transformações direcionadas à emancipação crítica e a aprendizagens potentes. O caráter inacabado dos personagens de Rosa, em sintonia com a pedagogia do inacabamento de Paulo Freire, reflete-se na própria formação dos licenciandos, cujo processo de aprender a ser professor comporta o movimento de quem "afina ou desafina". O ato de habitar

a sala de aula, desviar, corrigir rotas, planejar e reavaliar constitui o exercício contínuo da afinação. Diante das inevitáveis desafinações do cotidiano escolar, aprende-se a ajustar o tom pedagógico, a compreender que a excelência profissional não nasce pronta, mas é lapidada na sensibilidade do fazer diário. Assim, na imprevisibilidade do "sertão escolar", a teoria ganha corpo e converte a formação inicial em um potente território de alteridade, onde aquele que ensina e aquele que aprende se constituem mutuamente.

"Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares" (Rosa, 1994, p. 253).

Ao sinalizar que a memória é um território vivo e movediço, a advertência de Riobaldo sobre a complexidade do ato de narrar introduz a concepção da narrativa como estratégia de organização do saber docente. Afinal, narrar não se resume a relatar o pensado, mas constitui o exigente exercício de repensar o vivido. No contexto do PIBID, essa dimensão ganha materialidade por meio da escrita formativa. Ao registrar as particularidades da própria prática, o futuro professor é desafiado a revisitar o cotidiano escolar e a encarar o dinamismo de suas ações e decisões. Esse processo de escrita instiga o licenciando à observação, análise, teorização e redimensionamento, elementos fundamentais para organizar o caos produtivo do início da carreira, ressignificar os afetos e transformar o susto inicial da docência em conhecimento pedagógico refletido.

A leitura das treze produções que integram essa coletânea evidencia que o processo de se fazer professor é intrinsecamente marcado pela afetividade e pela agência intelectual. Os artigos demonstram como o uso de fontes documentais da história local, as oficinas de letramento racial ou a incorporação da literatura como objeto cultural atuam como vetores de resistência e afirmação identitária dos estudantes. Trata-se de uma práxis que assume o ensino

em sua dimensão política e a escola como um campo de disputas e de produção de subjetividades. Adentrar estas reflexões significa, fundamentalmente, reconhecer que a docência rejeita manuais estáticos e soluções simplistas. Existe uma dimensão do trabalho pedagógico – tecida pelos afetos, pela gestão dos corpos, pela intencionalidade dos gestos e pelos encontros intersubjetivos — que exige uma racionalidade sensível. Guimarães Rosa sintetiza com precisão o imperativo ético daqueles que decidem habitar esse território: "O que a vida quer da gente é coragem".

Que as análises, relatos e proposições aqui reunidos se convertam em referência conceitual e estímulo político para pesquisadores, licenciandos e professores. Que cada leitor extraia daqui os fundamentos para continuar sustentando, com rigor e determinação, a travessia por uma educação verdadeiramente emancipadora e o fortalecimento de uma sociedade plenamente democrática.

Flávia Eloisa Caimi
Dra. em Educação pela UFRGS
Professora aposentada da Universidade de Passo Fundo

Referências

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? ***História & Ensino***, 21(2), 105–124, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. ***Rev. Diálogo Educ.***, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

PERRENOUD, Philippe. ***Ensinar***: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSA, João Guimarães. ***Grande sertão***: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar

Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar.

(Machado, 1912)



Apresentação

O trecho acima, do poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939), nos convida a refletir sobre a vida como processo, sem itinerário fixo e predeterminado; ação diária, repleta de aprendizados e mudanças de rotas. É um lembrete de que somos seres forjados por e nas nossas experiências, à medida que avançamos por caminhos construídos seja por escolhas, assujeitamentos ou pelas muitas contingências que emergem no trajeto. Nossos passos pavimentam percursos, que vão sendo descobertos em meio à caminhada. Afinal, como afirma o poeta, "não há caminho, se faz caminho ao andar." E, se assim o é, somos eternos caminhantes nessa jornada chamada vida.

Acreditamos que assim também é o nosso saber/fazer como professores e professoras: trajeto construído a cada passo, definindo caminhos ao caminhar. Mas, como nos lembra Paulo Freire, "no processo de fazer caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazer caminho" (Freire; Horton, 2003, p. 38). Refletir sobre a caminhada, sobre a quais instrumentos de orientação recorrer, redefinir rotas e questionar nossas escolhas: são movimentos necessários aos(às) caminhantes desta trilha chamada educação. É assim que pensamos **A caminho da sala: formação docente, vivências e reflexões a partir do Pibid História**. Como um convite à reflexão de nossa profissionalização e exercício da docência em História, sobretudo a partir das sendas abertas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Ao longo de quase 20 anos de existência, o Pibid tem se mostrado como uma importante iniciativa integrada à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Além de estimular a inserção de professores e professoras em formação no cotidiano das escolas públicas brasileiras, permite trocas significativas

entre estes e os professores e as professoras em regência, percebidos nesta interação como seus coformadores. Mais do que simples colaboração entre ensino superior e educação básica, o Programa propõe a valorização das escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado no processo de formação inicial (Capes, 2024).

Nessa direção, os artigos que compõem esta coletânea são reflexões que emergem desse espaço de experiência: o da formação inicial de jovens graduandos(as) em História de instituições de ensino superior do Centro-Oeste brasileiro – a Universidade de Brasília (UnB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Goiânia. Professores e professoras em formação, supervisoras(es) e coordenadoras, todos inscritos no Pibid e que, coletivamente, buscam pensar sua atuação, suas vivências e dialogar acerca dos primeiros passos na caminhada docente. Afinal, mesmo que esta seja repleta de receios e incertezas, também revela vontade, coragem, afetividade e a possibilidade de esperançar. É na intersecção entre teoria e prática, na mobilização dos conhecimentos acadêmicos e escolares, que os(as) autores(as) se propõem a analisar suas práticas de forma crítica e os impactos do Pibid no fazer-se docente. Esforço marcado pelo compromisso com um ensino de história situado, engajado e significativo.

É o que podemos observar em cada um dos textos que integram as três seções deste livro. Em **Identidade docente em formação**, primeira parte da coletânea, reunimos textos que analisam o Pibid como espaço/tempo privilegiado de construção da identidade dos docentes em formação. É o que observamos no texto "Pibid História: integração teoria/prática no fazer-se professor(a) reflexivo(a)", de Fabiana Francisca Macena. Nele, a autora apresenta uma reflexão acerca de seus aprendizados como supervisora do Pibid História, dentre eles, o de que o Programa opera como possibilidade ímpar de integração entre teoria e prática no fazer-se professor(a) reflexivo(a), aquele(a) que produz e investiga a produção de conhecimento

histórico escolar. Perspectiva que conduz, em boa medida, os demais artigos da coletânea, haja vista o esforço de professores e professoras, em formação e regentes, em refletir sobre seu saber/fazer, sobre as rotas que têm sido criadas no início dessa jornada, sobre o processo de produzir caminhos...

Para além disto, o Pibid é importante contraponto a uma reduzida (e sentida) presença do cotidiano escolar na formação de professores e professoras de História. Ausência que mobiliza Grazielle Aparecida da Silva Pinto em "Da observância ao observado: o olhar do outro na transgressão da postura funcional do docente em formação". Nele, a autora procura compreender os limites da atual estruturação da prática do estágio supervisionado em cursos de licenciatura e como esta reforça a dicotomia entre teoria/prática, academia(es)cola, assim como naturaliza as hierarquizações entre tais espaços. Ao analisar a posição ambígua do estagiário, entre estranhamentos e pertencimentos, a autora sublinha o papel do Pibid na formação de profissionais que articulem teoria e prática a partir das vivências do cotidiano escolar. É também nesta direção que apontam Felipe Diniz da Silva Barbosa e Marjory Gabriele dos Santos Barros. A partir das vivências destes dois estudantes que se encontram em momentos distintos da graduação (um no início do percurso e a outra prestes a se formar), o artigo "Identidade docente na licenciatura em História: o Pibid como instrumento de formação profissional" aponta para as diferentes percepções sobre o processo de formação docente e os impactos do Pibid na construção da identidade profissional. Processo, este, também analisado por Eduarda Silva Correia e Keila Vitória do Carmo, em "Pibid e a construção da identidade docente na licenciatura em História: desafios e práticas no cotidiano escolar".

Outrossim, a seção **Corpos, afetos e outras histórias** é convite a pensar dimensões pouco exploradas e/ou negligenciadas em nosso processo de profissionalização, mas nem por isso menos

relevantes. Iniciamos com "Entre inseguranças e esperanças: o Pibid e os desafios da formação docente", de Geovanna Ferreira Silva e Thamilla Alves de Morais. A partir da noção "esperançar" de Paulo Freire, as autoras analisam as muitas inseguranças que permeiam a formação docente e como o Pibid tem se mostrado um espaço de constante busca, reinvenção e criatividade; de construção coletiva e de negação da resignação frente aos desafios do tornar-se professor(a) no Brasil. É também sob este viés que podemos ler o artigo "Afetividades e vínculos no ensino de História". Nele, Raquel de Souza Lopes reflete sobre a importância da afetividade e da construção de vínculos no processo de ensino-aprendizagem em História, sobretudo pela necessária relação estabelecida entre professor, aluno e conhecimento, percebendo-a como parte constitutiva da prática docente. Por fim, mas não menos importante, Karina Cristina de Almeida Nicolau nos instiga a pensar a docência como uma atividade profundamente corporal. Em "O corpo como instrumento de trabalho docente: reflexões sobre a prática pedagógica a partir da experiência no Pibid História", busca compreender como o reconhecimento dessa dimensão corporal contribui para uma formação docente mais consciente, sensível e humana, articulando experiências concretas e reflexões teóricas sobre o corpo que ensina e aprende.

Por fim, o texto "Trabalhando com a história escolar: uma reflexão sobre o uso de documentos escolares no Pibid" é convite a trabalharmos com fontes ainda pouco exploradas no ensino de História. Estella Carollyne de Oliveira Silva, Roberta Ferreira Gonçalves e Thamilla Alves de Morais explicitam as possibilidades e as potencialidades dos usos de documentos escolares tanto no diálogo com a memória e história escolar como em suas conexões com a história local, regional e nacional. A partir de experiência no Centro de Ensino em Período Integral Bandeirante (CEPI Bandeirante), de

Goiânia, as autoras evidenciam como tais usos oportunizam a pesquisa e análise de fontes no ambiente escolar.

A última parte do livro, **(Re)existências**, é diálogo sensível com o que nos propõe o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro: uma posição comprometida com os grupos marginalizados e invisibilizados na e pela história. Grupos que lutam há séculos contra variadas formas de violência, inclusive a epistêmica, e que, ainda assim, permanecem em ato contínuo de criação e manutenção de vida. São, portanto, reflexões que apostam em um ensino de História que torne dizíveis e visíveis tais experiências, como percebido no texto de Vinícius Gabriel Santos França – "Entre a academia e a periferia: o ensino de História no Pibid como resistência decolonial". Tendo como referencial sua experiência em uma escola da periferia de Brasília, o autor propõe pensar o Pibid como prática decolonial, projeto de intervenção política, ao propor o questionamento de conhecimentos hegemônicos presentes nos currículos e trazendo para o centro outros saberes e protagonistas. Além disso, enfatiza a necessidade de reconhecer a pluralidade de saberes discentes e a escola como espaço de pesquisa e construção coletiva do conhecimento.

Nesta direção, os demais textos trazem diferentes proposições a fim de tornar a escola e o ensino de História um espaço, de fato, múltiplo, plural e de construção coletiva. A começar por "Diversidades nas escolas: entrecruzamentos entre o Pibid e a formação docente para o fortalecimentos de uma educação antirracista e intercultural", de Flávia Pereira Machado e Yangley Adriano Marinho. Tendo como ponto de partida questionários quanti-qualitativos aplicados pelos(as) bolsistas de Iniciação à Docência junto aos(às) estudantes de três escolas públicas de Goiânia e sua região metropolitana, os autores, coordenadores do Subprojeto Pibid/História/IFG, refletem sobre as diversidades em tais escolas de educação básica

e as ações propostas para o atendimento das demandas urgentes que se colocam em face da multiplicidade de sujeitos aprendentes.

É também na direção de ações efetivas para o enfrentamento às desigualdades que podemos ler "Enfrentando o racismo na escola: uma contribuição do ensino de História". Nele, Franzilazaro Santos Duarte propõe uma oficina de letramento racial para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Tendo como fontes imagens diversas de pessoas negras de destacado protagonismo, a proposta pedagógica objetiva desconstruir associações negativas a este grupo, bem como fortalecer a autoestima dos estudantes negros e evitar a evasão escolar por parte desses alunos. Por seu turno, "Entre História e Literatura: uma experiência de educação antirracista na EJA a partir de Machado de Assis", de João Vitor Oliveira dos Santos e Renan Alves Rodrigues, enfatiza os desdobramentos de uma oficina de leitura crítica de textos literários centrados na discussão de problemas raciais no Brasil, com ênfase no conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis.

Práticas antirracistas que têm repercussão no cotidiano escolar, como explicitado em "Educação antirracista no ensino de História e formação docente: ações do Pibid/IFG na CRE Trindade (SEDUC-GOIÁS)". Vanessa Clemente Cardoso, Vitor da Silva Nobre, Natasha de Paula Santos e Victor Elias Jacinto de Oliveira analisam os impactos das atividades desenvolvidas pelo Pibid/IFG no Colégio Estadual Homero Honorato, escola da rede pública estadual do estado de Goiás, no que diz respeito à valorização da identidade e da cultura afro-brasileira, ao enfrentamento do racismo e ao fortalecimento do letramento racial entre os estudantes, ao longo do ano letivo de 2025.

Essa obra é, assim, um convite à caminharmos juntas(os) em direção à sala de aula, na descoberta de experiências, sensibilidades, saberes, fazeres e reflexões que se constroem no cotidiano desse espaço-tempo que é a formação docente. Caminhos abertos por

diálogos possibilitados pelo Pibid, que extrapolam a dimensão do mero praticismo, nos alçando à ação-reflexão-ação na constituição de identidades, pertencimentos e mudanças no chão da escola.

Brasília/Goiânia,
terras deste vasto Planalto Central,
outubro de 2026.

Fabiana Francisca Macena
Flávia Pereira Machado

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). ***Portaria n. 90***, de 25 de Março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: https://cad.capes.gov.br(a)to-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542 Acesso em 23 jul. 2026.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. ***O caminho se faz caminhando***: conversas sobre educação e mudança social. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MACHADO, Antonio. ***Provérbios e cantares XXIX***. Disponível em: https://sentidosocial.com.br/caminhante-de-antonio-machado-o-poeta-existencialista/ Acesso em: 21 jul. 2026.

Identidade docente em formação



Pibid História: integração teoria/prática no fazer-se professor(a) reflexivo(a)[1]

Fabiana Francisca Macena

Para início de conversa, algumas reminiscências

Segundo semestre de 2007. Na proximidade da conclusão da licenciatura em História, dou início ao cumprimento do estágio supervisionado em uma escola pública municipal do interior de Minas Gerais. Estágio realizado após a conclusão da chamada parte específica do curso, no qual disciplinas ditas teóricas (Introdução aos Estudos Históricos, Teoria e Metodologia, dentre outras) e de temas pertinentes ao nosso campo disciplinar (Antiga, Medieval, Brasil Colônia etc.) já haviam sido cursadas. Também já haviam sido cumpridos, nos dois semestres anteriores, os créditos relacionados às chamadas disciplinas pedagógicas (Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Instrumentalização para o Ensino da História). Assim, dentro da matriz curricular do curso, acreditava-se que eu estava preparada para a prática em sala de aula. Ledo engano...

1 Este artigo é desdobramento e aprofundamento das reflexões apresentadas por ocasião do Seminário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid, do UniProjeção/DF. Agradeço à comissão organizadora pelo convite, sobretudo à professora Ada Vitenti pela interlocução. Também é fruto dos muitos diálogos com a equipe de oito bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da licenciatura em História da Universidade de Brasília (UnB), dos quais sou supervisora. Agradeço imensamente à Felipe, Francilazaro, Graziele, Karina, Marjory, Raquel, Thauany e Vinícius pela parceria para além dos muros da escola ao longo destes anos.

Como muitos de meus colegas graduandos daquela época, este foi meu primeiro e único contato com o "chão da escola" ao longo de quatro anos de graduação. Totalizando 405 horas, o estágio era composto majoritariamente pela observação e análise da escola, de seu Projeto Político Pedagógico, das aulas, da turma e da professora regente. Ao final, depois de muitos momentos ao fundo da sala como observadora, tive a oportunidade de assumir, sob o olhar atento da docente e de uma turma ávida de adolescentes no sexto ano, 02 (duas) aulas sobre o antigo Egito. Experiência restrita que, acredito, tenha sido por muito tempo a regra na formação de tantos professores e professoras que hoje atuam em diferentes salas de aula pelo país.

Ao trazer essas memórias da minha formação docente, dialogo com Manoel Luiz Salgado Guimarães, que argumenta que a tarefa assumida por nós, historiadores e historiadoras, na construção de nossas narrativas é, antes de tudo, conferir sentidos e significados a eventos pretéritos sob o signo do controle, da ordenação e da domesticação do passado (Guimarães, 2006, p. 47). É esforço em tornar dizível e inteligível os afetos, paixões e sentimentos, de dar forma e conferir sentidos às experiências vividas de acordo com necessidades do tempo presente, em uma relação sempre tensa entre o vivido e o narrado. São considerações que orientam o meu esforço em historicizar um "conjunto disperso de experiências e vivências segundo certos padrões e dispositivos capazes de serem apreendidos por uma comunidade de leitores/intérpretes" (Guimarães, 2006, p. 47). Lembranças que remetem à minha formação acadêmica e à minha atuação profissional, articuladas ao tempo presente, momento em que atuo como professora na educação básica e supervisora do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – Projeto História, da Universidade de Brasília (UnB). É deste lugar, portanto, que emerge minha reflexão.

Neste esforço em controlar, ordenar e domesticar o passado, conferindo-lhe sentidos, percebo que minhas reminiscências são mais que uma experiência isolada, uma memória individual. Explicitam experiências pessoais, mas também de tantos outros colegas licenciados em História que vivenciaram no decorrer de décadas o que alguns autores chamam de "fórmula três + um": ao longo dos três primeiros anos de curso, disciplinas centradas nos conhecimentos históricos, enquanto, no último ano, o foco são as disciplinas pedagógicas e a prática de ensino (Fonseca, 2003, p. 62). Fórmula, esta, que produziu, no meu caso, idas pontuais e limitadas à escola, contatos breves com a professora regente e inúmeros papeis a serem preenchidos em função da burocracia. Mas, ao mesmo tempo, foi experiência compartilhada coletivamente por tantos outros profissionais em formação naquele período.

Não seria novidade, portanto, imaginar que minha vivência de estágio docente, assim como a de outros colegas, foi marcada por percepções distorcidas e equivocadas do espaço escolar e da própria docência. Assumindo a posição de elemento externo àquela realidade, observadora distante e "neutra" frente ao objeto de estudo observado, sentia-me como um ponto de luz que irradiava saber ante uma suposta ignorância da professora e seus "métodos tradicionais". Perspectiva que tinha como ponto de partida as muitas representações que circulavam no espaço universitário sobre o ambiente escolar e seus sujeitos. Afinal, eram comuns afirmações que destacavam o papel central das instituições de ensino superior e seus especialistas em pautar e solucionar os muitos problemas que atingiam (e ainda atingem) a educação básica no Brasil.

Como denuncia Diva do Couto Gontijo Muniz, tais práticas e representações são "reprodutoras da divisão social do trabalho, com suas hierarquizações quanto aos locais de produção e de transmissão do saber" (Muniz, 2011, p. 254). Explicitam, assim, as relações assimétricas entre instituições de ensino superior e escola, reafirmadas,

inclusive, na compreensão de nosso exercício profissional: são historiadores(as) aqueles(as) que pesquisam e estão nas universidades; professores(as) os que atuam no ensino fundamental e médio. Divisão que expõe as fronteiras entre os espaços legítimos de produção do conhecimento e os sujeitos que o podem produzir; "as relações entre saber e poder, como elas funcionam, que regras as norteiam" (Muniz, 2011, p. 255).

As dicotomias entre ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado, escola e universidade não são novidades na história do ensino de História no Brasil. Selva Guimarães Fonseca ressalta que, a partir das últimas três décadas do século XX, predomina na formação universitária a combinação entre licenciatura de um lado e bacharelado de outro. Sendo assim,

> estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática. Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressando em programas de pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais e/ou licenciatura plena em história e geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica. (Fonseca, 2003, p. 61).

O cenário acima apresentado pela autora também é condizente com o início dos anos 2000 e meu processo de profissionalização. Mesmo que em meio às críticas a este modelo, sobretudo com a defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador e o ensino como descoberta, investigação, reflexão (Fonseca, 2003, p. 62),

prevalecia no espaço universitário aquela matriz formativa de que nos fala Fonseca. Uma matriz que valorizava uma suposta racionalidade técnica, uma perspectiva aplicacionista, na qual se entendia que, para ser professor(a) de História, bastava dominar seus conteúdos. Dentro deste modelo, as disciplinas voltadas para os temas canônicos da historiografia e as discussões teórico-metodológicas são valorizadas em detrimento das disciplinas de viés prático-pedagógico, sempre em menor número, que ficavam circunscritas, na maioria das vezes, ao último ano de curso.

Portanto, é neste contexto formativo que realizo a minha graduação e, em seu último ano, o estágio docente. E é a partir desse lugar que elaboro meu relatório final de observação, repleto de críticas: à professora, às aulas, à metodologia, dentre outros. Postura arrogante, equivocada e ingênua, mas condizente com o modelo de formação de professores(as) naquele momento, estabelecida sob bases dicotômicas e hierarquizadoras. Formação docente que identifica a escola pública como espaço repleto de mazelas, marcado pela incompetência de profissionais despreparados, à espera da ação salvífica de especialistas das universidades, espaço último do conhecimento.

Todavia, as muitas certezas construídas ao longo daqueles anos de graduação se reduziram à pó no momento da regência e contato direto com a turma: uma aula planejada e conduzida a partir das últimas discussões historiográficas, mas que desconsiderava os saberes prévios dos estudantes, inclusive os construídos em espaço escolar; inúmeros questionamentos elaborados por aqueles(as) adolescentes que fui incapaz de responder; atividade elaborada com linguagem acadêmica e incompreensível ao público a que se destinava, tornando impossível o acesso ao que eles(as) haviam aprendido (ou não) na aula proposta.

Entre desencontros e descompassos, este choque de realidade marcou-me profundamente, balizando a minha trajetória

profissional. A duras penas, percebi que ser professor(a) é um saber-fazer em constante processo de remodelação em função da teoria, da prática e de situações de trabalho; é constante fluxo, movimento, aprendizado que não se limita e muito menos se esgota no período da graduação. É um processo cotidiano de formar-se a partir da reflexão crítica sobre o nosso saber-fazer e das relações estabelecidas com estudantes de vivências diversas e plurais.

Tendo isto em vista, pretendo, neste texto, compartilhar alguns dos aprendizados nestes quase dez anos de magistério na educação básica, exclusivamente em escolas públicas do Distrito Federal. Aprendizados construídos tanto na prática como na convivência com os adolescentes, com os colegas de profissão e com professoras e professores em formação integrantes do Pibid, no qual tenho atuado como supervisora desde o início de 2025. Procuro refletir sobre os impactos de tais trocas de saberes e afetos, que permitem tanto aos professores(as) supervisores(as) como aos(às) docentes em formação, avançar nessa caminhada constante de fazer-se professor(a).

Que professor(a) formamos?

Embora a chamada "fórmula 3+1" não seja hoje prática corrente em muitas licenciaturas, dados os processos de revisão das matrizes curriculares dos cursos de História, as marcas desta prática ainda são visíveis na formação de professores e professoras. Estão materializadas na construção dos currículos universitários e no perfil de profissional que se espera formar, ao sublinhar o quanto à qualificação pedagógica tem sido minimizada e/ou desprezada ao longo das décadas. Afinal, não se pode negar o significativo descompasso entre disciplinas do conhecimento histórico e aquelas entendidas como pedagógicas. Tal divergência descortina a hierarquização entre teoria e prática, pesquisa e ensino, desconsiderando que tais dimensões são faces da mesma moeda.

Trata-se de barreira perceptível no espaço acadêmico, no qual se menospreza professores, professoras e estudantes como protagonistas e sujeitos dotados de saberes e produtores de conhecimento. Estes, por sua vez, são tratados na maioria das vezes como objeto de estudo de especialistas que se encontram alheios à cultura escolar e ao que é produzido nas escolas. Indícios da persistência das dicotomias e hierarquizações que reduzem o papel do professor(a) a de mero(a) transmissor(a) de um conhecimento produzido em espaço e por sujeitos que lhe são alheios.

Além disso, explicitam uma outra lacuna presente em nosso processo de profissionalização: a ausência de pontes sólidas de aprendizado com os profissionais da educação básica. Na ênfase dada ao contato com as escolas e seus agentes única e exclusivamente ao final do curso, as instituições de ensino superior são normalizadas e naturalizadas como espaço único e restrito da aprendizagem profissional, lugar por excelência de produção de conhecimento. Junto a isso, ressalta o quanto o espaço escolar foi e ainda é percebido como lugar de aplicação pura e simples, e não como espaço legítimo tanto de produção de conhecimento como de aprendizado deste mesmo conhecimento. Professoras e professores percebidos como consumidores(a)plicadores e não como produtores/criadores capazes de, por meio da reflexão contínua sobre suas práticas, auxiliarem na formação de outros profissionais.

Não é novidade o desconhecimento por parte tanto de graduandos(as) como de professores(as) de instituições de ensino superior acerca do que é produzido no chão da escola, os saberes[2] que nesse espaço são mobilizados e compartilhados na produção de conhecimento histórico escolar. E eis aqui a primeira lição aprendida ao

2 Saber aqui compreendido a partir das reflexões de Maurice Tardif, para quem este possui um sentido amplo que "engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes." Em outras palavras, trata-se de conhecimento adquirido, bem como a consciência e a capacidade de compreender e atuar sobre a realidade. (Tardif, 2002, p. 60).

longo destes anos de atuação: o espaço escolar é muito mais complexo do que julga nossa vã ignorância e exige daqueles que pretendem adentrá-lo diferentes saberes, inclusive os provenientes da experiência naquele espaço.[3] E para que tais saberes se constituam, é fundamental aprender e compreender naquela realidade. Um aprendizado que pouco se beneficia de idas esporádicas à escola, visões preconcebidas e julgamentos acerca de seus agentes.

Sendo assim, para além do conhecimento histórico especializado, fundamental ao domínio de temas do nosso campo disciplinar, também se faz necessário o que Maurice Tardif denomina "saber profissional": um saber específico de professores e professoras que se constitui "na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc." (Tardif, 2002, p. 64). Saberes construídos no tempo, marcados pela pluralidade e heterogeneidade, mas que possuem coerência a partir da prática e da experiência de vida dos profissionais da educação.

Na direção apontada por Tardif, observamos que boa parte de nossa profissionalização passa não apenas pelos bancos das instituições de ensino superior, mas, sobretudo, pela nossa socialização, ao longo do tempo, "no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho." (Tardif, 2002, p. 80). Reflexão que realça a importância do espaço escolar e de seus agentes na formação de professores e professoras para além de observações distanciadas e contatos momentâneos oportunizados pelo estágio docente e/ou prática de ensino. Pelo contrário, exige que se estabeleçam relações concretas de aprendizado entre professores(as) atuantes e aqueles(as) em formação, a fim de que, na

3 Tardif afirma que são quatro os saberes mobilizados por professoras e professores: disciplinares (aqueles de sua área de conhecimento), curriculares (os relacionados às leis, normas e currículos), profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais (seja pela observação de outros profissionais ainda na fase de escolarização até a socialização profissional).

e pela prática, possam "aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente." (Tardif, 2002, p. 20).

Ao analisar o processo de formação de professoras e professores já consolidado no Brasil, Elison Paim afirma que é necessário romper com este perfil centrado na ideia de formar como algo preestabelecido e definitivo. Não por acaso, o autor aposta na ideia de **fazer-se professor**, o que implica

> ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores. Apresenta-se numa perspectiva de negar a estrutura vigente, propõe que pensemos a partir das ruínas e não de forma determinista; assim, a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades. [...] o profissional sair das universidades com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional, autônomo, percebendo-se produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos, respeitando as diferenças, especificidades, compreendendo-os como possuidores de saberes que precisam ser respeitados. (Paim, 2007, p. 158-159).

Nesta perspectiva defendida por Paim, a formação é compreendida como movimento contínuo, constante fazer-se, que não está restrito ao período da graduação. É um processo que, portanto, envolve o aprendizado de distintos saberes, da teoria e da prática. Que possibilita a construção de sujeitos autônomos que pensam e fazem o ensino; que planejam, definem e executam suas atividades a partir de seu lugar social e condições de produção na qual estão inseridos. Sujeitos que tenham clareza do que deve ser ensinado, porquê e para quem. Nas palavras de Flávia Caimi, profissionais que assumam a "posição de investigador da própria prática" (Caimi, 2015, p. 120).

Pibid: integração universidade e escola no fazer-se professor(a)

Na esteira de propostas que questionam o atual processo formativo e que investem na construção de professores(as) investigadores de suas práticas, podemos localizar o Pibid. Tendo se destacado nos últimos anos como importante política pública de formação de professores no Brasil e instituído no ano de 2007, o Programa foi desenhado para estimular o ingresso de estudantes nas licenciaturas das chamadas Ciências Exatas e da Natureza, em função da baixa procura e altas taxas de evasão (Silveira, 2017, p. 52). Executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem como principal objetivo "fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira" (Brasil, 2015). Mais do que isso, busca promover, de forma substantiva, a integração entre educação superior e educação básica, ao mobilizar professores desta última como coformadores de futuros docentes, ao mesmo tempo em que estes contribuem com a criação e participação em experiências metodológicas e práticas inovadoras (Brasil, 2015, art. 3).

Contudo, se em um primeiro momento o Pibid estava destinado a suprir uma carência das licenciaturas em Química, Física, Matemática e Biologia, observa-se a partir de 2012 mudanças significativas, dentre elas, a ampliação para todas as licenciaturas. Afinal, como ressalta Hélder da Silveira, era visível que as dificuldades na formação de professores são comuns a todas as áreas (2017, p. 52). Porém, as alterações promovidas naquela ocasião estão para além de uma questão de abrangência. Ainda de acordo com aquele autor, a principal alteração estaria no entendimento sobre o significado de iniciação à docência. Qual seria sua definição frente a práticas tão díspares em todo o território nacional? Prevaleceria a lógica

de repetição das práticas observadas na escola no desenvolvimento do perfil profissional (aulas e sequências didáticas)? Seu diferencial seria o estudo sistemático de trabalhos centrados na profissionalização dos docentes e na dinâmica do magistério?

Como afirma Silveira, a redefinição do Pibid em 2012 aponta para outro caminho, que não desconsidera a observação e muito menos a reflexão crítica; a prática não é relegada em detrimento da teoria e vice-versa. As mudanças delineadas e implementadas nos documentos norteadores do Programa trouxeram consigo uma outra compreensão sobre a iniciação à docência, que passou a ser considerada como

> uma oportunidade de fazer com que estudantes das licenciaturas pudessem se envolver na dinâmica da escola, na discussão de seus pressupostos, na reflexão sobre o exercício profissional, na proposição de instrumentos e ideias didático-pedagógicas e no desenvolvimento de ações que estimulassem a inovação e a ética. Ademais, oportunizou que isso fosse feito a partir do estudo de casos didático-pedagógicos reais do trabalho docente, pela leitura atenta da realidade escolar e das práticas docentes. (Silveira, 2017, p. 60)

O Pibid passa, assim, a ser percebido como uma oportunidade de envolvimento dos(as) licenciandos(as) na cultura escolar como agentes incluídos em sua dinâmica e não mais como simples observadores. São chamados a um envolvimento com a escola em sua integralidade, assim como nas distintas práticas pedagógicas. Dito de outro modo, se o espaço universitário não nos prepara de modo suficiente para a realidade escolar, como ouço com frequência dos Pibidianos, o Programa estimula a integração teoria/prática, ação/reflexão, em uma inserção consciente e ativa no espaço escolar. Sendo assim, é momento ímpar no processo de fazer-se

professor(a), haja vista a possibilidade de socialização entre professores atuantes e aqueles em formação, com a observação de suas práticas, de auxílio nas tarefas diárias, nas experiências como professor(a) regente, na problematização da ação docente e na proposição de projetos e metodologias que beneficiem o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à socialização e à formação de saberes provenientes da prática docente, creio que as reflexões da professora Flávia Eloisa Caimi são pertinentes para pensarmos os aprendizados possíveis nessa jornada de construção do "professor(a) reflexivo(a)" nesse lugar chamado Pibid. Ao questionar quais conhecimentos são necessários aos(às) professores(as) de História a fim de dar conta das exigências que nos são colocadas pela contemporaneidade, a autora traz uma afirmação que já se tornou clássica: "Para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João" (Caimi, 2015, p. 111).

A afirmação, embora simples, nos remete à complexidade do ensino de História, pois trata-se de prática ancorada em diferentes saberes. O primeiro deles, o domínio do **conhecimento de referência** (entender de História). Porém, como afirma Caimi, não se trata pura e simplesmente do domínio de conteúdos convencionais, significados como canônicos e frequentemente mobilizados pelos livros didáticos (2015, p. 112). Para além disso, é a compreensão dos caminhos e meandros da produção do conhecimento histórico ou o que Michel de Certeau denomina como "operação historiográfica" (Certeau, 1982, p. 56). Isto significa mobilizar conhecimentos teórico-conceitual-metodológicos de nosso campo disciplinar, a fim de traçar itinerários de aprendizado e realizar a crítica ao conhecimento hegemônico.

Ao proporem, planejarem e executarem suas aulas, esses professores e professoras em formação mobilizam o conhecimento histórico acadêmico tendo em conta não somente as proposições das

últimas discussões historiográficas ou as temáticas definidas pelo currículo oficial. O fazem a partir de seu campo de interesses, de seus objetivos com a mobilização de determinados temas/problemas pois, como defende Flávia Caimi, cada uma das decisões sobre "o modo de organizar e entender os conteúdos e sobre a forma de ensiná-los depende da concepção que tem de História, implícita ou explicitamente" (Caimi, 2015, p. 113). Em outras palavras, o quê e porquê ensinamos são teórica, ética e politicamente orientados e referenciados.

Sob tal perspectiva, compreendemos que os conteúdos escolares são meios que utilizamos para mobilizar diferentes instrumentos na compreensão de nossa sociedade contemporânea e as escolhas que operamos não são isentas. Para isso, ainda nos referindo às considerações de Caimi, são fundamentais métodos como análise, argumentação, comparação, inferência, crítica documental, dentre outras, assim como precisar conceitos fundamentais à produção de tal conhecimento, como tempo, sujeito, fontes etc. Desta forma, o ensino de História pode propiciar aos estudantes o entendimento de problemas sociais, orientá-los a atuar criticamente, operar no desenvolvimento do respeito às diferenças, bem como compreender como elas foram construídas, formando cidadãos(ãs) comprometidos(as) com a sociedade na qual estão inseridos.

Por outro lado, os conhecimentos históricos por si só não garantem a aprendizagem dos estudantes. É também necessário entender de ensinar (**conhecimentos pedagógicos**) para que possamos transformar conhecimentos produzidos e reconhecidos pelos pares em conhecimento histórico escolar. Ou, como argumenta Flávia Caimi,

> a tarefa de ensinar como apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transforme os conhecimentos científicos em "saberes escolares ensináveis", em

> conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são aprendentes. (Caimi, 2015, p. 115)

Para tal, o conhecimento das políticas educacionais e curriculares, das demandas sociais, das teorias pedagógicas, dentre outros, são de fundamental importância em nossa tarefa. Contudo, não devem ser entraves às possibilidades de criação, à dimensão da invenção. Mais do que reprodução pura e simples do currículo, livro didático e/ou outros instrumentos normativos, a autora sublinha a apropriação[4] como categoria basilar: uma leitura outra, que extrapole os limites dos discursos, atribuindo novos significados para além das determinações.

Isto implica em reconhecer que os chamados "objetos de conhecimento" especificados na BNCC e nos currículos estaduais e municipais, assim como os livros didáticos, privilegiam determinados eventos e protagonistas de nossa memória social, em detrimento de outros grupos que têm suas atuações e presenças em diferentes momentos apagados e invisibilizados, a fim de construir uma determinada versão da história tornada oficial. Todavia, apesar e por conta das seleções e hierarquizações que opera, o currículo é território contestado, permeado de confrontos que envolvem, professoras e professores, gestores, secretarias de educação, movimentos sociais, dentre outros.

E é aqui que entra em cena a apropriação criativa do currículo de História, no recurso cotidiano aos micropoderes, a fim de operar deslocamentos, questionamentos e possibilitar novos significados a conteúdos hegemônicos, produzindo outros sentidos possíveis, condizentes com as demandas sociais, que têm ressonância na sala de aula. O Pibid tem o potencial de se configurar, portanto, como um

4 Sobre a noção de apropriação, ver, dentre outros: Chartier, 1990.

laboratório de experiências metodológicas e práticas pedagógicas que tornem visíveis e dizíveis outras narrativas contra-hegemônicas que valorizem as experiências e a agência de grupos marginalizados e invisibilizados pela historiografia.

Por fim, mas não menos importante: **a mobilização intelectual dos estudantes** (entender de João). Afinal, quem são estes seres aprendentes? Quais são seus saberes prévios e suas demandas? O que os interpela e os instiga a pensar historicamente? Quais são as possibilidades e dificuldades no processo de construção do conhecimento histórico? Por último, mas não menos importante: como provocar aquele que aprende a se mobilizar intelectualmente, a querer aprender?

Em minha vivência como professora que está em contato com adolescentes dos anos finais do ensino fundamental (oitavo e nono ano), tenho cada vez mais certo que só é possível a mobilização intelectual se os estudantes se sentem, de fato, afetados, ou seja, tocados e sensibilizados por meio das relações de reconhecimento mútuo que construímos. Entendimento que compartilho com bell hooks, ao salientar que

> Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente. (hooks, 2013, p. 25)

Tenho aprendido com esta autora que a sala de aula deve ser espaço de entusiasmo, no qual alunos e alunas se percebam reconhecidos e parte fundamental de uma comunidade aberta de aprendizado (hooks, 2013, p. 16-18). Estudantes que sejam vistos e respeitados em suas particularidades, que se sintam valorizados ao serem chamados pelo nome ou ao terem suas contribuições na dinâmica escolar prestigiadas. E que percebam na figura do professor(a) a mesma mobilização em prol do prazer de ensinar e aprender: nas interações com a turma, no uso da linguagem como instrumento de engajamento, no reconhecimento do prazer de ensinar como um "ato de resistência" (hooks, 2013, p. 21)

Considerações finais

Flávia Caimi afirma que o que nos define como professores e professoras "prático-reflexivos" não é a aplicação pura e simples de metodologias, ou o recurso às discussões teóricas do momento. Muito menos o domínio único e exclusivo dos conhecimentos históricos a ensinar, embora estes sejam fundamentais. Nosso desenvolvimento como profissionais prático-reflexivos se efetiva pela nossa capacidade em olhar para a nossa prática de forma crítica, a partir de nossos referenciais teóricos, a fim de propor um ensino de história que seja, de fato, significativo. É compreender a centralidade da investigação dos problemas/questões do cotidiano escolar, buscar caminhos, reorientar trajetos, construir conhecimento na relação entre teoria e prática, reflexão e ação. Assumir tal posição é fundamental para que o conhecimento histórico escolar seja efetivamente produzido e que estudantes possam aprender a pensar historicamente.

Creio que o Pibid é oportunidade para a construção desta identidade de professores e professoras em formação; uma possibilidade ímpar de integração entre teoria e prática no formar-se professor(a) reflexivo(a) que produz e investiga a produção de conhecimento

histórico escolar. É via de mão dupla entre escola e universidade, espaços distintos, mas nem por isso hierarquizados, que constroem um outro perfil profissional, diverso daquele por mim vivenciado no início dos anos 2000. É aprendizado contínuo nesse movimento de fazer-se professor(a), nas trocas estabelecidas entre os que se encontram em sala de aula e aqueles que em breve ocuparão em definitivo esse espaço. Talvez este seja de fato o percurso para promover uma "educação libertadora que liga a vontade saber à vontade de vir a ser" (hooks, 2013, p. 32).

Referências

BRASIL. ***Decreto n. 7.219***, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

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

CERTEAU, Michel. ***A escrita da história***. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, R. ***A história cultural***: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. ***Didática e prática de ensino de história***: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrever a história, domesticar o passado. In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica e PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). ***História e linguagens***: texto, imagem, oralidade e representações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

hooks, bell. ***Ensinando a transgredir***: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. A formação de professores: os espa-

ços da pós-graduação e da graduação em História. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR., Décio (orgs.). ***Perspectivas do Ensino de História***: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 253-262.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). ***Ensino de História***: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 157-171

SILVEIRA, Hélder Eterno da. ***Memórias sobre o Pibid***: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. Crítica Educativa, Sorocaba/SP, v.3, n.2, jan./jun.2017. p. 50-62.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Da observância ao observado: o olhar do outro na transgressão da postura funcional do docente em formação

Graziele Aparecida da Silva Pinto

Introdução

Em *Ensinando a transgredir*, obra célebre produzida por bell hooks, a autora apresenta ao leitor, em sua seção inicial, uma indagação que emerge de suas experiências com o campo educacional:

> Durante algumas semanas antes de o *Departamento de Inglês do Oberlin College* me efetivar como professora, fui assombrada pelo sonho de fugir – de desaparecer –, até mesmo de morrer. O sonho não era uma reação ao medo de eu não conseguir estabilidade no cargo. Era uma reação à realidade de que eu ia conseguir a estabilidade. Eu tinha medo de ficar presa na academia para sempre. (hooks, 2017, p. 9)

Tal indagação é fomentada pelo receio que permeia o profissional ainda em estágio de sua formação, ante a possibilidade de que a realidade de seu ofício persista marcada, em termos de reclusão e subordinação, pelos preceitos educacionais provenientes do ambiente acadêmico. Observa-se que, no processo de formação do educador brasileiro, um dos fatores que antecedem a consolidação desse sentimento é a insegurança em assumir a prática docente. Essa insegurança decorre, em grande medida, da percepção de

insuficiência quanto às experiências desenvolvidas durante a graduação, especialmente no que se refere à vivência da *práxis* pedagógica e à atuação no espaço escolar.

A *práxis* educacional, como alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), constitui-se enquanto um processo tensionado entre a normatividade institucional e a prática pedagógica plena atribuída nos currículos das licenciaturas. Em face disso, o cumprimento das diretrizes legais visa a adaptação dos licenciandos à prática pedagógica e às demandas concretas da vida escolar, suas regras institucionais e o desenvolvimento da autonomia docente.

De acordo com esta diretriz, os professores e professoras em formação devem obrigatoriamente cumprir, no mínimo, 300 horas de práticas no espaço escolar. A proposição da atuação profissionalizante visa sincretizar o cotidiano acadêmico ao cotidiano escolar, propondo a equidade entre as noções pedagógico-metodológica requeridas em ambas as instâncias de ensino, organizadas por ciclos semestrais complementares. As horas de estágio são estruturadas, a princípio, em observação da atuação do profissional regente qualificado na área e, em última instância, na aplicação de planos de aula no interior das instituições componentes.

Essa normativa acentua a necessidade do contato social estabelecido entre "professor-aluno", e de forma intrínseca, da relação "professor" e "professor em formação" para a maturação deste último que, em breve, ocupará o espaço escolar na posição de professor regente. Sendo assim, busca-se, neste intercâmbio, promover a inserção do licenciando no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, levar as produções acadêmicas para a educação básica, por via dessas interações institucionais. Em contrapartida, cristaliza o entrave curricular previsto aos cursos de graduação: a alienação do educador com a prática da educação. Dado que, não obstante os avanços

teóricos-legislativos referenciados nas pautas educacionais, tais como a definição de um número mínimo de horas de estágio, eles ainda não são suficientes para garantir uma prática docente coerente e condizente com as necessidades de nossa contemporaneidade. Pelo contrário, evidencia lacunas na formação do profissional recém-formado, respaldada em sua limitada articulação com a prática de seu ofício.

À luz de Karl Marx, a materialização consciente do conhecimento se efetiva na e pela *práxis*, uma perspectiva conceitual indissociável da ação individual para a efetivação da transformação coletiva do campo social, aqui realizada dentro da dimensão da interação do profissional ao âmbito escolar. Na construção conceitual do autor, a transformação do mundo social decorre de um movimento dialético no qual teoria e prática se mediam reciprocamente, conferindo sentido à sua *práxis* teórica. Assim sendo, consolida-se uma interdependência das perspectivas de ação estimuladas dentro das teorizações acadêmicas conjuntamente com as demandas sociais que ocorrem no espaço escolar.

Do mesmo modo, Selma G. Pimenta e Maria Socorro Lima (2017), em diálogo com a mesma matriz teórica, sustentam que o ato de produzir conhecimento e de interpretação do mundo não devem permanecer restritos a uma gradualidade teórica perceptível nos currículos de graduação, que se estruturam de modo limitante. Para elas, a transformação da realidade exige o conhecimento dos mecanismos práticos para alterá-la, isto é, que o indivíduo se reconheça enquanto agente ativo em sua *práxis*. Posto isso, a ação não deve se restringir à leitura da ação do outro, como no caso do estágio, em que os docentes são observados por horas como curricularmente exigido. Pelo contrário, é preciso que as relações estabelecidas no contato entre professor regente e professor em formação fomentem o reconhecimento de necessidades, fragilidades e problemas para que a realidade escolar seja efetivamente transformada.

Conforme nos alerta Paulo Freire (1997), a educação, para ser concebida e operacionalizada dentro de todos os seus valores pedagógicos, suscita uma "teoria do conhecimento posta em prática", que não se restrinja exclusivamente ao ato de "ministrar aulas", mas que estabeleça nexo entre a cognição acadêmica e pedagógica, contemplando a autonomia e familiaridade do profissional com o seu campo disciplinar. Todavia, a insuficiência vigente desta atuação durante a formação docente compromete a capacidade do professor em formação de articular sua própria compreensão da realidade escolar com a realidade dos estudantes, prejudicando-se a mediação pedagógica e a efetivação do processo de aprendizagem previsto nas diretrizes educacionais. Fundamentando-se nessa perspectiva, emerge a seguinte indagação: como a insuficiência da prática, mesmo diante da carga horária extensiva de laboratórios supervisionados, impacta na construção do perfil profissional para o exercício da docência?

Por esse motivo, o presente estudo examina as transgressões contemporâneas na produção da prática docente, que emergem nos processos de profissionalização de professores em formação. Para tal, estruturamos nossa argumentação a partir de quatro pontos: I. A questão da *práxis* em tempos pluralmente teóricos, no qual percebemos um esvaziamento do termo nos documentos legais, comprometendo tanto seu sentido ontológico como contribuindo para a insegurança do futuro profissional; II. A hiper intelectualização das discussões pedagógicas como desdobramento da replicação de práticas acadêmicas excludentes e seu distanciamento do espaço escolar; III – A ambiguidade funcional vivenciada pelo estagiário, situado entre as posições de observador e objeto de observação; IV. O debate sobre o papel do Pibid como mediador da querela da formação docente, a partir da valorização da prática particularizada.

Alienação da prática na profissionalização docente

O trecho com o registro de bell hooks, em que explicita seu receio em permanecer no ambiente acadêmico (2017), sugere, dentre outras coisas, a fragilidade existente no âmbito da educação superior, inclusive na estruturação curricular de suas licenciaturas. Fragilidade traduzida no medo da inaptidão profissional, apesar e por conta da efetivação do processo de profissionalização na área após a graduação. Essas e tantas outras inseguranças, embora frequentemente sejam compreendidas como experiências individuais e subjetivas, constituem uma realidade compartilhada por licenciandos e licenciandas. Tal cenário decorre, em grande medida, de um modelo formativo em que a principal experiência com a docência restringe-se à observação da prática de outros professores. Em outras palavras, enquanto o estágio supervisionado permanecer orientado predominantemente por uma lógica de observação passiva, pouco se avançará na construção de uma prática docente crítica, colaborativa e comprometida com a dimensão transformadora da docência.

Essas e tantas outras inseguranças, embora frequentemente sejam compreendidas como experiências individuais e subjetivas, constituem uma realidade compartilhada por licenciandos e licenciandas. Tal cenário decorre, em grande medida, de um modelo formativo em que a principal experiência com a docência restringe-se à observação da prática de outros professores. Em outras palavras, enquanto o estágio supervisionado permanecer orientado predominantemente por uma lógica de observação passiva, pouco se avançará na construção de uma prática docente crítica, colaborativa e comprometida com a dimensão transformadora da docência.

Para isto, é necessário que o período de estágios tenha por premissa "Não ser a atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação

da realidade" (Pimenta, p. 41). Isto implica em transpor essa pretensa dicotomia da ação do professor exclusivamente no momento de sua formação, e concebê-lo como prática teórica e investigativa, como um processo integral para a capacitação do graduando enquanto docente. Espera-se, desta forma, que este sujeito atue para além de simples transmissor do aparato conteudista a que é exposto em seu período de formação. Assim, para que seja sujeito transgressor e que reflita e aja sobre sua realidade, requer-se deste, dentro das análises teóricas do campo, determinados aparatos para sua efetivação qualitativa. Nesta direção, a legislação define três aspectos norteadores de sua prática de estágio:

> 1) O exercício requer um alongado regimento de tempo para a aplicabilidade de seus resultados na interioridade da instituição pesquisada e na atuação singular do produtor dessas pesquisas
> 2) A transfiguração desse intercâmbio institucionalizado demanda sua materialização prática (desde a produção de relatórios corriqueiros a produções de cunho científicos maiores por exemplo) para que se estimule o diálogo entre os campos do Ensino básico e do Ensino superior e suas possíveis interpelações
> 3) A dialogação mediada com um profissional orientador especializado na área de interesse (dentro da universidade e na rede de ensino) para a ambientalização com a prática da docência (Brasil, 2025, art. 3, incisos III, V e IV respectivamente).

Observa-se, no trecho acima, o investimento da legislação na necessidade de diálogo entre a educação básica e o ensino superior, assim como na percepção do estagiário como um produtor singular de pesquisa no espaço escolar. Aspecto que ressalta a construção, inclusive, do perfil de professor/pesquisador. Isto nos leva a refletir que as discrepâncias perceptíveis na prática de estágio não estão

assentadas em uma legislação omissa a este respeito ou à ausência de planos educacionais que reforcem as conexões entre os diferentes níveis de ensino. Sobressaem, no espaço acadêmico e nas metodologias mobilizadas para a formalização do estágio como previsto em lei, os relatos inspirados no campo da antropologia social do século XIX. Em outras palavras, parte-se do princípio que a atividade do agente "pesquisador" estaria ancorada na imersão, na observância e na descrição da ação de outrem. Tudo isso a partir de uma perspectiva de afastamento do que é observado.

Este método, ainda que criticado e reformulado ao longo do tempo, não pressupõe um incentivo ao contato, aos diálogos e trocas no espaço escolar, bem como a pensar as inquietações sociais nele eminentes. Pelo contrário, nas circunstâncias que aplica-se, ratifica a hierarquização do conhecimento pelo critério da instância a que pertencem, considerando o conhecimento escolar como inferior ao conhecimento acadêmico. Ocorre, portanto, para além da polarização entre prática (processo de ensino e aprendizagem) e dimensão teórica, o entendimento de impossibilidade de se formular uma teoria que provenha da prática, em igual potencial a uma prática que tenha sido primeiramente, uma teoria. Sendo assim, observa-se que os estudantes universitários são inscritos em uma matriz curricular na qual sobressai a prolongada exposição teórica em todos os semestres de sua formação especializada, ao passo que em momentos pontuais propõe-se a execução "prática" delas, que se configura na forma dos estágios supervisionados. Processo de formação ao qual Maurice Tardif aponta enquanto uma evento de "hiperintelectualização" do estudo educacional dentro das universidades em seus cursos de licenciatura.

Em última análise, a discussão sobre os significados do Estágio Curricular Supervisionado, em norma compreendido enquanto ensejo de mediação dos diálogos pedagógicos institucionalizados, explicita que a formação fornecida ao profissional em capacitação visa,

por essa ideia prática, torná-lo um crítico reflexivo de sua própria *práxis* e da *práxis* escolar que intermedia. A esse respeito, emergem algumas indagações: a conceituação "Estágio" aqui requerida, precisa ser regida pelo seu sentido de fugacidade e transição? O Estágio Curricular Supervisionado é instrumentalizado a fim de superar o praticismo teórico? É etnografando que nos reconhecemos como agentes de ação no campo alheio?

Hiperintelectualização da observância e a noção da docência laboratorial

A "racionalização" da prática docente, tal como concebida por Maurice Tardif (2005, p. 44), ressalta a ambiguidade da produção acadêmica a partir do século XIX, no qual a prática etnográfica sobressai dentro de uma lógica de racionalização plena do social e das especializações científicas que emergem nesse período. Não por acaso, a estruturação da dicotomia "prática" e "saber", emerge em um momento marcado pela vontade de precisar o que é ou não ciência, ao passo que a prática concreta permanecia subjugada como mero reflexo dessa racionalidade teórica.

Tal polaridade ainda pode ser observada na nas ideias postuladas socialmente a respeito da prática dos professores: estes são percebidos como agentes puramente transmissores de um conhecimento científico produzido em outros espaços, noção essa que se enraíza e se replica, sobretudo, nas instituições de ensino superior responsáveis por sua formação. Essa tendência narrativa de "cientifização" e "tecnologização" da docência se materializa na hierarquização da distinção funcional respectiva entre "professor de profissão" e o "professor acadêmico", que evidencia a ambiguidade da ação profissional e uma hierarquização de sua valorização entre aqueles profissionais, sendo o professor acadêmico sujeito e polo de produção dos saberes docentes.

Vale, portanto, inferir sobre as razões que condicionam essa perpetuação dentro das áreas responsáveis pela formação e capacitação de ambos os tipos de agente (professor de profissão e professor acadêmico) e suas implicações dentro das políticas públicas de profissionalização docente. Acredito que tal manutenção pode ser compreendida à luz do que designarei como "hiperintelectualização", ou seja, uma demanda excessivamente centrada na produção intelectual no campo de especialização do ofício pedagógico.

O cerne do debate encontra-se na virada do século XIX para o XX, momento em que é visível a consolidação e a construção de novos campos disciplinares das chamadas ciências humanas, em diálogo com os avanços teórico-metodológicos das ciências naturais. Nesse mesmo contexto, sobressai a divisão e a hierarquização das ditas ações intelectuais e ações pedagógicas voltadas à educação básica. Distinções que ainda hoje são perceptíveis em muitas discussões acadêmicas. Sendo assim, como podemos compreender a formação de professores a partir da desvinculação entre teoria e prática? Como argumenta Tardif sobre as dimensões dos saberes docentes (2005), a prática não se limita a execução de teoria, mas envolve um conjunto complexo de conhecimentos, experiências e relações sociais, consolidadas no contato direto com professores de profissão – acadêmicos e escolares –, alunos e equipe pedagógica. Nesta direção, podemos argumentar que as distinções da ação desses agentes, assentadas em uma suposta dualidade, estão associadas à distinção teoria e prática, embora ambos os profissionais (acadêmicos e escolares) sejam forjados na e pela prática, assim como ambos produzem conhecimento em seus espaços de trabalho, mesmo que por caminhos e com resultados distintos...

O que procuramos salientar é que não há distinção entre um professor que pensa, racionaliza, teoriza no ensino superior e outro que apenas executa e aplica na educação básica. Estes profissionais articulam teoria e prática, conhecimentos específicos e saberes

docentes, como argumenta Tardif, mobilizados por distintas situações de trabalho e necessidades decorrentes de sua prática profissional. Ainda nos termos do autor, as "exigências de racionalidade que guiam as ações e os discursos das pessoas não resulta de uma razão que vai além da linguagem e da práxis: elas dependem das razões dos atores e dos locutores, e do contexto no qual eles falam e agem" (2005, p. 33). Sob esse prisma, a racionalidade incide como uma manifestação de intencionalidade e de escolha do discurso intelectual, ao mesmo tempo em que é usada para a perpetuação das relações de poder desiguais que a estruturam. Tal fenômeno não indica incapacidade científica dos professores atuantes na rede básica, nem supõe a superioridade intelectual de acadêmicos da educação em nível superior, mas reflete os enraizamentos do conservadorismo na compreensão da racionalidade, considerando a perspectiva prática de sua aplicação.

Em consonância com as reflexões desenvolvidas até aqui e tendo em vista o estágio supervisionado, é inconcebível que a atuação de determinado agente de aprendizagem se limite a um estado de etnografia hierarquizante ou mesmo da normatização da prática de uma "observação", concebida apenas como item obrigatório e/ou produção meramente acadêmica, especialmente em um período em que os debates acerca do ensino de história e seus sujeitos têm se desenvolvido tanto em quantidade de trabalhos como na qualidade das análises realizadas. A ambientação da sala de aula não se reduz espacialmente às considerações teóricas nem à polarização cognitiva entre agentes mais ou menos qualificados à transmissão desse saber; pelo contrário, é no diálogo e no contato que se articulam as interações e aprendizados mútuos. Assim, a posição assumida pelo graduando corresponde ao momento em que o futuro professor reconhece a relevância de sua atuação no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo que suas ações pedagógicas contribuem para a construção, a mediação e o amadurecimento

dos conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes ao longo de seu percurso formativo.

Retomando bell hooks em seu exame crítico, é notório que a autora interpela as exigências impostas por essa ambientalização, de cerne eminentemente teórico, na formação do futuro profissional de ensino, em detrimento das muitas demandas específicas do campo escolar:

> Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de auto recuperação, de liberação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidência é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. (hooks, 2017, p. 86)

Na leitura de hooks, é justamente o elo entre teoria e prática que capacita o professor em formação, uma vez que a primeira orienta a ação e esta direciona a reflexão teórica sobre o nosso fazer. Uma via de mão dupla que ressalta que a ação que capacita o indivíduo a desempenhar sua prática profissional didático-pedagógica é maturada temporalmente, tanto na formação curricular específica como durante o estágio. Por esta razão, na forma como é atualmente realizado, o estágio não incentiva à reinvenção de suas metodologias, seja por parte dos professores regentes ou pelos professores em formação, assim como se coloca como um protocolo do sistema regulamentado, quebrando-se a perspectiva de sua profissionalização gradual.

É o que observamos, por exemplo, no Estágio Curricular Supervisionado fornecido para a profissionalização dos universitários, particularmente no campo da História, realizado em dois momentos distintos: 1. a prática da observação plena, atribuída ao estudante ainda em seus primeiros semestres de graduação, para a

etnografia do campo escolar particularizado e 2. a prática da observação englobada na aplicação de regência, em limitantes horas – não se ultrapassando duas horas de regência – disponibilizadas em seus semestres finais de graduação, destinadas a finalização desse contato enquanto um estagiário. Esse intercâmbio é mediado, dentro da academia, por um profissional especializado, geralmente no campo da pesquisa educacional. Entretanto, não necessariamente trata-se de alguém que tenha relações estreitas ou experiências pregressas com o contexto do ensino regular. Aqui localizamos o que pode ser considerado como um primeiro entrave dessa ação "prática".

Ainda nos termos de orientação guiada, tem-se a presença de um profissional qualificado no ensino escolar, que recepciona esse estudante e permite que o mesmo se insira em sua *práxis*. Práxis, esta, que deixa de ser singularizada e agora se torna compartilhada com esse indivíduo e as produções que provém dele. Todavia, podemos identificar nesse momento outra dificuldade, uma vez que ainda prevalece a interpretação dos professores de profissão, os situados na educação básica, como "cobaias", estatísticas ou objetos de pesquisa, limitados na sua noção de saber e reduzidos a um reflexo da vulgarização científica do ensino. Indícios de uma alienação profissional que emerge desse contexto, no qual orientações e planejamentos de exercícios práticos provém de profissionais que, como afirma Tardif, nunca "colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas" (Tardif, 2005, p. 241).

Ainda em diálogo com Tardif, ante a ideia de alienação, se circunscreve ainda a incidência do tempo, e mesmo aspectos de sua omissão curricular, na formação docente. Segundo o autor, não há como negligenciar que a função docente se encontra atravessada por um regime temporal específico, instituído e regulado no interior

das práticas escolares. Nessa direção, o tempo cronológico não atua apenas como medida organizacional de trabalho, mas como operador de sua própria normalização, ao orientar as possibilidades de ação docente e de diálogo no interior do espaço escolar. Em certa medida, a formação profissional passa pela dimensão temporal, que condiciona a aquisição gradual das competências teóricas, metodológicas e pedagógicas do profissional da educação.

Dan Lortie chama a atenção para o fato de que a atividade de observância, apesar de suas evidentes contribuições, se mostra metodologicamente limitante, posto que a profissão docente é um dos únicos casos em que seus profissionais foram imersos em seu espaço de trabalho "durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar" (1975, p. 61-62). Longe de uma perspectiva já interiorizada e naturalizada do estágio como observação da prática de um professor da área, é preciso apostar no estímulo a uma intermediação com uma figura de experiência teórica e prática nesse ambiente, para que se construa um profissional capacitado a transgredir, conforme acepção defendida anteriormente.

A título de exemplo, pensemos na experiência compartilhada por pessoas que, mesmo não trabalhando nas áreas da educação, a vivenciaram em algum momento prévio enquanto estudantes. Trata-se da presença de um agente alheio à turma e ao professor, que se coloca posicionado distante, observando todas as inquietações típicas de uma sala de aula e tendo como bússola as discussões teóricas: a figura do estagiário. Uma figura que ocupa, frente aos discentes, uma posição funcional específica e ambígua: alunos crescidos, em avançado processo formativo e, em contrapartida, professores em formação sem a autoridade do professor regente. Sob essa ótica, impõe-se ainda a problematização referenciada em momento particular no percurso formativo, em que ocorre a transmutação do olhar, isto é, a passagem da condição de quem observa para a de

quem é observado. Quais motivações conduzem este sujeito maturado ao retorno à posição de aluno no interior do espaço escolar?

Panoptismo funcional docente

A regência em sala de aula pode ser compreendida como um espaço de visibilidade constante, no qual as ações, os deslocamentos e as condutas dos profissionais são continuamente observadas durante o exercício de suas funções, tanto por parte daqueles a quem se ensina quanto dos que participam desse espaço pedagógico. Essa característica do trabalho docente não decorre apenas de normas ou manuais que orientam a prática pedagógica, uma vez que a própria literatura da área demonstra que não existe fórmula única para ensinar. Entretanto, o exercício da docência está inserido em um processo mais amplo de organização e racionalização da escola em que aspectos administrativos e burocráticos influenciam diretamente a maneira como o trabalho é realizado, e consequentemente, como o professor se coloca e se entende no exercício de sua função.

Nessa conjuntura, a organização arquitetônica do espaço escolar, tema amplamente discutido por Michel Foucault, pode ser compreendida tanto em sua dimensão física quanto em sua função disciplinadora. O espaço físico, desse modo, não serve apenas para acomodar as atividades pedagógicas; ela também organiza formas de circulação, interação e observação, contribuindo para regular comportamentos e estabelecer modos específicos de funcionamento da instituição e das trocas sociais. Assim sendo, o ambiente constitui um espaço disciplinar cuidadosamente organizado para orientar condutas, normatizar comportamentos e naturalizar determinadas formas de agir. Justamente por fazer parte do cotidiano, essa organização tende a passar despercebida pelos sujeitos que nela atuam. Durante a pesquisa de campo, esse aspecto revelou um desafio importante: quando determinadas práticas são

vividas como naturais, torna-se mais complexo perceber as relações de poder que as sustentam. É nesse sentido que Foucault afirma que o indivíduo disciplinado é aquele que pode ser "visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação"(1975, p. 224). A vigilância, portanto, deixa de depender exclusivamente da presença de uma autoridade e passa a integrar o próprio funcionamento institucional.

No desdobramento dessa análise, o poder presente na escola não se limita às relações formais de autoridade estabelecidas pela legislação ou pelos cargos administrativos. Ele também se manifesta nas relações cotidianas entre os diferentes sujeitos que compartilham esse espaço. Professores, estudantes, coordenadores, supervisores e estagiários participam continuamente de uma dinâmica em que observar e ser observado fazem parte da prática profissional. Esse processo torna-se especialmente evidente durante o estágio supervisionado. Inicialmente, o licenciado ocupa a posição de observador, acompanhando a rotina da escola e analisando a atuação do professor. A medida que assume atividades de regência, porém, deixa de ocupar apenas esse lugar e passa também a ser observado por alunos, professores supervisores e pela equipe escolar. Essa mudança evidencia a internalização dos mecanismos de vigilância, uma vez que o futuro docente passa a orientar sua própria conduta considerando as expectativas institucionais e profissionais que recaem sobre sua atuação.

A leitura de Foucault, ao retomar o conceito de panóptico de Jeremy Bentham, oferece um importante instrumento para compreender esse fenômeno. Para o autor, o panoptismo não se limita à disposição física dos corpos no espaço, mas representa um princípio de organização social baseado na produção de uma sensação permanente de visibilidade. O funcionamento do poder torna-se mais eficiente quando indivíduos incorporam a possibilidade constante de estarem sendo observados e, por isso, passam a regular

espontaneamente suas ações. No contexto escolar, essa lógica manifesta-se de diferentes maneiras. A experiência prévia dos sujeitos nesse ambiente faz com que muitas normas e expectativas sejam incorporadas antes mesmo do exercício profissional. Assim, a vigilância não depende exclusivamente de um olhar externo; ela também se expressa na organização das práticas, dos tempos, dos gestos e das rotinas individuais que integram e estruturam o cotidiano da escola. É justamente nessa dimensão cotidiana que o poder disciplinar demonstra sua maior eficácia, produzindo comportamentos alinhados às normas institucionais.

Essa interpretação dialoga diretamente com a reflexão de Tardif (2005), ao afirmar que o trabalho "não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos" (Tardif, 2005, p. 257). Em outras palavras, a formação docente não pode ser compreendida apenas como um processo de observação ou de assimilação de conhecimentos teóricos. É na experiência concreta da sala de aula, na interação com os estudantes, no diálogo com a equipe pedagógica e no enfrentamento das situações cotidianas que o licenciado constitui e mobiliza saberes, desenvolve estratégias e forma sua identidade profissional. Ao assumir gradualmente responsabilidades, ainda sob a supervisão do professor experiente, o futuro docente aprende a articular teoria e prática, compreendendo que ensinar envolve decisões permanentes, adaptações e relações construídas no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, programas de formação como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) evidenciam que a observação não constitui apenas uma etapa inicial da aprendizagem profissional: ela integra todo o processo formativo, pois aprender a ensinar também significa aprender a atuar em um espaço no qual observar e ser observado são dimensões inseparáveis da prática docente. Assim, o panoptismo funcional docente não deve ser entendido apenas como um mecanismo de controle,

mas também como um elemento que participa da construção da identidade profissional e da aprendizagem da docência.

Pibid em resoluta transgressão

Até o presente momento, as discussões apresentadas concentraram-se, em grande medida, nas dimensões institucionais e burocráticas que estruturam a formação docente no ambiente universitário. A análise privilegiou os referenciais teóricos que orientam a compreensão da prática do magistério em uma perspectiva ampla, discutindo como a universidade organiza e legitima determinados modos de ensinar e de formar professores. Entretanto, permanecer apenas nesse plano implica o risco de produzir uma reflexão excessivamente teórica, comum aos estudos academicistas, espécie de reafirmação da conduta instaurada pelo ambiente acadêmico de transmissão do conhecimento, distante das experiências concretas que dão sentido ao trabalho docente.

Por isso, nos aproximamos aqui das ideias de bell hooks, para quem ensinar é tido como um ato teatral: o professor, enquanto ator em cena, em sua posição profissional e em oposição a suas inquietações pessoais, posiciona-se diante de uma pluralidade de públicos, palcos e monólogos a serem improvisados para alcançar a dinâmica plateia (hooks, 2013, p. 21-22). A peça interpretada em sala de aula constitui um teatro imersivo, cuja estrutura "panóptica" dos olhares submersos na arquitetura remete às descrições de estudos acadêmicos. Entretanto, os debates e falas da ação são guiados pela particularidade da *práxis*, roteirizados por seus agentes e dirigidos pela figura do professor, que em determinados momentos conta com o amparo de um co-diretor: o estagiário.

Ensinar não se resume, portanto, à aplicação/transmissão de conhecimentos previamente construídos. A docência exige adaptação, improvisação e sensibilidade diante das diferentes situações

que surgem no cotidiano escolar. Nesse sentido, a sala de aula pode ser comparada a um palco, onde o professor atua diante de públicos diversos, conduzindo diálogos que raramente seguem um roteiro fixo. Cada turma apresenta desafios próprios, exigindo do docente constantes negociações entre planejamento, experiência e contexto. Essa metáfora também permite compreender o lugar ocupado pelo estagiário. Em um primeiro momento, ele acompanha a cena como observador. Aos poucos, contudo, passa a participar dela, dividindo com o professor a condução das atividades e assumindo responsabilidades progressivas no processo de ensino. Assim, deixa de ocupar apenas a posição daquele que observa para experimentar, ainda sob supervisão, as exigências da prática docente.

É justamente nesse movimento que a discussão proposta se desloca do plano predominantemente teórico para a experiência vivida no interior da escola. Nos últimos anos, tive a oportunidade de acompanhar o cotidiano escolar inicialmente por meio das atividades de observação orientadas pela universidade e, posteriormente, como bolsista do Pibid. Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Pibid constitui uma importante política pública voltada à valorização da formação inicial de professores. Ao promover uma inserção prolongada dos licenciandos nas escolas de educação básica, o programa amplia as oportunidades de aproximação entre teoria e prática, permitindo que a aprendizagem da docência ocorra em contato permanente com os desafios do cotidiano escolar.

Experiências dessa natureza respondem a uma demanda recorrente nos cursos de licenciatura: a necessidade de ampliar os espaços destinados à formação prática. Ao favorecer uma permanência mais longa na escola, programas como o Pibid possibilita que o futuro professor desenvolva não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma compreensão mais profunda das relações humanas, institucionais e pedagógicas que constituem o exercício

da docência. A experiência cotidiana contribui para a construção gradual da autonomia profissional e fortalece o processo de constituição da identidade docente. Nesse contexto, torna-se importante esclarecer o sentido atribuído ao termo transgressão. Inspirada pelas reflexões de bell hooks, compreendemos que a educação deve ser prática capaz de ultrapassar fronteiras e questionar formas cristalizadas de ensinar e aprender. A transgressão não representa uma ruptura arbitrária com as instituições, mas a possibilidade de ampliar os limites tradicionalmente impostos à prática educativa (hooks, 2013, p. 20-24).

Embora a universidade ocupe um papel fundamental nesse processo, ao oferecer os referenciais teóricos indispensáveis à formação docente, é na inserção efetiva no espaço escolar que esses conhecimentos são confrontados com a realidade da profissão. É diante dos estudantes, das equipes pedagógicas e das demandas concretas da escola que o licenciando deixa de ser apenas um estudante de licenciatura para constituir-se como professor em formação. Como afirma hooks, para "criar novas visões, celebro um ensino que permita às transgressões um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade". (hooks, 2013, p. 24)

Não por acaso, as reflexões desenvolvidas até aqui resultam justamente do diálogo entre os referenciais teóricos e as experiências vividas na escola. Ao longo desse percurso, experimentei diferentes posições: ora como observadora, acompanhando o trabalho de professores experientes, ora como participante das atividades de regência, assumindo gradualmente responsabilidades diante da sala de aula. Essas mudanças de posição suscitam inquietações que atravessam este texto e orientam sua interpretação. Parte dessas reflexões também foi construída a partir de atividades de inspiração etnográfica realizadas durante minha formação universitária. Não se trata, entretanto, de apresentar um relato puramente descritivo da

realidade observada, mas construir uma interpretação fundamentada nas experiências vividas e, sobretudo, nas narrativas compartilhadas pelos sujeitos que constituem o cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, a metáfora do palco retorna com novo significado. Em muitos momentos, encontrei-me simultaneamente nas posições de espectadora e de atriz. Observei aulas, acompanhei decisões pedagógicas e, pouco a pouco, passei a integrar esse mesmo cenário. O Pibid favorece exatamente essa transição, ao permitir que o licenciado participe da vida escolar para além das horas obrigatórias de estágio. Essa permanência mais longa modifica a natureza da aprendizagem docente: o futuro professor deixa de apenas observar e avaliar o trabalho de outros profissionais para participar das discussões pedagógicas, compreender os desafios institucionais e construir, junto à equipe escolar, alternativas para os problemas encontrados no cotidiano. Nesse processo, desenvolve não apenas competências técnicas, mas também segurança profissional, autonomia e maior familiaridade com os sujeitos e as relações que constituem a escola.

Metaforicamente, a ação que realizo diante da sala de aula assemelha-se à de um ator em cena e, primordialmente, à de uma platéia que observa uma peça. O programa, como processo metodológico, induz o levantamento das carteiras escolares para exploração de seus espaços constituintes, permitindo que a figura do estagiário, referenciada nessa transgressão enquanto tipo específico de professor, reconheça-se como parte integrante do campo escolar. Mais do que complementar a carga horária curricular, programas de iniciação à docência ampliam as possibilidades de formação ao reconhecer que aprender a ensinar exige tempo, convivência e participação efetiva na realidade escolar. É nesse contato prolongado que teoria e prática deixam de ocupar lugares opostos e passam a constituir dimensões inseparáveis da formação docente.

Considerações finais

As inquietações que motivaram este estudo surgiram das inseguranças vivenciadas durante a formação inicial, especialmente no período dos estágios supervisionados, marcados, muitas vezes, por experiências práticas insuficientes diante da complexidade do cotidiano escolar. Ao longo da discussão, buscou-se demonstrar que a formação docente não se limita à assimilação de referenciais teóricos, mas se constitui na experiência concreta do ensinar, na interação com estudantes, professores e comunidade escolar e na permanente articulação entre conhecimento, prática e reflexão. Nesse percurso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) revelou-se um importante espaço de formação profissional ao ampliar o tempo de permanência do licenciando na escola e favorecer uma inserção efetiva na realidade da docência. Mais do que complementar a carga horária curricular, o programa possibilita ao futuro professor assumir responsabilidades de forma gradual, experimentar estratégias pedagógicas, refletir sobre sua prática e construir uma compreensão mais ampla das relações que constituem o trabalho docente.

A análise desenvolvida a partir das contribuições de Michel Foucault permitiu compreender que a escola se organiza como um espaço de visibilidade permanente, no qual observar e ser observado fazem parte da constituição da prática profissional. Entretanto, essa visibilidade não deve ser compreendida apenas como mecanismo de controle. No processo formativo, ela também se converte em possibilidade de aprendizagem, uma vez que favorece a construção da autonomia, da postura profissional e da identidade docente. Em diálogo com Maurice Tardif, evidenciou-se que os saberes do professor são produzidos no exercício cotidiano da profissão, sendo continuamente reelaborados nas relações estabelecidas com os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, a noção de transgressão proposta por bell hooks amplia essa compreensão ao indicar que formar professores implica ultrapassar os limites de uma formação centrada exclusivamente na universidade. É na travessia entre os espaços acadêmicos e a escola que teoria e prática deixam de ocupar posições opostas para constituírem um processo único de formação, capaz de produzir profissionais mais críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

As reflexões apresentadas neste artigo também são atravessadas por minha própria experiência como licenciada. Ao ocupar, em momentos distintos, os lugares de observadora e de docente em formação, compreendi que a autoridade pedagógica não decorre apenas do domínio dos conteúdos ou da legitimidade institucional, mas se constrói nas relações estabelecidas com os estudantes, com os professores que orientam esse percurso e com a própria experiência cotidiana da escola. O reconhecimento recebido dos alunos e, sobretudo, da professora supervisora, cuja prática constituiu uma referência permanente para minha formação, evidenciou que ensinar também é um processo de aprendizagem compartilhada, fundamentado no cuidado, na confiança e no exemplo. Talvez seja justamente nessa dimensão da experiência que reside a principal contribuição deste estudo. Há aspectos da docência que escapam às categorias analíticas e às formulações teóricas mais rigorosas. Entre os conceitos discutidos e a realidade vivida existe um espaço constituído por afetos, inseguranças, descobertas e relações humanas que nenhuma descrição é capaz de apreender completamente. É nesse encontro entre teoria e experiência que a formação docente se realiza, revelando que a prática de ensinar ultrapassa os limites da técnica para constituir, sobretudo, uma experiência profundamente humana.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. ***Texto de referência***: estágio curricular supervisionado. 2025.

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

FOUCAULT, Michel. ***Vigiar e punir***: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

hooks, Bell. ***Ensinando a transgredir***: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. ***Estágio e docência***. São Paulo: Cortez, 2012.

LORTIE, Dan C. ***Schoolteacher***: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. Petrópolis: Vozes, 2005.

Identidade docente na licenciatura em História: o Pibid como instrumento de formação profissional

Felipe Diniz da Silva Barbosa
Marjory Gabriele dos Santos Barros

O objetivo deste artigo é refletir sobre o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de novos professores, em contraste com a limitada presença de disciplinas voltadas ao ensino de História no ensino superior. Embora o descontentamento com a forma como os cursos de Licenciatura em História tratam o saber docente seja recorrente entre estudantes, professores e instituições, este trabalho parte de experiências pessoais e particulares de bolsistas do Pibid-História da Universidade de Brasília. O artigo é construído a partir das vivências de dois estudantes em momentos distintos da graduação: um calouro e uma veterana, permitindo observar diferentes percepções sobre o processo de formação docente. Nesse contexto, discute-se a dissociação entre os saberes históricos, frequentemente orientados para a pesquisa, e os saberes docentes, relacionados às práticas pedagógicas necessárias ao ensino na educação básica. A partir dessas experiências, busca-se evidenciar como o Pibid contribui tanto para aproximar os licenciandos da realidade escolar como para o desenvolvimento da identidade docente.

À luz de leituras direcionadas à formação de novos professores, sobretudo do campo da didática, fundamentais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, nossa reflexão se constrói no

diálogo com colegas professorandos da Universidade de Brasília em relação aos aprendizados antes e durante o ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Desta forma, pretendemos dissertar sobre o assunto com base em nossas experiências individuais e coletivas em meio ao processo de formação enquanto licenciandos de História da Universidade de Brasília.

Expectativas e primeiro contato de um calouro com a formação docente

Nosso ponto de partida é o seguinte questionamento: a formação de futuros professores de história realmente é pautada de modo equilibrado entre o conhecimento histórico e o pedagógico? Referente a essa reflexão, vejo que a identidade docente se deve muito mais ao tempo e ao trabalho no espaço escolar do que necessariamente o aprendizado de conteúdos específicos que são ofertados em matérias de saber de referência durante a graduação. Afinal, o docente, como um profissional, não se resume àquele que aplica os conhecimentos produzidos pelas instituições de ensino superior, mas, sim, um sujeito que por meio de sua experiência, do seu saber-fazer, consiga orientar e estruturar seu método de ensino (Tardif, 2002).

Ao se discutir sobre o lugar dos saberes didáticos na formação de futuros educadores, devemos buscar a raiz do problema. No nosso caso, no currículo da licenciatura em História da Universidade de Brasília que, como observamos, apresenta certas lacunas que impactam diretamente na formação de futuros professores e professoras da educação básica. É o que percebemos enquanto professores e professoras em formação.

Diante do descompasso e hierarquização entre os saberes de referência/curriculares e os saberes pedagógicos observados em nossa formação, é impossível não sermos tomados por um sentimento de frustração. Eu, Felipe Diniz da Silva Barbosa, ingresso na UnB no

semestre 2024/1, não demorei mais de um semestre para que começasse a me sentir extremamente desmotivado em relação ao curso, uma vez que, ao conferir o fluxograma de matérias obrigatórias, notei que nele apenas constavam três matérias de estágio e mais três matérias relacionadas ao ensino como um todo.

Quando se ingressa em um curso de licenciatura, o intuito é ter a formação profissional adequada para se tornar um educador de excelência, independentemente da área específica escolhida. Porém, ao observar especificamente o currículo da licenciatura em História, notamos uma certa hierarquização, prioridades definidas por meio das ementas e metodologias dos professores de cada matéria do saber de referência. É perceptível que boa parte delas aparenta ter um foco visivelmente maior na formação de pesquisadores de áreas específicas do conhecimento histórico (História Antiga, Medieval, dentre outras) do que necessariamente a formação docente. Sendo assim, trata-se de conduzir as disciplinas de modo a compreender recortes históricos específicos e não como transformá-los, de modo metodologicamente orientado, para trabalhar conteúdos e objetivos coerentes com os currículos da educação básica. Esta aparente centralidade e dependência dos saberes específicos transformam os professores em formação em bonecos de ventríloquo, como argumenta Maurice Tardif (2002). Ou seja, entendimento de que o professor é apenas transmissor de conhecimento produzido em outros espaços e não realmente produtor de conhecimento, em nosso caso, o histórico escolar.

Observando historicamente esta questão, percebemos que essa ausência ou secundarização do conhecimento pedagógico está presente também em outras licenciaturas (Libâneo, 2015). Isto estaria relacionado, entre outras coisas, à lei da reforma universitária, sancionada em 1968 (Lei n. 5.540/68), que consolidou a desvinculação entre os chamados conteúdos específicos e o conteúdo pedagógico, aprofundando a fragmentação e tornando mais complexa

a formação profissional docente (Libâneo, 2015). Impactos que são sentidos na atualidade, com a menor participação da Faculdade de Educação na formação dos futuros docentes de de História.

Apesar da frustração no decorrer do início do curso, em meu segundo semestre tive a oportunidade de cursar uma matéria ministrada por um professor com formação específica em ensino de história, oferecida pela Faculdade de Educação. Didática Fundamental teve plano de ensino totalmente composto por textos centrados nas práticas pedagógicas e debates consistentes sobre o assunto. Naquela oportunidade, tive a certeza de que estava, finalmente, sendo apresentado ao conhecimento necessário para o exercício da carreira docente, sobretudo pela afirmação constante de que o conhecimento escolar é tão importante quanto o conhecimento produzido em instituições de ensino superior. Afinal, como sublinha Maurice Tardif, os professores são profissionais ativos no meio social, particularmente por sua atuação no ambiente escolar que, assim como as universidades, também deve ser considerado como um espaço prático de produção, transformação e mobilização de conhecimentos (Tardif, 2022).

Em meio à satisfação de cursar uma disciplina voltada para a discussão da construção do conhecimento histórico escolar e do reconhecimento de que uma única matéria de ensino de história não seria suficiente para a formação pedagógica necessária à prática profissional, uma oportunidade muda o cenário durante o final do segundo semestre daquele mesmo ano. O edital e seleção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid (Pibid) parecia me aproximar de modo mais efetivo de meus objetivos profissionais.

O impacto do Pibid na familiarização com o ambiente escolar

O Pibid tem como principal objetivo, de acordo com seu edital, conectar os estudantes de licenciatura com a realidade da sala de aula de escolas públicas antes da etapa do estágio supervisionado, a fim de que esse primeiro contato sirva como base teórica e prática para os futuros profissionais da área da educação. O ingresso no programa foi de extrema importância para que meus questionamentos e frustrações fossem finalmente fundamentados por experiências concretas, para além de artigos e discussões no espaço acadêmico. Além disso, foi oportunidade ímpar para que eu pudesse sair dessa bolha acadêmica que hierarquiza o conhecimento escolar como inferior ao saber de referência produzido nas instituições de ensino superior e observasse a construção daquele saber pelos sujeitos que nele estão envolvidos: professores, professoras e estudantes. Afinal, como nos lembra Flávia Caimi, para atuar em posição docente é necessário ir além dos conceitos, das estratégias de ensino e conteúdos: é preciso familiaridade com o dia a dia da sala de aula, fruto da experiência cotidiana no espaço escolar (Caimi, 2013, p. 89).

Ao ingressar no CEF 18 de Ceilândia com a professora doutora Fabiana Macena, essa perspectiva de que o professor de ensino fundamental também é um pesquisador e produz conhecimento começou a ficar extremamente evidente. Era perceptível, durante as aulas, a presença de forma prática de todos os conceitos antes vistos em artigos, tanto nas aulas ministradas pela docente, quanto nas aulas ministradas pelos meus colegas Pibidianos. Além disso, no espaço escolar, sem a necessidade de muita observação, fica evidente que a afetividade exerce um papel de suma importância na relação de ensino-aprendizagem, atuando como um fator determinante na maneira em como os estudantes se vinculam ao conhecimento.

Esse processo não se pauta somente pelo processo cognitivo, mas sim pelas relações construídas e interações como um todo, incluindo o aluno, o professor e o conteúdo trabalhado (Leite, 2012). Tendo isto em vista e com base em minhas experiências como professor em formação, apesar das matérias de laboratório de ensino de história ofertadas pela Universidade de Brasília proporem uma certa introdução ao ambiente escolar, há diferenças significativas perante o espaço conquistado como um Pibidiano. Especialmente pelo tempo de qualidade em sala de aula ser muito maior, com duração de dois anos letivos quase completos, tornando assim mais fácil a adaptação e a construção de relações interpessoais com o corpo docente e estudantil.

O papel formativo do professor de História

Ao escolher a docência como carreira profissional, o indivíduo assume a responsabilidade de contribuir para a formação de outros sujeitos. Nesse sentido, torna-se pertinente refletir sobre a importância do papel do professor de História nesse processo formativo. Frequentemente compreendida de forma reducionista como uma disciplina baseada apenas na memorização de datas e acontecimentos, a História possui um papel fundamental na formação do pensamento crítico dos estudantes. Perspectiva que é reforçada por documentos norteadores como a *Base Nacional Comum Curricular* e o *Currículo em Movimento do Distrito Federal.*

Durante as observações na escola, foi possível perceber que a professora supervisora, Fabiana Macena, demonstrava preocupação em ir além da simples transmissão de informações, buscando mecanismos que possibilitassem aos estudantes compreender os conteúdos de forma significativa, para além de dados que poderiam ser facilmente encontrados em uma pesquisa rápida na internet. Nessa direção, destacam-se as reflexões de Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky, que ressaltam a importância de o ensino

de História possibilitar que o estudante se reconheça como sujeito histórico. Para os autores, compreender o passado significa, também, reconhecer os esforços e as transformações produzidas por diferentes gerações ao longo do tempo, permitindo que os alunos percebam que fazem parte de um processo histórico em constante construção (Pinsky; Pinsky, 2010). Dessa forma, o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica, estimulando os estudantes a compreender e refletir sobre o mundo em que vivem.

A luz dessas reflexões, torna-se relevante considerar também os impactos que a formação inicial exerce sobre o futuro professor. Quando o licenciando conclui sua formação universitária frustrado ou pouco preparado para transformar o conhecimento historiográfico em práticas pedagógicas significativas, há o risco de que esse profissional encontre dificuldades em desenvolver o seu trabalho docente. Essa situação pode comprometer não apenas sua atuação em sala de aula, mas também a qualidade da aprendizagem dos alunos. Embora seja necessário reconhecer que a formação docente é um processo contínuo, que se estende para além da universidade, não se pode desconsiderar a importância de que a formação inicial ofereça bases sólidas que possibilitem ao futuro professor desenvolver sua prática com segurança e consciência de seu papel social.

Aula ministrada: a libertação dos escravos

Após uma quantidade significativa de semanas apenas observando as aulas e tomando nota, tivemos a oportunidade de ministrar aulas em dupla, com base em planos de aula adaptados[1] que

1 Os planos de aula utilizados e adaptados estão disponíveis no portal *Idade Média na Escola*, especificamente das unidades temáticas relativas ao Ensino Fundamental e Médio. Buscamos, desta forma, ajustar o conteúdo/tema da aula à realidade da turma observada. Os planos de aula tem como fontes mobilizadoras os quadros *A libertação dos escravos*, de Pedro Américo, e *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos. Disponível em: https://www.idademedianaescola.com.br/planos-de-aula

consolidaram todos os conceitos e pautas de debate desenvolvidos até aqui. Destes, destaca-se, especialmente, a importância da familiarização com a sala de aula e com cada aluno individualmente, levando em consideração suas vivências e modos de agir, a fim de estabelecer uma relação consistente com uma figura de autoridade que não seja de um professor formado ou já presente há um tempo considerável. Experiência que se mostrou fundamental, haja vista que são nas atividades de ensino e nas relações interpessoais, como por exemplo na postura perante os alunos, que se concentra grande parte da carga afetiva da sala de aula, com grande poder mobilizador nos/dos estudantes (Leite, 2012).

Em dupla com meu colega Vinicius, optamos pela adaptação do plano de aula sobre o quadro *A libertação dos escravos*, obra de Pedro Américo, de 1889, abordando não só os temas principais, como a abolição da escravidão, mas enfatizando, também, as formas e possibilidades de leitura do quadro como um todo. Problematizamos a figura do "salvador branco" e como ela está extremamente presente no cotidiano de cada um dos alunos. Por fim, destacamos, dentre os objetivos específicos daquela aula, reafirmar a importância de fontes históricas e, principalmente, as razões pelas quais se deve estudar história. A aula foi dividida em dois dias para que pudéssemos trabalhar da melhor maneira possível, tendo como recursos slides com a imagem do quadro de Pedro Américo e fragmentos ampliados do mesmo, de modo a facilitar a leitura da imagem. Após esta etapa, uma atividade foi proposta ao final das aulas para sistematizar e consolidar a discussão proposta.

A regência de uma aula foi de extrema importância para o conhecimento do funcionamento de uma sala de aula. Deixando de lado a formalidade, a parte mais importante, pelo menos ao meu ver, de toda essa experiência, foi poder finalmente ter contato com o espaço escolar, principalmente com cada um dos alunos individualmente. A oportunidade de criar laços com os alunos e de trabalhar

um conteúdo foi extremamente proveitoso, trazendo um alento para a frustração que eu vinha enfrentando. Pude, finalmente, vislumbrar meu futuro profissional na área da educação, pois parafraseando Tardif, trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.

A construção da identidade docente na fase final da formação

Na condição de estudante veterana, já na fase final da graduação, alguns questionamentos passaram a surgir, especialmente sobre a relação entre a bagagem teórica adquirida na universidade e a limitada vivência prática. Diante disso, ficaram evidentes dúvidas sobre como transformar o conhecimento historiográfico em aulas significativas, planejar atividades adequadas ao contexto escolar, estabelecer formas de comunicação com os alunos e lidar com a diversidade presente em sala de aula. Essas inquietações demonstram que tornar-se professor não se resume ao domínio do conteúdo, mas envolve também o desenvolvimento de competências pedagógicas que se consolidam no contato com a realidade escolar.

António Nóvoa chama atenção para o fato de que, em muitos contextos universitários, os cursos de licenciatura acabam diluindo o foco da formação docente, priorizando o aprofundamento nos conteúdos específicos das áreas de conhecimento. Nesses casos, as licenciaturas podem assumir características muito próximas às de um bacharelado, deixando em segundo plano a dimensão profissional da docência e a preparação para o ensino propriamente dito. Para o autor, torna-se necessário fortalecer as dimensões profissionais da formação de professores, de modo que os futuros docentes desenvolvam não apenas domínio dos conteúdos, mas também competências relacionadas à prática pedagógica e à atuação no contexto escolar (Nóvoa, 2017, p. 7).

Nesse sentido, refletir sobre o ensino de História também implica reconhecer a importância de uma formação pedagógica consistente para o exercício da docência. O trabalho do professor envolve a capacidade de mobilizar procedimentos próprios da produção do conhecimento histórico escolar, como a problematização de questões, a análise de diferentes tipos de fontes e a construção de interpretações sobre os processos sociais ao longo do tempo. Ao conduzir os estudantes a estabelecer relações entre passado e presente e a reconhecerem-se como sujeitos históricos, o professor assume o papel de mediador do conhecimento histórico, aspecto que também contribui para a consolidação de sua própria identidade docente (Bezerra, 2010).

Essas reflexões tornam-se ainda mais evidentes quando observadas a partir das experiências vivenciadas durante a formação inicial. Ao me inscrever para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), encontrava-me no quinto semestre da graduação e já havia realizado o primeiro estágio obrigatório de observação, experiência marcada por um sentimento de frustração e desânimo. Até então, havia cursado disciplinas com forte ênfase em conteúdos historiográficos que, por coincidência, correspondiam aos temas que a professora supervisora desenvolveria com os alunos naquele mesmo ano.

Sob essa perspectiva, mesmo tendo tido contato prévio com essas temáticas na graduação, sentia-me despreparada para dar os primeiros passos na docência. A insegurança dos questionamentos surgiram naquele momento e apontavam para as tensões próprias do processo de formação docente, revelando que o domínio do conhecimento histórico, embora fundamental, não garante, por si só, a segurança necessária para atuar em sala de aula.

Experiência no Pibid e aprendizagem na prática docente

É possível compreender que uma parte significativa do processo formativo se constrói a partir da experiência prática e, na licenciatura, não poderia ser diferente. Aprender a ministrar um conteúdo, administrar uma turma, organizar o tempo das atividades e lidar com a diversidade de sujeitos presentes em sala de aula são competências que se desenvolvem, em grande medida, no exercício da própria prática docente. Nessa perspectiva, António Nóvoa destaca que o eixo central da formação profissional docente está no contato direto com a profissão, no conhecimento do universo escolar e na socialização com outros professores. Para o autor, não é possível formar professores apenas no espaço universitário, sem a presença de docentes experientes e sem a vivência do cotidiano escolar (Nóvoa, 2017, p. 12).

Sob essa ótica, a formação docente deve ser construída na articulação entre universidade, escola e professores da educação básica, criando um ambiente formativo que favoreça a aproximação dos licenciandos com o cotidiano escolar. Experiências como as proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tornam-se, portanto, fundamentais nesse processo, pois possibilitam aos futuros professores vivenciar a realidade da escola e desenvolver, gradualmente, sua identidade profissional a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto. Sendo assim, é uma experiência extremamente enriquecedora desde a observação até a regência propriamente dita.

Durante uma das aulas, ao iniciar a discussão sobre a questão indígena no período pós-Proclamação da República, uma das alunas questionou o motivo pelo qual, nas representações de indígenas feitas na escola, eles frequentemente apareciam quase nus, com folhas cobrindo partes do corpo e penas na cabeça. Esse questionamento

levou a aula a um rumo diferente, onde começamos a discutir os estereótipos rasos e a visão distorcida que se tem dos povos indígenas no Brasil. A conversa foi além da simples representação visual, tocando na construção de uma identidade nacional que insiste em buscar heróis para a história do Brasil, muitas vezes ignorando as diversas identidades e culturas que compõem o país. Esse momento evidenciou a importância da discussão crítica sobre os estereótipos no ensino de História e como esses debates devem ser integrados nas práticas pedagógicas.

Além disso, essa experiência reforçou a importância da observação e do planejamento contínuo das aulas, pois o professor, embora prepare uma atividade com um objetivo claro, pode perceber que a presença ativa dos alunos e seus questionamentos podem impulsionar discussões que enriquecem o aprendizado. A flexibilidade da abordagem do professor diante das questões levantadas pelos alunos são imprescindíveis para o aprofundamento das discussões e para a construção de um ambiente de ensino mais dinâmico e reflexivo. Isso confirma a necessidade de o professor estar atento às necessidades e às curiosidades dos estudantes, aproveitando os questionamentos para tornar o ensino mais relevante e significativo.

Em uma das ocasiões, ao lado das colegas Graziele Aparecida e Raquel Lopes, assumimos a condução das turmas durante um período de ausência da professora regente. Naquele momento, ficamos responsáveis pela organização das atividades em sala e, apesar da insegurança inicial, procuramos desempenhar essa função da melhor forma possível. Ainda sem ministrar o conteúdo de maneira expositiva, essa experiência permitiu um primeiro contato com algumas das responsabilidades da prática docente, especialmente no que se refere à organização da aula e à condução das atividades em sala. À medida que cada turma entrava na sala, foi possível perceber a diversidade de perfis dos alunos e as diferentes formas de interação presentes no ambiente escolar. A experiência possibilitou

reconhecer a escola não apenas como espaço de observação, mas de vivências plurais, como um ambiente fundamental de aprendizagem e construção da prática docente.

Após aproximadamente dois meses de observações e algumas oportunidades de assumir responsabilidades pontuais junto às turmas, ministrei uma aula dupla, realizada em conjunto com a Pibidiana Karina Nicolau. O planejamento da aula contou com o acompanhamento da professora supervisora, cuja orientação foi fundamental para a elaboração do plano de aula e para a escolha das obras utilizadas na atividade. A aula foi desenvolvida com uma turma do nono ano e teve como base uma exposição dialogada a partir da análise das obras *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos, e *A favela*, de Heitor dos Prazeres. A partir dessas imagens, foi possível discutir com os alunos a condição da população negra no período pós-abolição, estabelecendo também relações com as permanências do racismo estrutural na sociedade brasileira. A atividade evidenciou o potencial do uso de fontes visuais no ensino de História e contribuiu para ampliar as reflexões dos estudantes sobre continuidades e transformações nas relações raciais no Brasil.

A experiência de realizar uma análise de fontes visuais em conjunto foi extremamente enriquecedora, pois os alunos participaram ativamente, compartilhando suas percepções e percebendo como os diferentes elementos das imagens se complementam e se contrastam. Esse exercício foi uma aprendizagem ativa, que evidenciou como a prática de análise de fontes pode fomentar uma reflexão crítica e aprofundada sobre a História. As reflexões geradas durante essa atividade foram valiosas e se refletiram na atividade proposta, que se baseou nas discussões e análises feitas pelos alunos. Embora essa tenha sido minha primeira experiência na sala de aula, foi extremamente positiva. Tal vivência e o retorno dado pela professora supervisora nos permitiu identificar aspectos que

poderiam ser melhorados, pontos fortes da aula planejada, ampliando nosso aprendizado.

Portanto, eu e meus colegas Pibidianos pudemos "dar um passo por vez", inicialmente aprendendo a lidar com as dinâmicas das turmas e nos aproximando mais dos alunos, o que foi pertinente para uma condução mais segura das aulas. Esse processo gradual possibilitou compreender melhor o funcionamento do ambiente escolar e as diferentes interações presentes em sala. De modo geral, essas experiências evidenciam a importância da vivência na prática da formação docente, uma vez que permitiram desenvolver maior segurança na atuação e refletir sobre as estratégias para o ensino de História na educação básica.

Considerações finais: Pibid como instrumento de formação docente

As vivências abordadas demonstram como o processo de construção da identidade docente ocorre de maneira gradual e relacional, na/com as experiências proporcionadas ao longo da formação. Enquanto as percepções de um estudante em início de graduação evidenciam inquietações e frustrações relacionadas às lacunas percebidas na formação universitária, a experiência da estudante na fase final da licenciatura revela como o contato contínuo com o ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de maior segurança na atuação docente. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) mostra-se um espaço fundamental de aproximação entre universidade e escola, permitindo que os licenciandos experimentem a docência de forma progressiva e reflitam criticamente sobre sua própria formação, a construção de sua identidade como profissional da educação.

Sendo assim, mais do que um complemento à formação acadêmica, iniciativas desse viés se tornam fundamentais para fortalecer

o processo de formação de professores e para possibilitar a construção de uma prática docente mais consciente, reflexiva e comprometida com o ensino de História na educação básica. Dessa maneira, analisar os aspectos de formação docente implica também reconhecer a importância de políticas públicas focadas em experiências formativas que aproximem, de forma mais efetiva, a universidade da realidade escolar, contribuindo para a constituição de professores capazes de compreender criticamente a sua prática e o papel social da educação.

Referências

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). ***História na sala de aula***: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-52.

CAIMI, F. E. (2013). Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. ***Revista História Hoje***, 2(3), 87–107. https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.66

IDADE MÉDIA NA ESCOLA. Planos de Aula. Disponível em:https://www.idademedianaescola.com.br/planos-de-aula

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. ***Temas em Psicologia***, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. ***Educação & Realidade***, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal(a)/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?format=pdf&lang=pt.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. ***Revista História Hoje***, v. 2, n. 4, 2013. p. 265-304. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj0__Cs-

vISTAxU1npUCHQxVD30QFnoECCEQAQ&url=https%3A%2F%2Frhhj.anpuh.org%2FRHHJ%2Farticle%2Fdownload%2F98%2F79%-2F219&usg=AOvVaw0k0aY2A1RGncG0CaUkg-gX&opi=89978449.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. ***Cadernos de pesquisa***, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. ***Revista História Hoje***, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 131–147, jan./jun. 2013. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ(a)rticle/view/75.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). ***História na sala de aula***: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-36

Pibid e a construção da identidade docente na licenciatura em História: desafios e práticas no cotidiano escolar

Eduarda Silva Correia
Keila Vitória do Carmo

Apresentação

O presente artigo constitui-se como um relato de experiência das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Licenciatura em História do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia. A proposta central deste trabalho é analisar a construção da identidade docente a partir das vivências e observações realizadas na Escola Municipal Engenheiro Antônio Félix (EMEAF), instituição parceira do projeto.

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos a revisão bibliográfica para articular conceitos de autores de referência com a realidade observada em campo. Somado a isso, o trabalho estrutura-se com base no relato de vivências proporcionadas pelo programa, permitindo uma análise reflexiva do cotidiano das instituições de ensino.

Deste modo, o mesmo foi organizado em tópicos que remetem à determinada ordem de eventos de nossa experiência. Inicialmente, discutiremos os desafios da formação docente e da prática dentro da escola. Em seguida, apresentaremos o programa e como ele está presente no IFG e na escola parceira. Por fim, é apresentada a contribuição do programa para a construção da identidade docente,

expondo os resultados de intervenções pedagógicas e das análises feitas durante o percurso formativo.

A formação docente: desafios e perspectivas

O medo da sala de aula é presente pelos corredores das universidades quando observamos os cursos de licenciatura. No contexto da nossa instituição de ensino, identificamos, em conversas informais, os comentários que insinuam a ansiedade ao pisar no chão da sala de aula. Surgem assim, as menções ao estudo das teorias, da didática, da historiografia e das narrativas que cercam o campo da História e as áreas de atuação dessa. Porém, não se sentem preparados para lidar com a realidade das escolas, mesmo com a experiência no Estágio obrigatório.

Para a autora Selma Garrido Pimenta (2012), a distinção entre o saber e o fazer se mostra como um dos maiores problemas na formação de professores e professoras, sendo que deixar a prática para o final da graduação tende a aumentar o sentimento de desamparo nos estudantes que estão encerrando seus cursos. Assim, o Pibid entra como uma ferramenta que incentiva e promove a inserção de discentes no ambiente escolar, não apenas como visitantes ou fiscais, mas como uma parte ativa nas escolas públicas em que atuam. Diante disso, por meio de nossas vivências em uma escola pública e da análise da realidade escolar, procuramos superar a dicotomia entre teoria e prática, ainda persistente no ambiente acadêmico.

A formação inicial em História enfrenta o desafio de articular o rigor da pesquisa historiográfica com o campo didático no chão da escola. Como discutem Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar de Freitas (2013), a dicotomia entre o saber acadêmico e o saber ensinar fragmenta os currículos, muitas vezes relegando à prática um espaço diminuto, um estágio final que gera insegurança. Para superar

esse distanciamento, é fundamental que a licenciatura trate a prática pedagógica como parte integrante da identidade do historiador.

As questões impostas por currículos padronizados, que priorizam muitas vezes um olhar eurocêntrico e um conteúdo engessado, exigem do docente uma autonomia intelectual para evitar um ensino mecânico. Seguindo a perspectiva de Oliveira e Freitas, a formação deve preparar o professor para a imprevisibilidade do cotidiano escolar. Ao romper com a educação bancária, o ensino de História reafirma seu papel social, transformando linguagens diversas em ferramentas de consciência crítica.

As experiências e análises aqui apresentadas articulam-se a partir de um dos núcleos do Subprojeto Pibid/História/IFG. Nossa atuação ocorre na Escola Municipal Engenheiro Antônio Félix da Silva, localizada no setor Jardim Europa em Goiânia. A escola atende estudantes dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A atuação dos bolsistas do Pibid transcende a mera observação: estão inseridos na dinâmica escolar por meio de regências compartilhadas, auxílio no planejamento pedagógico junto aos supervisores e à criação de materiais didáticos. Tal inserção permite que a formação docente seja construída no chão da escola, onde a teoria acadêmica oferecida pela instituição formadora se encontra com os desafios e as potências reais da educação pública municipal.

O programa proporciona uma introdução às práticas pedagógicas por parte dos(as) estudantes da licenciatura e esse processo os aproxima da realidade da sala de aula e de suas múltiplas camadas de vivências, interações e possibilidades. A identidade de um(a) professor(a) de História é construída no decorrer da formação inicial, logo, iniciativas como o Pibid contribuem para que os(as) estudantes estabeleçam e compreendam seus papéis políticos e sociais frente a turmas de crianças, adolescentes, adultos(as) e/ou idosos(as) , sendo que esse processo exige tempo, prática e constância durante o percurso. Compreendemos que a atuação no programa contribui,

ainda, para o aprofundamento e aceleração do processo de formação com maior qualidade e com resultados positivos aos(às) licenciandos, que se beneficiam de tal intercâmbio.

A identidade docente se estabelece como um processo contínuo e que leva tempo. Dentro do programa, a oportunidade do(a) bolsista em ser visto(a) como professor(a) pelo olhar dos(as) estudantes já se coloca como um ponto introdutório fundamental dentro desse método transformador. Para Maurice Tardif (2014), os saberes profissionais dos(as) professores(as) são plurais e ganham forma tanto por meio da formação acadêmica, como nas experiências de vida. Nesta direção, Bernardete Gatti (2014) ressalta que a Universidade e a escola reforçam sua relação por meio do Pibid e que esta tende a ser positiva para ambos os lados. A conexão se materializa quando as instituições de ensino superior deixam de enxergar a escola apenas como um campo de estágio passivo e passam a reconhecê-la como um espaço legítimo de produção de conhecimento.

José Carlos Libâneo (2013) estabelece crítica ao ensino tradicional presente nas escolas e nas universidades brasileiras, espaços onde a aprendizagem é marcada por um caráter mecânico, no qual o(a) estudante é visto como receptor do conhecimento passado pelo(a) professor(a). Tal dinâmica limita uma educação ativa, o que é extremamente prejudicial à essa, pois impede que o(a) futuro(a) docente possa compreender o processo de ensino-aprendizagem como formação do conhecimento e senso crítico do(a) estudante. Nos cursos de licenciatura, esse processo é evidenciado pela predominância de disciplinas que cobram excessivamente o conhecimento teórico, embora o currículo seja contemplado com disciplinas práticas como as Práticas Como Componentes Curriculares em todos os períodos e mesmo as de Estágios[1]. Não por acaso, a prática do ensino mecânico não ocorre apenas nas universidades, mas

1 Nossa referência de análise é o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do IFG.

principalmente nas escolas de educação básica. No campo da História, mesmo com a existência de metodologias problematizadoras, ainda é comum encontrar abordagens de ensino-aprendizagem centradas na memorização de datas e eventos. Perceber essa realidade é de suma importância, pois dessa forma poderá ser um incentivo ao licenciado e licencianda a buscar mudanças e novos métodos de ensino dentro das escolas.

Durante as observações e intervenções realizadas pelos(as) Pibidianos(as), foi evidente como a escola é afetada por avaliações externas e como isso impacta o desenvolvimento dos(as) estudantes em relação à análise crítica e a capacidade interpretativa, além de impactar na rotina da escola. Nesse cenário, cabe problematizar a determinação de currículos obrigatórios, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO)[2]. Embora tais diretrizes devessem figurar apenas como referências norteadoras, muitas vezes elas se tornam imposições rígidas que engessam o trabalho docente, limitando sua autonomia intelectual e a construção de um saber que dialogue com as especificidades locais em prol de metas padronizadas.

O fato do calendário escolar ser marcado por avaliações externas impõe a educação criticada por Paulo Freire (2019), no qual se dá importância para os resultados. Essa falta de liberdade acaba reduzindo o espaço do(a) professor(a) em ministrar aulas e desenvolver o senso crítico entre os(as) estudantes, além do que a maioria das provas priorizam conteúdos dos componentes curriculares

2 Segundo consta no documento, O DC-GO Ampliado foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017 e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica. Foi criado a partir de 2018 sob Regime de Colaboração entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), representado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime GO), sendo efetivado no ano de 2019. É o documento de referência para a Rede Estadual de Educação de Goiás e também adotado pela Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO.

de Língua Portuguesa e Matemática, deixando a História e demais disciplinas em segundo plano. Isto demonstra, por um lado, o quanto o(a) professor(a) é limitado(a) no que ensina, pois tem que seguir à risca o cronograma imposto ou pode prejudicar o(a) estudante que, quando for realizar a prova, não terá estudado o conteúdo e sim outro; mas também nos adverte para a importância de saber lidar com esses momentos.

O(a) futuro(a) professor(a) de História precisa estar preparado para a realidade que vai encontrar em sala de aula. Afinal, a falta de recursos tanto da escola como da vida privada afeta o ensino, já que a falta de condições de algumas escolas e estudantes em adquirir materiais e livros se estabelece em decorrência da desigualdade social presente na sociedade. Tais condições precisam ser observadas na hora de ensinar, pois, infelizmente, os(as) estudantes não terão o mesmo repertório e senso crítico de estudantes de classes mais abastadas, cuja escola possui boa estrutura. E cabe ao docente estar preparado para encarar diferentes realidades e saber sobressair aos problemas.

A realidade na qual o estudante se encontra influencia na forma como o professor planeja sua aula, bem como nas limitações que vão sendo impostas devido aos acessos a materiais didáticos diversificados, duração das aulas, dinâmicas escolares atravessadas por elementos externos como avaliações, atividades demandadas pelas gestões e secretarias de educação e falta de conectividade digital.

Outro desafio enfrentado na formação docente é a busca pela inclusão de estudantes com necessidades específicas. Este é um tema que vem sendo trabalhado nas escolas públicas e privadas nos dias atuais, em razão do aumento da presença desses estudantes e a busca pela equidade na sociedade. De acordo com a Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015) é obrigatória a oferta de uma educação inclusiva, sendo assim, as escolas públicas devem buscar desenvolver um apoio a

esses estudantes e assegurar um ensino de qualidade, porém a prática é complexa e difícil.

Nas instituições de ensino superior, algumas disciplinas abordam a temática e problematizam a ação docente para lidar com diferentes situações, porém não são suficientes, pois ofertam apenas o básico e contemplam poucos casos, que não chegam perto da realidade que é bastante diversa. Torna-se inviável esgotar as centenas de transtornos e necessidades específicas catalogadas em apenas uma disciplina acadêmica. No entanto, a educação inclusiva não depende da especialização do professor em cada patologia, mas sim de sua capacidade de acolher a singularidade de cada estudante. É preciso compreender que o suporte pedagógico deve ser amplo, sendo que ele não se restringe apenas aos neurodivergentes, mas a todos os estudantes cujas trajetórias são atravessadas por dificuldades sociais ou emocionais, exigindo um olhar atento para além das definições médicas.

Além da competência para reger uma sala de aula e colaborar com a construção do conhecimento histórico escolar, a vivência no programa também contribui na construção de um olhar sensível sobre o processo de ensino-aprendizagem e em relação aos(às) estudantes. Durante a presença na escola foi relatado pelos(as) docentes momentos no qual precisavam se desdobrar entre as aulas convencionais na escola e aulas de reforço em busca de diminuir a discrepância entre os(as) estudantes. situações que mostram que, em alguns casos, os discentes só precisavam de um apoio e alguém para mediar o aprendizado. Os relatos afirmam que após tais intervenções os(as) estudantes demonstraram grande avanço. Conviver com professores(as) que buscam promover um ensino para essas crianças e inseri-las no contexto escolar para além das atividades, bem como com a demonstração de apoio emocional e pedagógico, mostra que a qualidade de ensino pode ser alcançada apesar das dificuldades.

Outra lacuna acadêmica é a idealização de uma estrutura, não apenas material como também de recursos, que no mundo contemporâneo é considerado básico como a tecnologia. Tanto nas universidades como na sociedade muito se discute sobre o ensino por meio de meios digitais e das plataformas interativas, assim como a importância de ensinar o uso dessas ferramentas como um meio para alcançar o conhecimento e não como empecilho ao ensino de História. Apesar da importância das tecnologias, em muitas instituições escolares o acesso à Internet e às novas Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) com qualidade ainda são considerados como um privilégio, no qual pouquíssimas instituições têm acesso e poucos profissionais possuem capacitação para o manuseio dessas tecnologias. Com isso, o profissional se vê restrito ao uso do quadro, que nem sempre está em boas condições e, a depender da instituição, até a impressão de atividades é restrita para estudantes e professores(as).

Diante da complexidade de situações que tangenciam as realidades escolares e os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, o professor é obrigado a se reinventar. Ele atua sob o signo da imprevisibilidade, que não é trabalhada nos cursos de formação inicial. São aspectos que só vão ser pensados e elaborados conforme os(as) professores(as) forem lidando com a realidade.

Todavia, apesar de todos os limites e desafios impostos à formação inicial docente, compreendemos a importância do Pibid para a consolidação do processo formativo e para a constituição da identidade docente. Ao nos inserirmos nas escolas, percebemos a complexidade do processo educativo, das relações interpessoais, dos impactos das políticas educacionais e das dinâmicas diversas exigidas entre o saber docente e a realidade da sala de aula. Sendo assim, o Pibid complementa os conhecimentos compartilhados nas instituições de ensino superior, com suas contradições e distanciamentos, e aqueles produzidos no ambiente escolar.

Pibid e a formação docente

Paulo Freire (2019) estabelece crítica ao que ele denomina de "educação bancária", ou seja, aquela na qual o estudante serve apenas como um depósito de conteúdo, cuja tarefa é simplesmente memorizar, tornando-o um sujeito passivo. Infelizmente, esse processo ainda persiste na educação brasileira, onde observamos que a ênfase das escolas são os resultados nas avaliações externas, os índices e o cumprimento sem questionamentos de currículos externos, o que impede a construção do aprendizado e da consciência histórica[3]. Tal perspectiva de ensino-aprendizagem corrobora para que os estudantes não compreendam o passado e apenas decorem fatos isolados para uma prova, no caso do ensino de História.

É por essas e outras razões que acreditamos ser necessário promover uma educação problematizadora, tal como defendida por Freire, buscando colocar o indivíduo como sujeito ativo, capaz de desenvolver pensamentos e intervir na sociedade. A proposta de educação libertadora do autor corrobora para aproximar o conhecimento acadêmico da realidade do estudante da educação básica.

Diante dessas considerações, destacamos nossa atuação no Subprojeto Pibid/História/IFG, especialmente as ações desenvolvidas no âmbito da escola parceira. Como parte das reflexões sobre a inter-relação entre Pibid e formação docente, compreendemos que as vivências na educação básica proporcionam a construção de nosso repertório acadêmico, complementando, como já mencionado, as lacunas evidenciadas no contexto da instituição de ensino superior.

Antes de irmos para a sala de aula, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A realização dessa tarefa permitiu que tivéssemos conhecimento da realidade da instituição, tanto em sua

3 A consciência histórica é, para Jörn Rüsen (2001), a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

estrutura como na composição de estudantes. No documento foi possível identificar a diversidade sociocultural dos(as) estudantes, pois a escola atende um público de diversos bairros da região, não apenas nas proximidades como em locais mais distantes, como o Madre Germana, além de estudantes migrantes de outros estados e países, entre eles do Maranhão, Pará, Tocantins e Bolívia.

Com o objetivo de conhecer ainda mais a realidade dos(as) estudantes, aplicou-se um questionário, com perguntas direcionadas para analisar a composição familiar e socioeconômica. Os(as) licenciandos(as) foram divididos(as) para a análise, sendo assim o resultados apresentados só corresponde à turma do 8º, que correspondia a 76 participantes. O resultado revela um perfil diversificado sob o ponto de vista étnico-racial e socioeconômico. A maioria dos(as) estudantes declarou-se parda (40) ou branca (25), com presença significativa de estudantes pretos (7) e indígenas (4). No âmbito familiar, a maioria convive com ambos os pais (39), outra parcela mora exclusivamente com a mãe, seguida de três que residem com avós, 2 estudantes apenas com o pai e 9 vivenciam outras formações familiares.

Em relação à quantidade de habitantes por domicílio, uma parte mora com 3 ou 4 pessoas (41), de 5 ou mais pessoas (30), havendo apenas 4 casas com 1 ou 2 residentes. Quanto aos indicadores socioeconômicos e de consumo, 74 estudantes relataram ter acesso a internet e a itens básicos de conforto no lar, apontando para a heterogeneidade da renda familiar dentro da própria sala de aula. Em relação aos outros acessos, como TV por assinatura, 66 estudantes relatam a aquisição. A presença de eletrodomésticos e veículos inclui micro-ondas (47), carros (47), motos (35), videogames (33) e ar-condicionado (14).

Quanto à rotina alimentar, 66 estudantes declararam realizar diariamente o almoço e o jantar em suas residências, enquanto 6 realizam apenas o almoço e 1 apenas o jantar (registrando-se

1 abstenção). Para além dos números, a aplicação do questionário permitiu identificar problemas que transcendem os dados quantitativos, revelando inseguranças e vulnerabilidades no cotidiano dos(as) estudantes. Durante o processo, foram coletados relatos marcantes, como o de uma estudante do 9º ano que relatou vivenciar situações de *bullying* desde a infância devido ao seu tipo de cabelo, expressando o desejo de se aceitar no processo de transição capilar. Outra aluna relatou ser alvo de comentários preconceituosos sobre a cor de sua pele dentro do próprio ambiente familiar.

Também foi notória a dificuldade demonstrada pelos(as) estudantes em realizarem a própria autodeclaração étnico-racial: alguns perguntavam sobre o que colocar e identificamos nas conversas entre alunos de questionamentos como "eu coloco indígena ou preto" ou "o que é indígena?". Já em conversas com a supervisora sobre os hábitos alimentares, ela destacou que há estudantes que apresentavam suspeitas de transtornos alimentares e uma relação de vergonha com o próprio corpo, o que prejudicava sua alimentação.

Outra atividade realizada foi a avaliação dos livros didáticos e do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF). Tais análises tiveram como objetivo investigar o conteúdo abordado e como ele é explicado nas duas ferramentas. Através da leitura e reflexão da obra didática foi possível compreender como o conteúdo é abordado pelos autores e como o recorte é realizado sobre o tema, o que nos deixou um pouco surpresos(as), pois para nós licenciandos/ as parecia muito superficial. Tal análise nos fez refletir sobre o que deve ser ensinado, pois logicamente não é possível dar conta de tudo. Afinal, como saber o que selecionar para o ensino de história?

Com o EBEF não foi muito diferente: a prova em questão tinha o conteúdo sobre Iluminismo e a maioria das questões eram de análise de fontes, sem nenhuma pergunta complexa. Segundo a supervisora, a função dessas provas era analisar se o conteúdo estava ou não sendo aplicado pela professora, mas que os resultados revelam,

de um lado, que os(as) estudantes têm dificuldade de interpretação e/ou, por outro lado, o baixo desempenho se dá pela de falta de engajamento dos estudantes que, por saberem que não vale nota, fazem de forma descompromissada. Tais atividades foram importantes para o exercício da capacidade reflexiva, pois através delas entendemos a importância de selecionar conteúdos com autonomia e criar estratégias pedagógicas alinhadas às reais necessidades da sala de aula e não apenas por afinidade.

Segundo Circe Bittencourt, "ensinar História é, acima de tudo, um ato político e social que visa dar aos estudantes os instrumentos para compreender o seu tempo e atuar na transformação da realidade"(2004, p. 33). Para que os(as) Pibidianos(as) atuem em tal transformação é de suma importância olhar para a realidade da escola e dos(as) estudantes, para que a partir dessa intervenção possam contribuir com as mudanças para uma educação melhor. Além disso, se faz necessário compreender a relevância da função ocupada pelo(a) docente e seus efeitos na compreensão dos temas e na formação de pensamento crítico dos(as) estudantes em relação à sociedade.

O papel do Pibid na formação dos(as) bolsistas vai muito além da oferta de uma bolsa de iniciação à docência, apesar de considerarmos, como visto, de fundamental importância para a permanência dos(as) licenciandos(as). O Programa atua, ainda, como uma experiência que mescla a formação inicial com o espaço de atuação profissional da carreira docente. Ao proporcionar que o(a) licenciando(a) vivencie a escola pública não como um lugar de medo, mas como um espaço de construção coletiva, o programa fortalece a identidade do(a) professor(a) pesquisador(a). A imersão didática e metodológica permite que o(a) docente em formação perceba que o saber histórico acadêmico é apenas o ponto de partida em meio às possibilidades que o Pibid oferece.

Desse modo, o programa beneficia não só os(as) Pibidianos(as), como também os(as) estudantes da educação básica, ao terem acesso à aulas dinâmicas e atividades que fogem do habitual. Práticas que ampliam a percepção dos conteúdos e a interdisciplinaridade, tornando o ensino de História atrativo, ao mesmo tempo em que promovem o pensamento crítico e o interesse pelas atividades trabalhadas. Durante a presença dos(as) bolsistas na escola há ainda uma reflexão sobre a realidade em relação à estrutura física e pedagógica, como também a análise do perfil dos estudantes e suas particularidades. Tais reflexões impulsionam o planejamento de atividades direcionadas a essas particularidades, compreendendo como podem ser lidas na sala de aula e como essa realidade na qual estão inseridos afeta o processo de ensino-aprendizagem. Assim desenvolvendo conhecimento e aprendizado para o domínio de sala e competência para educar de forma ampla.

A elaboração de plano de aula tem sido uma proposta constante nas práticas desenvolvidas no programa, orientada pela coordenadora Flávia Pereira Machado e pela supervisora da escola parceira, Karina Ribeiro Caldas Andrade. Com isto, temos como objetivo promover uma aula estruturada e organizada em relação ao conteúdo a ser abordado, aos objetivos a serem atingidos, ao tempo da aula e aos procedimentos metodológicos utilizados. Por meio das atividades pedagógicas promovidas pelo Pibid é possível observar sua aplicação e sua importância. Dentro dessa perspectiva, fica evidente que o planejamento vinculado ao plano de aula direciona os objetivos para além do que os alunos devem estudar, mas, sobretudo, para o direcionamento do(a) professor(a), o(a) permitindo também flexibilidade com o controle da sala de aula, haja vista que ao se situar antecipadamente sobre a aula que será conduzida, as opções de adaptações, seleções de recursos e conhecimento histórico são manejadas com maior propriedade.

Uma das experiências realizadas no programa possibilitou a utilização de novos recursos didáticos no ensino de História. Em cumprimento à Lei 11.645/2008 e por orientação da coordenadora e da supervisora, realizamos a oficina sobre os povos originários. Para o planejamento dessa oficina foi utilizado como recurso didático um videoclipe da cantora indígena Kaê Guajajara, com o objetivo de apresentar o tema e diversificar o tipo de fonte. A delimitação da fonte se deu pelo fato de ser uma cantora da atualidade e a música ser mais voltada para o funk e o rap, o que acabou sendo mais atrativo para os jovens e facilitando o alcance dos objetivos da aula: romper com os estereótipos ligados aos povos originários.

Outra experiência significativa foi a execução de oficina direcionada à abordagem do preconceito racial, com vistas a problematizar o racismo no Brasil. Os(as) licenciandos(as) foram estimulados a utilizarem diferentes recursos didáticos, além da adequação desses para a faixa etária dos(as) estudantes, visando uma aprendizagem prazerosa e significativa. Sendo assim, a experiência reafirmou a importância em diversificar as práticas pedagógicas na sala de aula para garantir a participação da turma.

Para a realização dessa oficina foram produzidos quebra-cabeças, utilizando obras dos artistas Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, no qual representam o período colonial e imperial no Brasil. A partir dessas imagens foi possível que os estudantes analisassem, de forma crítica, a representação da população escravizada da época e o contexto em que eles apareciam, transformando o momento em uma leitura e interpretação de fontes e de compreensão da desigualdade racial da época. Portanto, a dinâmica permitiu que os estudantes identificassem preconceitos estruturais a partir das imagens e da reflexão crítica.

A oficina tinha como objetivo promover a análise crítica das fontes iconográficas, por meio do quebra-cabeça para mediar o debate sobre o racismo estrutural no Brasil. O alcance desses objetivos se

deu por meio da participação dos estudantes, tanto na montagem do material didático, como também pelos questionamentos levantados em sala de aula. Desse modo, os resultados foram satisfatórios, pois os estudantes conseguiram identificar elementos de exclusão e violência nas imagens.

Com esse panorama, a construção da identidade docente não ocorre de maneira isolada e nem se encerra dentro do contexto acadêmico. A própria experiência proporcionada pelo Pibid se junta ao olhar do(a) licenciando(a) e transforma a formação inicial em um espaço de constante auto-reflexão. Dentro da sala de aula, o(a) Pibidiano(a) exerce o papel de profissional crítico que é apto a ressignificar suas práticas diante das exigências do cotidiano escolar. Ainda, a formação do(a) Pibidiano(a) ultrapassa o viés técnico do ensino e alcança uma postura política e ética frente aos(às) estudantes e à sociedade. A constância cotidiana demonstra que ser professor exige aprendizado contínuo, que na maior parte do tempo reinventa as dificuldades da estrutura escolar e as exigências curriculares em oportunidades para um ensino transformador e emancipador.

Dessa maneira, a identidade docente se estabelece como um processo contínuo e que leva tempo. Dentro do programa, a oportunidade do(a) bolsista em ser visto(a) como professor(a) pelo olhar dos(as) estudantes já se coloca como um ponto introdutório fundamental dentro desse método transformador. Para Maurice Tardif (2014), os saberes profissionais dos(as) professores(as) são plurais e ganham forma tanto por meio da formação acadêmica, como nas experiências de vida. Nesta direção, Bernardete Gatti (2014) ressalta que a Universidade e a escola reforçam sua relação por meio do Pibid e que esta tende a ser positiva para ambos os lados. A conexão se materializa quando as instituições de ensino superior deixam de enxergar a escola apenas como um campo de estágio passivo e passam a reconhecê-la como um espaço legítimo de produção de conhecimento.

Considerações finais

A experiência desenvolvida no Pibid/História/IFG possibilita conhecer a relação do(a) professor(a) de História com a escola e a reflexão sobre como o trabalho docente é desenvolvido. Desse modo, o medo de entrar em sala de aula e a idealização de um ensino se rompem com a realidade enfrentada na experiência desenvolvida pelo programa e através da quebra de expectativas que foram criadas. O programa reforça a importância da construção da identidade docente e dos saberes acadêmicos teóricos e práticos em sala de aula dentro de uma instituição pública.

Desse modo, a "educação bancária" apresentada por Paulo Freire (2019) pode ser superada, mesmo que ainda esteja presente no ensino brasileiro, o que exige do(a) professor(a) acreditar e querer fazer acontecer, mesmo diante das dificuldades. Os problemas analisados a partir do programa, como a precariedade de recursos tecnológicos, problemas com os horários de aulas, a falta de autonomia docente e a presença externa do currículo e da rotina escolar, deixam evidente a dificuldade de ser professor(a). Porém, a busca por tornar as aulas mais atrativas e lúdicas através de recursos pedagógicos e presenciar a vontade dos(as) professores(as) da instituição em fazer o seu melhor mesmo com básico, se demonstrou ser um caminho eficaz e um ato de resistência.

Ademais, o contato com a realidade evidenciou as lacunas na formação, especialmente no que se refere à educação inclusiva. Ao identificar a precarização do apoio pedagógico e a importância de um plano de aula adaptado conforme a realidade e a necessidade de cada estudante, o(a) licenciando(a) tem uma nova perspectiva do que vai ensinar e a busca pela inclusão. O que também reafirma a ideias de Bittencourt (2004) que ser professor é um ato político e social, não é apenas dar aula e ter um diploma, e sim um processo,

onde é preciso compreender as lacunas e buscar minimizá-las conforme o seu alcance.

Por fim, a experiência proporcionada pelo Pibid demonstra que a formação docente ganha uma nova dimensão quando o(a) Pibidiano(a) tem contato com o chão da sala de aula de forma contínua. O programa exerce papel fundamental na formação docente ao atuar como uma ferramenta que rompe com o medo de sala de aula e insere o(a) estudante da graduação no cotidiano escolar como um agente ativo que participa e integra a própria identidade do(a) professor(a) de História.

Além desse aspecto, o programa contribui para que o(a) futuro(a) docente compreenda o ensino de História como um ato político, cultural e social. Por meio do contato com realidade dos(as) estudantes, o(a) Pibidiano(a) aprende a planejar uma aula a partir de um bom aproveitamento de materiais didáticos disponíveis, improvisos, vulnerabilidades e afetos para com os(as) estudantes. Nesse sentido, a vivência dentro do Pibid também prepara o(a) licenciando(a) para lidar com as lacunas dentro do sistema educacional. Assim, o programa supera a noção de uma simples bolsa, mas se vincula efetivamente com o ideal de professor(a) pesquisador(a) capaz de refletir sobre sua própria prática educacional emancipadora e transformadora.

Referências

BITTENCOURT, Circe. ***Ensino de História***: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular***. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido.*** 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete A. *et al*. ***Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).*** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. ***Documento Curricular para Goiás***: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Goiânia: SEDUC/GO, 2018. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/dc-go-documento-curricular-para-goias/. Acesso em: 24 Jul. 2026

GUAJAJARA, Kaê; NELSON D. ***Essa rua é minha.*** [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (2 min). Disponível em: https://youtu.be/-_DAADTCbBg?si=-7SuOAwaP78APX5VW. Acesso em: 16 jan. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Didática***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar de. Desafios da formação inicial para a docência em História. ***Revista História Hoje***, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. ***O Estágio na Formação de Professores***: Unidade Teoria e Prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RÜSEN, Jörn. ***Razão histórica***: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Corpos, afetos e outras histórias



Entre inseguranças e esperanças: o Pibid e os desafios da formação docente

Geovanna Ferreira Silva
Thamilla Alves de Morais

O contato inicial com a História da Educação, mediado por Carlos Brandão (1995), mostra que a Grécia Antiga foi berço de um padrão de educação que nos deixou importante legado, perceptível no modelo de educação vigente. Ao tratar do período medieval, Franco Cambi (1999) apresenta características que moldaram a pedagogia daquele contexto, enquanto Marisa Bittar (2009) discorre sobre as heranças da "escola moderna". Em termos de Brasil, estudam-se as influências educacionais em tempos coloniais e imperiais. É curioso refletir que, ao analisarem os modelos de educação em cada período, as informações tendem a ser apenas dados que pouco nos dizem sobre os agentes educacionais. Tempos mais tarde, ao considerar a escrita de uma reflexão sobre a formação docente em um curso de História, somos interpeladas a pensar na figura do(a) professor(a) não somente ao longo do tempo, mas em nossa contemporaneidade. Como estudantes de História e professoras em formação, propomos pensar algumas dessas questões, tendo cautela para não cometer equívocos históricos.

Será que um mestre-escola, um escravo pedagogo ou um educador de nobres na Grécia queria exercer esse papel? Um religioso, na Idade Média, preferiria ensinar os jovens a seguir uma rotina cristã de modo solitário? Em empréstimo da literatura, vê-se em *O lobo da estepe* que

> um homem da Idade Média condenaria totalmente nosso estilo de vida atual como algo muito mais cruel, terrível e bárbaro. Cada época, cada cultura, cada costume e tradição têm seu próprio estilo, têm sua delicadeza e sua severidade, suas belezas e crueldades, aceitam certos sofrimentos como naturais, sofrem pacientemente certas desgraças. O verdadeiro sofrimento, o verdadeiro inferno da vida humana, reside ali onde se chocam duas culturas ou duas religiões. (Hesse, 2025, p. 32).

Ao considerarmos a citação apresentada, na perspectiva do nosso estilo de vida atual, a comparação surge como uma via do sofrimento. Talvez, não precisemos cotejar a contemporaneidade com a Grécia Antiga ou com a Idade Média, o choque pode advir de duas culturas ou duas religiões de uma mesma região e mesmo tempo. Em âmbito educacional, o sofrimento citado por Hesse (2025) pode ser interpretado como confrontar a realidade de trabalho entre os(as) professores(as), as condições básicas de infraestrutura escolar, nível salarial e demais variáveis precarizantes. Nesse sentido, refletir sobre as realidades distintas ou projetá-las pode potencializar a aflição. Na mesma obra, Hesse (2025, p. 25) apresenta a frase do filósofo alemão Novalis: "O homem devia orgulhar-se da dor; toda dor é uma manifestação de nossa elevada estirpe". Assim sendo, mesmo diante do incômodo da dor, não deveríamos privar-nos das reflexões sobre a docência.

O que leva uma pessoa a escolher a licenciatura? O que faz os(as) licenciandos(as) permanecerem no curso? Somos frequentemente circundados por assuntos que nos fazem questionar a escolha e a permanência na docência. Os aspectos positivos parecem diluir-se em um oceano de desesperança. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), contudo, emerge como um

farol, orientando-nos na graduação e evidenciando-nos que vale a pena nadar contra a corrente das inseguranças para alcançar o horizonte das esperanças que o chão da escola nos revela.

O Pibid estabelece-se como estratégia fulcral para fortalecer os cursos de licenciatura e promover a integração necessária entre a Formação Inicial Docente e a Educação Básica. O programa foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação e operacionalizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mais do que um auxílio financeiro, o programa atua na valorização do ofício da docência, uma vez que antecipa o encontro entre graduando(a) e o ambiente escolar, tornando a escola pública um espaço para a construção de uma identidade docente.

Ao ter em vista que a formação docente é permeada por inseguranças e esperanças, a presente reflexão não intenta oferecer um manual de como enfrentar possíveis problemas no chão da escola. Busca-se, aqui, com base na participação no Pibid, discorrer sobre as inseguranças, contentamentos e aprendizados de duas participantes do programa a fim de defender que apesar das dificuldades, o programa ilumina o campo educacional, esperançando a nova geração de professores em formação. Desse modo, por meio de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica e relato de experiência, o texto estrutura-se, além da introdução e considerações finais, em três seções. Na primeira, levanta-se as inseguranças em se formar professor(a) segundo a literatura. Em seguida, reflete-se como as inseguranças mapeadas na revisão bibliográfica se materializaram após a inserção no cotidiano escolar no âmbito da participação no programa e, na terceira seção, mobiliza-se as esperanças no percurso formativo viabilizadas pela experiência proporcionada pelo Pibid.

As inseguranças de formar-se professor

O termo insegurança pode ser definido como "particularidade ou característica daquilo que é inseguro", bem como a condição de estar "sem segurança, em uma situação onde há perigo; periculosidade"[1]. Para além dos aspectos objetivos, a insegurança assume características subjetivas, configurando-se como um "sentimento de desamparo; sensação de não se estar seguro e/ou protegido". O conceito pode, ainda, ser expresso pela "falta de convicção ou segurança em si próprio" (Dicio, 2026). A partir da conceituação do termo, surgem os primeiros desafios para a presente reflexão: Quais caminhos seguir para compreender as dificuldades enfrentadas no trabalho docente? Para a discussão, deveríamos analisar o contexto da educação no Brasil ou identificar a origem da insegurança nos(as) licenciandos(as)? Não estariam ambas as questões interligadas? A partir de tais questionamentos, nesta seção, buscaremos relacionar a experiência do Pibid com dados na literatura que versam sobre a precarização da prática docente.

Ao realizarem uma revisão sistemática sobre o abandono da profissão docente na educação básica, Teomar Leal e Thiago Alves (2024) indicam que, no Brasil, a questão do abandono docente, principalmente nas áreas de gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, é um fenômeno pouco analisado. Entende-se que as inseguranças que circundam a docência podem culminar no abandono da profissão, entretanto, antes de verificarmos quais fatores estariam associados a esse afastamento, esforçamo-nos para pensar nos elementos de atratividade da carreira docente no país. Nesse sentido, Gisela Lobo Tartuce, Marina Nunes e Patrícia Almeida (2010) entrevistaram 1501 estudantes do último ano do Ensino Médio em 18 escolas, públicas e privadas, de diferentes regiões do Brasil. As autoras indicam que, embora a amostra

1 Definições extraídas do Dicio, verbete Insegurança.

não permita generalizações, há hipóteses que podem ser traçadas a partir dos resultados.

O estudo identifica as "razões para ser professor" a partir de três categorias: fatores intrínsecos à docência, fatores de ordem pessoal e fatores extrínsecos à docência. Como fatores intrínsecos à profissão, há elementos como a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento, o interesse por uma área específica, a admiração pela profissão, a possibilidade de formar/influenciar novas gerações e/ou a realidade social. A realização e a identificação pessoal são subcategorias dos fatores de ordem pessoal e, como fatores extrínsecos, vê-se as oportunidades no mercado de trabalho, a influência familiar ou dos(as) professores(as). É importante destacar que, no universo da pesquisa, apenas 32% dos respondentes afirmaram já ter pensado em ser professor, o que não indica que, de fato, optaram pela profissão. A pesquisa indicou, também, uma prevalência feminina, negra e oriunda do ensino público ao se tratar do desejo de ingressar na carreira docente (Tartuce, Nunes e Almeida, 2010). Os fatores não atrativos, ou o que as autoras nomeiam como "razões para não escolher ser professor", estão presentes em diferentes estudos.

Observou-se que os fatores não atrativos na inserção à carreira docente se assemelham aos elementos associados ao abandono da profissão. Ao buscar dados acerca de tais componentes, constatou-se que embora as pesquisas tendem a análises restritas a cursos e instituições específicas, as inseguranças mapeadas convergem em pontos fundamentais. Desse modo, destaca-se o estudo de Romélia Souto (2016), que investigou o abandono do magistério por egressos da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A autora elenca como motivos para a desistência: a desvalorização da profissão e más condições de trabalho, exemplificadas pelos baixos salários, falta de estabilidade e expectativa de crescimento profissional, a indisciplina e o desinteresse dos estudantes e outros (sistema que obriga a aprovação dos estudantes mesmo sem domínio

dos conteúdos, falta de identificação com a profissão e desunião da categoria profissional).

Estatísticas do Censo da Educação Superior (Inep, 2025) relacionadas aos cursos de educação e formação de professores, ao tomar 2020 como ano de referência, evidenciam que, entre os 702.178 ingressantes, 15% desistiram no primeiro ano. Logo, há uma crescente taxa de abandono na área da educação. Em 2024, observa-se uma taxa de desistência acumulada de 61%. Gustavo de Paula *et al.* (2025) apontam o grau de seletividade dos cursos como uma das causas da evasão discente. Nesse sentido, o prestígio e o retorno financeiro dos cursos impactam mais na permanência dos estudantes de nível superior do que fatores como as características socioeconômicas.

É interessante notar, a partir de Alberto Gomes (2000), que a preocupação com a permanência nas licenciaturas não é um fenômeno particularmente novo. A evasão era um problema latente nas diferentes etapas do processo formativo ainda na primeira metade do século XX. O autor aponta que, entre 1986 e 1994, apenas 39,9% dos ingressantes nos cursos de licenciatura concluíram a graduação. Tal percentual é equivalente ao divulgado pelo Censo da Educação Superior (Inep, 2025) em relação à conclusão dos ingressantes em 2020. Ainda em Gomes (2000, p. 98), lê-se: "[...] é possível associar o fracasso escolar nas séries iniciais do 1° grau ao fraco desempenho dos cursos superiores de formação de professores no que diz respeito à qualidade e quantidade de profissionais formados para este nível de ensino". A citação leva-nos a refletir sobre a ambiguidade presente durante o processo de formação. Por um lado, há um esforço para nos mantermos na graduação e, de outro, uma cobrança pela responsabilidade de, em sala de aula, fazer com que os estudantes percebam a importância da educação.

Sob uma perspectiva idealista, Rosélia Paz e Edvan Paz (2022) constatam a necessidade de planejar aulas que atendam às

necessidades dos estudantes e não visem, necessariamente, metas financeiras. Para os autores, a capacitação, a dedicação e o amor ao exercício do magistério são elementos-chave para despertar o interesse no ambiente escolar. Contudo, este ideal confronta-se com a realidade de baixa remuneração, a desvalorização social da profissão, as precárias condições de trabalho e o desinteresse do alunado apontados pela literatura. Assim, como escaparemos da subjetividade da insegurança?

A resposta para tal questionamento não nos parece residir apenas nos manuais teóricos, mas na prática. Nesse sentido, a experiência que o Pibid proporciona auxilia a desfazer nós, sobretudo no âmbito dos fatores intrínsecos à docência e nos fatores de ordem pessoal. É na imersão cotidiana que a insegurança deixa de ser um dado estatístico e passa a se tornar um desafio.

O Pibid e as faces da formação docente

Como professoras em formação, seria inverdade afirmar que as inseguranças supracitadas não nos atingiram ou ainda nos atingem em algum grau. Na pesquisa aplicada por Tartuce, Nunes e Almeida (2010), há falas de estudantes sobre a profissão docente que contribuem para a permanência de inseguranças. Um dos estudantes afirmou: "Eu acho que ser professor é muito difícil, é muito trabalhoso e pelo que ganha, eu acho que é muito difícil alguém sair da universidade querendo ser professor" (Tartuce; Nunes; Almeida, 2010, p. 459). Em outro relato, uma estudante diz:

> Eu acredito que nós jovens pensamos na nossa vida, planejamos ter nossa casa, nosso carro, só que... e por que não ser professor? Porque ser professor nos deixa distante desses sonhos por causa da remuneração, enquanto tem outras profissões que você faz um curso rápido e ingressa logo no mercado de trabalho. E, além disso, tem

> os nossos pais que tem um pouco de medo do que as pessoas vão dizer. (Vivian, escola pública, Manaus) (Tartuce; Nunes; Almeida, 2010, p. 459).

Outra resposta chamou-nos a atenção: "Ser professor, muitas vezes, assim, a pessoa olha assim: *'Você vai ser professor? Ah! Que pena! Tipo, meus pêsames!'* Porque o cara vai ser desvalorizado, não vai ter muita remuneração" (Tartuce, Nunes e Almeida, 2010, p. 459, grifos das autoras). A pesquisa, quase duas décadas mais tarde, faz-se atual devido às inquietações quanto ao trabalho docente, que ainda promovem dúvidas nos(as) licenciandos(as) e naqueles(as) que pretendem ingressar em uma licenciatura. Entre as inúmeras profissões que poderíamos seguir, por que optar por uma licenciatura? Imersas em uma licenciatura na área de Ciências Humanas, os olhares e os comentários sobre nosso futuro catalisam inseguranças. Não é raro questões travestidas de brincadeiras como *"Será que vai conseguir emprego?"* ou *"Nossa, 'tadinha', vai passar fome!"*. Nós desejamos ter nossa casa, nosso carro e realização profissional, mas como acreditar que alcançaremos tais realizações? Difunde-se que a educação é o futuro da nação, então, por que somos tão desincentivados(as) a trilhar o caminho da docência? Como nos blindar de opiniões que nos levam a questionar o futuro como professoras e professores? Seríamos nós, parafraseando Raul Seixas, malucos(as) totais?

Diariamente, precisamos lidar com uma série de conflitos internos e externos. O que estou fazendo aqui? Por que escolhi ser professor(a)? O que será do meu futuro? Terei emprego? Se sim, os(as) estudantes gostarão de mim? E se eu não souber responder uma questão? É preciso ler os textos das disciplinas, fazer provas e trabalhos, realizar iniciação científica, ter vida social, ser *cronicamente online*, manter a terapia em dia, fazer atividades físicas e lembrar de beber água. Em meio ao turbilhão de demandas que nos cercam, o Pibid

funciona como uma lanterna para o caminho educacional. Embora não sane todos os problemas no universo da educação, como a desvalorização da profissão, as más condições de trabalho, a indisciplina e o desinteresse dos(as) estudantes, a política, como veremos, nos permite esperançar e visualizar um horizonte de realizações.

Vivenciando a transição das inseguranças para as esperanças a partir do Pibid, registramos momentos da nossa trajetória na escola parceira[2]. Na primeira reunião junto à professora supervisora, uma fala fez-se latente: *"Estar na educação é muito mais do que saber História"*. O desafio foi colocado. Quando licenciados(as), além de entender sobre a colonização da América portuguesa ou a Segunda Guerra Mundial, teremos que lidar com os problemas dos(as) estudantes, com os pais, com a coordenação e os demais elementos que compõem o universo escolar?[3] Por um lado, parece óbvio, mas como fazer? Seríamos capazes de cumprir tantas demandas? Não podemos afirmar ainda, mas a experiência vivida até então tem nos mostrado que sim.

Mediante as vivências proporcionadas pelo Pibid, constatamos que em sala de aula ocorre uma espécie de simbiose entre estudante e professor(a). Não demora muito e estamos torcendo por suas conquistas e a insegurança, aquela percebida como "falta de convicção ou segurança em si próprio" (Dicio, 2026), de não conseguir assumir uma turma, desaparece sem ao menos nos darmos conta. Salientamos que o nervosismo antes das intervenções é inevitável,

2 Localizado no Setor Bueno (Goiânia-GO), o Centro de Ensino em Período Integral Bandeirante é uma unidade escolar da rede estadual que, no ano de produção do presente texto (2026), oferta turmas do Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano). Por situar-se em uma região de alta densidade populacional e intenso fluxo comercial, a instituição apresenta um perfil discente diverso ao atender estudantes de diferentes regiões da capital cujos responsáveis trabalham nas proximidades.

3 Ainda não conhecíamos o Art. 13 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que se refere às atribuições dos docentes. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp(a)rquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 fev. 26.

dado que a imprevisibilidade do porvir tende a ser nossa única certeza. Mas, calma! Os desfechos mostram-se bastante agradáveis.

É imprescindível ressaltar na presente reflexão a atuação da nossa professora supervisora, Prof.ª Dr.ª Roberta Ferreira Gonçalves, em toda a trajetória. Com ela, a insegurança como "sentimento de desamparo; sensação de não se estar seguro e/ou protegido" (Dicio, 2026) desaparece a cada encontro. Do nosso encontro, surge o desejo de que todos os núcleos sejam agraciados com uma relação de respeito e admiração.

Em nossa primeira intervenção[4], a insegurança como estar "em uma situação onde há perigo" (Dicio, 2026) fez-se presente em níveis estratosféricos. Não sabemos definir se o sentimento de perigo era a sala de aula, os(as) estudantes, o retorno da supervisora ou nós... Talvez tenha sido um pouco de cada elemento. Tivemos receio acerca da receptividade dos estudantes, medo de possível indisciplina (afinal, como lidaríamos?), desinteresse generalizado e diversos outros desafios, que cremos ser típicos de uma primeira intervenção.

Vale destacar que ingressamos no Pibid quando estávamos no início do segundo período da graduação. Sendo assim, parte considerável das primeiras experiências foram construídas concomitantemente ao acesso às discussões teóricas das disciplinas na licenciatura. Para nós, isto se constituiu como uma vantagem, pois nos trazia respostas para uma questão interna recorrente: "Por que estamos vendo isso?". Pensar as aplicações teóricas, na prática, e encontrar a prática na teoria modificou como encaramos as aulas na licenciatura, pois sabemos que, em algum momento, tal conhecimento pode ser solicitado durante a atuação, no nosso caso, na Educação Básica. E, ter acesso a tais informações em alguma "gaveta no cérebro", contribui com a mitigação das inseguranças.

4 O relato sobre a intervenção, intitulado "Pibid e Ensino de História: Um Relato de Experiência sobre a Abordagem da Ditadura Civil-Militar" pode ser visto em: https://sugep.ifg.edu.br/eventos/#/publico/indicadores/chamadaspublicas/detalhar/6216. Acesso em: 24 jan. 26.

Em intervenções posteriores, a insegurança estava presente, mas, mais forte do que ela, havia o desejo pelo desconhecido. Como a nova turma iria nos recepcionar? Como conseguiríamos materializar a relação teoria-prática que internalizamos e refletimos rotineiramente? Ao encararmos o desafio, conseguimos rotacionar o prisma da educação de modo a visualizar as cores do arco-íris e encontrar esperanças no caminho.

As esperanças no percurso formativo

As esperanças no percurso formativo não surgem na ausência do medo, mas no momento em que nós, licenciandas e licenciandos, deixamos de ocupar a posição de meros observadores das mazelas educacionais que nos cercam para nos tornarmos sujeitos ativos, compreendendo que a educação não ocorre apenas quando refletimos sobre a realidade, mas também quando intervimos nela. É fundamental destacar que, no cenário atual brasileiro de precarização da carreira docente, falar de esperança não deve ser compreendido como sinônimo de romantismo, mas como um imperativo político.

A esperança à qual nos referimos é aquela derivada do verbo "esperançar", conforme formulado por Paulo Freire (1992). Diferentemente do substantivo "espera", que se imobiliza diante das intempéries estruturais da Educação Básica, o esperançar configura-se como um movimento de constante busca, de construção coletiva e de negação da resignação. No percurso que temos trilhado, o "esperançar" assume uma dimensão coletiva: a espera pode ser solitária, mas a esperança se efetiva em comunhão, junto aos(às) futuros(as) colegas de profissão.

Essa comunhão no esperançar nos remete a uma das premissas mais importantes que aprendemos ao ler Freire (1992): a de que somos seres inacabados. Isso certamente nos conforta porque evidencia que o inacabamento não é uma falha, mas a condição que

nos permite aprender, transformar-nos e, acima de tudo, cultivar a esperança. Desse modo, convidamos você, licenciando e licenciando, a deixar de compreender a formação apenas como acúmulo de teorias, reconhecendo-a também como um processo de descoberta de si enquanto futuro(a) educador(a); mas não nos esqueçamos de que isso não exclui os momentos de aflição, seria ingênuo supor o contrário.

Reconhecer esses momentos de aflição é o que nos separa de um mero otimismo e nos aproxima da realidade. A esperança anseia pela verdade, mesmo quando ela é dura. Durante a graduação, as incertezas sobre o futuro e a angústia diante da precarização das redes de ensino são marcas profundas, as quais, no entanto, não serão silenciadas. Que possamos sempre contar com o ombro solidário dos(as) colegas de curso e com os sábios conselhos dos(as) supervisores(as) do Pibid e professores e professoras da licenciatura. Talvez a beleza da docência não esteja em uma perfeição inalcançável, mas na coragem de continuar buscando caminhos, mesmo quando as circunstâncias se revelem adversas.

Recentemente, completamos um ano de participação neste programa e, consequentemente, diversas intervenções foram realizadas ao longo desse período. Logo, gostaríamos de ressaltar a última intervenção que realizamos no ano de 2025. Essa aula foi pensada e planejada por nós por meses; analisamos como cada estudante agia em sala de aula, entendendo que cada pessoa que ali estava possui sua singularidade. Observamos, sentadas nas últimas cadeiras, enquanto a Prof.ª Dr.ª Roberta Gonçalves, nossa supervisora e, diga-se de passagem, uma excelente professora de História, ministrava a aula para o 9° ano B, e compreendemos que aquele espaço era ideal para contribuir com a construção de uma consciência histórica, que segundo Jörn Rüsen (2010):

> [...] pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência (Rüsen, 2010, p. 112).

Não se trata de um simples ato de recordar o vivido, mas da capacidade de conferir sentido à experiência do tempo por meio de uma operação mental que articula fatos e valores, os quais transitam do empírico ao normativo. Para Rüsen (2010), a História exerce um papel fundamental quando consegue ajudar os indivíduos a responder às carências de orientação da vida prática, especialmente no processo de formação da identidade, permitindo-lhes reconhecer-se como sujeitos ativos que participam das mudanças no tempo, conciliando suas subjetividades com a história de seu país.

A consciência histórica, por sua vez, manifesta-se por meio da cultura histórica. Rüsen explica que essa cultura está para além de um pensamento individual, podendo ser observada nas universidades, escolas, museus, na mídia e na vida política como lugares operantes dessa memória coletiva. Ela integra diferentes dimensões da vida social: a cognitiva, ligada ao saber científico e escolar; a estética, manifestada nas representações artísticas; e a política (Schmidt, 2017). Logo, quando refletimos sobre o conceito de cultura histórica acerca das leis Jim Crow, ela não se estabelece como um evento estático no tempo, mas escancara como esses aspectos são assimilados na vida prática.

Nesse sentido, o conteúdo das aulas já estava delineado: buscávamos compreender como a segregação racial iniciada nos Estados Unidos a partir das leis Jim Crow perpassou os limites temporais e espaciais, afetando também a realidade brasileira. Vale ressaltar que a escolha por esse tema não partiu de maneira aleatória,

tratava-se de um conteúdo que já vinha sendo trabalhado pela professora supervisora naquele momento. Nossa intervenção, portanto, consistiu em dar continuidade à discussão, acrescentando uma perspectiva que estabelecia um paralelo entre passado e presente.

Contudo, essa relação entre passado e presente encontra obstáculos: como a percepção comum de que a História é algo estático, encerrado e "morto", ou seja, compreende-se queo passado está superado, afinal, já passou. Nessa perspectiva, ele não revelaria suas nuances, ainda que de modo implícito, na contemporaneidade. Pelo contrário, apostamos que deve-se apreendê-lo como um processo cujos traumas e polarizações continuam a assombrar o corpo social e político brasileiro. Essa permanência pode ser observada sob o conceito de "passeidade" formulado pelo historiador Berber Bevernage (2021). Para Bevernage, a passeidade, isto é, a qualidade de um evento estar definitivamente encerrado, não constitui um aspecto natural ou puramente cronológico, mas a consequência de um processo de historicização condicionado por mecanismos que visam elaborar o passado.

No Brasil, constata-se aquilo que Bevernage denomina como uma "crise da passeidade" que pode ser percebida quando voltamos o olhar para o racismo estrutural, constituído ao longo de anos de subjugação e marginalização dos povos africanos e de seus descendentes, bem como para a segregação racial institucionalizada nos Estados Unidos, em específico no Sul do país. A desaprovação dessas leis, por meio do Movimento dos Direitos Civis e de legislação como a Lei dos Direitos Civis de 1964, resultou no fim desse período nefasto (Abreu; Viana, 2011). No entanto, permanece a interrogação: por que pessoas ainda sofrem em razão da cor de sua pele? O "passado que não passa", no Brasil, é a evidência de que a História não é apenas aquilo que aconteceu, mas também aquilo que continua a atuar sobre o presente, mantendo as feridas do racismo estrutural expostas e operantes no seio da sociedade.

Não obstante, a realização da intervenção se justifica, sobretudo, pela necessidade de enfrentamento ao racismo enquanto prática ainda perceptível no cotidiano dos(as) estudantes da escola em que desenvolvemos o Pibid. A partir da aplicação de um questionário[5], constatou-se que, embora a maioria dos(as) estudantes se autodeclare negros(as) (53,11% pardos(as) e 10,53% pretos(as)), mais da metade relatou já ter presenciado ou sofrido situações de preconceito, sendo o racismo a ocorrência mais frequente. Os dados coletados demonstram que o ambiente escolar reproduz desigualdades históricas e carece de uma observação atenta, crítica e constante sobre as questões raciais. Ao discutir alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, Nilma Lino Gomes (2005) aponta que a identidade negra no Brasil consiste no pertencimento a um determinado grupo, a uma determinada sociedade. Para ela, a construção de tal identidade envolve dimensões sociais, culturais e políticas, ocorre de modo gradual "num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos" (Gomes, 2005) e encontra desafios em uma sociedade marcada pelo mito da democracia racial e pela negação do racismo. Dessa forma, entende-se que a escola é fundamental para desconstruir estereótipos, fortalecer identidades e contribuir para uma educação antirracista. Para Bárbara Pinheiro (2023) abordar o racismo e o antirracismo em sala de aula

5 Com o objetivo de mapear o perfil dos estudantes do CEPI Bandeirante, foram contabilizados 209 questionários aplicados de 6° a 9° ano do colégio. Para os 6°s anos, aplicou-se um questionário com 13 questões e para as demais turmas, o levantamento contou com 18 questões. Em todas as turmas, os estudantes encontraram questões objetivas e dissertativas. Os tópicos visaram entender a comunidade escolar do CEPI Bandeirante nos seguintes aspectos: gênero, idade, autoidentificação, UF de nascimento, residência, configuração e renda familiar, bens materiais, dificuldades relacionadas à alimentação, lazer dos estudantes, sentimento em relação a escola e contato com situações preconceituosas. Os resultados, além de mostrarem que há um equilíbrio geral de gênero entre os alunos, revelam que a maior parte dos participantes estão na faixa etária esperada para os anos finais do Ensino Fundamental e mais da metade corpo discente é composto por negros. Constatou-se que existe uma quantidade considerável de alunos naturais de outros estados brasileiros. No quesito renda, notou-se uma grande diversidade laboral entre os responsáveis pelos estudantes. Embora os discentes tenham declarado que se sentem seguros no colégio, o número de relatos sobre situações de preconceito, principalmente sobre o racismo, foi alarmante.

é de extrema importância para corrigir inverdades históricas, desconstruir padrões de opressão, suscitar a autoestima e a representatividade de grupos marginalizados e formar sujeitos capazes de construir uma sociedade mais consciente.

Foi no compartilhamento de ideias entre nós, enquanto parceiras de formação, que tivemos uma epifania, ao entendermos que o nosso objetivo era fornecer as ferramentas necessárias para que os discentes realizassem a operação mental descrita por Rüsen (2010). Nesse caso, seria converter o racismo sofrido ou presenciado em elemento de reflexão histórica. Tratava-se de possibilitar que experiências individuais e coletivas, frequentemente silenciadas ou naturalizadas, fossem reinterpretadas à luz de processos históricos mais amplos, permitindo que os estudantes percebessem que tais violências não se constituem como ações esporádicas, mas manifestações de estruturas construídas e perpetuadas ao longo do tempo.

Para tanto, planejamos uma intervenção estruturada em duas aulas, entre os dias 12 e 13 de novembro de 2025. Na primeira aula, iniciamos com a contextualização. Partimos das questões surgidas após a abolição nos Estados Unidos: como integrar os libertos? Quais direitos lhes seriam concedidos? (Abreu; Viana, 2011). Em seguida, apresentamos os *Black Codes* e a consolidação das leis Jim Crow, ressaltando como o princípio "separados, mas iguais", funcionava, no cotidiano, como um mecanismo da hierarquia racial. Além disso, projetamos o videoclipe *This is America*, de Childish Gambino (2018); paramos em cenas que consideramos importantes para compreender o debate que faríamos sobre o tema, entre elas: o gesto de violência seguido pela dança, o coro cantando(a)gindo de modo aparentemente indiferente, a roupa que o cantor utiliza no clipe etc. A letra da música foi entregue em anexo com a sua respectiva tradução para o português, haja vista que esta é cantada em inglês, sendo analisada em concordância com as cenas, e os discentes foram conduzidos a reconhecer que a obra não denunciava a violência

racista contemporânea, mas uma continuidade histórica que remonta ao período segregacionista norte-americano.

Para aproximar a discussão da realidade brasileira, nós indagamos: "Será que essa realidade é vivenciada apenas nos Estados Unidos? Acham que isso também ocorre no Brasil?". A partir dessas indagações, apresentamos breves reportagens de casos recentes no país como pessoas negras sendo seguidas em lojas de departamento, abordagens policiais desproporcionais, episódios de racismo em espaços públicos, expondo que, mesmo que não tenha havido, ao longo do tempo, leis segregacionistas no Brasil tal qual foram observadas nas aulas ofertadas em relação ao contexto estadunidense, a segregação aqui, embora não institucionalizada, manifesta-se nas estruturas sociais e econômicas às vezes de modo sutil, às vezes de forma escancarada. Desse modo, destacamos em diálogo com os estudantes as formas como se dão as (des)continuidades dos discursos racistas em diferentes contextos.

Na aula seguinte, permanecemos com a ideia de desnudar a realidade que nos rodeia através da música. Exibimos o videoclipe *Canção Infantil*, do rapper capixaba César MC. O videoclipe estabelece um paralelo entre duas realidades: uma casa com abundância material e notoriamente pouco afetuosa; em contrapartida, na periferia, mesmo com recursos escassos, havia laços fortes. Nos versos da canção fica claro que a proposta do cantor é denunciar a matança da juventude negra e a violência policial como marcas significativas da vida nas periferias.

Como atividade final, propusemos a produção de uma carta em duas perspectivas temporais: os discentes poderiam escrever para uma pessoa do passado, uma pessoa que lutou contra a segregação, por exemplo, apontando continuidades e rupturas; ou escrever para o futuro, projetando um cenário ideal a partir da realidade que vivenciam. Foi nesse exato ponto que o "esperançar" se fez presente na realidade escolar. Ao mediarmos a discussão e notarmos

que os estudantes começavam a conectar a segregação norte-americana com os muros invisíveis de sua própria escola e cidade, a aflição que nos acompanhou severamente durante semanas de planejamento deu lugar a uma alegria. A união que sustenta este trabalho permitiu que não recuássemos diante da dureza do tema.

A partir do diálogo proporcionado pelos documentos mobilizados durante os encontros, verificamos que, mais do que destacarmos as similitudes e distinções entre o cenário estadunidense e o brasileiro, os estudantes conseguiram realizar esse movimento. No desconforto ao assistirem ao clipe *This is America*, na indignação ao descobrirem que alguns trechos da música *Canção Infantil* foram inspirados em casos reais, no reconhecimento de que famílias negras temem pela integridade física de seus filhos na rua por causa da cor de suas peles, entre outros momentos, pudemos observar como tais assuntos atravessam o cotidiano dos estudantes. Diante disso, constatamos que a relação mútua promovida pelo espaço da sala de aula permite trocas significativas de experiências. Os estudantes nos apresentam suas realidades a partir do assunto selecionado e nós, futuros(as) professores(as), aprendemos distintas maneiras de apresentar, como discutido aqui, a História como meio de resposta às carências de orientação da vida prática.

Considerações finais

Nos corredores da faculdade, não é raro encontrarmos colegas esmorecidos e, para sermos sinceras, às vezes também deixamos o viço murchar. Seria hipocrisia nossa, após pensarmos nas incertezas e nas esperanças na formação docente, não admitir que frases como "*Vou trancar o curso!*" e suas variantes nunca foram ditas. Embora desejemos, não somos imunes às agruras da graduação. A conciliação das diferentes esferas da vida requer uma maleabilidade que, vez ou outra, ainda não dominamos, mas é importante não desiludirmos nos momentos de aflição.

A escrita da presente reflexão figurou-se em um "olhar para si" em suas muitas complexidades. Se indagadas sobre o que nos levou a escolher a licenciatura, encontraremos diversas motivações. Se questionadas sobre o que nos faz permanecer, apresentaremos argumentos sólidos (ou nem tanto). Talvez consigamos até dar uma palestra sobre os desmotivadores da docência, baseando-nos apenas na dificuldade de conciliação das esferas da vida. E é interessante pensar que somos todas essas faces, dispostas a transformar o esperançar em imperativo político.

Infelizmente, não há um manual de como mitigar as inseguranças ou potencializar as esperanças, a intensidade de cada processo é particular. Diríamos que, tão importante quanto manter vivas as motivações de entrada na licenciatura, é encontrar âncoras, seja nos(as) colegas, professores(as), supervisores(as) ou em ambientes seguros. Outro ponto fundamental no percurso está em participar de programas de Iniciação Científica e de Iniciação à Docência, como o Pibid. Tais experiências são essenciais para ampliar o horizonte de expectativas e nos lembrar que, mesmo em oceanos incertos, não estamos navegando sozinhas(os).

Referências

ABREU, Martha; VIANA, Larissa. Lutas políticas, relações raciais e afirmações culturais no pós-abolição: os Estados Unidos em foco. In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald. ***História das Américas***: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

BEVERNAGE, Berber. A passeidade do passado: reflexões sobre a política da historicização e a crise da passividade historicista. ***Revista de teoria da história*** (UFG), v. 24, n. 1, 2021, p. 21-39.

BITTAR, Marisa. ***História da educação***: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos, Ed.UFSCar, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***O que é educação.*** São Paulo: Brasiliense, 1995.

CAMBI, Franco. ***História da Pedagogia***. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999**.**

DICIO, Dicionário Online de Português. Verbete Insegurança.[*S. l.*]: 7Graus, 2026. Disponível em: https://www.dicio.com.br/inseguranca/. Acesso em: 24 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da esperança***: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações sobre a evasão escolar no ensino superior. ***Nuances***. Presidente Prudente, v. VI, 2000, p. 90-106. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances(a)rticle/view/113/142. Acesso em 10 jan. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. ***Educação antirracista***: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

HESSE, Hermann. ***O lobo da estepe***. 63ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2025.

INEP. ***Painel estatístico censo da educação superior.*** Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https:/(a)pp.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54. Acesso em: 10 jan. 2026.

LEAL, Teomar Manduca Aires; ALVES, Thiago. Fatores associados ao abandono da profissão docente na educação básica: uma revisão sistemática. ***Jornal de Políticas Educacionais.*** v. 18. 2024.

PAULA, Gustavo Bruno de; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França; ARIOVALDO, Thainara C. de Castro. Evasão discente na UFMG: uma análise da influência dos perfis socioeconômicos dos estudantes e das características dos cursos. ***Avaliação*:** Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, v. 30, 2025, p. 1-23. Disponível em: https://www.scielo.br/j(a)val(a)/dt8xQpRxndx95ms7BH5835v/?lang=pt. Acesso em 10 jan. 2026.

PAZ, Rosélia Ylka André de Almeida de França; PAZ, Edvan Vieira de França. Evasão escolar: principais motivos. ***Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação.*** São Paulo, v. 8, n. 3, 2022, p. 1750–1754. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease(a)rticle/view/4714/1825. Acesso em 10 jan. 2026.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. ***Como ser um educador antirracista***. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2023.

RÜSEN, Jörn. O que é a cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). ***Jörn Rüsen***: Contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: [s.n.], 2017. p. 54-81.

SOUTO, Romélia Mara Alves. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. ***Educação e Pesquisa***, v. 42, p. 1077-1092, 2016.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina, M. R.; ALMEIDA, Patrícia, Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. ***Cadernos de Pesquisa***, v. 40, n. 140. p. 445-477, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp(a)/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/?lang=pt. Acesso em: 24 jan. 26.

Afetividade e vínculos no ensino de história

Raquel de Souza Lopes

No presente artigo, refletimos a partir das vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de História da Universidade de Brasília (UnB), sobre a importância da afetividade e da construção de vínculos no processo de ensino-aprendizagem em História. Ao longo das experiências em sala de aula, tornou-se evidente que a relação estabelecida entre professor, aluno e conhecimento não é um elemento secundário, mas parte constitutiva da prática docente. Compreender as demandas dos estudantes, reconhecer o espaço social que ocupam e valorizar seus saberes prévios contribui para tornar o ensino mais significativo e participativo. Partindo das discussões teóricas que articulam afetividade e cognição, analisamos como as decisões pedagógicas do professor mobilizam respostas afetivas que podem aproximar ou distanciar o aluno do objeto de estudo. A partir da análise de experiências concretas, busca-se evidenciar que, no ensino de História, a construção de vínculos qualifica a prática docente, favorece a mobilização intelectual e contribui para uma aprendizagem mais crítica, contextualizada e socialmente situada.

A relação entre afetividade e cognição

O debate sobre a afetividade surge inicialmente no campo da Psicologia, percorrendo um longo trajeto até consolidar-se como um conceito central para a compreensão da constituição humana. Ao se estruturar, o pensamento psicológico herda da Filosofia uma perspectiva dualista, que separa razão e emoção, corpo e alma.

Nessa concepção, a racionalidade é valorizada como instância superior, enquanto a emoção passa a ser compreendida de forma imprecisa, muitas vezes associada à instabilidade e vista como algo que deve ser controlado pela lógica (Arantes, 2002).

Durante muito tempo, no campo da educação, as práticas e concepções pedagógicas foram orientadas por essa perspectiva dualista, ignorando questões que tangenciam a afetividade. Entretanto, ao longo do século XX, essa divisão passa a ser questionada por diferentes correntes teóricas que buscam integrar as dimensões afetiva e cognitiva, provocando transformações significativas na maneira de compreender o processo educativo. Nesta direção, a cognição deixa de ser entendida como um processo isolado e passa a ser concebida como inseparável da afetividade (Silva Leite, 2012, p. 357). É o que podemos perceber, por exemplo, nos trabalhos de Lev Vygotsky e Jean Piaget. O primeiro demonstra que a palavra, instrumento essencial para as funções mentais, se constitui a partir de dimensões objetivas e subjetivas, evidenciando que o pensamento e o afeto constituem uma relação de complementaridade. Por sua vez, Piaget compreende o desenvolvimento afetivo e intelectual como processos contínuos e paralelos, que se correspondem e se influenciam mutuamente ao longo da formação do sujeito (Wadsworth, 1992, p. 60).

Além dessas contribuições, destaca-se a perspectiva proposta por Henri Wallon para quem a emoção constitui o primeiro e fundamental vínculo entre os indivíduos, sendo elemento estruturante do desenvolvimento humano (Souza, 2013, p. 58). Nessa abordagem, a afetividade não se restringe às emoções e seus componentes biológicos (reações físicas, batimentos cardíacos acelerados, dentre outros), mas contempla também os sentimentos compreendidos como de origem psicológica (Silva Leite, 2012, p. 360). Trata-se, portanto, de um conceito amplo, que se complexifica à medida que o sujeito se apropria culturalmente do mundo e de si mesmo.

Em todas essas perspectivas, cognição e afetividade coexistem de forma integrada, constituindo dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Deste modo, há uma influência mútua constante, no qual o processo cognitivo é sempre atravessado pelo afeto. Não por acaso, de experiências negativas podem surgir bloqueios, inseguranças, fragilidades e dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, atividades que despertam emoções positivas tendem a ser realizadas com maior envolvimento e fluidez, justamente porque o sentimento favorável atua como elemento mobilizador do pensamento (Arantes, 2002). Assim, o suporte emocional não é um aspecto secundário, mas uma condição constitutiva do processo de ensino-aprendizagem que pode potencializar ou reduzir a atividade cognitiva.

Para além das questões relacionadas às conexões entre afetividade e cognição, é preciso ressaltar as transformações operadas no que diz respeito ao lugar e ao papel do(a) professor(a) no processo de ensino-aprendizagem. Uma delas refere-se ao entendimento deste(a) como mero transmissor de conhecimentos ou, como afirma Maurice Tardiff, "uma visão fabril dos saberes", no qual professores e professoras devem adquirir "competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos." (Tardif, 2012, p. 35). Essa ideia implica, por um lado, a noção de que o docente não produz conhecimento, apenas o repassa, o que contribui para um distanciamento entre escola e universidade, restringindo seus papéis, respectivamente, à reprodução e à produção de conhecimento. Cria-se, além desse afastamento, uma relação hierárquica em que um polo se sobrepõe ao outro. Por outro lado, essa mesma lógica pressupõe que o aluno seja um "vaso vazio", alguém sobre o qual o conteúdo é simplesmente depositado, desconsiderando seus saberes prévios (Brighente, 2016, p. 161).

Todavia, quando o professor passa a ser compreendido como mediador do conhecimento, atuando com o aluno e não sobre ele, esse

cenário muda. Nessa ótica, o docente reconhece os saberes prévios e os interesses dos estudantes, considerando também as diferentes formas pelas quais cada um aprende. A aula deixa de ser uma repetição simplificada do conhecimento produzido na universidade e passa a constituir-se como espaço de construção coletivo, no qual os alunos assumem papel fundamental. Desse modo, a figura do professor torna-se ainda mais significativa, pois cabe a ele selecionar os conteúdos, definir as abordagens e organizar as estratégias didáticas (Monteiro, 2011, p. 194).

Essa maneira de compreender e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, em que o educador é produtor e juntamente com aluno constrói o saber, não é neutra e baseia-se na formação de vínculos. Trata-se de uma postura que reconhece que ensinar está para além do foco único e exclusivo nos conteúdos: é também estabelecer relações de afeto, criar condições de confiança e um espaço seguro para o aprendizado. Ao decidir como abordar determinado conteúdo, quais exemplos mobilizar e quais vozes destacar, professores e professoras imprimem intencionalidade ao processo educativo que refletem diretamente na maneira com que o aluno internaliza o que está sendo apresentado. Assim, a afetividade não se reduz a gestos de carinho ou simpatia, mas se expande a todos os processos da prática docente, se complexificando conforme o estudante se desenvolve.

Ensino de história, afetividade e a construção do conhecimento histórico escolar

Ao refletir sobre a afetividade nas práticas pedagógicas, Sérgio Leite identifica escolhas e decisões tomadas por professores de todos os níveis de ensino que, independente da intencionalidade, desencadeiam reações afetivas entre os alunos e os objetos de estudos. Seriam elas:

> a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino. (Leite, 2012, p. 363)

A proposta do autor aplica-se a educadores de todas as disciplinas; contudo, no ensino de História ela se torna ainda mais significativa, tendo em vista que, para que o estudante aprenda História, é necessário que seja "mobilizado intelectualmente", fenômeno que ocorre quando o conteúdo estabelece algum tipo de conexão com sua experiência e seu universo (Caimi, 2006, p. 23). Essa mobilização pode acontecer quando professores apresentam um acontecimento histórico a partir de múltiplos pontos de vista, enfatizando os diversos sujeitos que compõem os processos históricos e rompendo com uma retórica eurocêntrica que privilegia, em grande medida, a agência de homens brancos europeus.

Ao incluir mulheres, populações negras, povos indígenas, asiáticos e outros grupos historicamente silenciados, o docente amplia o horizonte de identificação do aluno. O reconhecimento de trajetórias diversas possibilita que o estudante se perceba como parte da história, desenvolvendo um sentimento de pertencimento, trazendo um sentido pessoal ao objeto de estudo. Ao ver sujeitos com os quais se identifica ocupando o centro da narrativa histórica, ele compreende que a História não é feita apenas por "grandes heróis", mas por pessoas comuns, e que ele próprio também é capaz de agir e produzir transformações em seu tempo, gerando uma reação afetiva positiva (Schmidt, 2005, p. 299).

No início do processo de ensino-aprendizagem, reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos é uma condição essencial para que a aula se torne efetiva. Mais do que considerar aquilo que o estudante já sabe, é igualmente necessário identificar em quais

aspectos ele tende a apresentar maiores dificuldades. Esse mapeamento permite ao professor planejar intervenções mais adequadas, ajustando a abordagem dos conteúdos às especificidades da turma.

Além disso, o repertório dos alunos varia conforme o contexto social e regional, o que significa que determinados temas podem ser mais familiares para uns do que para outros. Quando os docentes criam espaço para que esses saberes sejam compartilhados, transformam a aula em um ambiente mais participativo em que o conhecimento é elaborado coletivamente. Esse movimento envolve compreensão e atenção às experiências dos estudantes, possibilitando integrar aos conteúdos elementos ligados aos seus interesses e referências (Caimi, 2006, p. 21). Ao estabelecer essas conexões, o educador fortalece o vínculo com a turma e amplia as possibilidades de engajamento, tornando a aprendizagem mais atraente, consistente e significativa.

Ao refletir sobre a abordagem dos conteúdos, é importante que façam sentido e sejam inteligíveis para os alunos, permitindo que acompanhem uma linha de raciocínio clara. Ainda assim, constitui um desafio para o professor elaborar estratégias que ultrapassem a linearidade cronológica, que podem induzir a uma compreensão simplista de causa e consequência, privilegiando apenas fenômenos de curta duração (Schmidt, 2005, p. 304). Ao romper com essa organização sequencial, ampliam-se as possibilidades de análise histórica, favorecendo a percepção de mudanças e permanências ao longo do tempo. Dessa maneira, o estudante desenvolve uma compreensão mais complexa dos processos históricos, entendendo que os acontecimentos não se explicam apenas por ligações imediatas, mas por múltiplas temporalidades e relações.

Ainda nesta direção, as atividades e avaliações devem ser desafiadoras, mas sempre coerentes com os conteúdos trabalhados e com um nível de dificuldade ajustado à realidade das turmas. Quando

bem planejadas, elas motivam o aluno a estudar a partir da percepção de que bons resultados são possíveis mediante esforço, em vez de gerar frustração ou ansiedade diante de tarefas consideradas inalcançáveis. Por essa razão, é indispensável que haja um alinhamento consistente entre os objetivos desenvolvidos em sala e os instrumentos avaliativos.

Além de beneficiar os estudantes, as avaliações também funcionam como um retorno para o próprio professor, que pode se autoavaliar a partir do desempenho das turmas. Ao analisar questões em que a maioria apresentou bom ou baixo rendimento, o docente identifica tanto os pontos fortes de sua abordagem quanto aspectos que precisam ser retomados e/ou aprofundados. No ensino de História, é igualmente importante que as avaliações superem práticas centradas na memorização e na repetição, priorizando questões que realmente verifiquem as competências trabalhadas, como a interpretação, a análise crítica e a compreensão dos processos históricos (Caimi, 2006, p. 20).

Considerando que essas decisões provocam, de modo inevitável, respostas afetivas dos alunos e contribuem para a construção de vínculos entre os estudantes e os conteúdos, é fundamental que o professor, ciente disso, posicione-se estrategicamente. Suas escolhas não podem ser aleatórias, mas orientadas pela reflexão sobre as melhores formas de favorecer uma relação positiva entre o aluno e o conhecimento, uma vez que, ao praticar qualquer uma dessas decisões, o docente também está delineando caminhos possíveis de aproximação ou afastamento em relação ao saber.

Por sua vez, o professor também se relaciona afetivamente com o ensino, com os conteúdos e com os próprios alunos. Deste modo, torna-se necessário que este profissional estabeleça relações afetivas consistentes e saudáveis no ambiente escolar, uma vez que o mesmo é influenciado por suas experiências e relações tanto profissionais

como pessoais (Tardif, 2012, p. 103).[1] Nesse sentido, compreender a afetividade como parte determinante do ensino implica reconhecer que ela não se resume a uma característica da personalidade do professor, mas constitui uma dimensão formativa que também precisa ser aprendida, debatida e fundamentada teoricamente. Foi justamente nesse movimento de articulação entre prática e reflexão que passei a perceber como essas questões perpassam a formação docente, ampliando minha compreensão sobre o que significa, de fato, ensinar.

A afetividade como prática: experiências no Pibid

Fui atravessada pela discussão acerca da relação entre afetividade e aprendizagem durante uma aula de Didática Fundamental, a partir da leitura do artigo "O que precisa saber um professor de história" (2006). Nele, a professora Flávia Caimi ressalta a importância de conhecer o aluno, seus conhecimentos prévios e as formas pelas quais este internaliza, aprende e atribui sentidos aos conteúdos estudados. Embora a autora não trate explicitamente do conceito de ensino afetivo, suas reflexões dialogam diretamente com essa perspectiva. Como estudante de graduação e professora em formação, essas ideias passaram a ecoar com frequência em minhas reflexões e construção de minha trajetória. Mas, foi especialmente a partir das experiências com o Pibid História/UnB, onde sou orientada pela professora Edlene Oliveira e supervisionada pela professora Fabiana Macena, que consegui perceber como essa fundamentação teórica se articula de modo consistente com a prática,

1 Embora não seja nosso objetivo neste artigo, também é preciso destacar que, para além das questões voltadas aos estudantes, a dimensão da profissionalização docente é crucial na constituição de professores(as) afetivos. A ausência de apoio, auxílio, estímulo e valorização dos profissionais da educação, além das constantes pressões e perseguições vivenciadas por muitos impactam diretamente na construção da afetividade docente e sua permanência no espaço escolar. Não por acaso, questões como adoecimento e o chamado "apagão" docente têm sido cada vez mais frequentemente noticiados e são indícios dos impactos da ausência de políticas públicas consistentes voltadas à educação em seus diferentes níveis de ensino.

possibilitando compreender de forma mais profunda os conceitos que antes estavam apenas no plano da leitura.

A escola na qual atuei por um ano localiza-se em Ceilândia, uma região periférica do Distrito Federal, e atende também alunos provenientes do Sol Nascente, uma região administrativa próxima. Assim, a escola reúne uma grande diversidade de estudantes, tanto em relação às condições socioeconômicas quanto às questões raciais. Nos primeiros dias na escola, vivi um certo estranhamento em sala de aula, que associo a dois fatores principais. O primeiro dizia respeito à minha própria presença naquele espaço e como ela afetava os estudantes: eu era uma figura nova para eles, já que antes de nós eles não conheciam o Pibid e estavam pouco familiarizados com outras pessoas dentro de sala além dos professores regentes. Dessa forma, eu ocupava um lugar que ainda não estava claramente definido. Não era aluna, mas também não era exatamente a professora regente, o que gerava certa confusão, perceptível na própria forma como tentavam se dirigir a mim: não sabiam se me chamavam de "tia", "professora" ou simplesmente pelo meu nome.

Já o segundo fator estava relacionado a mim mesma, por também me sentir deslocada. Naquele momento, vivenciava a minha primeira experiência em sala de aula e assim como eu era uma figura nova para os alunos eles também eram para mim. A inversão de papéis, já que há pouco tempo estava inserida nesse mesmo ambiente, só que como aluna, tornava a situação igualmente confusa. Antes sabia exatamente meu espaço nesse meio, mas agora não tinha plena segurança sobre qual era, de fato, o meu papel na dinâmica. Nesse contexto, movida por essas razões, adotei uma postura mais retraída e cautelosa nos primeiros dias.

Então, justamente por essa ausência inicial de conexão entre mim e os alunos, senti grande dificuldade em auxiliá-los. Eles raramente solicitavam minha ajuda e, embora eu tivesse o conhecimento necessário para orientá-los, encontrava obstáculos na comunicação,

pois até a linguagem se tornava uma barreira: meu modo de falar soava distante, pouco sintonizado com o deles. Foi a partir dessa vivência que compreendi, de forma mais concreta, aquilo que Flávia Caimi já discutia: não se trata apenas de dominar o conteúdo a ser ensinado, mas de construir vínculos que tornem a troca possível e significativa (2006).

Contudo, com o passar do tempo, fui me habituando cada vez mais ao ambiente escolar, aos estudantes e às suas dinâmicas. À medida que nos habituamos, minha presença deixou de ser estranha e passou a integrar o cotidiano das turmas. Nesse processo, aprendi, na convivência com eles, a me comunicar com mais clareza e a explicar os conteúdos de maneira mais simples e acessível. Gradualmente, os alunos passaram a me reconhecer como uma figura de autoridade em quem podiam confiar, e construímos uma relação na qual se sentiam à vontade para perguntar, participar e errar, sem receio, o que facilitou no processo de auxiliá-los.

Se a construção de vínculos mostrou-se tão significativa para mim enquanto Pibidiana, atuando majoritariamente como monitora ou auxiliar, torna-se ainda mais evidente o quanto a afetividade é estruturante no trabalho docente. Essa vivência também demonstra como a experiência é essencial para a formação de professores: é por meio dela que se desenvolvem estratégias, se aprimoram ferramentas pedagógicas e se aprende a mobilizar os alunos de maneira mais consciente e sensível às relações que sustentam o processo de aprendizagem.

Hoje, ao comparar minha primeira experiência conduzindo a aula como professora responsável, em 17 de março de 2025, com outra realizada tempos depois, em 7 de maio de 2025, torna-se evidente a transformação no meu modo de me relacionar com os alunos e como isso repercutiu diretamente na forma como eles próprios se vinculavam ao conteúdo. No início, a pouca familiaridade com a turma e com a condução integral da aula gerava insegurança,

o que se refletia na minha postura. Posteriormente, com maior aproximação e domínio da dinâmica da sala, o ambiente tornou-se mais participativo e produtivo, evidenciando como a dimensão afetiva atravessa e sustenta o ensino-aprendizagem.

Aquela primeira aula, em março de 2025, se organizou a partir da ausência da professora regente por alguns dias e, em conjunto, decidimos que seria uma ótima oportunidade para vivenciarmos a experiência de ministrar uma aula. Para tornar esse momento mais tranquilo, nos organizamos em duplas ou trios e, além disso, contaríamos com o apoio da direção e da equipe pedagógica. Ficou combinado que nós, do Pibid, desenvolveríamos uma atividade para os oitavos anos, enquanto a professora prepararia a proposta destinada aos nonos anos e nós a aplicaríamos durante sua ausência.

Nossa atividade tinha como foco a análise da Declaração dos Direitos inglesa, de 1689, e foi organizada em três momentos. No primeiro, realizamos a contextualização da fonte e solicitamos que os alunos copiassem algumas questões orientadoras, que serviriam de apoio para a interpretação do documento. Em seguida, disponibilizamos um tempo maior de aula para que, em grupos, pudessem analisar o trecho que receberam. Por fim, cada grupo socializaria com a turma as informações e reflexões obtidas, já que cada um ficou responsável por uma parte diferente do documento. Observada apenas em sua estrutura, a proposta parecia bastante interessante, contudo, durante a execução, nos deparamos com algumas dificuldades que não havíamos previsto.

No momento da aplicação, percebemos que o tempo destinado à contextualização foi insuficiente, sobretudo por se tratar de um documento com um vocabulário distinto daquele que os estudantes estavam habituados. Diante dessa dificuldade, elaboramos, ainda durante a aula, um pequeno glossário para auxiliá-los na compreensão de termos menos conhecidos. Ao refletir posteriormente sobre a experiência, reconheço que teria sido importante dedicar

mais tempo à explicação do que é uma declaração de direitos e, de modo mais específico, à contextualização da declaração inglesa, explorando com maior profundidade tanto seus impactos quanto a maneira como ela expressava as demandas e tensões da sociedade daquele período.

Outro problema apareceu no momento da análise em grupo. Era necessário circular constantemente pela sala para acompanhar o desenvolvimento da atividade, uma vez que, quando esse acompanhamento não acontecia de forma mais próxima, alguns alunos se dispersarvam e iniciavam conversas paralelas. Avalio que parte desse comportamento pode ter relação com a indefinição do nosso papel naquele contexto, já que talvez não era claro para eles que, naquele instante, assumíamos o papel de professores. Além disso, optamos por permitir que eles escolhessem seus próprios grupos, o que acabou reunindo alunos com maior afinidade entre si e favorecendo momentos de conversa excessiva. Imaginamos que uma organização prévia dos grupos feita por nós poderia ter contribuído para uma dinâmica mais equilibrada e produtiva, alinhando melhor a interação entre os estudantes.

O ponto alto da atividade, na minha experiência, foi o momento da socialização. Quando os alunos passaram a compartilhar os resultados de suas análises, a aula ganhou outra dinâmica: mais participativa e dialógica, gerando um debate bastante rico. Foi, sem dúvida, o instante em que percebi maior mobilização da turma. As questões que orientavam a análise buscavam levá-los a compreender quais direitos estavam sendo defendidos no documento e de que maneira eles rompiam com práticas características do Antigo Regime. Durante a socialização, os estudantes começaram a relacionar os diferentes trechos trabalhados pelos grupos, percebendo conexões entre eles. A partir dessas articulações, surgiram discussões interessantes sobre como os direitos eram concebidos naquele contexto histórico e como se configuram na atualidade, estabelecendo

comparações que tornaram o conteúdo mais significativo para a turma. De modo geral, para uma primeira experiência, considero que foi positiva e que alcançamos resultados satisfatórios.

Ainda assim, ao refletir sobre a prática, percebo que poderia ter sido mais proveitosa caso tivéssemos pensado com maior cuidado em estratégias de mobilização da turma e em formas de aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. Naquele momento, como já mencionado, a pouca proximidade entre nós acabou gerando alguns ruídos na comunicação. Essa distância inicial impactou tanto a recepção do conteúdo quanto a dinâmica da aula. À luz das cinco decisões pedagógicas apontadas por Silva Leite, compreendo que seria possível ter atuado de maneira mais atenta às dimensões afetivas do processo, desde a definição dos objetivos e do ponto de partida da aula até a organização dos conteúdos, das atividades e da avaliação.

Em contrapartida, a atividade do dia 7 de maio foi uma experiência extremamente positiva. Já estávamos mais familiarizadas com a sala de aula, compreendíamos melhor as relações das turmas e sabíamos como abordar determinados pontos com mais segurança. Além disso, havíamos amadurecido bastante a partir das vivências anteriores e das discussões realizadas com os outros participantes do Pibid, o que fez diferença na forma como planejamos e conduzimos a aula. Seguimos a orientação de nossa coordenadora, professora Edlene Oliveira, e usamos como base um plano de aula disponível no site *Idade Média na escola*, realizando adaptações para que ele dialogasse melhor com a realidade das nossas turmas.[2]

2 O site em questão é um projeto desenvolvido pela professora Edlene Oliveira e tem como objetivo ser um repositório de pesquisa, informação e divulgação do ensino de Idade Média. Todavia, para além de fontes e planos de aula relacionados a este período, o site contempla outros temas e períodos, inclusive relacionados à história do Brasil. O endereço é: https://www.idademedianaescola.com.br/ Acesso em: 14 mar.2026.

Ministrei essa aula em conjunto com minha colega Pibidiana, Graziele Aparecida, a partir do conteúdo "A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição", estabelecido pelo *Currículo em Movimento do Distrito Federal* e presente no planejamento da professora regente. Definimos como objetivo que os alunos aprendessem a analisar uma obra de arte e compreendessem a noção de embranquecimento, a fim de refletir sobre como ela atuou, e ainda atua, na sociedade brasileira. Trabalhamos com as turmas de nono ano a partir da obra *Redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos, articulando-a às discussões sobre teorias raciais do período, como o darwinismo social. Devido a já mencionada diversidade dos alunos, buscamos deixar a aula o mais aberta possível para a participação da turma, uma vez que o tema os tocava de maneira pessoal, em grande parte dos casos. Por isso, organizamos o trabalho em três momentos, ao longo de três aulas: primeiro, apresentamos o autor, o contexto de produção da obra e as ideias raciais em circulação na época; em seguida, iniciamos, junto com os alunos, a análise da pintura, começando por questões mais objetivas, como data e autoria, e avançamos gradualmente para aspectos mais interpretativos, finalizando com uma atividade.

A obra abriu espaço para debates muito ricos. Para além das questões raciais, os alunos também discutiram as representações de gênero presentes na pintura e como determinadas visões construídas no passado ainda repercutem no presente. A participação foi intensa e, a partir das interpretações e trocas realizadas em sala, surgiram reflexões sobre preconceitos que ainda são presentes na realidade de muitos deles. Para mim, essa experiência foi um exemplo claro de como o conhecimento, quando construído coletivamente, se amplia: os alunos acrescentaram perspectivas que aprofundaram o conteúdo e trouxeram novas camadas de significado à discussão.

Na etapa final, propusemos que realizassem a análise de outra obra, aplicando os mesmos critérios trabalhados anteriormente.

A professora regente sugeriu que apresentássemos um artista que retratasse a população negra de forma positiva, em contraste com a primeira pintura. Nessa direção, escolhemos *Favela* (1965), de Heitor dos Prazeres, que celebra a cultura presente nessas comunidades. Pedimos aos estudantes que, para além da análise, comparassem as duas pinturas e escrevessem suas conclusões em no mínimo 10 linhas, o que permitiu que os próprios alunos percebessem as diferenças de representação, de intencionalidade e de contexto entre as obras.

Além de realizarem ótimas análises das obras, os alunos produziram textos extremamente críticos em relação às questões debatidas em sala. A grande maioria ultrapassou a quantidade mínima de linhas solicitada, demonstrando envolvimento e interesse pelo tema. Em suas produções, apontaram com clareza as diferenças entre as pinturas, destacando aspectos de cada uma. Muitos também ampliaram a discussão ao relacionar o conteúdo com elementos de sua própria realidade, mencionando, por exemplo, contribuições culturais da população afro-brasileira, como o samba e a capoeira, enquanto outros expandiram ainda mais o debate ao incluir os povos indígenas, ressaltando sua presença marcante na culinária brasileira, especialmente por meio da mandioca. Essas conexões revelam não apenas compreensão do conteúdo, mas também capacidade de reflexão crítica e articulação com vivências concretas.

Dessa forma, a análise das duas experiências evidencia que a afetividade constitui um elemento central da prática pedagógica e não um aspecto secundário do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto em minha primeira vivência a insegurança e o distanciamento inicial fragilizaram o vínculo com a turma, impactando a fluidez da mediação, na segunda experiência o planejamento intencional e a proximidade com os alunos criaram um ambiente favorável à participação crítica e à construção coletiva do conhecimento. Essa comparação demonstra que, quando o professor assume uma

postura dialógica e cuidadosa às dimensões subjetivas da sala de aula, o conteúdo deixa de ser apenas transmitido e passa a ser significado, apropriado e problematizado pelos estudantes. Assim, torna-se claro que a afetividade, articulada à intencionalidade pedagógica, potencializa a mobilização intelectual e transforma a aula em um espaço de formação crítica e humanizadora.

Além das experiências em que estive à frente da turma, pude perceber inúmeras vezes, durante as observações das aulas da professora regente, como a afetividade facilita concretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesses momentos, algo que sempre me chamou atenção é a forma como ela incorpora os comentários dos alunos ao desenvolvimento da aula. Os estudantes se sentem à vontade para compartilhar opiniões, dúvidas e estabelecer associações; e a professora, com sensibilidade, transforma essas falas em pontes para o conteúdo trabalhado. Também acolhe dúvidas que podem não estar diretamente ligadas ao conteúdo, como questões relativas à escola e ao dia a dia dos alunos, demonstrando que se interessa genuinamente pelas curiosidades dos estudantes. Tanto que a professora é alguém em que os alunos confiam e recorrem quando precisam de ajuda. Esse cuidado fortalece o vínculo e amplia o sentido da aula. Escuta ativa que possibilita e cria um ambiente de confiança, no qual a participação não é apenas permitida, mas valorizada; não por acaso, as suas aulas costumam ser bastante participativas.

Outro aspecto verificado é que, antes de iniciar a explicação de um novo conteúdo, ela frequentemente propõe um estudo dirigido do tema a ser estudado com apoio do livro didático. Desta forma, quando começa a aula expositiva dialogada os alunos já possuem uma noção prévia do tema, o que torna a discussão mais fluida e substancial. Além disso, também chama a atenção a diversidade de fontes e recursos didáticos que ela utiliza, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes. Ao trabalhar a Revolução Francesa com

os oitavos anos, por exemplo, iniciou a discussão a partir da pintura *A Liberdade Guiando o Povo* (1830), de Eugène Delacroix, para introduzir os ideais revolucionários, e utilizou também *A Tomada da Bastilha* (1789), de Jean-Pierre Houël, enfatizando a participação popular no processo. Na sequência, apresentou o hino nacional francês, relacionando sua letra às ideias debatidas em sala. O interesse foi tão grande que, durante as atividades, os próprios alunos pediram para ouvir hinos de outros países. Nesse e em outros diversos momentos, observei a professora tomar medidas voltadas à esfera do afeto em sala de aula e essas situações reforçam como as escolhas pedagógicas, quando atravessadas pela afetividade tornam-se um potente estímulo à aprendizagem.

Considerações finais

Diante da nossa experiência como regente e do que foi observado junto à nossa supervisora, entendo que a afetividade, longe de ser um aspecto periférico ou meramente sentimental, constitui o alicerce sobre o qual se constrói a atividade cognitiva e a formação integral do aluno. As contribuições teóricas que articulam cognição e emoção evidenciam que aprender envolve mobilização intelectual, mas também vínculo, confiança e reconhecimento. Nesse sentido, as decisões pedagógicas tomadas pelo professor, desde a definição dos objetivos até as formas de avaliação, produzem efeitos que ultrapassam o campo técnico e alcançam diretamente a relação do estudante com o conhecimento.

As enriquecedoras experiências vivenciadas no Pibid permitiram perceber, de forma concreta, como a construção ou a ausência de vínculos interfere na dinâmica da sala de aula e no engajamento dos alunos. Enquanto o distanciamento inicial gerou inseguranças e dificuldades na mediação, a aproximação progressiva e o planejamento mais intencional possibilitaram maior participação, criticidade e envolvimento com os conteúdos trabalhados.

Essas vivências reforçam que ensinar não se resume à transmissão de informações, mas implica estabelecer relações que favoreçam a confiança, o diálogo e a significação do saber.

Assim, no ensino de História, a afetividade revela-se um elemento essencial para que o aluno se reconheça como sujeito histórico e se mobilize diante dos conteúdos. Articulada à intencionalidade pedagógica, ela potencializa a aprendizagem e contribui para a construção de uma prática docente mais consciente, sensível e comprometida com a formação crítica dos estudantes.

Referências

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

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

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. ***Temas em Psicologia***, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. ***Educação e Realidade***, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. ***Cadernos Cedes***, v. 25, p. 297-308, 2005.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. ***Psicologia:*** Teoria e Pesquisa, v. 27, p. 249-254, 2011.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. ***Psicologia & Sociedade***, v. 25, p. 527-537, 2013.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. Petrópolis: Vozes, 2012.

WADSWORTH, Barry J.; ROVAI, Esméria; MALUF, Maria Regina. ***Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget***. São Paulo: Pioneira, 1992.

O corpo como instrumento de trabalho docente: reflexões sobre a prática pedagógica a partir da experiência no Pibid História

Karina Cristina de Almeida Nicolau

A formação de professores de História nas universidades brasileiras tem sido marcada, historicamente, por uma forte ênfase na dimensão teórica da disciplina. Debates historiográficos, métodos de análise documental e discussões conceituais ocupam lugar central na formação dos licenciandos. Ainda que tais elementos sejam fundamentais para a consolidação de uma formação crítica e reflexiva, aspectos diretamente relacionados à prática pedagógica – especialmente aqueles que envolvem o corpo, a voz e a presença do professor em sala de aula – frequentemente aparecem de maneira secundária nos currículos das licenciaturas.

A docência, no entanto, constitui uma atividade profundamente marcada pela dimensão corporal. Ensinar implica mobilizar gestos, deslocamentos, entonações vocais e diferentes formas de ocupação do espaço da sala de aula. O professor não atua apenas por meio da palavra, mas também através da forma como se posiciona diante dos estudantes, como circula pelo ambiente e como administra sua própria presença no processo pedagógico.

Nesse sentido, a entrada do licenciando no espaço escolar da educação básica frequentemente revela uma dimensão da docência pouco explorada durante a formação universitária: o corpo como instrumento de trabalho pedagógico. A experiência direta

com turmas de estudantes, com a dinâmica da escola e com as exigências cotidianas do ensino evidencia que o exercício da docência envolve habilidades corporais que se desenvolvem progressivamente ao longo da prática.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem desempenhado papel relevante na aproximação entre universidade e educação básica, permitindo que estudantes das licenciaturas vivenciem experiências concretas de ensino ainda durante a graduação. Ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, o programa possibilita que a prática docente seja experimentada em sua complexidade, revelando dimensões do trabalho pedagógico que dificilmente poderiam ser compreendidas apenas no espaço universitário.

A reflexão proposta neste artigo parte da compreensão de que a prática pedagógica envolve dimensões que ultrapassam o domínio do conteúdo disciplinar. Ensinar implica também presença, comunicação, postura e capacidade de mediação das relações estabelecidas no espaço da sala de aula. Nesse contexto, o corpo do professor desempenha papel central na organização das interações pedagógicas e na construção do ambiente de aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, o texto se estrutura como um relato de experiência articulado à reflexão teórica. As observações apresentadas foram produzidas a partir da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), durante o acompanhamento de turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal ao longo do ano letivo de 2025. A análise busca compreender, à luz de contribuições da sociologia do corpo e da teoria educacional, de que maneira a experiência prática em sala de aula evidencia a dimensão corporal do trabalho docente.

A experiência analisada permite observar que a formação docente não se constrói apenas no domínio dos conteúdos disciplinares ou das teorias pedagógicas. O cotidiano da escola revela que o exercício do ensino envolve também um processo de aprendizagem corporal, no qual o professor desenvolve formas específicas de presença, comunicação e ocupação do espaço pedagógico. Nesse sentido, a escola não apenas recebe o professor em formação, mas também participa da constituição do corpo docente, ensinando modos concretos de existir e atuar na sala de aula.

O corpo como dimensão social da experiência humana

Nas últimas décadas, diferentes campos das Ciências Humanas têm destacado a centralidade do corpo na compreensão da experiência social. Longe de ser entendido apenas como uma realidade biológica, o corpo passou a ser analisado como uma construção histórica e cultural, atravessada por normas, expectativas e relações de poder. Entre os autores que contribuíram para essa perspectiva, destaca-se Michel Foucault, cujas análises sobre o funcionamento das instituições modernas evidenciam o papel central do corpo nas formas de organização social.[1] Ao investigar espaços como escolas, quartéis e hospitais, o autor demonstrou como essas instituições desenvolvem técnicas específicas de observação, controle e disciplinamento destinadas a produzir comportamentos considerados adequados, corpos dóceis ao funcionamento dessas estruturas.

No caso da escola, o corpo assume um papel particularmente significativo. A organização dos horários, a disposição das carteiras, os momentos de silêncio e de fala, bem como as regras de circulação no espaço escolar constituem dispositivos que orientam a

1 A análise dessas práticas pode ser encontrada, especialmente, em FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014; e em FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

conduta dos estudantes e estruturam o cotidiano da instituição. Nesse contexto, o corpo do professor também se insere nesse sistema de relações, desempenhando funções de mediação, orientação e condução das atividades pedagógicas.

Ao desenvolver uma sociologia do corpo, David Le Breton (2017) destaca que a existência humana é inseparável da experiência corporal. O corpo não constitui apenas um objeto no mundo, mas o ponto de partida de toda relação com a realidade. É por meio dele que os indivíduos percebem o ambiente ao seu redor, estabelecem vínculos sociais e constroem significados sobre suas experiências. Segundo o autor, a relação com o mundo se organiza a partir da corporalidade: é através do corpo que o sujeito percebe, age e atribui sentido às situações vividas (Le Breton, 2017). A experiência humana, portanto, não pode ser dissociada dessa dimensão sensível e relacional que atravessa as práticas cotidianas.

Essa perspectiva permite compreender o ensino como uma atividade que mobiliza permanentemente diferentes formas de presença corporal. A prática pedagógica envolve gestos, deslocamentos pelo espaço da sala, variações no tom de voz, pausas na fala e formas de estabelecer contato visual com os estudantes. Esses elementos participam diretamente da organização das interações em sala de aula e da construção do ambiente de aprendizagem.

No campo da educação, as reflexões de Paulo Freire também contribuem para compreender a dimensão relacional da prática pedagógica. Ao discutir a natureza do processo educativo, o autor enfatiza que ensinar implica estabelecer uma relação ética com os estudantes, marcada pela abertura ao diálogo e pelo reconhecimento do outro como sujeito do processo de aprendizagem (Freire, 1996, p. 47). Nessa perspectiva, a presença do educador assume um papel central. A prática educativa envolve não apenas a mediação de conhecimentos, mas também a construção de relações que possibilitam a participação ativa dos estudantes no processo de produção

do conhecimento. A sala de aula torna-se, assim, um espaço de encontro entre sujeitos que compartilham experiências e constroem interpretações sobre o mundo (Freire, 1996, p. 23).

A reflexão proposta por bell hooks amplia essa discussão ao destacar que o processo educativo envolve dimensões afetivas e emocionais frequentemente negligenciadas em modelos tradicionais de ensino. Para a autora, a sala de aula é um espaço profundamente humano, no qual professores e estudantes constroem relações que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos. (hooks, 2017, p. 39). Reconhecer essa dimensão implica compreender que o ensino se realiza em um ambiente marcado por trajetórias individuais, expectativas e diferentes formas de vivenciar a experiência escolar. Nesse contexto, ainda em diálogo com bell hooks, o corpo do professor participa ativamente da construção dessas relações, influenciando a forma como a prática pedagógica se estabelece. No contexto brasileiro, as reflexões de Sueli Carneiro contribuem para ampliar essa análise ao evidenciar que os corpos também são atravessados por relações de poder, reconhecimento e legitimidade social. A autora demonstra como determinados corpos são historicamente valorizados ou marginalizados em diferentes espaços institucionais, aspecto que também se manifesta no ambiente escolar. (Carneiro, 2005).

Consideradas em conjunto, essas perspectivas permitem compreender que o corpo do professor não constitui um elemento neutro na dinâmica da sala de aula. Ele participa ativamente da organização das interações pedagógicas, influenciando a forma como a autoridade é construída, como o diálogo se estabelece e como os estudantes se posicionam diante das práticas educativas. Essa compreensão oferece um ponto de partida importante para analisar a experiência vivenciada no âmbito do Pibid, na qual a inserção no cotidiano escolar realçou de forma concreta as exigências corporais envolvidas no exercício da docência.

Formação docente e experiência escolar: o Pibid como espaço de aprendizagem

A formação de professores envolve um processo complexo no qual se articulam dimensões teóricas, metodológicas e práticas. No entanto, a aproximação efetiva entre universidade e educação básica nem sempre ocorre de forma sistemática ao longo da graduação. Em muitos cursos de licenciatura, o contato direto com a realidade escolar concentra-se principalmente nos momentos de estágio supervisionado, geralmente localizados nas etapas finais da formação e por um curto período de tempo.

Diante disso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem desempenhado um papel importante na aproximação entre a universidade e a escola pública. Ao promover a inserção de estudantes no cotidiano das instituições de educação básica, o programa permite que os licenciandos vivenciem de maneira mais contínua as dinâmicas que estruturam o trabalho pedagógico. A presença regular na escola possibilita que o futuro professor, sujeito em formação, observe diferentes formas de condução das aulas, estratégias de organização do espaço e modos de interação estabelecidos entre docentes e estudantes. Esse contato direto com a prática amplia a compreensão sobre o ensino, permitindo reconhecer que a atividade pedagógica envolve uma série de decisões e ajustes que se constroem no decorrer das situações concretas vividas em sala de aula.

A literatura sobre formação docente tem destacado a importância dessas experiências de imersão no ambiente escolar. Para Paulo Freire (1996, p. 23), o processo educativo se constrói no encontro entre sujeitos que compartilham experiências e produzem conhecimento de forma coletiva. Essa perspectiva permite compreender que o aprendizado da docência não ocorre apenas pela assimilação de conceitos pedagógicos, mas também pela participação

ativa nas relações que estruturam o cotidiano da escola. A convivência com professores experientes, com a organização institucional da escola e com as diferentes realidades dos estudantes contribui para ampliar a compreensão sobre o trabalho pedagógico. Ao observar práticas docentes em funcionamento, o licenciando passa a reconhecer a complexidade das interações que sustentam o processo de ensino e aprendizagem.

Foi nesse contexto que se desenvolveu a experiência analisada neste artigo, realizada ao longo do ano letivo de 2025, em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal. As atividades ocorreram no Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia, instituição que atende estudantes do ensino fundamental em uma região marcada por grande diversidade social e cultural. A atuação no âmbito do Pibid envolveu o acompanhamento de turmas de 8º e 9º ano, compostas majoritariamente por estudantes com idades entre 13 e 15 anos. Ao longo do período analisado, foram acompanhadas aproximadamente sete turmas, o que possibilitou observar diferentes dinâmicas de sala de aula e distintas formas de interação entre professores e estudantes. As atividades ocorriam no turno vespertino, ao longo de seis períodos consecutivos de aula. Esse aspecto revelou-se particularmente relevante para compreender as condições concretas do trabalho pedagógico, uma vez que o ritmo das aulas, o nível de atenção dos estudantes e o cansaço acumulado ao longo da tarde influenciavam diretamente a dinâmica da sala.

A experiência no ambiente escolar evidenciou que o ensino não se desenvolve em condições neutras ou homogêneas. Fatores como horário das aulas, temperatura da sala, disposição do espaço e nível de fadiga dos estudantes interferem no andamento das atividades pedagógicas e exigem constantes adaptações por parte do professor. Esse conjunto de elementos permite compreender a escola não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos pedagógicos, mas como um ambiente de formação no qual o professor aprende

progressivamente a lidar com as múltiplas dimensões do trabalho docente. Entre essas dimensões, destaca-se a forma como o corpo do professor se insere na organização das interações em sala de aula.

A inserção no cotidiano escolar permitiu perceber que a condução das atividades pedagógicas envolve formas específicas de presença corporal. A maneira como o professor se posiciona diante da turma, como circula pelo espaço da sala e como utiliza a voz para orientar as atividades constitui parte fundamental da dinâmica do ensino. As interações cotidianas são mediadas por gestos, olhares, deslocamentos e entonações que organizam a comunicação entre os sujeitos. No espaço da sala de aula, esses elementos participam diretamente da construção das relações pedagógicas.

A escola como espaço de aprendizagem do corpo docente

O contato inicial com as turmas evidenciou de maneira imediata a dimensão corporal presente no exercício da docência. Embora a formação universitária ofereça ferramentas teóricas importantes para a compreensão do ensino de História, a inserção direta no ambiente escolar revelou demandas que ultrapassam o domínio do conteúdo disciplinar. Já nos primeiros encontros com as turmas, a dinâmica da sala mostrou-se marcada por um ambiente de curiosidade e agitação. Os estudantes ainda não conheciam os licenciandos que participavam das atividades do Pibid, o que contribuía para uma atmosfera de expectativa e observação mútua. Nesse contexto inicial, tornou-se evidente que a presença do professor em sala de aula é constantemente percebida e avaliada pelos estudantes.

A condução das atividades exigia deslocamentos frequentes pelo espaço da sala, projeção vocal e atenção simultânea a diferentes grupos de alunos. Essas demandas tornavam visível o conjunto de exigências físicas envolvidas no exercício da docência, aspecto que

raramente é discutido de forma explícita nos processos de formação inicial. A necessidade de circular entre as mesas, acompanhar o desenvolvimento das atividades e responder a diferentes solicitações dos estudantes revelava que o trabalho em sala de aula envolve uma atenção distribuída. O professor precisa observar múltiplas situações ao mesmo tempo, identificando dúvidas, mediando interações e reorganizando o ritmo da aula conforme as respostas da turma.

Essas observações dialogam com as reflexões de Michel Foucault sobre o funcionamento das instituições disciplinares. Ao analisar espaços como a escola, o autor demonstra como a organização do ambiente escolar se estrutura a partir de práticas de observação, circulação e acompanhamento contínuo dos indivíduos, sejam eles estudantes ou docentes (Foucault, 2014, p. 143). Nesse contexto, o corpo do professor também participa desse sistema de relações, exercendo funções de orientação e regulação das atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula, ao mesmo tempo em que é cuidadosamente esquadrinhado e analisado a cada gesto, fala e ação. Trata-se, portanto, de um corpo que se constitui simultaneamente como sujeito e objeto nessa dinâmica própria do espaço escolar.

Ao final de um dos primeiros dias de atuação, a intensidade dessa experiência tornou-se particularmente evidente quando o cansaço acumulado ao longo das aulas resultou em um quadro de mal-estar físico, acompanhado de inflamação na garganta e febre corporal. O episódio evidenciou de forma concreta as exigências corporais envolvidas no exercício da docência, revelando aspectos do trabalho pedagógico que raramente aparecem nas discussões teóricas da formação inicial. Mais do que um evento isolado, essa situação contribuiu para ampliar a percepção sobre o caráter físico da atividade docente. A condução de múltiplos períodos consecutivos de aula exige não apenas planejamento e domínio do conteúdo,

mas também resistência física e capacidade de adaptação ao ritmo das atividades escolares.

A inserção prolongada no cotidiano da escola permitiu compreender que essas exigências fazem parte da própria organização do trabalho pedagógico. O professor precisa administrar sua presença em sala de aula ao longo de vários períodos, ajustando o ritmo da fala, os deslocamentos pelo espaço e as formas de interação com os estudantes. Essa dimensão prática do ensino aproxima-se das reflexões desenvolvidas por David Le Breton (2017), que destaca o corpo como mediador fundamental das relações sociais. As interações cotidianas se estruturam por meio de gestos, posturas e expressões que orientam a comunicação entre os sujeitos. No ambiente escolar, esses elementos participam diretamente da construção das relações pedagógicas.

A experiência analisada evidencia, portanto, que o processo de formação docente envolve também um aprendizado progressivo sobre a própria presença no espaço da sala de aula. Foi possível perceber que o ensino exige a construção de formas específicas de atuação corporal, o desenvolvimento de uma performance, nas quais voz, postura e deslocamento passam a integrar o conjunto de recursos mobilizados na condução das atividades pedagógicas. Nessa direção, é possível aproximar essa reflexão da noção de performatividade, tal como discutida por Judith Butler, segundo a qual identidades não são dadas de forma fixa, mas constituídas por meio de práticas reiteradas no cotidiano. No campo educacional, essa leitura é retomada por Tomaz Tadeu da Silva, ao destacar que a identidade docente se constrói na repetição de gestos, discursos e formas de atuação que se estabilizam ao longo da experiência (Silva, 2000, p. 25).

A escola pode ser compreendida não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos pedagógicos, mas como um ambiente no qual o professor aprende a lidar com as múltiplas dimensões

do trabalho educativo. A experiência cotidiana com as turmas ensina progressivamente a reconhecer as condições concretas do ensino e a desenvolver estratégias de presença capazes de sustentar a dinâmica da sala de aula.

Presença, autoridade e construção da postura docente

Outro aspecto evidenciado ao longo da experiência refere-se à construção da autoridade em sala de aula. Diferentemente do que muitas vezes se imagina, a autoridade docente não se estabelece exclusivamente por meio do domínio do conteúdo ou da posição institucional ocupada pelo professor. Ela também se constrói através de elementos relacionados à postura corporal, à firmeza da fala e à forma de ocupação do espaço pedagógico.

A experiência em turmas compostas por adolescentes evidenciou que os estudantes frequentemente observam e testam os limites da presença do professor. Esse processo pode manifestar-se por meio de conversas paralelas, questionamentos ou pequenas situações de indisciplina que procuram avaliar como o docente reage diante dessas circunstâncias. Nesse contexto, a postura corporal do professor assume um papel importante na condução das atividades. A maneira como o docente se posiciona diante da turma, a forma como utiliza a voz e a segurança demonstrada na organização da aula influenciam diretamente a forma como os estudantes percebem sua autoridade. Como observa Foucault (2014), às relações de autoridade não se sustentam apenas em regras formais, mas também em práticas cotidianas que organizam a observação, a vigilância e a distribuição das posições no espaço. No ambiente escolar, a presença do professor participa dessas práticas, estruturando modos de atenção, silêncio e participação entre os estudantes.

Com o passar das semanas, a convivência mais frequente com as turmas contribuiu para o fortalecimento de vínculos e para a

construção de uma presença mais segura em sala de aula. A experiência mostrou que a autoridade docente não se estabelece de forma imediata, mas se constrói gradualmente por meio da interação cotidiana entre professor e estudantes. Essa construção envolve um processo contínuo de aprendizagem sobre as formas de intervenção mais adequadas em cada contexto. Em determinadas situações, a condução da aula exigia firmeza na organização das atividades. Em outras, tornava-se necessário adotar uma postura mais dialógica, abrindo espaço para a participação dos estudantes e para a discussão coletiva dos conteúdos. Tal perspectiva está em consonância com as lições de Paulo Freire. Para ele, ensinar implica estabelecer uma relação de diálogo com os estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Nessa direção, a autoridade do professor não se constrói pela imposição, mas pela capacidade de conduzir o processo educativo de forma ética e responsável (Freire, 1996).

É evidente que a construção dessa postura envolve também a forma como o professor se apresenta corporalmente em sala de aula. A organização da fala, o contato visual com os estudantes e a maneira de ocupar o espaço da sala participam diretamente da construção dessa presença pedagógica. Elementos que nos levam a perceber que a prática docente envolve uma constante negociação entre diferentes formas de presença e comunicação com os alunos. O professor aprende progressivamente a reconhecer quais estratégias são mais adequadas em cada contexto, ajustando sua postura e suas intervenções conforme as necessidades da turma. Portanto, a autoridade em sala de aula não se reduz a um atributo individual do professor. Ela se constrói no interior das relações estabelecidas no espaço escolar e depende da forma como o docente articula conhecimento, presença e interação no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Voz, silêncio e presença: dimensões corporais da prática pedagógica

Entre os diferentes elementos que compõem a dimensão corporal do trabalho docente, a voz ocupa um lugar central. Em sala de aula, ela constitui um dos principais meios de organização da comunicação pedagógica, orientando explicações, instruções e momentos de diálogo com os estudantes. A condução das atividades depende, em grande medida, da forma como o professor administra o ritmo da fala, a entonação e os intervalos de silêncio ao longo da aula.

Pesquisas realizadas na área de saúde do trabalhador indicam que professores estão entre os profissionais mais suscetíveis a distúrbios vocais. Estudos conduzidos no Brasil apontam que entre 50% e 80% dos docentes relatam sintomas recorrentes de desgaste vocal ao longo da carreira, incluindo rouquidão, dor na garganta e perda temporária da voz. Esse conjunto de sintomas figura entre as causas frequentes de afastamento do trabalho na profissão docente (Ferreira; Bernardino; Silva, 2010). Tais dados evidenciam que o exercício do ensino envolve não apenas competências pedagógicas, mas também demandas físicas que incidem diretamente sobre o corpo do professor e que, inclusive, podem levar ao seu adoecimento. O corpo fala, mas também se cala.

Por outro lado, a experiência em sala de aula permite perceber que a voz não atua apenas como meio de transmissão de informações. A maneira como o professor fala participa da própria organização da atenção da turma. Alterações no ritmo, pausas estratégicas e mudanças na entonação influenciam a forma como os estudantes acompanham a explicação e respondem às orientações propostas. Percepção que também é aprendizado: nos primeiros momentos de atuação em sala, a tendência era elevar o tom de voz com frequência para garantir que todos os estudantes ouvissem as instruções. O ambiente ruidoso de algumas turmas parecia exigir uma projeção

vocal constante. Com o tempo, porém, tornou-se perceptível que insistir em aumentar o volume nem sempre produzia os efeitos esperados. Em determinadas situações, interromper momentaneamente a explicação e aguardar que a atenção da turma fosse retomada mostrava-se mais eficaz do que competir com o ruído da sala. O silêncio, nesse contexto, funcionava como um recurso pedagógico capaz de reorganizar o ambiente e restabelecer a escuta coletiva.

Segundo Le Breton (2007), a comunicação entre indivíduos não ocorre apenas por meio das palavras, mas também através de gestos, posturas, expressões faciais e modulações da voz. No ambiente escolar, esses elementos estruturam o modo como o professor se dirige aos estudantes e como o grupo responde às orientações propostas. Dimensão que se torna ainda mais evidente quando se observa a condução de múltiplos períodos consecutivos de aula. O esforço vocal acumulado ao longo do dia exige atenção redobrada ao uso da voz durante as explicações e intervenções em sala. Sendo assim, tornou-se necessário ajustar o ritmo da comunicação gradualmente, alternando momentos de exposição oral com atividades em que os estudantes assumissem maior protagonismo na realização das tarefas.

Esse processo de adaptação também envolve sensibilidade para perceber as respostas da turma. Em algumas situações, a redução do ritmo da fala favorecia a compreensão do conteúdo. Em outras, mudanças na entonação ajudavam a recuperar a atenção dos estudantes. A prática pedagógica, portanto, não se resume ao domínio e à comunicação de conteúdos, mas envolve uma gestão constante das formas de interação estabelecidas no espaço da sala de aula. Interações que, de acordo com Paulo Freire (1996), implicam em estabelecer um diálogo que reconheça o estudante como participante ativo da construção do conhecimento. A fala do professor, nesse contexto, não se dirige a ouvintes passivos, mas a sujeitos que respondem, questionam e reinterpretam as explicações apresentadas.

Considerar a voz como instrumento de trabalho pedagógico permite reconhecer que o ensino mobiliza permanentemente dimensões corporais da comunicação. O professor organiza a aula não apenas pelo conteúdo que apresenta, mas também pela forma como utiliza a palavra, administra pausas e estabelece ritmos de interação com a turma. Essa perspectiva mostra que a prática docente envolve um aprendizado contínuo sobre o uso do próprio corpo no processo educativo. A gestão da voz, do silêncio e da escuta constitui parte importante das estratégias utilizadas para sustentar a dinâmica da aula e favorecer a participação dos estudantes.

Proximidade, circulação e leitura do ambiente escolar

A movimentação do professor no interior da sala de aula constitui uma dimensão frequentemente naturalizada da prática pedagógica. Entretanto, observar com atenção esse deslocamento revela que ele desempenha funções importantes na organização da experiência escolar. A circulação entre as carteiras não representa apenas um gesto de vigilância ou acompanhamento das atividades, mas também uma forma de ampliar o campo de percepção do professor sobre o que ocorre entre os estudantes. Ao deslocar-se pela sala, torna-se possível observar diferentes ritmos de trabalho, identificar dúvidas ainda não verbalizadas e perceber interações que dificilmente seriam notadas a partir de uma posição fixa diante da turma. Pequenos gestos, expressões faciais ou olhares trocados entre os estudantes passam a compor um conjunto de sinais que orientam as intervenções pedagógicas do professor.

Tal processo envolve o desenvolvimento de uma atenção corporal específica. O professor aprende progressivamente a ler o ambiente a partir de pistas sutis: um estudante que interrompe a escrita repetidamente, outro que permanece imóvel diante da atividade proposta, ou ainda grupos que iniciam conversas paralelas quando a

tarefa apresenta maior grau de dificuldade. Esses indícios ajudam a orientar decisões imediatas sobre quando intervir, explicar novamente um conceito ou oferecer acompanhamento individual.

A prática de circular pela sala também modifica a forma como os estudantes se relacionam com o professor. A proximidade física tende a reduzir a distância simbólica entre quem ensina e quem aprende, criando condições mais favoráveis para perguntas, comentários e esclarecimento de dúvidas. Em diversos momentos da experiência vivenciada no Pibid, estudantes que raramente se manifestavam durante a explicação coletiva demonstravam maior disposição para dialogar quando o contato ocorria em uma interação mais próxima.

Também cabe ressaltar que o espaço da sala de aula não é neutro. Sua organização influencia diretamente as formas de comunicação e participação dos estudantes. Detalhes como a disposição das carteiras, a posição do professor e seus deslocamentos participam, conjuntamente, da construção de formas específicas de atenção e controle. Para além da vigilância, a circulação docente é importante estratégia de acompanhamento pedagógico. Sentar-se ao lado de um estudante para discutir uma resposta, ouvir a dúvida de forma mais próxima ou orientar a escrita de uma atividade são gestos que transformam a dinâmica da aula e contribuem para a construção de um ambiente mais colaborativo.

Reflexões desenvolvidas por bell hooks (2017) destacam a importância dessa dimensão relacional no processo educativo. Para a autora, o espaço da sala de aula pode tornar-se um ambiente de aprendizado mais significativo quando o professor estabelece formas de interação que valorizam a escuta e o diálogo com os estudantes. A proximidade física, nesse contexto, pode favorecer relações pedagógicas menos hierarquizadas e mais abertas à participação.

Outro elemento que se tornou perceptível ao longo da experiência refere-se à maneira como os estudantes interpretam a presença do professor no espaço da sala. Permanecer exclusivamente à frente da turma tende a reforçar uma dinâmica mais expositiva da aula. Movimentar-se entre as carteiras, por outro lado, sinaliza disponibilidade de diálogo e para acompanhar o processo de aprendizagem de forma mais direta. Não por acaso, esse deslocamento passou a integrar gradualmente as estratégias utilizadas durante as atividades escritas. Circular entre os grupos permitia acompanhar o desenvolvimento das respostas, orientar estudantes com maior dificuldade e, ao mesmo tempo, manter uma percepção mais ampla do ambiente da sala. Esse tipo de presença ativa contribui para evitar que dúvidas se acumulem e favorece uma dinâmica de trabalho mais contínua durante a realização das tarefas.

Considerações finais

Considerar cada uma das práticas aqui narradas permite reconhecer que o corpo do professor atua como um instrumento de leitura e intervenção no espaço pedagógico. A forma como ele se movimenta, observa e se aproxima dos estudantes influencia diretamente as possibilidades de interação estabelecidas entre os participantes do processo educativo. A análise desenvolvida ao longo deste artigo procurou evidenciar como tal processo envolve dimensões corporais que frequentemente permanecem pouco explicitadas nos processos de formação inicial de professores. A experiência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência permitiu observar que ensinar mobiliza continuamente formas de presença, comunicação e atenção que ultrapassam a dimensão estritamente intelectual do trabalho docente.

O contato direto com o cotidiano da escola revelou que a sala de aula constitui um espaço dinâmico, no qual múltiplas interações ocorrem simultaneamente. Nesse ambiente, o professor organiza o

processo de ensino não apenas por meio do conteúdo apresentado, mas também através de gestos, deslocamentos, entonações e formas de observação que orientam a participação dos estudantes. A condução da aula envolve, portanto, uma articulação constante entre conhecimentos pedagógicos e competências corporais desenvolvidas progressivamente na prática. Constatação que evidencia a lacuna existente em nossa formação universitária.

Embora os cursos de licenciatura enfatizem aspectos teóricos e metodológicos do ensino, raramente abordam de maneira sistemática as implicações físicas e comunicativas da atividade docente. Questões relacionadas ao uso da voz, à gestão do espaço da sala de aula, à leitura das dinâmicas coletivas e ao próprio desgaste corporal do trabalho pedagógico permanecem, muitas vezes, à margem das discussões formativas. É a vivência no cotidiano escolar, na construção diária de nosso saber/fazer que tais questões se colocam.

Tendo isto em vista, programas como o Pibid, desempenham um papel relevante na formação docente. Ao propiciar que licenciandos participem por um tempo maior do cotidiano escolar para além dos estágios supervisionados obrigatórios, amplia-se a compreensão sobre a complexidade que permeia o trabalho docente. A experiência prática expõe o professor em formação à situações concretas de interação com estudantes, exigindo ajustes constantes na forma de explicar conteúdos, conduzir atividades e administrar a dinâmica da turma. Experiência que torna evidente que o corpo do professor não é apenas suporte da atividade intelectual, mas parte constitutiva da própria ação educativa. A presença em sala de aula envolve uma rede de gestos, olhares, movimentos e entonações que contribuem para estruturar o ambiente pedagógico. A autoridade, a escuta e o diálogo entre professor e estudantes são construídos também através dessas formas de presença.

O ensino se realiza fundamentalmente no encontro entre sujeitos que compartilham experiências e constroem conhecimento de

forma conjunta. Ao refletir sobre o papel do educador nesse processo, Freire destaca a importância da presença humana na prática pedagógica. Em uma de suas formulações mais conhecidas, afirma que: "A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem." (Freire, 1996). Tomada no contexto da reflexão desenvolvida neste artigo, essa afirmação permite reconhecer que ensinar envolve também uma forma particular de se colocar no mundo, de exposição do próprio corpo no espaço público da sala de aula. O professor se coloca diante dos estudantes não apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito que se apresenta, fala, escuta, observa e responde às demandas que emergem da interação cotidiana. Reconhecer o corpo como instrumento de trabalho do professor amplia a compreensão sobre a natureza da docência. O ensino passa a ser entendido como uma prática que articula conhecimento, presença e relação humana. Desse ponto de vista, pensar a formação de professores implica também considerar as dimensões corporais da prática pedagógica, valorizando aprendizagens que se desenvolvem no contato direto com a realidade escolar.

A experiência analisada neste trabalho sugere, portanto, a necessidade de ampliar o debate sobre essas dimensões no interior das licenciaturas. Incorporar reflexões sobre presença, comunicação e interação corporal no processo formativo pode contribuir para preparar futuros professores de maneira mais sensível às exigências concretas do cotidiano escolar. Ao final, permanece a compreensão de que o aprendizado da docência não se limita à aquisição de métodos ou conteúdos. Ele se constrói gradualmente na relação com os estudantes, com o espaço escolar e com o próprio corpo que sustenta o trabalho de ensinar. Nesse percurso, cada aula torna-se também um momento de descoberta sobre as múltiplas formas pelas quais o ensino se realiza na prática.

Referências

CARNEIRO, Sueli. ***A construção do outro como não-ser como fundamento do ser***. São Paulo: Pólis, 2005.

FOUCAULT, Michel. ***Vigiar e punir***: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

hooks, bell. ***Ensinando a transgredir***: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LE BRETON, David. ***A sociologia do corpo***. Petrópolis: Vozes, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. ***Identidade e diferença***: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Trabalhando com a história escolar: uma reflexão sobre o uso de documentos escolares no Pibid

Estella Carollyne de Oliveira Silva
Roberta Ferreira Gonçalves
Thamilla Alves de Morais

> Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é sem sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidada pelo espírito. (Bosi, 1994, p. 81)

A citação de Ecléa Bosi em *Memória e Sociedade* nos ajuda a refletir sobre como as operações da memória são essenciais na construção tanto da individualidade, como da coletividade humana. No ensino de história, o trabalho com a memória, que durante muitos anos foi visto com receio, pode ser um ponto de partida interessante para a construção do saber histórico na sala de aula. Afinal, a partir da memória é possível construir formas de pertencimento social mais amplas e empáticas, além de ser caminho privilegiado para acessar conhecimentos prévios, ideias pré-estabelecidas e naturalizações sobre o passado dos estudantes. (Caimi, 2009, p. 73)

Diferente da memória, no entanto, a história não se preocupa apenas com o que se lembra ou se registra. A história carrega um compromisso com aquilo que se esquece, com as narrativas que ficam à sombra dos discursos hegemônicos. Comprometida com a lapidação da memória de que fala Bosi, a história busca encaminhar

à atitude reflexiva de forma a romper com formas esquemáticas, simplificadas e memorialísticas do passado. É na tensão entre a memória e a história que se constrói o ensino da disciplina, como um lugar de fronteira, de confluência entre vários saberes, saberes ensinados, curricularizados, vividos e partilhados coletivamente (Monteiro; Penna, 2012). No ensino de história, o compromisso com os esquecimentos e com as vozes dissonantes se alarga pela necessidade de construção da noção de alteridade entre os estudantes.

Refletindo sobre esses diferentes saberes que constituem o ensino de história e da importância de se trabalhar o pertencimento social dos estudantes, desenvolvemos o projeto do Pibid História, em 2025, com os estudantes do Instituto Federal de Goiás (IFG), no Centro de Ensino em Período Integral Bandeirante (CEPI Bandeirante). Na tentativa de conectar os estudantes do ensino fundamental e aqueles da licenciatura em História, o projeto esteve focado em recuperar a história e a memória da escola. O trabalho foi desenvolvido na disciplina de Iniciação Científica, onde foi possível desenvolver nos estudantes a experiência de pesquisa histórica e o uso de fontes de diferentes naturezas.

O CEPI Bandeirante é uma escola de ensino fundamental, de segundo segmento, localizado na cidade de Goiânia, entre o Setor Bueno e o Setor Coimbra. A escola foi criada em 1967, período de grande importância para a cidade, em que a preocupação com a modernização do espaço urbano ganhava fôlego sob a atuação do prefeito Íris Rezende. O processo de modernização da cidade buscava inaugurar um novo tempo, de confluência entre um passado projetado em seus símbolos, o principal sendo a figura do bandeirante, com um futuro a ser construído a partir dos novos planos de urbanização. A partir de sua ideia de mutirão, o prefeito pensa Goiânia como uma construção coletiva, que envolve várias forças político-sociais na definição de um novo espaço, que hibridiza o rural e o urbano no processo de expansão da cidade (Medeiros, 2012, p. 5).

Seguindo esta lógica de modernização que aproxima passado e presente, o individual e o coletivo, a escola é batizada com o nome de Bandeirante, acompanhando a ideia de afirmação de uma simbologia própria para a cidade, endossando referências já consolidadas, como a estátua do Anhanguera, doada à cidade em 1940. Podemos relacionar a criação do Colégio Estadual Bandeirante à afirmação de outros patrimônios simbólicos, como o Monumento à Goiânia. Mais conhecido como monumento às três raças, da escultora Neusa Morais, ele foi inaugurado também em 1967 e instalado na Praça Cívica, considerado o marco inicial da cidade. A escola, que ocupa desde a sua criação um quarteirão entre a Av T-2 e a Rua 284, traz novo sentido a essa narrativa do passado, relacionando a conquista e domesticação do sertão à sua modernização através da educação.

A educação tem um papel fundamental nesse contexto de modernização da cidade, sendo a expressão mais consolidada desse estreitamento entre o passado e a necessidade de domesticação do que ele representava – o sertão e o rural – e um futuro desejado, moderno, urbano e arrojado. O Colégio recém criado poderia ser considerado de grande porte, já que chegou a abrigar turmas do Ensino Fundamental e Médio (Ensino Primário e Secundário à época), em três turnos. A criação do Colégio Estadual Bandeirante está inserido também em uma visão de educação característica da Ditadura Militar (1964-1985), que celebrava passados idealizados simbolicamente em figuras masculinas e heróicas, como o bandeirante conquistador, desbravador, domesticador.

O projeto educacional da Ditadura Militar representava um controle estrito sobre o estudo desse passado, efetivado pela integração dos campos da História e da Geografia na disciplina de Estudos Sociais, em 1971, e pela complementação com a Educação Moral e Cívica, que unia a celebração de símbolos nacionais e datas comemorativas, junto a normas moralizantes. Sendo assim, o estudo do passado era instrumentalizado, nessas duas disciplinas,

para efetivar esse modelo apoiado no controle e no discurso moral (Filgueiras, 2018). O Colégio Estadual Bandeirante ajudou a unificar, portanto, interesses do modelo educacional à nível federal e local.

O Colégio Estadual Bandeirante passou por diversas mudanças ao longo de seus quase 60 anos de existência. Essas transformações vão desde a sua estrutura física, com a sua ampliação nos anos de 1980, quando ganha um auditório e uma nova quadra, até a mudança na sua estrutura administrativa ao perder o Ensino Médio e se transformar em escola de Tempo Integral. As alterações estruturais, educacionais e administrativas demonstram como a escola é uma instituição viva, profundamente impactada pelas determinações socioculturais e políticas. A resiliência da escola pública diante de tais modificações, tanto do ponto de vista local, com o crescimento do bairro onde se localiza e da população de seu entorno, até a expansão do número de matrículas a partir dos anos 1990 e das discussões sobre a educação em tempo integral, demonstra o impacto da instituição escola na sociedade.

Cientes de tal importância, propomos aos estudantes do CEPI Bandeirante o estudo da história da escola, a fim de que os alunos refletissem sobre o lugar desta em diferentes processos históricos, nas conexões entre o local e o nacional, com o objetivo de significar o espaço escolar como objeto de conhecimento histórico. A ideia era que os estudantes pudessem lançar um outro olhar sobre a sua própria escola, para além da relação de vivência cotidiana, no intuito de refletir sobre ela como objeto de estudo.

Além desse deslocamento, que permite pensar a escola como produtora e reprodutora de culturas escolares, a ideia é que os estudantes pudessem conhecer outras práticas escolares, observando através das fontes como era o ensino de História, Geografia, Matemática, Educação Física, dentre outras disciplinas que ainda fazem parte da sua vida escolar, assim como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), canto orfeônico,

disciplinas características do período da Ditadura Civil-Militar do Brasil. Através da análise das fontes e do conhecimento sobre a realidade escolar do Bandeirante durante o período da Ditadura e da Redemocratização, os alunos teriam possibilidade de refletir de maneira singular sobre esses períodos históricos.

Memória e patrimônio, história local e fontes documentais

O projeto realizado no âmbito do Pibid de História, idealizado pela professora supervisora e pelos estudantes do Instituto Federal de Goiás, e executado com os estudantes do CEPI Bandeirante a partir da história da escola, foi estruturado a partir de três eixos – a noção de memória e patrimônio, o uso de fontes em sala de aula e o trabalho com a história local. Cristiane de Assis Portela (2020), em seu trabalho sobre o Centro de Memória do Elefante Branco, no Distrito Federal, mostra como os espaços escolares são secundarizados como lugares de memória[1]. Para a autora, um dos fatores que levam a invisibilização da história escolar estaria relacionada à compreensão de que a escola é um espaço recente, o que tornaria a sua importância menos relevante em relação à outros objetos, espaços e monumentos, que também carregam diferentes interpretações e sentidos sobre o passado. No entanto, como ressalta a autora, os acervos escolares são espaços privilegiados para a compreensão de realidades sócio-históricas diversas e envolvem a compreensão de um tempo e de uma localidade sobre a educação e as culturas escolares construídas nesses espaços.

No projeto com a história escolar, o acervo da instituição foi entendido como uma forma de pensar a escola como um lugar de memória, capaz de suscitar questionamentos sobre o tempo e o espaço em que ela está inserida, tanto em sua dimensão local, como

1 Na acepção de Pierre Nora (1993), lugares de memória são espaços de ritualização da memória histórica que ressuscitam a capacidade de lembrar pelo acesso que garantem a ela.

nacional. Iniciar não apenas por seu acervo, mas também das memórias individuais e coletivas que ele guarda e engendra foi visto como um ponto de partida para que os estudantes, revisitando esse passado-presente a partir de relatos e fontes, fossem capazes de adquirir habilidades para evitar naturalizações sobre o passado e refletissem sobre as tradições que são mantidas e herdadas no espaço escolar (Caimi, 2009, p. 73).

É comum relacionar o patrimônio aos espaços de memória já consolidados, como museus ou arquivos, haja vista a persistência de uma noção associada aos bens materiais, o que costuma-se denominar de "pedra e cal". No entanto, a ideia da escola como patrimônio vai muito além de sua estrutura física ou de seu mobiliário, pois refere-se, também, aos seus saberes, agentes e diferentes dos registros, capazes de dar a ler a herança cultural dos distintos grupos sociais que compõem a escola. A diversidade de sujeitos que habitam e orbitam em torno da escola mostra que projetos institucionais e espaços educativos estão longe de representarem vozes uníssonas, espelhando as tensões, os embates e a pluralidade de concepções de mundo que formam o espaço escolar. Refletir sobre os acervos escolares como espaços de conhecimento e utilizá-los com fins educativos é mais um caminho para montarmos um caleidoscópio da diversidade sociocultural do nosso país, mostrando que as políticas públicas e espaços institucionalizados por elas são lugares que formam consensos e dissensos. Afirmam também a necessidade de políticas de preservação desses espaços e de seus arquivos, como patrimônios materiais e imateriais do país.

Escolano Benito (2011) afirma a importância do trabalho com a memória da escola tanto em sua relação com a história da educação, quanto na construção sociocultural de seus componentes estruturantes. Aspectos como a configuração de uma cultura escolar, a instituição de um *habitus* no ofício do professor, a formatação de suas práticas pedagógicas e dos materiais pedagógicos na

educação são aspectos importantes para a história da escola (2011, p. 13). Outro aspecto ressaltado pelo autor e que lhe parece fundamental é o papel da memória escolar na construção da identidade dos sujeitos. Afinal, a memória cultural dos estudantes é elemento importante na formação de si. Nessa direção, a escola é uma instituição que, para além de seus aspectos institucionais e políticos, tem grande relevância nas sociabilidades de crianças e jovens, por isso, se relaciona e impacta na socialização de seus entes, como a família, a comunidade, o bairro, a cidade. Sendo assim, registros referentes à escola, como fotografias, relatos e outros documentos diversos, mostram tanto as relações entre os sujeitos da escola como os impactos deste espaço nas memórias pessoais e coletivas de seus integrantes.

Maria Auxiliadora Schimidt (2007) mostra que a história local aparece nas referências curriculares desde o início do século XX, mas é a partir das últimas décadas do século que ela adentra o currículo como forma de construção de pertencimento de grupos sociais e culturais que, em muitos casos, se vêem desprezados na história. Para a autora, a história local é uma estratégia de ensino interessante porque é capaz de aproximar os alunos de determinado objeto através de suas vivências e de sua afetividade.

Essa relação de aproximação de que fala a autora é importante para fortalecer os laços dos estudantes com a comunidade da qual são parte, fazendo-os compreender a si mesmos como parte de uma história e sujeitos desta. Trabalhar a historicidade própria do aluno não é, no entanto, um fim em si mesmo, mas é um caminho interessante para a construção da consciência histórica[2],

2 Categoria mobilizada por Jörn Rüsen (2006) que "cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história". Para ele, tal conceito é o ponto de partida para a constituição da ciência da história (Rüsen, 2001). Luis Fernando Cerri (2001), ao discutir os "Conceitos da consciência histórica e os desafios da didática da história" aponta o pensamento da filósofa húngara Agnes Heller que, embora distante de Rüsen em termos de formação, converge ao considerar a consciência histórica como uma condição inerente ao pensamento e à própria existência humana no mundo.

aspecto essencial na formação da identidade e orientação temporal dos sujeitos. Para o refinamento dessa consciência histórica, como uma consciência de si e do outro, é importante que os estudantes sejam capazes de compreender como elementos externos (conjunturas econômicas, sociais e culturais) afetam realidades em diferentes escalas. Para Schmidt e Cainelli, o trabalho com a história local:

> [...] pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica. (Schmidt e Cainelli, 2007, p. 140)

Foi, portanto, tal relação com a história local na construção de uma atitude investigativa entre os alunos a partir dos acervos escolares que consistiu no principal objetivo das oficinas desenvolvidas. Tal atitude passa pelo contato com as fontes, pois, como pontua Henri Marrou (1978), "a história faz-se com documentos", não é evocada por "processos encantatórios", mas construída a partir dos esforços profissionais. Esforços, estes que, como nos ensina Marc Bloch, passam pela sistematização das fontes a partir de critérios rigorosos da pesquisa histórica. Além disso, como ressalta Júlio Arostegui (2006), os documentos precisam ser interrogados, a partir de boas perguntas, pois eles não falam por si só.

Ao colocar os estudantes em contato não apenas com as fontes, mas com os métodos do trabalho histórico, dialogamos com Verena Alberti que, ao defender o uso de fontes em sala de aula, observa que elas são capazes de engajar os estudantes a explorar a complexidade do passado, mostrando a diversidade das situações vividas e das formas de ser e agir no tempo (2019, p. 107). Nessa direção, a análise dos estudantes sobre a documentação da escola buscou focar em aspectos destacados de seu conteúdo, para que os alunos

fossem capazes de questionar o que o documento diz não apenas sobre a instituição, mas sobre o tempo em que ele foi produzido, estimulando uma observação minuciosa sobre a sua materialidade.

Ao ter em vista a sala de aula como lugar de pesquisa e a necessidade de uma metodologia "encaminhada na direção de indagar a construção do conhecimento de algum objeto particular, revelando a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo que os circunstancia", como expõe Paulo Knauss (2001, p. 33), buscamos, no arquivo do colégio, objetos com potencial revelador da relação estabelecida entre os homens e o mundo em tempos determinados. Porém, tivemos sempre em vista, como nos alerta Verena Alberti, que os professores de história não encontrarão apenas documentos que "queiram tornar reis 'maravilhosos' e 'monumentalizar' eventos", assim, é necessário ser prudente e orientar que os estudantes "não imaginem que documentos documentam apenas intenções de quem os produziu e preservou" (2015, p. 5). É preciso apresentar a possibilidade de observar aquilo que não é expressamente documentado. Indagar os documentos significa, portanto, também questionar aquilo que não está exposto, aquilo que ele não diz.

O uso de fontes históricas em sala de aula e o seu questionamento deve romper com um uso positivista do documento, que tem por objetivo confirmar verdades preestabelecidas. Os documentos não devem ser, portanto, utilizados como "monumentos" ou prova de verdades que devem ser transmitidas aos alunos (Seffner; Pereira, 2008, p. 115), mas como um material complexo que exige análise crítica, mostrando a característica interpretativa da narrativa historiográfica. Para Vera Cabana, o uso de documentos históricos em sala de aula orienta os alunos a "construírem o sentido da História através da observação, descrição, comparação e análise de fontes" (2007, p. 235).

Ao se pensar a natureza dos arquivos, Theodore Schellenberg (2006, p. 41) afirma que para se configurar como arquivo, a produção

ou acúmulo de documentos necessitam ter um objetivo e "valor para fins outros que não aqueles para os quais foram produzidos ou acumulados". Em consonância à sugestão de Alberti (2015), a ideia de pesquisa no arquivo visou promover a seleção de documentos que contribuíssem com a reflexão crítica dos alunos, assim esperou-se que indagações como "o que essa fonte me diz, o que ela não me diz, o que posso inferir e até que ponto pode ser útil à pergunta que estou me fazendo" (Alberti, 2015, p. 12) fizessem parte do processo.

O uso de documentos escolares e o contato com a história escolar

O processo de busca no arquivo da escola foi um momento de particular relevância, pois, além de primeiro contato das alunas do Pibid com um acervo, foi oportunidade de desempenharem um papel ativo na seleção documental para a realização das atividades didáticas. Logo aqui, observa-se o Pibid como via de mão-dupla: as bolsistas compartilham o conhecimento adquirido na academia e a escola (supervisora e alunos, principalmente) não apenas proporciona a vivência em sala de aula, mas também se afirma, nesse processo, como produtora de conhecimento histórico, retomando seu lugar de memória e de cultura escolar conforme discutimos anteriormente. Nesse caso, a experiência perpassou as expectativas. Além do planejamento e eleição de fontes comuns ao planejamento de aulas, pôde-se investigar os documentos e aplicar as noções teóricas e metodológicas de tratamento das fontes desde o início do processo.

Os documentos que compunham o arquivo revelaram-se promissores para a compreensão da história da escola. Foram encontrados diários, históricos escolares, documentos de funcionários, mensagens e convites de atividades pedagógicas. Da análise preliminar surgiram algumas reflexões: os documentos são realmente interessantes ou o valor ocorre apenas pela lente de historiadoras

em formação? Como levar tais fontes para sala de aula e suscitar o interesse dos estudantes? Qual a melhor abordagem para auxiliar a construção do conhecimento histórico? Durante a pesquisa no acervo, verificou-se a pertinência de uma intervenção para contextualizar o cenário de criação do colégio. Assim, integrados(as) ao projeto, os(as) os licenciandos(as) em História do IFG propuseram uma abordagem sobre a ditadura civil-militar[3]. Uma vez organizados os registros, elaborou-se uma aula sobre fontes históricas para apresentar a seleção documental, permitindo que os estudantes do colégio tivessem contato direto com tais fontes e as interpretassem.

Diante dos questionamentos levantados, a seleção das fontes buscou dar enfoque aos documentos que, em alguma medida, dialogassem com o cotidiano escolar dos estudantes e/ou que evidenciassem pontos abordados na discussão sobre a Ditadura Militar no Brasil. Assim, apresentamos alguns diários das matérias Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e canto orfeônico, para refletir sobre como a militarização alcançava a escola, além de convites de festas que ocorreram na instituição, algumas atividades avaliativas que foram deixadas nos diários e outros documentos que permitissem aproximações com as discussões mobilizadas acerca do passado no ambiente escolar. Nesta direção, após a seleção dos documentos, a apresentação das fontes ocorreu em intervenções construídas sob diálogo e com o auxílio da professora supervisora. As aulas intentaram tanto contextualizar o surgimento da escola como motivar a análise dos documentos selecionados a fim de proporcionar reflexões acerca das realidades locais específicas.

Observe-se que as atividades contemplaram diferentes etapas da produção do conhecimento histórico: levantamento, análise, crítica

3 O relato "Pibid e Ensino de História: Um Relato de Experiência sobre a Abordagem da Ditadura Civil-Militar" está disponível em: https://sugep.ifg.edu.br/eventos/#/publico/indicadores/chamadaspublicas/detalhar/6216. Acesso em: 01 maio 2026.

e interpretação de fontes. A ideia não era transformar os estudantes em "pequenos historiadores", mas contribuir com entendimento sobre o ofício do historiador e fomentar o letramento histórico. O desenvolvimento da proposta evidenciou o aprimoramento dos estudantes em relação à crítica documental e a compreensão da escola para além de um espaço de vivência coletiva.

A investigação acerca da história da escola estimulou, ainda, o contato com a História Oral. Segundo Alberti, essa metodologia "permite o registro de testemunhos e o acesso a 'histórias dentro da história' e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado" (2008, p. 155). Tendo isto em vista, os licenciandos participaram da elaboração de perguntas e realizaram entrevistas após uma breve oficina onde tiveram contato com a metodologia da história oral. A fim de conhecer a escola sob o olhar de quem nela atua ou atuou, foram ouvidas duas professoras: Maria de Fátima Barbosa e Sarah Floriano.

Ao tratar das "Histórias de vida e prática profissional", Ivor Goodson (2022, p. 83) ressalta que "as histórias de vida são mecanismos complexos e muitas vezes contraditórios". Nesse sentido, as entrevistas permitiram um mergulho na história da escola e na percepção de como as narrativas sobre um mesmo objeto podem divergir a partir da subjetividade da testemunha e do período em que está inserida. Ambas as entrevistadas relataram que o CEPI Bandeirante cruzou suas trajetórias em momentos anteriores ao início da carreira docente. Enquanto a professora Maria de Fátima esteve presente na inauguração do colégio, em 1967, a professora Sarah relata que os pais trabalhavam na instituição e que ela, junto aos irmãos, nela estudou.

As professoras recordaram as mudanças no espaço escolar, que puderam ser evidenciadas empiricamente pelos alunos através de fotografias. Nessas fotografias, os alunos e as professoras puderam fazer uma atividade de reconhecimento dos espaços que ainda

sobrevivem às intervenções realizadas na escola. Esse momento foi importante para a sensibilização dos estudantes com o patrimônio escolar, através da lembrança da mangueira recentemente cortada, da sala de música hoje pouco utilizada, da quadra esportiva transformada em refeitório.

Benito (2011, p. 17) chama atenção para a importância da arquitetura escolar na memória dos sujeitos, mostrando como os prédios e todo espaço físico da escola traz influências duradouras na memória daqueles que viveram sob seus muros. Para ele, a materialidade do espaço também carrega um programa educador que é internalizado e recordado pelos sujeitos, no caso, tanto como estudantes, como professores, que se formaram no interior da escola. As professoras também chamaram atenção para a escola como um espaço de sociabilidade e formação exemplar. Elas ressaltaram como suas experiências como professoras da escola, em diferentes tempos, foi impactada pelas relações com outros profissionais e diferentes estudantes, demonstrando como a formação do professor não se faz apenas a partir dos saberes de formação, mas de diferentes saberes na prática escolar.

Considerações Finais

Ao trabalhar com o acervo escolar e seus diferentes registros, tínhamos em mente contar a história da escola, não com o intuito de estabelecer marcos ou criar uma narrativa histórica formal, mas fazer os estudantes do ensino fundamental observarem a escola sob outro prisma. Entendê-la em diferentes momentos, refletindo sobre como a realidade cultural, econômica, política e social de um período impacta a realidade local. Para as Pibidianas, foi uma experiência para além da sala de aula, sendo possível refletir sobre as fontes escolares como documentos privilegiados para a formação histórica dos estudantes. O contato com a documentação escolar, que exigiu seleção e análise, também ajudou a situar a escola

parceira e seu histórico de práticas educativas na história da educação na localidade. Por fim, a elaboração de atividades que dessem significado à documentação recolhida foi um desafio na formação de professores que se querem também pesquisadores.

Como propõe Le Goff, "a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia" (1990, p. 476). Ao selecionar documentos do período ditatorial que pertencessem a um ambiente familiar para os alunos, fora possível estabelecer conexões mais palpáveis, estimulando-os a notar mudanças nas estruturas da escola e percebê-las em seu cotidiano. Tais mudanças, em seu suposto silêncio, diziam muito sobre o passado e sobre as pessoas que ocuparam aquele espaço anteriormente. Ao destacar essas vozes, podemos concluir que parte considerável dos estudantes foram capazes de compreender a intenção narrativa que se pretendia construir naquele período, transformando a escola em um objeto de estudo vivo e crítico.

Ao final, foi possível concluir que a experiência em sala de aula, através do Pibid, de fato foi rica e frutífera quando se trata de colher resultados e aprendizagens para se pensar o ensino de História através de documentos locais e familiares que permeiam a memória coletiva, assim, a lapidando.

Referências

ALBERTI, Verena. Ensino de história e fontes históricas. In: ***VII Encontro Nacional de História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) "O historiador e suas fontes", 2° Colóquio Pibid-História e 1° Encontro do Sistema Estadual de Arquivos do Centro de Convenções de Maceió***, 26 a 28 de novembro de 2015 (palestra).

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSK, Carla Bessanezi. (org.). ***Fontes históricas***. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.

AROSTEGUI, Júlio. O processo metodológico e a documentação histórica. In: AROSTEGUI, Júlio. ***A pesquisa histórica***: teoria e método. Bauru: Edusc, 2006, p. 465-512.

BENITO, Agustín Escolano. Más allá del espasmo del presente: la escuela como memoria. ***Revista História da Educação – RHE***. Porto Alegre, V. 15, n° 33, Jan-abr. 2011, p. 10-30.

BLOCH, Marc. A crítica. In: BLOCH, Marc. ***Apologia da História ou o ofício do historiador***. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 89-124.

CAIMI, Flavia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo & ROCHA, Helenice (orgs). ***A escrita da história escolar***: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. P. 65-79.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. ***Revista de História Regional***, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção didática de educação moral e cívica: 1970-1993. ***Cadernos de Pesquis***a: Pensamento Educacional, v. 3, n. 6, p. 81-97, 6 nov. 2018.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). ***Repensando o Ensino de História***. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26 – 46.

LE GOFF, Jacques. ***História e Memória***. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MARROU, Henri. A história faz-se com documentos. In: MARROU, Henri. ***Sobre o conhecimento histórico***. Lisboa, EPU, 1978, p. 61-85.

MEDEIROS, Wilton de Araújo. Goiânia, 1968: Transformações da cidade no "tempo mutirão". In: ***VI Simpósio Nacional de História Cultural***, 2012, Teresina. VI Simpósio Nacional de HIstória Cultural Escritas da História: Ver, Sentir, Narrar. Teresina: UFPI(a)NPUH, 2012, p. 1-8.\.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática do lugar. ***Projeto História***, São Paulo, n°10, 1993.

RÜSEN, Jörn. Tarefa e Função de uma Teoria da História. In: RÜSEN, Jörn. ***Razão Histórica***. Brasília: UNB, 2001, p, 25-52.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. ***Práxis Educativa***. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, 16, jul.-dez. 2006.

SCHELLENBERG, Theodore R. ***Arquivos modernos***: princípios e técnicas. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. ***Ensino de História***: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007, P. 187-198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; CAINELLI, Marlene. História local e o ensino da História. In:SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; CAINELLI, Marlene (orgs.). ***Ensinar História***. São Paulo: Scipione, 2004. p. 111-124.

SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. ***Anos 90***. Porto Alegre, v. 15. dez. 2008, p. 113-128.

(Re)existências



Entre a academia e a periferia: o ensino de História no Pibid como resistência decolonial

Vinícius Gabriel Santos França

Introdução: a persistência da colonialidade

Em um rico diálogo promovido pela UnBTV (2019), o artista indígena Jaider Esbell e o escritor Ailton Krenak, importante líder indígena, debatem os desafios da decolonialidade no contexto contemporâneo. Logo de início, ao tratarem do 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL) – evento acadêmico que reúne pesquisadores para debater narrativas e desafios dos povos originários –, Krenak questiona o próprio conceito de "América Latina". Ele afirma que essa denominação é um produto histórico e uma construção puramente colonial, argumentando que aceitar o nome "América" (em homenagem a Américo Vespúcio) constitui uma rendição ao discurso dominador. Essa provocação ilustra como a colonialidade é uma estrutura vigente e tão enraizada que, por estarmos imersos nela, muitas vezes passa despercebida. Reconhecer esse cenário exige um olhar atento para questionar: que ideias aprendemos a reproduzir e a quem elas realmente interessam?

Para responder a esse questionamento, faz-se necessário dar um passo para trás e pensar quais conceitos definem essa ideia de colonialidade e o que a diferencia do colonialismo. De início, podemos compreender o colonialismo como um período histórico de dominação política específica, atrelado à ocupação territorial, geralmente envolvendo o controle administrativo de uma metrópole

sobre uma colônia. Na maioria dos casos, essa dominação formal findou-se com os processos de independência e com a formação dos Estados-nação. O filósofo Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 131) nos ajuda a compreender o colonialismo enquanto uma relação política e econômica estruturada pela soberania de um povo sobre outro.

A colonialidade, embora padrão de poder global que se originou no colonialismo, resistiu ao fim dessa dominação formal e se mantém no período pós-colonial, conforme explicitado pela cientista política Luciana Ballestrin (2013, p. 99-100). O que parece ter sustentado essa permanência é o fato de a colonialidade não se limitar apenas a uma relação formal entre povos ou nações, mas estar presente em esferas múltiplas, como a do trabalho, do conhecimento, da autoridade e mesmo na forma como as relações interpessoais se constroem, sujeitas ao mercado capitalista mundial e à ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Dessa forma, a dominação europeia ultrapassou a exploração material e estabeleceu uma colonização cultural profunda. Como descrito pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992, p. 12), esse processo reprimiu os modos de produzir conhecimento e os símbolos das culturas dominadas, impondo os padrões europeus não apenas pela força, mas tornando-os um modelo cultural universal e sedutor que dava acesso ao poder. Assim, essa colonialidade também contribui para a manutenção das discriminações sociais e da divisão do trabalho, invocando termos de raça ou etnia. Ou seja, além do conhecimento, a colonialidade controla o trabalho e a formação identitária, definindo quem é considerado (ou não) civilizado.

A escola e o currículo: territórios em disputa e a produção de identidades

Para que a colonialidade funcione na formação social e identitária, tornando-se um dado "natural", ela opera em diferentes instituições que organizam a vida em sociedade. Dentre elas, a escola.

No entanto, compreender a escola moderna exige ir além de uma visão puramente fatalista, que a enxerga como uma ferramenta inflexível de reprodução do viés dominante. Se a escola fosse um sistema perfeitamente fechado, não haveria liberdade para a agência, para a crítica ou para as ressignificações que surgem cotidianamente nas salas de aula.

Nesse sentido, cabe conhecer aquilo que estudiosos da área da educação elaboraram para que construamos uma lente mais apurada dessa realidade. O pesquisador Tomaz Tadeu Silva (1999), em sua obra *Documentos de Identidade,* elucida que o currículo escolar não é um elemento neutro e inocente de transmissão de saberes, mas sim um território em disputa. A partir dessa leitura, compreendemos o currículo não apenas como um difusor da ideologia, mas aquele que, discursivamente, produz o sujeito. O currículo define o que é ser "normal" (Silva, 1999, p. 106) e o que é ser "diferente" (Silva, 1999, p. 125, 128). Ao selecionar o que deve ser ensinado e, principalmente, o que deve ser omitido, o currículo atua diretamente na formação identitária dos estudantes, justificando assimetrias históricas.

Ao ditar quem representa o sujeito "ideal" e quem é o "outro" marginalizado, o currículo define os lugares sociais de cada grupo, os dividindo entre aqueles que protagonizam as mudanças e quem é apenas espectador. Repetidas vezes nos é contado como a Princesa Isabel foi a responsável pelo fim da escravidão; conhecemos bem essa história. Mas e quanto aos movimentos abolicionistas e quilombolas que organizavam rebeliões e lutavam pela liberdade dos escravizados? Essa invisibilização, dentre inúmeros outros exemplos, é algo que interessa às classes dominantes. Afinal, a história é escrita no presente, e grupos específicos têm mais influência sobre o que deve ser projetado ou silenciado. Esse mecanismo reflete o que a professora e intelectual Nilma Lino Gomes (2017, p. 40-43) aborda ao tratar da produção das ausências. Os projetos,

os currículos e as políticas educacionais demonstram seu caráter excludente ao priorizarem as narrativas hegemônicas, embasando-se numa racionalidade de mercado e num viés científico-instrumental, ao passo que possuem dificuldade de reconhecer saberes sociais não hegemônicos (Gomes, 2017, p. 42-43). Em vez de reconhecer essas experiências, a escola as transforma em algo "não existente", isto é, em ausências (Gomes, 2017, p. 43).

Em concordância com essa linha de pensamento, Hélia Santos (2011) denuncia a persistência do eurocentrismo nos currículos de História. Apesar de reconhecer os importantes avanços nas leis e reformas educacionais, a autora salienta que o ensino da disciplina continua a privilegiar uma perspectiva nacionalista e colonial. Os currículos tendem a silenciar a história africana e reproduzem representações que exaltam a centralidade de Portugal nos chamados "descobrimentos" dos séculos XV a XX (Santos, 2011, p. 30). Como observado pela autora, a manutenção de narrativas que suavizam a violência da colonização, colocando-a como um processo grandioso, emerge como empecilho à compreensão das raízes das desigualdades atuais.

Diante desse cenário, surge um questionamento inevitável: por que muitos estudantes partem de uma premissa negativa sobre História? A resposta passa pela noção de que os conteúdos ainda se apresentam muito rígidos, desenvolvidos sob uma perspectiva focada quase exclusivamente nas grandes figuras de poder – isto é, o homem branco e europeu. Trata-se de um currículo que oferece pouco espaço para a inclusão do outro e que frequentemente ignora as questões presentes no cotidiano do aluno. A ausência de conteúdos que possibilitem o conhecimento histórico do continente africano, por exemplo, acaba sendo preenchida por estereótipos que bloqueiam uma visão decolonial da trajetória desses povos. Como a própria autora destaca,

> o silêncio sobre África nas sociedades ocidentais é gritante. Mas mais do que o silêncio, permanecem os estereótipos sobre a "Mãe África", os mitos, as ideias preconcebidas, cuja difícil tarefa de desconstrução se complica (Santos, 2011, p. 1).

Embora o debate sobre o currículo escolar esbarre com frequência na denúncia de seu caráter excludente (Santos, 2011, p. 1), a crítica à colonialidade do saber não deve paralisar a prática docente, mas sim reorientá-la. Uma premissa fundamental é a de que o documento oficial existe para garantir aos estudantes os conhecimentos que lhes são de direito. Negar a eles o acesso a um saber historicamente situado contribui, de certa maneira, para a manutenção das desigualdades sociais – uma realidade que se agrava ao trabalharmos com jovens da periferia, aos quais tanto já costuma ser negado.

No entanto, por ser um território de poder, o currículo e a própria escola estão constantemente sujeitos às tensões e às insurgências daqueles que foram historicamente colocados à margem. A teoria *queer*, por exemplo, entra no currículo para subverter essas dicotomias e implodir identidades fixas, promovendo uma análise sobre como a sexualidade e as identidades são invenções sociais reguladas pelo poder (Silva, 1999, p. 107). Além disso, a liberdade e autonomia ligadas à prática docente permitem que esse mesmo currículo seja abordado de forma fluida, a partir de apropriações criativas, abrindo espaço para articulações interdisciplinares e interseccionais. Trabalhar com esses "saberes outros" não significa, portanto, um desvio das normativas, mas sim o uso do currículo em dimensão democrática. Assim, fortalecendo a lente que Silva nos oferece,

> O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida,

curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. (Silva, 1999, p. 150).

Em sintonia com essa linha de pensamento e para recriar identidades e promover um desprendimento das amarras coloniais, construindo novas matrizes de pensamento, o filósofo Nelson Maldonado-Torres cunhou originalmente o conceito de giro decolonial. Esse termo não se resume a uma teoria abstrata; ele invoca uma mudança prática na atitude do sujeito. Trata-se de uma postura fundamentada no grito do colonizado frente à violência sistêmica, atuando como um "movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade" (Ballestrin, 2013, p. 105). A partir dessa virada, a perspectiva decolonial exige um rompimento que inverta a lógica tradicional de ensino: em vez de o aluno duvidar de si mesmo e de sua própria cultura, como o currículo e as práticas escolares muitas vezes o ensinam a fazer, passa-se a duvidar do projeto, das ciências e das certezas imperiais do colonizador. É uma escolha política de pensar o mundo a partir das margens, como a realidade viva da periferia do Distrito Federal, em espaços como Ceilândia, e não mais a partir do centro europeu.

Vale ressaltar que esse giro evoca um processo de resistência que é muito anterior a qualquer formulação acadêmica. Ele se correlaciona intrinsecamente com a educação e a pedagogia, impondo-se como uma prática de sobrevivência que começou historicamente no exato momento da invasão colonial nas Américas. A professora Catherine Walsh salienta como, ao longo dos séculos, povos originários e africanos escravizados utilizaram estratégias pedagógicas de luta, criando metodologias próprias de rebeldia, organização e ação disruptiva. O objetivo sempre foi resistir, transgredir e subverter a dominação, com a finalidade de seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo de maneira autêntica e decolonial, apesar de todo o peso do poder colonial (Walsh, 2013, p. 46).

Ballestrin (2013, p. 89, 105, 109) aponta explicitamente a opção decolonial não apenas como uma matriz acadêmica, mas como um projeto, uma postura de intervenção política e epistêmica. Em sua obra, a autora define essa opção como um movimento de resistência prática contra a colonialidade global, que ainda hoje estrutura as hierarquias econômicas, sociais e raciais. No campo da pesquisa e do ensino em História, abraçar essa perspectiva significa ir além da mera revisão do passado; exige assumir uma atuação com horizontes de utopia política (Ballestrin, 2013, p. 109) e um caráter propositivo e programático (Ballestrin, 2013, p. 110) visando transformar as desigualdades e a exclusão contemporâneas.

O Educador Decolonial e a Ecologia de Saberes

Para que esse projeto político decolonial se materialize e alcance as margens da sociedade, ele demanda um espaço de atuação e sujeitos dispostos a executá-lo. É nesse ponto que a escola pública deixa de ser lida como um aparelho de reprodução e passa a ser percebida como um campo de disputa, onde a figura do educador assume um protagonismo subversivo. Para fundamentar essa subversão, Guareschi recorre à etimologia latina da palavra educação (*ex ducere*: tirar de dentro para fora). Ao contrário do sistema, que trata o aluno como uma folha em branco a ser preenchida com o saber oficial dominador, a educação autêntica parte do pressuposto de que o sujeito já possui saberes, lógicas e potencialidades próprias. O papel da escola é criar o ambiente para que essas capacidades venham à tona. O autor afirma que

> a educação supõe, pois, que a pessoa não é uma 'tábula rasa', mas possui potencialidades próprias, que vão sendo atualizadas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo (Guareschi, 2008, p. 100).

Portanto, educar refere-se ao desabrochar de algo presente no indivíduo, potencializando questões subjetivas já existentes. Ao olhar para a escola pública, para além de reconhecer seus problemas estruturais, é imperativo questionar o que é possível fazer para transformá-la. O maior desafio no combate à colonialidade educacional reside na dimensão cultural e subjetiva. A verdadeira aprendizagem demanda um engajamento que passa, necessariamente, por uma luta interna e pela mobilização; afinal, nenhum sujeito se dedica genuinamente a algo se não houver um interesse próprio, um sentido que o move. Por isso, para que o ensino seja libertador, o professor de História deve abandonar o papel de mero transmissor e assumir o de mediador, provocando o aluno a construir sua autonomia.

Nesta direção, Guareschi (2008, p. 100) nos lembra do potencial do método socrático para a prática pedagógica. O educador ideal não entrega respostas prontas, mas atua como um "parteiro" do conhecimento. Nessa ótica, através de perguntas precisas, ele gera desequilíbrios e contradições na lógica do educando, obrigando-o a pensar criticamente e a parir o seu próprio entendimento. Apoiando-se no pensamento de Paulo Freire, o autor afirma que o ato de educar exige, por parte de quem ensina, uma postura de conversão. O educador precisa deixar de lado o controle e sua posição de "autoridade inquestionável" para conseguir escutar e respeitar genuinamente o mundo lógico do educando. Apenas através dessa horizontalidade é possível construir uma relação libertadora.

Sendo assim, o autor faz uma crítica etimológica e metodológica ao termo "professor". Historicamente, "professor" significa aquele que "fala na frente das pessoas", remetendo a um monólogo dominador onde o aluno apenas escuta de forma passiva (Guareschi, 2008, p. 109-110). O "educador", por sua vez, é aquele que domina a prática dialogal, estimulando a autonomia intelectual do sujeito para que ele caminhe com as próprias pernas e recuse o lugar de

mero repetidor (Guareschi, 2008, p. 109-110). Assumir essa postura dialógica é o primeiro passo para um exercício transformador de sua função.

No contexto específico da nossa disciplina, para que o ensino de História seja decolonial, o educador deve desafiar ativamente os sentimentos racistas e as ideias fictícias que ainda servem de base para o conhecimento escolar. Nesse sentido, Santos (2011, p. 6) anuncia a necessidade de desconstruir a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e promover uma "ecologia de saberes". Isso envolve um diálogo crítico e horizontal entre diferentes culturas e narrativas históricas, abandonando a visão de que o conhecimento válido nasce exclusivamente do Ocidente. Trata-se, portanto, de buscar "um diálogo hermenêutico [...] entre os diversos saberes, para que a incompletude inerente a qualquer cultura ou conhecimento seja, não minorada, mas sim complexificada, em busca de novos sentidos" (Santos, 2011, p. 6).

A materialização dessa ecologia de saberes torna-se nítida quando observamos a atuação histórica dos movimentos sociais. A tese central da obra de Gomes (2017), por exemplo, evidencia que o Movimento Negro não opera apenas como um grupo de reivindicação política, mas como um autêntico sujeito pedagógico: um educador coletivo. Esse movimento sistematiza as experiências históricas da população negra e as transforma em saberes emancipatórios, reeducando o Estado, a sociedade e o próprio sistema de ensino. Mais do que um mero grupo de pressão, trata-se de um produtor de saberes que oferece uma nova interpretação sobre a realidade brasileira, desafiando a lógica colonial (Gomes, 2017, p. 14). Para o Movimento Negro, intervir na educação exige, antes de tudo, disputar a narrativa histórica. A autora destaca que a especificidade desse coletivo, em comparação a outros movimentos dos anos 1970, é a sua necessidade estrutural de negar a "história oficial"

eurocentrada para construir uma interpretação rigorosa sobre a agência da população negra (Gomes, 2017, p. 48). É através dessa disputa teórica que o ativismo reconfigura o entendimento sobre as estruturas de opressão:

> Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. (Gomes, 2017, p. 21)

A partir dessa constatação, entende-se que o ativismo negro produz ciência e teoria sociológica. Ao ressignificar o conceito de raça, o movimento elabora categorias de análise complexas que explicam a articulação entre o racismo institucional e a vida cotidiana, instrumentalizando pesquisadores, juristas e educadores. A incorporação desses saberes subverte a teoria educacional tradicional, permitindo repensar a escola e tornar visíveis as vivências de sujeitos historicamente silenciados, sujeitos estes que compõem a esmagadora maioria das salas de aula nas escolas públicas periféricas.[1] A descolonização defendida não é apenas uma reforma cosmética de conteúdos, mas uma ruptura estrutural. Os saberes construídos historicamente pela população negra e pelas mulheres negras possuem uma força intelectual capaz de forçar a escola e a academia a abandonarem suas posturas coloniais (Gomes, 2017, p. 139).

Em acordo com a ideia de "ecologia de saberes" de Santos (2011), Gomes afirma que, para descolonizar o currículo na prática, é necessário instituir uma "pedagogia da diversidade". Essa pedagogia não se limita ao quadro negro, mas exige a inclusão de eixos de

1 Ver, por exemplo, a aprovação da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos oficiais, resultado de luta histórica do movimento negro.

formação que a escola tradicional costuma ignorar. Trata-se de validar o corpo, a cultura e a afetividade do aluno como espaços legítimos de saber intelectual (Gomes, 2017, p. 134-135), reconhecendo que o processo de aprendizagem e a própria História também são atravessados pela dimensão psicológica e emocional dessas identidades marginalizadas.

Por outro lado, o ensino de História também nos exige uma postura ética, política, teórica e metodológica. Ao assumirmos isso, a articulação entre os saberes identitários e políticos, descrita por Gomes (2017, p. 69), é uma ferramenta indispensável para a atuação em sala de aula, especialmente no contexto da iniciação à docência (Pibid) em contextos periféricos. A autora demonstra que a afirmação da identidade negra não se limita à auto aceitação individual; ela é um ato de desestabilização. Segundo a autora, o Movimento Negro transformou o reconhecimento da negritude em um instrumento para disputar espaços e questionar a ordem estabelecida. E, no ambiente escolar, trabalhar os saberes identitários significa encorajar os estudantes a se enxergarem como sujeitos históricos potentes (Gomes, 2017, p. 70-71). Ao ministrar aulas, o docente depara-se constantemente com resquícios de um racismo que ainda contamina o imaginário escolar. Nesse sentido, os saberes políticos são a base para reeducar o olhar da turma, exigindo que o ensino de História utilize a raça como uma categoria de análise válida para interpretar a desigualdade e a formação do Brasil (Gomes, 2017, p. 71). Por sua vez, os saberes políticos se materializam quando a raça deixa de ser um tabu e passa a ser exigida como critério para a criação de políticas públicas. A autora destaca que o movimento forçou as instituições a reconhecerem a intelectualidade negra como autoridade política e científica (Gomes, 2017, p. 72-73).

A pluralidade dos saberes docentes no lugar de fronteira

Lidar com essa complexidade em sala de aula exige do educador um repertório que vai muito além da formação teórica tradicional. A obra Saberes docentes e formação profissional (2012), de Maurice Tardif, estrutura-se a partir de eixos centrais que buscam compreender a natureza desse conhecimento utilizado pelos professores em seu cotidiano. A concepção de Tardif foge tanto de uma visão puramente psicológica, que ele chama de mentalismo, quanto de uma visão puramente estrutural, denominada sociologismo (Tardif, 2012, p. 11). Segundo o autor, "o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo" (Tardif, 2012, p. 15).

Para o autor, os conhecimentos do professor não flutuam no vácuo; eles são desenvolvidos, mobilizados e modelados pelas exigências reais da escola. Tardif (2012, p. 38) explicita que o saber necessário para ensinar é a união de conhecimentos disciplinares, curriculares, profissionais e, principalmente, experienciais. A partir disso, ele categoriza essa lógica em diferentes dimensões: o saber-fazer, que envolve habilidades práticas, rotinas e a gestão automatizada da classe; o saber-ser, em que a identidade do professor (sua paciência, ética e capacidade de comunicação) atua como ferramenta construída socialmente; e o saber-ensinar, que é o conhecimento didático específico que o distingue de um mero especialista. O saber não apenas guia a ação didática, mas é forjado por ela. "Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos [...]" (Tardif, 2012, p. 18).

Sendo assim, o ensino de História não é uma transmissão unilateral, mas um processo social que ocorre na interação entre sujeitos

(professor e aluno), sendo moldado por essa relação. É prática que mobiliza uma pluralidade de saberes exigidos no cotidiano escolar, com destaque para aqueles relacionados diretamente com a formação cidadã e histórica do aluno. Colocar esses saberes políticos e identitários em ação exige, retornando ao pensamento de Tardif, uma capacidade de adaptação contínua:

> Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (Tardif, 2012, p. 21)

Conforme a citação, entende-se que, na prática cotidiana, os saberes do professor não são acessados de forma compartimentada. A mobilização é plural; no instante da interação pedagógica, os conhecimentos pessoais, de formação e experienciais se fundem fluidamente para atender à urgência daquele momento. Mobilizar significa reutilizá-los ativamente, moldando-os diante dos imprevistos e das reações reais dos alunos. Essa dinâmica ganha efetividade por meio da reflexividade que o trabalho exige, atribuindo ao professor a capacidade de transformar teorias em rotinas de ação, reiterando o que se sabe nas formas diretas do que se sabe fazer.

É exatamente esse saber construído no cotidiano da escola, ao lidar com a realidade dos alunos, que dá sentido e "filtra" todos os outros conhecimentos teóricos. Nesse contexto, o Pibid atua como um espaço valioso de experiência de formação "pré-profissional". Os saberes experienciais têm, para os próprios professores, um valor especial: "são os 'seus' saberes, os saberes de sua prática, aqueles

que eles mesmos produzem e que lhes permitem o domínio do seu trabalho" (Tardif, 2012, p. 48). Isso demonstra que os saberes docentes não são uma ferramenta exterior que o professor simplesmente aplica; constituem algo interno, que se desenvolve ao longo do tempo, desde sua própria vivência como aluno até a consolidação de sua carreira. Essa trajetória une conhecimentos de fontes muito diferentes, em um verdadeiro sincretismo. Para ministrar uma aula, o professor mobiliza, simultaneamente, sua personalidade, sua cultura pessoal, os programas oficiais, as técnicas pedagógicas e a própria experiência prática.

Diante dessa imersão, é natural que surja o questionamento: e se a minha experiência e personalidade não parecerem condizentes com o profissional idealizado que almejo me tornar? Tardif nos tranquiliza ao esclarecer que não existem experiências pré-profissionais ideais. Mesmo que houvesse, a entrada efetiva na carreira marca apenas o início de uma "socialização secundária". Afinal, "trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente as tarefas e os problemas profissionais [...]" (Tardif, 2012, p. 59-60). Portanto, o conhecimento adquirido ao ministrar aulas pelo Pibid é uma forma legítima de saber que não substitui a teoria acadêmica, mas a transforma e a valida no chão da escola. Em concordância com essa perspectiva, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna elucidam que é preciso reconhecer essa "sabedoria da prática" não como um desvio, mas como um elemento constitutivo da profissionalidade docente e da própria natureza do saber escolar (Monteiro; Penna, 2011, p. 203).

Tais considerações nos levam a outro ponto: historicamente, fortalece-se no imaginário educacional uma dicotomia entre o "saber acadêmico" e o "saber escolar", na qual este último costuma ser inferiorizado. Sob uma ótica colonial, o conhecimento produzido na escola é frequentemente tratado como um subproduto. No entanto, o ensino de História não deve, e não pode, ser visto como uma mera

"versão simplificada" do conhecimento acadêmico. Ele é um espaço de encontro onde novos saberes são ativamente produzidos a partir do diálogo, da tensão e da diferença. Conforme explicitado por Monteiro e Penna, ao desenvolverem o conceito de "lugar de fronteira", a disciplina não pertence exclusivamente ao campo hermético da História acadêmica nem puramente à Educação. Ela habita uma zona de contato e de negociação de sentidos. É um território híbrido onde há produção original de conhecimento a partir do reconhecimento das diferenças sociais e culturais que os alunos trazem de suas realidades. Não por acaso, os autores afirmam que " a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão" (Monteiro; Penna, 2011, p. 192).

Contrapondo-se à lógica opressora que decreta que a universidade "pensa" e a escola apenas "aplica", torna-se imperativo o resgate da autonomia docente. Tardif (2012, p. 13; 65) reconhece o professor não como um operário do currículo, mas como um intelectual que busca soluções complexas para problemas reais e imediatos. Há uma crença limitante de que a sala de aula seria apenas o espaço da aplicação, no qual o professor seria o agente transmissor daquilo que a academia produz. Tal entendimento nos leva à falsa conclusão de que o ensino básico nada cria, além de promover o apagamento da identidade profissional do professor. Na realidade, é a escola, ao se fazer presente nesse intenso lugar de fronteira, que cria as demandas, as urgências e as crises que obrigam a universidade a pensar. O educador, tal qual o educando, não é uma tábula rasa passiva; ele é um sujeito dotado de história de vida, de bagagem cultural e de uma profunda reflexividade, que constrói saberes avaliando criticamente o seu próprio trabalho. Validar essa produção intelectual é um ato de reparação: significa devolver ao professor o domínio sobre a sua prática, descentralizando o poder daqueles

que historicamente ditam o que é considerado um "conhecimento válido" (Tardif, 2012, p. 234). Em sintonia com essa defesa da autoria docente, Monteiro e Penna cravam que "os professores não são meros executores de currículos produzidos por especialistas, mas sim sujeitos que produzem saberes e práticas em suas ações cotidianas" (Monteiro; Penna, 2011, p. 194).

O chão da escola como espaço de pesquisa: notas metodológicas

A passagem da formulação teórica para a prática exige um exercício de materialidade. O espaço onde a opção decolonial e a ecologia de saberes são efetivamente testadas, e muitas vezes tensionadas, pela imprevisibilidade humana é o chão da escola. Neste sentido, a presente secção configura-se como um relato de experiência ancorado na observação participante, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de História.

A intervenção pedagógica analisada decorreu no Centro de Ensino Fundamental 18 (CEF 18), escola pública situada em Ceilândia, na periferia do Distrito Federal, junto de estudantes do 9.º ano. Metodologicamente, este relato não procura apresentar um modelo infalível de aplicação curricular. Pelo contrário, o objetivo é refletir, de forma crítica, sobre os atritos entre o planejamento idealizado pelo docente e a execução real num lugar de fronteira (Monteiro; Penna, 2011). Trata-se de analisar como a desconstrução de narrativas hegemônicas opera num ambiente onde as vivências periféricas e as elaborações subjetivas dos alunos atravessam e reconfiguram o próprio espaço da sala de aula.

A desconstrução da narrativa oficial na prática

Para materializar as reflexões teóricas discutidas, apresento a análise de uma intervenção pedagógica realizada no âmbito do Pibid. O plano de aula, executado em conjunto com o colega de programa Felipe Diniz da Silva Barbosa, teve como objetivo geral discutir as representações da Princesa Isabel, da abolição da escravatura e das pessoas negras presentes na pintura *A Libertação dos Escravos* (1889), de Pedro Américo. A meta era desenvolver, junto aos estudantes, habilidades para a interpretação de fontes históricas. De forma específica, buscamos desnaturalizar a imagem da Princesa Isabel como "a redentora", reconhecer o protagonismo negro na abolição e compreender o quadro como um discurso de inspiração imperial, produzido para romantizar o 13 de maio de 1888 e propagar representações pejorativas da população negra.

Figura 1 – *A libertação dos escravos*, de Pedro Américo (1889)



Por Pedro Américo – Acervo do Palácio dos Bandeirantes, São Paulo, Domínio público, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3982181.

A intervenção teve início na tarde de 20 de março de 2025, com um roteiro planejado para um tempo curto de 45 minutos. Iniciei a apresentação contextualizando sobre o tema da aula. Para isso, o desenho de uma linha do tempo no quadro foi um recurso essencial para situá-los em um período anterior ao que estavam estudando no cronograma regular (sobre a crise da República Velha e a Era Vargas). Para estabelecer uma base conceitual sólida, meu colega salientou a importância do senso crítico e sobre o que define uma fonte histórica. Elaboramos, assim, a noção de que uma pintura não é uma janela neutra para a realidade, mas um vestígio de representações referentes a uma determinada época.

A partir dessa premissa, foi necessário investigar quem foi o autor da obra, seu contexto de origem e a qual grupo social pertencia, bem como suas relações com as elites econômicas e políticas da época. Afinal, uma das dimensões da arte é operar como narrativa oficial e, em alguns casos, são obras criadas e moldadas para legitimar, proteger e reproduzir os interesses daqueles que detêm o poder, naturalizando as relações de dominação através de uma aparente neutralidade cultural (Guareschi, 2008, p. 100).

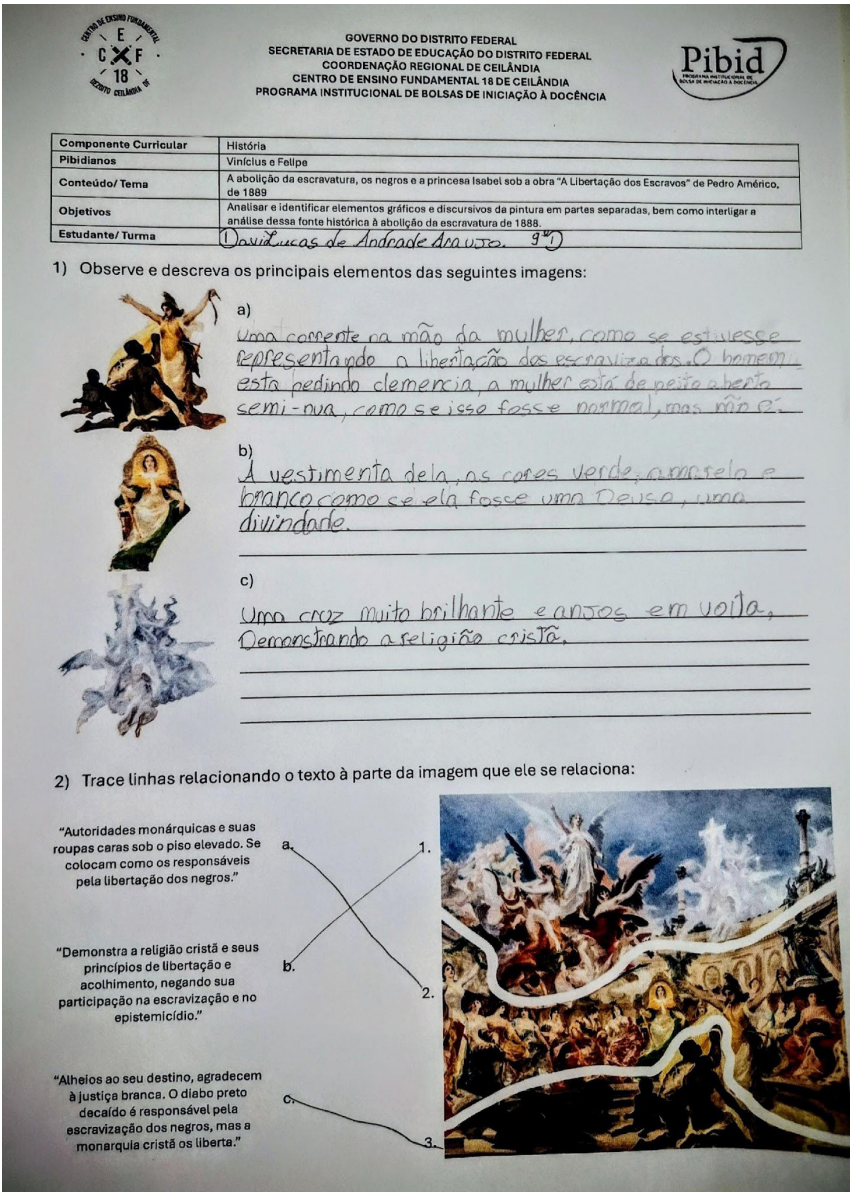
Dando continuidade, passei a questionar os alunos sobre qual seria o "viés" daquela obra. Ao notar que muitos desconheciam o significado do termo, precisei adaptar a abordagem. Para transpor essa barreira, recorri a comparações práticas, buscando aproximar o conceito de viés da realidade vivenciada por eles. Esse movimento ilustra exatamente o papel do professor no ensino, onde a utilização de comparações, ilustrações e analogias atua como uma ferramenta fundamental para negociar a distância entre o saber histórico acadêmico e os saberes prévios dos estudantes (Monteiro; Penna, 2011, p. 191). O objetivo foi deixar claro que não há neutralidade; a obra carregava uma narrativa oficial com um viés eurocêntrico, colonial e imperial. Finalizamos esse primeiro encontro com

os alunos bastante reflexivos, restando a frustração de o tempo escasso não ter permitido um mergulho na análise visual do quadro.

O retorno ocorreu no dia 23 de março de 2025, em uma aula dupla. Iniciamos com uma recapitulação dos conceitos da aula anterior e, em seguida, focamos os olhares diretamente na pintura. Analisamos os elementos centrais: as representações subalternizadas das pessoas negras, o protagonismo heroico dado à Princesa Isabel e a apropriação dos princípios de libertação da religião cristã. Os alunos demonstraram enorme facilidade em responder às provocações. Afinal, a narrativa racista da obra tornava-se escancarada pela própria vivência deles na periferia e seria impossível para nós, enquanto bolsistas, ensinar-lhes sobre uma exclusão estrutural que eles já experienciam na pele diariamente.

A materialidade dessa visão crítica ficou evidente nos registros escritos da atividade proposta (Figura 1), na qual os estudantes do 9º ano foram convidados a descrever os recortes iconográficos da pintura. Em vez de uma assimilação passiva da narrativa oficial, a turma mobilizou seus próprios saberes para decodificar a violência simbólica da imagem. O estudante Luan, por exemplo, ao analisar a representação dos escravizados, cravou que a pintura os colocava "como se os brancos fossem superior [sic] aos negros e parece que eles estão implorando por ajuda". A sacralização da branquitude também não passou despercebida: o estudante Davi Lucas notou que a Princesa Isabel era retratada "como se ela fosse uma Deusa, uma divindade", enquanto a aluna Evellen complementou brilhantemente que o quadro representava "a princesa como se ela fosse uma deusa e os escravos como se fossem adoradores".

Figura 2 – Atividade de análise iconográfica realizada com estudantes do 9º ano.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
COORDENAÇÃO REGIONAL DE CEILÂNDIA
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 18 DE CEILÂNDIA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Componente Curricular	História
Pibidianos	Vinícius e Felipe
Conteúdo/ Tema	A abolição da escravatura, os negros e a princesa Isabel sob a obra "A Libertação dos Escravos" de Pedro Américo, de 1889
Objetivos	Analisar e identificar elementos gráficos e discursivos da pintura em partes separadas, bem como interligar a análise dessa fonte histórica à abolição da escravatura de 1888.
Estudante/ Turma	1) David Lucas de Andrade Araújo. 9º1

1) Observe e descreva os principais elementos das seguintes imagens:

a) Uma corrente na mão da mulher, como se estivesse representando a liberdação dos escravizados. O homem está pedindo clemencia, a mulher está de peito aberto semi-nua, como se isso fosse normal, mas não é.

b) A vestimenta dela, as cores verde, amarelo e branco como se ela fosse uma Deusa, uma divindade.

c) Uma cruz muito brilhante e anjos em volta, Demonstrando a religião cristã.

2) Trace linhas relacionando o texto à parte da imagem que ele se relaciona:

"Autoridades monárquicas e suas roupas caras sob o piso elevado. Se colocam como os responsáveis pela libertação dos negros."

"Demonstra a religião cristã e seus princípios de libertação e acolhimento, negando sua participação na escravização e no epistemicídio."

"Alheios ao seu destino, agradecem à justiça branca. O diabo preto decaído é responsável pela escravização dos negros, mas a monarquia cristã os liberta."

a. 1.
b. 2.
c. 3.

Fonte: Acervo do autor (2025).

Dar espaço a esses registros documentais no presente relato não é apenas um recurso ilustrativo; é a comprovação de que o "lugar de fronteira" é também um espaço de produção intelectual. Quando o professor atua como mediador dialógico (Guareschi, 2008) em vez de ditador de conteúdos, o aluno revela sua capacidade inata de ler o mundo e desconstruir a colonialidade por conta própria.

A avaliação final dessa aplicação revela um dilema profundo da prática docente. Embora houvesse uma boa intenção em esclarecer conceitos complexos sobre narrativa e neutralidade, sob uma lente mais psicológica, percebe-se que o apego ao planejamento e a necessidade de controlar as bases reflexivas da aula consumiram o tempo que deveria ser destinado à troca. O espaço para o diálogo ocorreu, mas poderia ter sido muito mais enriquecedor se houvesse uma maior renúncia ao controle conteudista. Esse cenário escancara como podemos ter formulações brilhantes sobre os meios, mas acabamos utilizando a aula apenas como pretexto para expor uma ideia, em vez de fomentar a construção coletiva. Ademais, para além de denunciar o viés colonial da obra, a aula perdeu a oportunidade de ser ativamente decolonial: por que não focar no que havia de resistência? Ao desconstruir a Princesa Isabel, faltou o movimento de reconstruir a história através da organização dos escravizados, das metodologias próprias de rebeldia e do símbolo máximo de resistência negra que foram os quilombos.

Essa autocrítica, fruto direto da experiência em sala de aula, alertou-me para a urgência de repensar a postura docente. O educador deve atuar como um mediador hábil, que utiliza os recursos da linguagem não para impor uma verdade, mas para aproximar o saber histórico da vida emocional e material do estudante, tornando o conhecimento significativo para a realidade dele. Essa percepção converge com Monteiro e Penna (2011, p. 191), que destacam a importância das analogias e traduções didáticas. Ali, no calor da interação, pude constatar como a sala de aula é o espaço onde o rigor

histórico se cruza com as demandas éticas e políticas da sociedade, exigindo que o saber escolar responda aos dilemas angustiantes do presente. Como definem os autores, "o ensino de história situa-se na fronteira entre o saber acadêmico e o saber escolar, entre o passado e o presente, entre a ciência e a vida" (Monteiro; Penna, 2011, p. 198). Além disso, assumir essa mediação exige do professor um trabalho interno de desapego; requer abrir mão da ilusão de controle sobre o planejamento para permitir que a vida do aluno modifique a rota do aprendizado.

Considerações Finais

Ao iniciarmos esta reflexão com a provocação de Ailton Krenak acerca das ideias que aprendemos a reproduzir e a quem elas interessam, o objetivo era lançar luz sobre as estruturas invisíveis que ainda alicerçam o ensino de História. Ao longo deste percurso, ficou evidente que, embora o colonialismo enquanto administração territorial tenha findado, a colonialidade permanece orientando nossa forma de ver e ler o mundo. Isto não é diferente na escola e, de forma muito particular, nos currículos escolares. Estes muitas vezes atuam como territórios que naturalizam construtos, produzem obediências e silenciam as margens.

No entanto, a articulação teórica e a imersão prática demonstraram que esse determinismo pode, e deve, ser fraturado. A adoção de uma perspectiva decolonial não é apenas um exercício acadêmico, mas um projeto de intervenção política. Exige do professor de História o reconhecimento de que os movimentos sociais, como o Movimento Negro, são verdadeiros educadores coletivos que reescrevem a narrativa do país. Implica abandonar a imposição de um saber eurocêntrico e universal para abraçar uma ecologia de saberes, onde a raça, a identidade e a cultura do estudante passam a ser categorias centrais de análise.

A experiência vivida no âmbito do Pibid, junto aos estudantes do 9.º ano do CEF 18, em Ceilândia, foi a prova cabal desta necessidade. O chão da escola confirmou que os alunos da periferia não são receptáculos vazios; eles trazem consigo uma leitura de mundo aguçada, capaz de identificar a opressão e o racismo nas entrelinhas de uma pintura imperial. O ensino de História ganha a sua força máxima exatamente quando o docente mobiliza os seus saberes plurais e experiências para aproximar o rigor científico da realidade afetiva e material da turma.

Por fim, esta incursão revelou que a decolonização do ensino passa, inevitavelmente, por uma decolonização do próprio educador. A transição de um mero executor de currículos para um intelectual mediador exige um trabalho interno profundo. Requer a renúncia à necessidade de controle absoluto sobre o planejamento e a coragem de "morrer" para as próprias certezas, permitindo que o diálogo genuíno aconteça. É apenas ao escutar o outro e ao legitimar a sabedoria que brota da vivência periférica que o ensino de História cumpre a sua função mais nobre: deixar de ser uma ferramenta de dominação para se tornar um instrumento de emancipação e de construção de novos futuros possíveis.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. ***Revista Brasileira de Ciência Política***, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004. Acesso em: 15 mar. 2026.

GOMES, Nilma Lino. ***O movimento negro educador***: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUARESCHI, Pedrinho A. ***Sociologia crítica***: alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em: CASTRO-GÓMEZ, Santiago;

GROSFOGUEL, Ramón (org.). ***El giro decolonial***: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. ***Educação & Realidade***, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade(a)rticle/view/15080. Acesso em: 15 mar. 2026.

QUIJANO, Aníbal. ***Colonialidad y modernidad/racionalidad***. Perú Indígena, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

SANTOS, Hélia. A Colonialidade do Saber no Ensino da História: uma perspectiva pós-colonial e intercultural. ***O Cabo dos Trabalhos***: Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutoramento do CES/FEUC/FLUC, n. 1, 2006. Disponível em: http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n1/ensaios.php. Acesso em: 15 mar. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. ***Documentos de identidade***: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100014. Acesso em: 25 mar. 2026.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UnBTV. ***Diálogos***: Desafios para a decolonialidade com Ailton Krenak. Entrevistados: Ailton Krenak e Jaider Esbell. Brasília: Universidade de Brasília, jul. 2019. Vídeo. Disponível em: https://youtu.be/qFZki_sr6ws. Acesso em: 15 mar. 2026.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Em: WALSH, Catherine (org.). ***Pedagogías decoloniales***: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

Diversidades nas escolas: entrecruzamentos entre o Pibid e a formação docente para o fortalecimento de uma educação antirracista e intercultural

Flávia Pereira Machado
Yangley Adriano Marinho

Introdução

> Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (Freire, 1979).

O ponto de partida de nossa reflexão sobre a relação entre formação docente, Pibid e diversidade é o movimento dialético entre a denúncia e o anúncio proposto por Paulo Freire (1979). Sendo assim, o presente capítulo se coloca nesse espaço-tempo entre a denúncia do processo de desumanização dos corpos "dissidentes" nas instituições escolares e o anúncio das ações cotidianas de professoras, professores, bolsistas, estudantes e de toda a comunidade escolar para o enfrentamento das opressões intercruzadas. Nesse movimento dialético nos interessa evidenciar não apenas os atravessamentos, os desafios e as problemáticas que tangenciam os processos formativos e educativos, importa também explicitar o tecimento de projetos, propostas e diálogos com a pretensão de questionar

as estruturas desumanizantes do racismo, sexismo, classismo, capacitismo, entre outras, na busca constante pela humanização.

Com vistas a isso, tal reflexão é marcada pelas vivências e experiências dxs autorxs como professora e professor do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)[1] e, especialmente, em nossa atuação como coordenadores de área do Subprojeto Pibid/História/IFG. O programa se destaca no cenário nacional pela sua relevância na formação de estudantes das licenciaturas, "à medida em que lhes oportuniza a vivência em práticas pedagógicas, além da compreensão a respeito das condições do trabalho docente em contextos reais da escola pública" (Silva; Rios; Nuñez, 2018, p. 3).

O IFG é o lócus inicial da formação docente de estudantes da Licenciatura em História, porém o Pibid se estabelece como um espaço de co-formação ao possibilitar o estreitamento das relações entre a instituição formadora e as escolas de educação básica. É importante destacar que, ao longo dos quinze anos de existência do curso, o Pibid se fez presente desde o ano de 2010, propiciando às(a)os estudantes da Licenciatura a aproximação e atuação no espaço privilegiado de exercício profissional. Diante disso, o presente capítulo reflete sobre a contribuição do programa, evidenciando como ele proporciona às(aos) professoras(es) em formação a participação em experiências metodológicas e práticas docentes, de caráter muitas vezes inovador, objetivando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Não constitui nossa intenção, nesse texto, discutir todo o período de vigência do programa. Tão somente abordaremos o último edital (2024/2026), tendo como base as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto de História ao longo do ano de 2025. Para além de um balanço sobre as atividades desenvolvidas, a proposta é analisar os

1 Importante demarcar que nossa trajetória docente no IFG é atravessada pela dupla atuação na educação básica e na formação futuros(as) docentes de História.

resultados da investigação sobre quem são os sujeitos atendidos pelas escolas parceiras. Em vista da produção dessa cartografia dos espaços, dos sujeitos aprendentes e de toda a comunidade escolar, identificamos a heterogeneidade de trajetórias, marcadores sociais da diferença e percepções das(os) estudantes sobre seus atravessamentos. Com base nos resultados das pesquisas realizadas e das observações participantes das(os) bolsistas, foram propostas diferentes atividades de intervenção nas escolas parceiras com o intuito de sensibilizarmos e refletirmos sobre as questões étnico-raciais, racismo e outras violências. Dessa maneira, evidenciaremos como o programa tem se constituído no âmbito da Licenciatura em História do IFG como um espaço de pesquisa-ação fundamental para o tensionamento e o enfrentamento das violências e das práticas discriminatórias, bem como para o exercício de uma educação antirracista, intercultural e para os direitos humanos.

Para tanto, o capítulo se estrutura em três partes. Na primeira parte, apresentaremos as cartografias dos espaços de trânsito dos(as) bolsistas: a instituição formadora, o Pibid e as escolas parceiras, com o intuito de identificarmos os sujeitos, suas interrelações e as realidades experienciadas. Na segunda parte, o enfoque dado será a interpretação dos dados resultantes da aplicação dos questionários junto aos(às) estudantes de quatro escolas parceiras, com o intuito de identificar as condições sócio-econômicas e os marcadores étnico-raciais e de gênero desses sujeitos aprendentes. Por fim, na última parte, analisaremos o conjunto de ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto Pibid/História/IFG nas escolas parceiras, direcionadas à problematização das questões étnico-raciais e ao enfrentamento do racismo e de outras opressões intercruzadas, com vistas a identificação dos diálogos entre a formação docente e a atuação profissional no que tange à promoção de uma educação para a diversidade, equidade e justiça racial.

Construindo pontes entre a formação docente e a educação básica: cartografia dos espaços de atuação do Pibid/História/IFG

> Qualquer pedagogia radical deve insistir que a presença de todos seja reconhecida. Essa insistência não pode ser simplesmente declarada. Ela precisa ser demonstrada por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor deve valorizar genuinamente a presença de todos (hooks, 2013).

Ao encontro de bell hooks (2013), compreendemos que o sentido de nossas ações e reflexões no processo contínuo de formação de professoras e professores para uma educação antirracista, está no reconhecimento dos sujeitos e das sujeitas com os(as) quais compartilhamos essa jornada: estudantes e docentes da educação básica. Uma pedagogia radical, crítica e antirracista nos convoca, assim, a estabelecermos diálogos horizontais, onde todas e todos se sintam parte fundamental no processo de construção de saberes, de fazeres e de "refazimentos". Desse modo, partimos da construção de uma cartografia dos territórios que transitamos entre a instituição formadora e o "chão da escola".

O território em que se assentam, primeiramente, nossas reflexões, é o IFG, especialmente o Campus Goiânia, espaço que nos possibilita as experiências de docência, de confrontação das limitações do "universo acadêmico" e de interlocução com as(os) professoras(es) em formação, aqui também nomeadas(os) bolsistas de ID. A instituição é parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica consolidada ao longo do século XX e início do XXI, ainda envolta na luta histórica pela superação do dualismo entre o tecnicismo e a formação omnilateral (Ramos, 2019). Em meio a esses embates, foi criada a Licenciatura em História do IFG no ano

de 2009, sendo o primeiro curso de licenciatura ofertado no campus e o primeiro curso de licenciatura em História da Rede Federal. Ao longo dessa mais de uma década de construção e consolidação do curso, uma das questões mais prementes foi a constituição de uma identidade para a licenciatura em face do lugar ocupado na rede federal e suas especificidades em relação à universidade, bem como a identidade docente a ser constituída pela formação ofertada. A respeito disso, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (PPC) informa que:

> O licenciado em História, formado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), estará apto a atuar na construção de itinerários formativos fundados na articulação e no diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, o mundo do trabalho e os aspectos formadores do cidadão-trabalhador emancipado. Além disso, a formação adquirida por esse profissional no IFG tem afirmado a importância de se prezar por compromissos éticos, especialmente em uma sociedade desigual e subalternamente inserida no cenário internacional, como é o caso da brasileira. Deste modo, o curso de Licenciatura em História do IFG tem buscado assegurar um percurso formativo que permita aos seus egressos compreenderem e se comprometerem com uma atuação profissional que seja historicamente transformadora (IFG, 2018).

O projeto do curso articula-se com a perspectiva da práxis como princípio formativo, bem como com o compromisso ético, político e educativo de uma atuação historicamente transformadora e de constituição da identidade do(a) professor(a) pesquisador(a) (IFG, 2018). Para além dos desafios enfrentados na consolidação da Licenciatura em História, compreendemos que o processo de construção e fortalecimento da formação docente na instituição passa

pelos impactos do Pibid, presente, como ressaltado, desde o primeiro edital em 2010. O programa impacta positivamente o curso ao possibilitar aos(às) licenciandos(as) a vivência de ações concretas nas escolas parceiras, permitindo a estes(as) reflexões sobre os espaços escolares, as práticas pedagógicas e educativas, as dimensões da indissociabilidade entre teoria e prática nas experiências no contexto escolar e na sala de aula.

Desse modo, a ponte de ligação entre o território formativo (IFG) e os territórios da ação-reflexão (as escolas parceiras) é o Subprojeto Pibid/História/IFG, sob o Edital n. 10/2024 (Capes). A proposta do subprojeto[2] é possibilitar aos(às) estudantes da Licenciatura em História da instituição experiências significativas de imersão nas escolas de educação básica, com o compromisso de construir, por meio do trabalho coletivo, espaços de diálogos, pesquisas colaborativas e de ação-reflexão, tanto no âmbito da instituição de formação inicial docente, quanto nos espaços escolares. Uma outra pretensão, é a de proporcionar processos formativos inclusivos e interativos, em que a pesquisa, o ensino e a extensão sejam horizontes para a atuação dos sujeitos envolvidos, corroborando com a constituição da identidade docente pelos(as) licenciandos(as), conforme proposto no PPC do curso e acima mencionado.

O subprojeto possui duas Coordenações de Área com 24 (vinte e quatro) bolsistas de Iniciação à Docência (ID), distribuídos em seis núcleos de Iniciação à Docência supervisionados(as) por seis professores(as) da educação básica. No âmbito do ano de 2025, a atuação se deu em escolas no município de Goiânia-GO e uma escola em Trindade-GO, vinculadas às redes municipal, estadual e federal. Sob a coordenação da professora Flávia Machado estão as escolas: Escola Municipal Engenheiro Antônio Félix da Silva (rede municipal

2 Os objetivos do Subprojeto constam da submissão do Projeto Institucional do IFG ao Edital n. 10/2024 da Capes.

de Goiânia), supervisionada pela professora Karina Ribeiro Caldas de Andrade; Colégio Estadual Homero Honorato (rede estadual de Goiás, na cidade de Trindade), supervisionada pela professora Vanessa Clemente Cardoso; e Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE (vinculado à Universidade Federal de Goiás), supervisionado pela professora Giovanna Aparecida Schittini dos Santos. Sob a coordenação do professor Yangley Marinho estão as escolas: Colégio Estadual Balneário Meia Ponte (rede estadual de Goiás), supervisionada pela professora Maria José Moreira; Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Antônio de Oliveira da Silva (rede estadual de Goiás), supervisionado pelo professor Roger dos Anjos de Sá; e Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Bandeirante, supervisionado pela professora Roberta Ferreira Gonçalves.

O Subprojeto teve início em novembro de 2024 e com previsão de finalização em outubro de 2026. Em cumprimento aos objetivos do programa, as atividades são divididas entre a instituição formadora, onde ocorrem as reuniões de orientação com os(as) bolsistas e os encontros de formação, e as escolas parceiras, espaço de pesquisa-ação, onde as ações são desenvolvidas sob orientação das(os) professoras(es) da educação básica. No que tange à instituição formadora, os encontros formativos são construídos de modo a atender as demandas advindas das escolas parceiras, bem como as reflexões necessárias para o fortalecimento de uma educação e de um Ensino de História fundamentados em aprendizagens significativas (Seffner, 2018).

Em consonância com as reflexões de Jarina Rodrigues Fernandes *et al.* (2016, p. 292), compreendemos o programa como um terceiro espaço no contexto de formação inicial docente, tendo em vista que este se coloca como um "campo propício capaz de ir além da mera soma de saberes oriundos da escola e da universidade". Nesse sentido, as autoras afirmam que o Pibid possibilita a superação da binaridade entre a formação acadêmica propriamente dita e a formação

pela prática por si só, ao ensejar a articulação entre teoria e prática e a imersão dos(as) professores(as) em formação nos contextos reais de ensino e aprendizagem. A partir das considerações de Kenneth Zeichner, as autoras evidenciam que o diálogo entre coordenadoras(es), supervisoras(es) e licenciandos(as) promove um enriquecimento compartilhado, impactando tanto as instituições de ensino superior quanto as escolas de educação básica.

Por fim, chegamos ao território de atuação das(os) supervisoras(es) e dos(as) bolsistas de ID, as escolas parceiras. Essas são compreendidas como território de interlocuções, de experiências e de produção de conhecimentos sobre a educação pública e, especificamente, sobre as aprendizagens históricas em diferentes contextos escolares. Ao identificarmos os espaços escolares como território dos *quefazeres* (Freire, 1979) evidenciamos seu papel fundamental no processo formativo de futuros(as) professores(as), extrapolando a percepção vigente da escola apenas como lugar da prática. A escola, por meio da atuação da(o) professora(or) supervisora(or) é vista, assim, como lócus de co-formação e parte do processo de construção compartilhada das identidades docentes e dos saberes desses futuros(as) profissionais.

Pelo limite do texto, não nos adensaremos na análise das escolas parceiras; traçaremos apenas um panorama geral sobre as mesmas. A Escola Municipal Antônio Félix da Silva está localizada no Jardim Europa, um bairro de classe média em Goiânia, funcionando nos turnos matutino e vespertino com a oferta dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Apesar da localização, a escola atende bairros periféricos da cidade e a atuação do Pibid se dá no turno matutino nas turmas de 6º ao 9º anos. O Colégio Estadual Homero Honorato se localiza no Setor Maysa, no município de Trindade, um bairro periférico na região metropolitana da capital do estado. A escola funciona nos três turnos, oferecendo nos turnos matutino e vespertino os Anos Finais do Ensino Fundamental

e o Ensino Médio na modalidade regular e no turno noturno a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a atuação do programa ocorreu no turno matutino em turmas de 9º anos e Ensino Médio. O CEPAE/UFG é uma instituição escolar federal vinculada à Universidade Federal de Goiás, localizado nas dependências do Campus Samambaia (Campus II), e que atende desde a Educação Infantil ao Ensino Médio na modalidade regular, com funcionamento das aulas regulares no matutino e de atividades extra-curriculares no turno vespertino. Os(as) Pibidianos(as) atuaram no turno matutino entre as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O CEPI Bandeirante está localizado no Setor Bueno em Goiânia, uma região privilegiada da cidade. É uma escola estadual de tempo integral, funcionando das 7h às 17h, com a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Pibid atuou no período matutino nas turmas ofertadas. O CEPI Antônio Oliveira da Silva está localizado no Bairro Parque Amazonas, região privilegiada da cidade. É uma escola estadual de tempo integral, atendendo um público de Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade regular e a atuação dos(as) Pibidianos(as) ocorreu no período matutino nas turmas ofertadas. O Colégio Estadual Balneário Meia Ponte está localizado no mesmo bairro que nomeia a escola, em uma região periférica da cidade. A escola atende estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas modalidades regular (turnos matutino e vespertino) e na modalidade EJA (turno noturno) e a atuação dos(as) Pibidianos(as) se deu nas turmas da modalidade EJA no período noturno.

Esse território privilegiado de aproximação das realidades escolares e de atuação profissional docente é marcado por uma diversidade de composições, de organizações e de comunidades escolares distintas, como visto anteriormente. Apesar das múltiplas realidades experienciadas, identifica-se alguns lugares comuns,

como a composição de uma cultura escolar. Sobre cultura escolar, Dominique Julia (2001) afirma que:

> Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (Júlia, 2001, p. 10).

Nesse sentido, as escolas parceiras, apesar de suas diferenças, se convergem na estruturação das normas, das práticas, das condutas e dos conhecimentos que tangenciam as vivências escolares

e o cotidiano de organização das mesmas. Podemos destacar, nesse sentido, os horários estabelecidos para entrada e saída, os intervalos, a divisão das turmas e das salas, o uso do uniforme escolar, a disposição das salas e das carteiras, a distribuição do ano letivo em bimestres ou em escalas (no caso do CEPAE/UFG), o vaivém de estudantes pelos corredores, entre outras. O conhecimento histórico escolar, apesar das especificidades em relação à forma como o mesmo é apropriado e ressignificado, ainda mantém uma matriz eurocentrada, organizada a partir da perspectiva do tempo linear e a divisão quadripartite da história[3].

Ainda identificamos as culturas juvenis como um ponto de aproximação entre as realidades díspares observadas, a saber, as conversas, os desejos, a diversidade étnico-racial, as formas de expressão da juventude, entre outros elementos. Um outro ponto de conexão, com exceção do CEPAE/UFG, é a subsunção das escolas das redes municipal e estadual aos currículos de referência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DG-CO), que estabelecem, de certa maneira, a delimitação dos conteúdos e dos recortes temáticos a serem mobilizados para o Ensino da História.

No que tange às especificidades das escolas, observamos que, ainda que haja uma cultura escolar como ressaltado, o cotidiano é marcado por diferentes atravessamentos no que tange à localização das escolas, ao público atendido, a relação entre professores(as), gestão escolar e estudantes, a organização das práticas educativas, entre outras. Importante ressaltar a atuação docente como uma especificidade, tendo em vista que, mesmo diante das intervenções externas e de modelos engessados de estruturação da rotina escolar, experienciam práticas diversas em busca da aproximação com as realidades dos(as) estudantes e dos desafios enfrentados a cada

3 A esse respeito, cf. Pereira, 2018.

dia, a cada aula, a cada sala, em busca de um Ensino de História mais significativo, referenciado e que dialogue com as questões do tempo presente.

Mapeamento dos sujeitos aprendentes nos contextos escolares: as intersecções de raça, classe e gênero

> [...] se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola [...], concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). Essa constatação também contribui para desmascarar a ambigüidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais.
>
> E a escola? Ela manifesta essa ambigüidade? Sim, essa ambigüidade também pode ser vista no discurso e na prática dos(as) professores(as). É preciso enfrentar essa questão (Gomes, 2005).

Frequentemente em nossas reuniões de socialização das experiências das(os) bolsistas de ID, realizadas no IFG, estas(es) nos relatavam a grande diversidade étnico-racial e socioeconômica com a qual vinham se deparando em cada escola parceira, como

mencionamos anteriormente. Nossa orientação caminhou, então, no sentido de que essa realidade precisaria ser melhor observada/compreendida por meio de intervenções as quais promovessem um diálogo com as(os) estudantes. Uma maneira a partir da qual essa intervenção acabou por ser instrumentalizada se deu por meio da elaboração(a)plicação de questionários nas turmas de algumas das unidades escolares[4]. O processo de elaboração dos questionários levou em consideração não somente a realidade de cada escola, mas também os níveis e modalidades existentes. Nesse sentido, procurou-se manter o conteúdo da maioria das questões, porém, adaptando a linguagem de modo que o processo se tornasse acessível a todas e todos.

No âmbito do CEPI Bandeirante, por se tratar de uma escola voltada para os Anos Finais do Ensino Fundamental, as questões elaboradas levaram em consideração a idade reduzida do público, principalmente no que se refere ao 6º ano. Assim, para esse ano em específico, o questionário foi estruturado com treze (13) perguntas, enquanto que, do 7º ao 9º, a estrutura foi ampliada, totalizando 18 questões. Os dois questionários contaram com perguntas fechadas e abertas. Além de aspectos como gênero e raça, o conteúdo das questões versou sobre renda, composição familiar, acesso ao lazer, percepção acerca de situações discriminatórias, entre outras. Pelos limites do presente texto, não nos será possível esmiuçar todos os elementos pesquisados. Comecemos então pela renda:

4 Não foi possível a aplicação do referido instrumento em todas as escolas pela não autorização por parte da gestão.

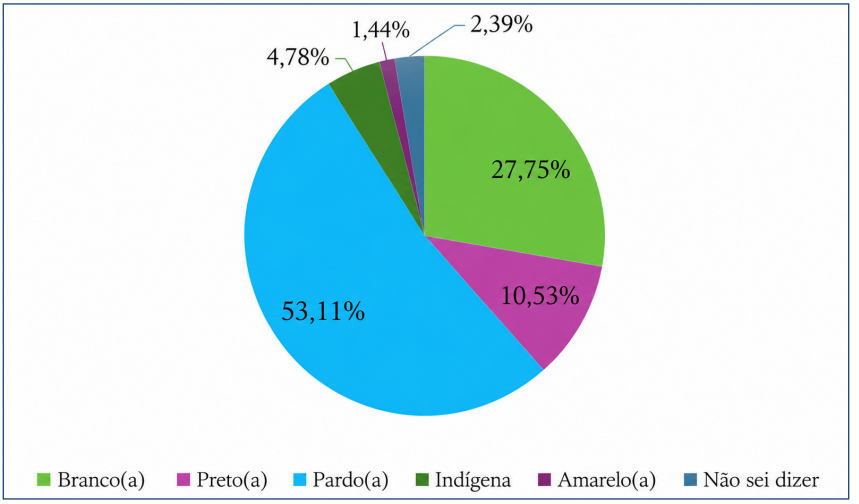
Tabela 1 – Renda mensal familiar

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Nenhuma	4	2,6
Menos de um salário mínimo	22	14,4
De um a dois salários mínimos	70	45,8
De dois a quatro salários mínimos	35	22,9
Benefício governamental	11	7,2
Acima de 4 salários	2	1,3
Sem resposta	9	5,9
Total	153	100

Fonte: Dados do questionário aplicado no CEPI Bandeirante. Autoria própria.

Como expresso na tabela acima, aproximadamente 60% dos estudantes estão inseridos em famílias cuja renda é de até 2 salários mínimos. Ao se considerar, ainda, a média de mais de 02 irmãos informada por estudante, fica mais do que evidente que a maior parte da comunidade escolar em tela é composta por famílias de baixa renda.

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes em relação a autoidentificação étnico-racial



Fonte: Dados do questionário aplicado no CEPI Bandeirante. Autoria própria.

No que se refere à questão étnico-racial, o gráfico 1 demonstra que em torno de 63% das(os) estudantes se autodeclaram como negras(os). Esse dado se mostra bem alinhado com a questão da renda, uma vez que os levantamentos realizados pelo IBGE nas últimas décadas têm demonstrado que a maior parcela da população de baixa renda no Brasil é composta por pessoas negras. Sobre esse aspecto, deve-se ainda destacar que em torno de 53% dos estudantes responderam já ter presenciado ou mesmo sofrido algum tipo de preconceito. A maior parte desses episódios preconceituosos (58,3%) tiveram o racismo como conteúdo. Embora o questionário não tenha abrangido questões de gênero, é razoavelmente seguro constatar que as violências as quais as(os) estudantes estão sujeitas(os) manifestam-se menos isoladamente do que perpassadas por uma interseccionalidade (Davis, 2016).

Em que pese a realidade educacional do Colégio Balneário Meia Ponte ser bastante diversa em relação à do CEPI Bandeirante – por seu atendimento no noturno ser destinado à Educação de Jovens e Adultos –, pode-se dizer que os dados encontrados revelam uma realidade socioeconômica e étnico-racial similar entre os públicos das duas instituições. Em termos de renda familiar, um pouco menos de 60% das(os) estudantes pertencem a famílias que se mantêm com até 2 salários mínimos, sendo que mais de 70% desses núcleos familiares são compostos por até 4 pessoas – o que coloca a maioria dos estudantes em situação de baixa renda. Aqui novamente as realidades se aproximam em termos de raça e classe, pois 69% das(os) estudantes se autodeclaram negras(os), quando somados pretos e pardos. Há convergência também entre as realidades quando se trata da vivência de situações preconceituosas: mais de 60% afirmam já ter sofrido algum tipo de preconceito. Uma divergência foi encontrada no percentual daquelas(es) que afirmaram já ter sofrido racismo, algo em torno de 35%, o que configura um percentual menor, porém, ainda assim, bastante expressivo.

Passando à análise do Colégio Estadual Homero Honorato, faz-se necessário destacar que trata-se da instituição escolar na qual foi possível coletar um maior número de informações. Ainda que as turmas de 3º ano do Ensino Médio não tenham participado do levantamento, consideramos que as respostas coletadas nos 1ºs e 2ºs anos conseguiram dar a ver um quadro étnico-racial, de gênero e socioeconômico relativamente abrangente. Iniciando pelo último item, foi possível verificar que 39% dos discentes vêm de famílias cuja renda máxima é de 1 salário mínimo. Esse percentual, somado a outros 45,8% que declararam renda familiar entre 2 e 3 salários, coloca a maior parte do público atendido pelo colégio no grupo de famílias de baixa renda do Brasil, algo que se mostra alinhado com as duas instituições cujos dados trouxemos logo acima. Outro elemento coincidente entre as três escolas mencionadas até aqui é a identificação étnico-racial: no Colégio Homero Honorato, também pudemos verificar uma maioria de estudantes negros(as), com mais de 65% se autodeclarando como pretos e pardos.

Entretanto, há um dado que acabou por destoar daquilo que foi registrado, tanto no CEPI Bandeirante quanto no Colégio Balneário Meia Ponte. O percentual de discentes que declarou já ter sido vítima de racismo foi significativamente menor: apenas 18,8%. O que se repetiu, também, em relação às estudantes que se definiram como mulheres (54,2%) e que registraram já ter sofrido preconceito em relação a sua condição de gênero: menos de 17%. Ainda que toda manifestação racista, misógina, lgbtfófica seja relevante e mereça atenção e intervenção, consideramos relativamente baixos os percentuais acima registrados. Nesse sentido, levantamos, pois, uma hipótese para esses menores registros no que tange a tais violências. Ao observarmos as respostas concernentes à incidência de bullying no espaço da escola, mais de 60% das(os) discentes afirmaram já ter sido vítimas da referida prática. Nossa tese, então, é a de que, parte das violências racistas, misóginas e lgbtfóbicas podem

ter sido classificadas ou mesmo percebidas como *bullying*, reduzindo a porcentagem dessas mesmas práticas, captadas no âmbito do questionário. Fato este que aumenta ainda mais a necessidade de se reforçar a discussão dos temas supracitados no ambiente escolar.

A última instituição que gostaríamos de analisar é a Escola Municipal, de 6º ao 9º ano, Engenheiro Antônio Félix de Souza, cujo conteúdo do questionário se restringiu a pesquisar a renda e a autoidentificação étnico-racial. Novamente, em termos socioeconômicos, encontramos similaridade com o perfil registrado em relação às demais escolas, sendo a maioria das(os) estudantes pertencentes a famílias de baixa renda. Convergência também no que se refere ao perfil étnico-racial, tendo a maioria dos(as) discentes (mais de 60%) se autodeclarado como negros(as). Em que pese não ter sido possível, por meio do questionário, analisar a percepção acerca da ocorrência de violências relacionadas à raça, gênero etc., as(os) bolsistas puderam perceber o quanto o público atendido pela instituição também sofre, por exemplo, com a incidência de práticas racistas. No momento mesmo da aplicação do instrumento, registrou-se o testemunho de discentes versando sobre as dificuldades enfrentadas no processo de transição capilar e o racismo envolvido em tentativas de invalidação de suas identidades. As(os) bolsistas também registraram falas reivindicatórias da existência de um suposto racismo reverso, bem como o desconforto e olhares cabisbaixos ao serem indagados sobre práticas racistas – sinais estes que indicam o quanto se há ainda por fazer dentro da temática em questão.

Diante desses resultados, confirmamos o observado pelos(as) Pibidianos(as) sobre a diversidade étnico-racial e de gênero nas escolas acima referidas, principalmente no que tange a presença significativa da população negra nas instituições de ensino públicas. Frente às situações cotidianas de racismo perpetradas no ambiente escolar e, muitas vezes, silenciadas, negadas e negligenciadas, retomamos à percepção de Nilma Lino Gomes (2005), destacada na

epígrafe, sobre a necessidade de enfrentamento desse: primeiro em superação à ambiguidade da afirmação/negação da sua existência, segundo na identificação das escolas como lócus de reprodução de práticas racistas e também lugar privilegiado de construção de novas relações raciais e societárias, na elaboração de práticas inclusivas, antirracistas e equânimes.

A partir dos resultados das pesquisas, dos relatos apresentados pelos(as) bolsistas e da interpretação dos dados, foram conduzidas e levantadas questões direcionadas às práticas e reflexões no programa: Quais são as implicações de uma escola pública em sua maioria preta e parda? Como as situações cotidianas de racismo são identificadas e mobilizadas na elaboração das práticas educativas? Como o racismo é enfrentado e combatido nos contextos escolares? Em resposta a esta e outras questões emergidas nos diálogos entre bolsistas, coordenação e supervisores(as), foram elaboradas propostas de intervenção que serão analisadas a seguir.

Experiências docentes no Pibid/História/IFG: enfrentamento das opressões na educação básica

> Compreendo como práticas antirracistas aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição. (Carine, 2023)
>
> Para qual sonho você educa? (Carine, 2023)

Destacamos em tópico anterior a perspectiva freiriana dos *quefazeres*, por meio da qual as escolas parceiras são compreendidas como territórios de ação-reflexão das(os) bolsistas de ID e não apenas de reprodução de técnicas de ensino aprendidas na academia. Nessa mesma linha, a aplicação dos questionários instituiu um ponto de partida para o planejamento de intervenções das(os) bolsistas diante da realidade étnico-racial e socioeconômica investigada.

Um primeiro passo, então, consistiu na devolutiva dos resultados dos questionários em cada uma das turmas nas quais o mesmo fora aplicado. Algo fundamental que discutimos ao longo do processo de análise e nas reuniões de planejamento das atividades esteve na importância de se tomar os devidos cuidados no resguardo de informações sensíveis registradas nas respostas das(os) estudantes. É fundamental destacarmos que essa devolutiva não foi conduzida de uma forma meramente protocolar, mas buscando ouvir a opinião das turmas no que tange aos resultados, bem como sobre o que eles revelam acerca da realidade das respectivas comunidades escolares e também do país. Assim, a referida intervenção serviu, a um só tempo, como complemento ao diagnóstico previamente estabelecido por meio dos questionários e como debate e combate ao racismo, entre outras violências.

No caso do Colégio Balneário Meia Ponte, uma das atividades de intervenção organizada a partir do que fora diagnosticado acerca da realidade étnico-racial e socioeconômica da escola, consistiu na organização de salas temáticas cujo mote foi o de possibilitar o debate acerca do racismo na sociedade brasileira. Ao todo foram organizadas três salas nas quais grupos de bolsistas prepararam abordagens sobre algum aspecto do racismo no Brasil, usando a literatura e o audiovisual brasileiro como linguagens/fontes para a reflexão. Em uma das salas foi estabelecido um diálogo entre história e literatura, tendo como base a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Nesta, as turmas que iam adentrando a sala eram convidadas a tomar lugar em um círculo e recebiam excertos da obra em tela. A dinâmica adotada consistiu na leitura de um dos excertos por parte de um(a) estudante, seguida pela reflexão do mesmo pelas(os) bolsistas, porém com a palavra aberta à participação de todas(os) os presentes. Após algumas rodadas de leitura e reflexão, a turma era convidada a deixar

o recinto e se dirigir à sala contígua para outra atividade conduzida por um grupo diferente de bolsistas.

Outra das salas temáticas procurou estabelecer uma análise da canção *Diário de um detento*, do grupo Racionais MCs, porém, valendo-se do videoclipe produzido no final dos anos 1990. Além do conteúdo da letra, fortemente marcada pelo cotidiano do Complexo Penitenciário do Carandiru, as(os) estudantes foram convidadas(os) a analisar a produção como um todo, a saber: letra, sons e imagens. O debate também foi conduzido de modo a analisar o encarceramento em massa e a descartabilidade de corpos negros dentro não só do, hoje já extinto Carandiru, mas de todo o sistema prisional brasileiro. Por fim, em uma terceira sala, as turmas puderam discutir uma cena do filme nacional *Ó Paí, Ó* (2007), inspirada na obra *O mercador de Veneza*, de William Shakespeare. Após a exibição da cena, as bolsistas procederam com a contextualização da obra original e a maneira como a mesma passou por uma releitura de modo a compor o filme. Além da reflexão sobre o racismo presente na cena e a maneira como os personagens o enfrentam nos dois contextos, foi discutida a importância das releituras empreendidas por produções audiovisuais para a valorização e popularização da literatura, seja ela clássica ou não.

Quanto ao CEPI Bandeirante, as intervenções foram organizadas em formato de uma aula expositiva dialogada e de uma oficina de Poesia Slam. Em ambos os formatos, cumpre destacar que a realidade étnico-racial de cada turma foi considerada para a contextualização do conteúdo, de modo que o mesmo fizesse sentido e possibilitasse uma aprendizagem significativa para as(os) discentes. No que se refere à aula expositiva dialogada, o tema trabalhado foi a segregação nos Estado Unidos, na primeira metade do século XX, as quais tiveram como pano de fundo as chamadas leis *Jim Crow*. As(os) bolsistas introduziram a discussão, situando como o racismo está presente no cotidiano dos(as) estudantes, recuperando o

questionário aplicado, no qual grande parte das turmas indicou ter presenciado ou ter sofrido algum tipo de ato racista. Desse modo, a aula pôde ser conduzida tratando a temática como algo não restrito aos EUA, mas presente cotidianamente, mesmo no ambiente escolar. No caso da oficina de Poesia Slam, o movimento introdutório foi similar no que tange ao diálogo com os elementos revelados pelo questionário. Tendo introdutoriamente dialogado acerca da realidade dos(as) estudantes, os(as) bolsistas apresentaram as características da Poesia Slam, exibindo vídeos com a apresentação de artistas que trabalham com essa expressão cultural. Após situar o Slam também como uma forma de resistência de afro-latino-americanos(as), as(os) discentes foram estimulados a formarem grupos para a produção de suas próprias Poesias Slam.

Na Escola Municipal Engenheiro Antônio Félix da Silva, os desdobramentos da análise dos questionários se deram na elaboração de oficinas sobre a diversidade e o racismo, tendo como uma das primeiras temáticas, a questão indígena. A oficina intitulada "Povos originários do Brasil: diversidade e território", desenvolvida nas turmas de 8ºs e 9ºs anos, objetivou a reflexão sobre a pluralidade étnico-cultural das populações originárias, a compreensão das lutas e demandas por território e a ruptura com estigmas pré-estabelecidos. A oficina foi organizada em dois encontros. No primeiro deles, os(as) bolsistas instigaram a reflexão dos(as) estudantes por meio da exibição de um vídeo do ativista indígena Tukumã Pataxó e da análise de mapas com as demarcações de terras indígenas. Esses documentos foram utilizados como ponto de partida para a discussão dos estereótipos atribuídos às populações indígenas. No segundo encontro, a temática foi abordada por meio da delimitação como fonte histórica da produção musical *Essa rua é minha*, da artista indígena Kaê Guajajara. Como procedimento metodológico, os(as) bolsistas realizaram a análise da letra, dos elementos visuais e da trajetória da cantora, a fim de debater as críticas e

reivindicações levantadas por Kaê, relacionadas ao contexto histórico e social vivenciado por muitos povos indígenas desde o início da colonização portuguesa. A oficina possibilitou que os(as) estudantes da referida escola problematizassem a luta pelo território e pelo reconhecimento das existências/resistências dos povos indígenas, além de trabalharem conceitos como "genocídio", "povos indígenas/originários" e "marco temporal".

Outra oficina versou sobre as práticas culturais dos povos originários, delimitando como recorte temático a produção das bonecas Ritxokó, da etnia indígena Iny/Karajá. As atividades foram desenvolvidas nas turmas dos 6ºs e 7ºs anos, por meio de uma abordagem interdisciplinar entre História, Arte e Geografia, objetivando a sensibilização dos(as) estudantes sobre a diversidade de povos indígenas no Brasil e das distintas culturas e práticas produzidas por esses sujeitos e etnias. A oficina foi realizada em dois momentos: o primeiro, de identificação das populações indígenas no Brasil e em Goiás e a problematização em relação aos estereótipos e generalizações sobre as suas culturas. No segundo momento, foi trabalhado a história das bonecas Ritxokó por meio da exibição e discussão de um documentário sobre os usos e significados da produção desse patrimônio imaterial dos povos Iny/Karajá. Como atividade prática, foi proposto pelos(as) bolsistas que os(as) estudantes produzissem suas bonecas(es)culturas com base em suas vivências e experiências cotidianas. A oficina proporcionou aos(às) estudantes o reconhecimento da diversidade étnico-cultural brasileira, especialmente dos povos indígenas, e a identificação de suas práticas culturais, além da correlação entre os modos de saber e fazer dos povos indígenas Iny/Karajá e dos(as) estudantes.

Outras ações em destaque na escola foi a exposição fotográfica sobre intelectuais, artistas e políticos(as) indígenas selecionadas por um dos bolsistas, sob a supervisão da professora supervisora Karina; e a oficina e mostra de fotografia dos(as) estudantes negros(as).

Em relação à exposição fotográfica, as imagens foram expostas em uma área comum da escola, em que todos(as) estudantes circulam, além dos(as) servidores(as) e docentes. Percebemos o impacto dessa atividade ao nos depararmos com a curiosidade e o interesse dos(as) estudantes que por ali passavam e liam as informações trazidas junto às imagens. Nesse sentido, foi alcançado, de maneira muito positiva, o objetivo de visibilizar as existências e trajetórias intelectuais, políticas e artísticas de povos indígenas, de modo a reconhecer a presença e a agência desses sujeitos. No que tange a oficina e mostra de fotografia, um dos bolsistas, que exerce a fotografia profissionalmente, selecionou estudantes negros(as) para serem fotografados nos espaços favoritos na escola, com o intuito de estimular a representatividade e fortalecer as identidades positivadas relacionadas à negritude. Tal ação foi igualmente um sucesso, ao observarmos a reação das pessoas representadas e de seus colegas diante de um olhar sensível e ativo em questionamento aos ideais de beleza, de visibilidade e representação branca.

Com base nos resultados da aplicação dos questionários, dos diálogos estabelecidos com a professora supervisora Vanessa e da observação-participante das aulas ministradas pela docente, foi desenvolvido pelos(as) bolsistas do Colégio Estadual Homero Honorato um conjunto de ações, oficinas e aulas com o compromisso de promover uma educação antirracista ao longo do ano de 2025. Uma das ações executadas foram as sequências didáticas, cuja proposição intencionou articular a questão racial com os conteúdos trabalhados nas turmas da escola atendidas pela supervisora. Com o tema "Economia colonial no Brasil e o letramento racial: o trabalho escravizado nos canaviais e a constituição do racismo estrutural", foi realizada a sequência didática nas turmas da 2ª série do Ensino Médio, estruturadas em duas aulas. Fundamentada no conceito de racismo estrutural, o objetivo da mesma era desenvolver a consciência histórica dos(as) estudantes sobre os mecanismos de opressão

que se perpetuam desde o período colonial. Outra sequência didática desenvolvida pelos(as) bolsistas, direcionada às turmas da 3ª série do Ensino Médio, abordou o tema "Neoliberalismo, trabalho e comunidade negra", tendo como objetivo central proporcionar a análise crítica de como as políticas neoliberais, iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), acentuaram as desigualdades sociais no Brasil e, consequentemente, o racismo estrutural. Uma terceira sequência didática abordou a temática "A institucionalização do racismo no Brasil Imperial e o surgimento da imprensa negra como forma de resistência na Primeira República", objetivando promover a reflexão crítica sobre as diversas formas de resistência protagonizada pela população negra desde o período colonial até a contemporaneidade.

A culminância das atividades direcionadas ao enfrentamento do racismo no Colégio Homero Honorato foi a realização pelos(as) bolsistas de palestra e oficina na Semana da Consciência Negra para todos(as) estudantes dos turnos matutino e vespertino. A palestra ministrada teve por temática "Cultura e Identidade Afro-Brasileira", sendo evidenciada, além das contribuições das populações afro-brasileiras para a cultura, a história e a memória do Brasil, também as agências de mulheres negras históricas, com o objetivo de ampliar o repertório dos(as) estudantes sobre o tema e problematizar a invisibilização das populações afro-diaspóricas. A oficina de produção de bonecas Abayomi objetivou a articulação entre reflexão e prática, considerando que ao mesmo tempo que os(as) estudantes produziam suas bonecas era discutido pelos(as) bolsistas o significado histórico e simbólico desse objeto, associado à resistência, ao afeto e à preservação da memória africana e afro-brasileira.

Essas diversas ações desenvolvidas nas escolas parceiras foram avaliadas de maneira positiva pelas(os) professoras(es) supervisoras(es), tendo em vista a mobilização de conceitos, repertórios,

temáticas, debates e reflexões em cumprimento à Leis n. 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e à Lei n. 11.645/2008, que complementou a lei anterior, com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Apesar do fundamento legal e da incorporação dos temas no currículo escolar, muitas vezes a abordagem do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileiro tem sido negligenciado ou secundarizado em face de currículos engessados, de demandas externas, como as provas de larga escala, ou mesmo pela ausência de uma formação inicial e continuada de professores(as) na perspectiva antirracista e descolonizadora da história.

Vale ressaltar, ainda, o direcionamento das ações frente às realidades experienciadas nos contextos escolares, a identificação de práticas racistas e a diversidade de sujeitos aprendentes atravessados pelas opressões de raça, classe, gênero, territorialidades, sexualidades, entre outras. Tal direcionamento possibilitou aos(às) bolsistas a ação-reflexão-ação, considerando que a partir da análise dos questionários e das observações-participantes efetuadas ao longo do ano, propuseram a enfrentar o racismo por meio das oficinas, aulas, palestras e diálogos cotidianos. Compreendendo assim, o papel transformador da escola e da educação, em detrimento de seu caráter de reprodução das estruturas sociais e racistas da sociedade.

Considerações Finais

> A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social: ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais (Carine, 2023).

Procuramos nos mover, ao longo do presente capítulo, a partir da reflexão acerca de um desafio que julgamos central dentro da educação brasileira, qual seja: o cumprimento de um currículo mínimo por parte das escolas, ao mesmo tempo em que precisam se dedicar ao enfrentamento de violências como o racismo, principalmente após a necessária implementação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Suplementarmente, tal desafio tem imposto às instituições formadoras a necessidade de ofertar a seus licenciandos(as) uma formação robusta o bastante para que consigam desenvolver ferramentas capazes de proporcionar, minimamente, aos(às) discentes da educação básica uma formação escolar que seja integral, isto é, não só voltada aos interesses do mercado, mas, sobretudo, ancorada no princípio da omnilateralidade.

Desse ponto de vista, buscamos demonstrar como o Pibid tem representado uma verdadeira ponte entre essas duas frentes, quais sejam, a escola pública e a academia. A partir da experiência no programa, as(os) bolsistas têm tido condições de desenvolver sua ação pedagógica ancoradas(os) naquilo que Pimenta e Lima (2006) definem como epistemologia da prática docente. Isso ficou evidenciado por meio das intervenções nas escolas parceiras aqui apresentadas. Os(as) docentes em formação tiveram a oportunidade de pesquisar a realidade escolar na qual estão inseridos a partir da aplicação de questionários, bem como também da análise de

documentos institucionais e da observação de aulas ministradas pelas professoras supervisoras. Só então as intervenções foram planejadas, executadas e seus resultados compartilhados e discutidos no âmbito da instituição formadora, ou seja, no IFG, Campus Goiânia. Acreditamos, portanto, que, embora o Pibid ainda precise ser melhorado e ampliado, o mesmo tem representado uma política pública fundamental dentro de uma perspectiva de formação docente mais humana, inclusiva e de combate às opressões intercruzadas.

Dessa maneira, compreender a escola como espaço de co-formação e o Pibid como terceiro espaço de formação inicial docente é vislumbrar o potencial emancipatório e insurgente exercido no trânsito entre esses territórios de formação e de ação-reflexão docente. Principalmente, por esses trânsitos possibilitarem a vivência de experiências possibilitadoras do movimento dialético de denúncia das opressões e anúncio das histórias, protagonismos, emergências e agências de sujeitos subalternizados pela matriz colonial de poder-saber-ser. Aliada à descolonização do currículo, é preciso, assim, construir práticas antirracistas e animar estudantes, em condições de vulnerabilidade ou não, a esperançar um mundo mais justo, equânime e democrático.

Em resposta ao questionamento de Bárbara Carine (2023), educamos para o sonho de uma escola, uma educação e um Ensino de História socialmente referenciado, significativo, pluriepistêmico, antirracista e intercultural. Nesse caminho, entendemos o Pibid como um campo de possibilidades de construção de práticas e reflexões para uma formação inicial docente que lute por esse sonho.

Referências Bibliográficas

CARINE, Bárbara. ***Como ser um educador antirracista***. 2ª ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

DAVIS, Angela. ***Mulheres, raça e classe***. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. SISLA, Heloisa Chalmers. NASCENTE, Renata Maria Moschen. Pibid como espaço de formação docente. ***Educação***, Porto Alegre, vol. 39, n. 3, p. 291-301, set-dez, 2016. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced(a)rticle/view/20266. Acesso em: 12 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. ***Conscientização***: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez, 1979.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). ***Superando o racismo na escola***. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

hooks, bell. ***Ensinando a transgredir***: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. ***Projeto Pedagógico de Curso***: Licenciatura em História. Goiânia, 2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. ***Revista Brasileira de História da Educação***, n. 01, jan./jun. 2001. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/items/e9023977-ec31-43ec-802a-7ba9759d8ea2. Acesso em 20 ago. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. ***Poíesis Pedagógica***, Universidade Federal de Goiás, v. 3, p. 11-33, 20 maio 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a colonialidade do tempo. ***Revista Pedagógica***, Chapecó, v. 20,

n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica(a)rticle/view/4512/2640. Acesso em 20 ago. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas e história da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? ***Cadernos de Pesquisa***, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa(a)rticle/view/13040/7095. Acesso em: 23 jul. 2026.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMINI, Marcello Paniz. PEREIRA. Nilton Mullet (orgs.). ***Jogos e ensino de história***. Porto Alegre: UFRGS, 2018, p. 35-46.

SILVA, Fabrício Oliveira da. RIOS, Jane A. V. Pacheco. NUÑEZ, Joana M. Leôncio. Diversidade na formação inicial de professores: experiências do cotidiano escolar no Pibid. ***Educação por Escrito***, Porto Alegre, vol. 9, n. 1, 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito(a)rticle/view/27848. Acesso em 20 ago. 2026.

Enfrentando o racismo na escola: uma contribuição do ensino de História

Francilazaro Santos Duarte

Introdução: O mito da democracia racial

São vários os autores que mostram que o Brasil se forjou sobre o mito da democracia racial. De acordo com esse mito, as relações entre negros e brancos, mesmo no contexto da escravidão, teriam sido pacíficas e harmoniosas e continuariam assim até os dias de hoje. Bobagem! A mestiçagem, tão valorizada e romantizada por autores como Gilberto Freyre, era resultado do estupro das mulheres negras africanas (Nascimento, 1978). Além disso, cabe destacar que muitas foram as formas de justificar o racismo, dentre elas o determinismo biológico, tão característico do fim do século XIX, segundo o qual as raças não brancas eram inferiores, inclusive os mestiços. Como sublinha Kabengele Munanga:

> índios, negros e mestiços não têm a mesma consciência do direito e do dever que a raça branca civilizada, porque ainda não atingiram o nível de desenvolvimento psíquico, seja para discernir seus atos, seja para exercer o livre-arbítrio (Munanga, 1999, p. 54).

Nessa direção, o mito da democracia racial e, consequentemente, a ideia de uma sociedade construída sob a mestiçagem harmoniosa não se sustenta. Conforme argumenta Munanga, a mestiçagem era uma tentativa de embranquecer a população brasileira. Não por acaso, continua o autor:

> A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade transformando-se, cultural e fisicamente em brancos (Munanga, 1999, p. 94).

Portanto, muitos foram atingidos pela estética da brancura (Nascimento, 1978), tentando se afastar da negritude. Segundo Munanga, os mestiços na época colonial, podemos especular, teriam caído numa armadilha ao buscar uma classificação que os distinguisse dos negros e dos indígenas. Hoje, a armadilha é a de não assumir a identidade negra (Munanga, 1999, p. 66). Pode-se dizer que essa foi, desde sempre, uma estratégia para desmobilizar a população negra e evitar grandes movimentos e resistências. Não por acaso, o mestiço também não era bem-quisto pelos brancos e ainda não o é.

O dispositivo da racialidade e o racismo estrutural

O branco sempre foi o referencial universal; o diferente era o não branco: o Outro. Conforme mostra Sueli Carneiro, é o dispositivo que constrói sujeitos como o "Outro": estático e imóvel (Carneiro, 2023, p. 28). Se Michel Foucault disserta sobre o dispositivo da sexualidade, que define quem será o ideal de Ser e quem será o outro, com base nas questões de gênero e de sexualidade, nas formulações de Sueli Carneiro, existe um dispositivo de racialidade que delimita o Eu hegemônico (branco) e o Outro. A autora explica que, quando o Eu se encontra com a racialidade ou com a etnicidade, ele adquire superioridade, pois produz a inferioridade do Outro. Todos passam a ser hierarquizados com base na distância do padrão (branco). É por esse motivo que o negro sempre está muito distante: selvagem, desarrumado, feio e primitivo. Foi esta distância que a mestiçagem tentou diminuir.

Até hoje, é importante pontuar, ao nos olharmos no espelho, tentamos diminuir essa distância e alcançar a estética da brancura. Existem dois motivos para isso: 1) o primeiro diz respeito à pressão psicológica, que, assim como ocorreu no passado, muitas vezes nos faz acreditar que precisamos mudar para ficar melhores, já que nossos atributos, como os lábios volumosos, o nariz largo, a pele negra e/ou o cabelo crespo, são considerados deméritos, seja por representarem um tipo de primitividade ou por serem associados a condutas ilegais (quem nunca foi encarado pelo segurança ao entrar no shopping por ser negro, não é?); 2) o segundo, que deriva do primeiro, é que sabemos que, se não nos adaptarmos, poderemos sofrer diversas formas de racismo na sociedade, que estão presentes em todos os locais. O racismo, conforme pontuou Silvio de Almeida (2019), é estrutural, porque é um componente orgânico que está imbricado na estrutura social ou em um modo de socialização. Portanto, ele está em todos os espaços, inclusive na escola, afetando crianças, jovens e adolescentes que, muitas vezes, não têm força para resistir ou discernimento para compreender o quanto são valiosos.

Minha experiência no Centro de Ensino Fundamental 18 (CEF 18), de Ceilândia-DF, por meio do subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade de Brasília (UnB), edição 2024-2026, com alunos dos anos finais do ensino fundamental, evidenciou essa fragilidade das pessoas negras que, muitas vezes, ao sofrerem racismo, ficam sem forças e cedem. Na pior das hipóteses, ficam doentes e perdem a vida. Na escola em questão, uma aluna sofreu racismo por causa de sua cor de pele negra retinta e do seu cabelo *black power*. Ficou evidente que a aluna não soube se defender e lidar com isso, o que é compreensível, pois nem todas as pessoas possuem as estratégias e o letramento necessários. Como consequência do racismo sofrido, ela faltou a diversos dias de aula. Também não podemos nos

esquecer que tal prática racista poderia ter levado à evasão escolar, uma das principais consequências do racismo.

Com base nisso, este artigo possui dois propósitos: 1) realizar uma revisão sistemática de literatura qualitativa (metassíntese)[1] sobre o racismo na escola; 2) propor uma oficina antirracista de letramento racial para estudantes, com base nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira*. A partir do uso de imagens como recurso didático, objetivou-se desconstruir associações negativas em relação às pessoas negras, considerando suas bases históricas, fortalecer a autoestima dos estudantes negros e evitar a evasão escolar por parte desses alunos.

A revisão sistemática de literatura: caminhos metodológicos

A revisão sistemática de literatura neste artigo tem como objetivo compreender como o debate sobre o racismo na escola e seus impactos esteve presente nos últimos dois anos (2024 e 2025) nos trabalhos acadêmicos. Quando falamos em racismo na escola, podemos falar do racismo entre os professores e os alunos, os professores e as famílias dos alunos, entre outros. O foco do presente artigo é no racismo cometido entre os alunos.

Como fonte da pesquisa, utilizei os sítios do Portal de Periódicos da CAPES e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, porque são, no contexto brasileiro, as principais bases de dados oficiais. As palavras-chave utilizadas foram "racismo" e "escola". O corpus temporal, conforme pontuei, foi de dois anos (2024 e 2025). As pesquisas deveriam ser, prioritariamente, de caráter empírico.

1 A metassíntese é o tipo qualitativo de revisão sistemática e tem como objetivo não as pesquisas em si, mas os seus relatórios, "que são criteriosamente analisados e interpretados com a finalidade de obter um novo nível de síntese, que congregue e sustente os conceitos de cada um desses estudos (Matheus, 2009; Sandelowski, 2012 *apud* Faria; Camargo, 2022, p. 4)".

A busca foi realizada no dia 22 de fevereiro de 2026 e os resultados seguem abaixo:

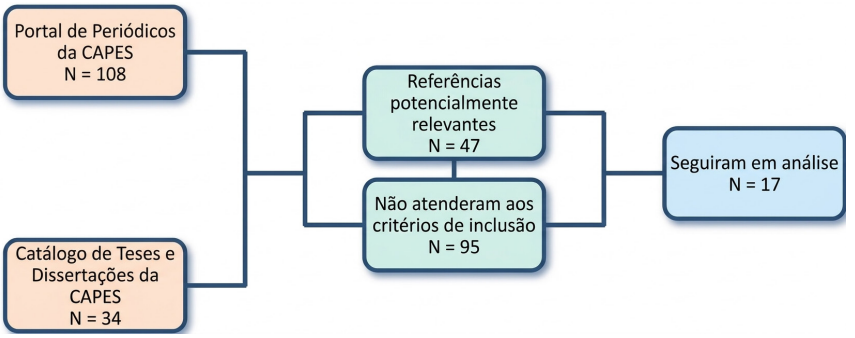
- Em consulta ao Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados 108 resultados;
- Em consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontrei 34 resultados.

Após essa primeira etapa, a revisão foi refinada com a leitura dos resumos, permitindo-nos inferir se as produções se encaixavam, ou não, no objetivo da pesquisa. Para isso, os dados foram tabulados e conseguimos chegar ao seguinte cenário:

- 31 artigos do Portal de Periódicos da CAPES;
- 14 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Entretanto, era essencial, para essa análise, que os artigos tivessem como eixo central o racismo na escola cometido entre os próprios alunos. Muitas produções traziam a temática de forma secundária ou em outras abordagens (racismo institucional etc.). Por isso, em novo refinamento, foram considerados: 9 artigos do Portal de Periódicos da CAPES; e 6 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Diagrama 1 – Produções científicas apresentadas nas buscas



Fonte: Elaboração própria.

A tabela abaixo resume as produções analisadas:

Tabela 1 – Produções analisadas[2]

Título	Autor(es)	Ano de defesa/ publicação	Tipo	Região
Percepções de estudantes negros, do ensino médio, sobre o racismo numa escola militar do interior da Bahia	Silvano da Conceição; Paulo Marcio Santos de Queiroz; Vilma Áurea Rodrigues; Michelle Almeida de Queiroz	2024	Artigo	Nordeste
A presença do racismo numa escola de Santa Catarina pela voz dos(as) estudantes	Marilda de Liz Brockveld; Pâmella Da Silva de Souza Muniz; Valéria Oliveira de Vasconcelos	2024	Artigo	Sul
Racismo recreativo nos corpos-território de adolescentes negras na escola	Erika Benigna Nascimento; Maria Celeste Reis Fernandes de Souza; Fernanda Cristina de Paula	2024	Artigo	Sudeste
Vivências no cotidiano do brincar: as marcas do racismo estrutural na ecologia da educação infantil	Ângela da Silva; Francismara Neves de Oliveira; Ana Carolina Mexia Aleixo	2024	Artigo	Sul
Bullying e racismo no discurso de alunos vítimas de violência no espaço escola	Soraya Maria Romano Pacífico; Thaís Silva Marinheiro de Paula	2024	Artigo	Sudeste
As pessoas que passavam xingavam ela de "macaca": as facetas do racismo em textos infantis	Cláudia Rosa Riolfi; Renata de Oliveira Costa	2024	Artigo	Sudeste
Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar	Flavia Souza Lima; Lara Mendes Christ Bonella Sepulcri; Silvania Neris Nossa; Sabrina Oliveira de Figueiredo	2024	Artigo	Sudeste
Gênero, raça, evasão e expulsão escolar: por que os alunos e as alunas deixam de frequentar a escola?	Célia Ratusniak	2024	Artigo	Sul
O olhar da escola no processo da evasão escolar, permeado pelo racismo	Patricia Barbosa do Nascimento; José Leon Crochík	2025	Artigo	Sudeste
Meninas da cor da noite: percepções sobre os efeitos do racismo na constituição subjetiva de adolescentes negras na escola	Letícia Ferreira Venâncio	2024	Dissertação de Mestrado	Nordeste

2 A dissertação de mestrado de Grasiela Santana Costa (2025) e a tese de doutorado de Joana dos Santos (2025) não estão disponíveis em repositório, nem no Catálogo de Teses & Dissertações.

Educação antirracista: diversidade de olhares dos estudantes de uma escola pública do campo	Fábio Vieira Resende	2024	Dissertação de Mestrado	Sudeste
Relações raciais em contexto intergeracional: vivências e resistências na ecologia da educação infantil	Ângela da Silva	2024	Dissertação de Mestrado	Sul
Discutindo o racismo na escola: as percepções de professoras e estudantes sobre as relações raciais entre crianças brancas e crianças negras com cabelo crespo	Joelma de Jesus Pereira	2024	Dissertação de Mestrado	Centro-Oeste
"A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR": Os caminhos da Lei 10.639/2003 em um Centro de Educação em Tempo Integral em Teresina-PI	Adriana Rodrigues de Barros	2024	Dissertação de Mestrado	Nordeste
Capacitação de Professores da Educação Básica para o Enfrentamento do Racismo: contribuições da Psicologia Social	Grasiela Santana Costa	2025	Dissertação de Mestrado	Nordeste
Intervenção em socialização étnica: efeitos sobre a identidade e autoestima individual e grupal de crianças negras	Joana dos Santos	2025	Tese de Doutorado	Nordeste
Repercussões do racismo na subjetividade de pessoas negras: narrativas de adolescentes escolares	Thalita Terto Costa	2025	Tese de Doutorado	Nordeste

Fonte: Elaboração própria.

Alguns elementos podem ser observados a partir do resultado do levantamento. Quanto ao ano de publicação/defesa, a maioria ocorreu no ano de 2024 e, em relação à região dos autores (filiação institucional), o Nordeste é a região com mais autores. De acordo com o Censo 2022, no Nordeste, 72,6% da população se autodeclara negra (Brasil, 2022a). No Sudeste, por sua vez, a população negra corresponde à 49,3% da população, conforme autodeclaração (Brasil, 2022b). Cabe lembrar que de acordo com o item IV do art. 1º do Estatuto da Igualdade Racial, a população negra é representada pelo "conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas" (Brasil, 2010).

No que se refere às áreas dos periódicos dos artigos e dos programas nos quais as dissertações e a tese foram defendidas, podemos perceber uma maior incidência da grande área "Educação" e que grande parte dos autores fizeram pesquisas em Escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais. A Educação de Jovens e Adultos foi minoria.

Quanto ao conteúdo trazido pelas produções científicas, é importante destacar, sobretudo, as formas pelas quais o racismo está presente nas escolas. A pesquisa de Conceição *et al.* (2024) feita com sete estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar (CPM) de Jequié-BA mostrou que muitas expressões racistas são empregadas "para menosprezar, inferiorizar, ridicularizar e diminuir o outro, tanto pela cor de pele e pela origem regional como pelos traços fenotípicos" (2024, p. 3). Dos estudantes entrevistados, três externalizaram que já sofreram racismo. Um deles relatou que ficou muito mal, inclusive, se privou de frequentar determinados espaços. Os outros mostraram mais consciência de que não havia nada errado com a cor deles.

Já a pesquisa realizada por Brockveld, Muniz e Vasconcelos (2024) em uma escola de educação básica em Santa Catarina, com cinquenta e dois estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, evidenciou que quase metade dos alunos sofreram preconceito racial por meio de xingamentos, como "macaco", "preto gordo" e "gorila". Uma das jovens relatou ter sofrido racismo na escola e que, depois disso, começou a odiar sua cor. As discriminações, conforme mostraram os relatos, podem ser sutis, por meio de comparações, estereótipos e falta de representatividade.

Por sua vez, o estudo de Nascimento, Souza e Paula (2024) feito em uma escola pública em Governador Valadares-MG com alunos do 8º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental que se autodeclaravam como negros, mostrou que dez entre os doze participantes

vivenciaram episódios de "humor" racista. As falas se referiam, muitas vezes, aos aspectos físicos (cabelo, cor). Uma das alunas falou sobre a recorrência dos apelidos.

Silva, Oliveira e Aleixo (2024) realizaram uma pesquisa em uma escola municipal de Londrina-PR, com quatorze crianças com idades de quatro e cinco anos, das quais dez eram negras, três brancas e uma amarela. A pesquisa mostrou que as crianças estão, desde cedo, "expostas às diversas formulações sociais, entre elas as formas como família e escola materializam os conceitos sobre as relações raciais" (Silva; Oliveira; Aleixo, 2024, p. 78). Na brincadeira de boneca, elas reproduziram preconceitos: uma das alunas disse que a boneca escolhida pela colega, uma boneca negra, era feia. Quando é questionada, ela aponta para as bonecas brancas e explica que só achou elas bonitas. De acordo com as autoras, a violência racial, muitas vezes, se camufla em brincadeiras de mau gosto; para a vítima, entretanto, a violência racial se torna cotidiana e o ser negro é ser violentado constantemente (Souza, 1983, p. 2 *apud* Silva; Oliveira; Aleixo, 2024, p. 80). Outra aluna, ao ser questionada sobre o motivo de não ter gostado da boneca negra, confirmou que não gostou do cabelo, que era *black power*, mas da pele gostou. Esse artigo foi derivado da dissertação de Silva (2024), que também entrou no radar desta revisão.

Já as autoras Pacífico e Paula (2024) fizeram uma pesquisa com trinta e três alunos do Ensino Médio de uma escola do interior de São Paulo que foram vítimas de racismo no Ensino Fundamental. A cor da pele, o cabelo cacheado e o fato de ser negro foram alguns dos fatores que, de acordo com os entrevistados, causaram o racismo. Outra aluna destaca que ela era a única menina negra da sala, o que trazia um diferencial. Ademais, ela era motivo de piada por causa do cabelo trançado que a mãe fazia. Outro aluno relatou que se sentia um "lixo" e que achava que o problema estava nele. Ele chorava para que a mãe alisasse seu cabelo. O mesmo aluno defende que

a primeira medida para evitar essa violência na escola é ter mais representações negras na instituição, não apenas como funcionários de limpeza e cozinha, para o aluno ver que não está sozinho.

As autoras Riolfi e Costa (2024) analisaram textos feitos por cento e treze alunos do sexto ano de uma escola pública da capital paulista. A análise mostrou que quarenta e sete viveram situações de racismo. Muitos textos, quarenta e quatro, relataram agressões verbais contra pessoas negras. Dentre as respostas, o insulto racial (Guimarães, 2000, 2002 *apud* Riolfi; Costa, 2024, p. 12) foi o mais presente. Uma aluna relatou ter sido chamada de "macaca" por causa de sua cor e do seu cabelo. Outra aluna relatou o caso de uma amiga que era agredida verbalmente por ser negra.

A pesquisa de Lima *et al.* (2024) foi realizada em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Serra-ES. Foram entrevistadas quarenta e seis mulheres, todas eram negras. A EJA, conforme mostrou o estudo, é predominantemente constituída por mulheres negras. Poucas entrevistadas frequentaram a escola. Uma participante relatou uma lembrança ruim de um apelido que lhe foi dado: "negueba". Uma segunda aluna relatou que sofria agressões físicas na escola. Ela só via pessoas brancas ao chegar, e era agredida. Outra aluna disse que não havia muitas alunas negras e que os colegas não queriam brincar com ela por causa da sua cor.

Por sua vez, o estudo de Ratusniak (2024), que analisou a evasão em uma comarca do Paraná, mostra que as desvantagens produzidas pelos discursos de raça/cor impedem que os alunos se fixem nas escolas. Já a pesquisa de Nascimento e Crochick (2025) mostra, por meio da análise de atas escolares de escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, que grande parte dos motivos para deixar a escola não são informados. Além disso, de acordo com os prontuários dos alunos evadidos, apenas uma das escolas forneceu acesso às autodeclarações raciais dos alunos. Das dezesseis evasões em 2016, seis

alunos se autodeclaravam negros e um branco – os outros alunos não preencheram o campo para autodeclaração. Ao entrevistar os educadores, as pesquisadoras perceberam a negação do racismo e a normalização do racismo como brincadeira, não entendido como violência. Poucos compreendem o racismo como fator que contribui para a evasão escolar.

Em sua dissertação, Venâncio (2024) entrevistou adolescentes com idades entre 12 e 15 anos, que são estudantes de uma escola pública municipal em Fortaleza-CE. Algumas alunas relataram situações de racismo: uma delas relatou que dois colegas diziam que seu cabelo parecia com *bombril*. Uma aluna também disse que não sentia vontade de ir para a escola por causa dessas situações. Por sua vez, Resende (2024), em sua dissertação, entrevistou alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Barra de São Francisco-ES, que se localiza em área rural. Cinco professores também participaram da pesquisa. Vinte e três alunos participaram, dos quais 79% são negros (43% pardos + 36% pretos). 43% dos alunos relataram já terem sido alvo de brincadeiras acerca da aparência. Dois foram alvo de piadas quanto aos seus cabelos, que são "brincadeiras inerentes às características raciais e étnicas daqueles grupos que sofrem racismo de forma depreciativa ou estereotipada" (Resende, 2024, p. 58). 22% disseram ter sido alvo de práticas racistas, por diversos motivos, como cor, cabelo e corpo. Por fim, 53% mencionaram que já presenciaram práticas racistas na escola, com destaque para aqueles que viram alguém chamando o outro de macaco.

Costa (2025) teve como campo a escola de ensino médio em tempo integral Padre Marcelino Champagnat, em Fortaleza-CE. Vinte e sete alunos do 1º ano participaram da pesquisa. Um aluno relatou que quando deixou o cabelo crescer, ouviu vários comentários. Outro participante relatou que foi chamado de "macaco" e "café" por uma colega.

Pereira (2025), por sua vez, teve como campo de pesquisa a escola de educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) Maria Elazir Correa de Figueiredo, localizada em Cuiabá-MT. Cinco crianças negras foram cuidadosamente selecionadas, todas com cabelos crespos ou cacheados. Uma das crianças disse que se pudesse escolher, escolheria cabelo liso. Uma aluna reforçou o desejo de ter a cor de pele branca e o cabelo castanho, "possivelmente, achando que é esse [o] padrão de beleza mais aceitável pelo colega da sala" que a chamou de preta (Pereira, 2025, p. 80). Outra aluna afirmou que um colega a chamou de "cor de número dois" e o outro fez música com essa "cor de número dois". O relato de outra estudante expõe que alguns colegas falaram que seu cabelo não presta, o que a deixou muito triste. Por fim, uma estudante contou que uma colega disse que não poderia ser amiga dela, porque ela era negra e a colega branca.

Para encerrar, em sua dissertação, Barros (2024) desenvolveu uma pesquisa no Centro de Ensino em Tempo Integral Esperança Garcia, em Teresina-PI. A pesquisa contou com a participação de seis estudantes (três ex-alunos e três alunos do 9º ano do Ensino Fundamental) e seis professores. Uma aluna relatou que quando deixava o cabelo liso, todos elogiavam. Quando ela cortou, falavam que seu cabelo era de bombril. Outra aluna também relatou sofrer preconceito racial por causa do cabelo.

Diante dos dados expostos, percebe-se que o racismo se faz presente em todos os espaços escolares mencionados. Além disso, suas manifestações são, na maioria das vezes, associadas às "brincadeiras" (racismo recreativo) e aos xingamentos. Percebe-se, ainda, muitos casos em que os atributos físicos (cor de pele, cabelo) são utilizados como modos de agressão e violência contra essas pessoas. Cabe destacar que em diversas das pesquisas mencionadas, os alunos mostraram formas de resistir ao racismo e de autovalorização. Entretanto, essa não é uma realidade de todos os alunos, o que

explicita a ausência de letramento racial por parte deles, conforme também foi percebido no episódio que ocorreu no CEF 18.

Nessa direção, insere-se a importância de propor uma oficina antirracista para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com o intuito de empoderar os estudantes negros e sensibilizar os demais estudantes.

Combatendo o racismo na escola: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira

Em termos de legislação, a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) é um importante instrumento de letramento racial e contribui para uma educação antirracista, pois estabelece "as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'". Ainda nessa direção, a fim de definir responsabilidades e orientar as práticas de professores e professoras, em maio de 2004 foi homologado o Parecer 03/2004, de março de 2004, aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. De acordo com a Resolução n. 1/2004,

> Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.
>
> § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo ***a divulgação e produção de conhecimentos, bem***

> *como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.*
>
> § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo ***o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros***, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Brasil, 2004, p. 31, grifos meus).

Conforme explicita a resolução:

> Art. 3° A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004, p. 32).

O parecer em questão detalha princípios norteadores para os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os(as) professores(as). Entre aqueles destacados, ressalto a importância do "fortalecimento de identidades e de direitos", que deve orientar para "o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida" e "o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas" (Brasil, 2004, p. 19). Ou seja, o parecer investe

na construção de subjetividades que questionem as representações historicamente (re)afirmadas e naturalizadas acerca da população negra, sua suposta inferioridade e sua marginalização.

Junte-se a isso, o princípio relativo às "ações educativas de combate ao racismo e a discriminações" encaminha para

> a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade (Brasil, 2004, p. 19-20).

Esse encaminhamento é fundamental, pois evidencia a centralidade da experiência de vida dos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito às aprendizagens que resultaram de suas relações com pessoas negras, brancas e indígenas. O princípio mencionado também encaminha para "a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las" (Brasil, 2004, p. 20). Tal encaminhamento destaca duas atividades essenciais que devem ser realizadas pelos gestores e pelos professores: a crítica e a correção acerca das representações das pessoas negras e de outros grupos minorizados/minorias[3] em materiais didáticos.

De acordo com o parecer, o Ensino de História Afro-Brasileira incluirá, entre outros conteúdos, "iniciativas e organizações negras,

3 O uso do termo "minoria" se aplica às populações que são minorias numéricas. A população negra e a população de mulheres, por exemplo, apesar de serem maiorias numéricas no Brasil, continuam sofrendo com a desigualdade e com a exclusão. Não são minorias, sendo, portanto, minorizadas. Conforme Censo de 2022, 55,5% da população brasileira é negra e 51,5% da população brasileira é composta por mulheres (Brasil, 2022c).

incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares [...]" (Brasil, 2004, p. 21). Acerca da História de África, ela deverá ser tratada também em perspectiva positiva,

> nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: [...] – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos [...] (Brasil, 2004, p. 22).

Essa abordagem é essencial pois combate as representações das pessoas negras como incapazes, passivas e subservientes. Por fim, o Ensino de História e Cultura Africana deverá ocorrer por diferentes meios, inclusive, por meio de projetos,

> com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, ***destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social*** (entre outros: ***rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture***, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (Brasil, 2004, p. 22-23).

A citação anterior demonstra a importância de destacar a atuação das pessoas negras na luta social, e, consequentemente, na história. Percebe-se, portanto, que essas diretrizes propõem diversos princípios que são essenciais para combater o racismo na escola.

Imagens e ensino

A imagem possui uma importância fundamental na vida e na escola. Ela possibilita a representação do cotidiano, dos conceitos e dos acontecimentos históricos e das personagens históricas. Muitas vezes, é por meio das imagens que as palavras, registradas em livros didáticos, matérias de jornais e/ou revistas, redes sociais e livros ou proferidas em discursos, aulas, palestras e reportagens, se materializam e ganham forma, visualidade e representação.

A imagem possui a capacidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Ao ensinar um conteúdo, é importante que o(a) professor(a) traga uma imagem com potencial explicativo e representativo. O(a) docente deve explicar o que e/ou quem está sendo representado na imagem. Além disso, considerando as múltiplas deficiências, em especial, a visual, é sempre importante que o(a) educador(a) descreva as características físicas dos elementos que constituem a imagem (cores, formatos, tamanhos etc). Dessa forma, sempre que o aluno for exposto àquele conteúdo ou a um determinado conceito, personagem ou acontecimento que se refere ao conteúdo, ele lembrará da imagem. E vice-versa: ao lembrar da imagem, o aluno lembrará do conteúdo. A imagem passa a ser, portanto, a materialização do conteúdo. Conforme Pugliesi e Carlos,

> A imagem visual tem a característica principal de representar algo ou alguém ausente, mas que, por meio dela, é presentificada à visão. Daí afirmarmos que ela seja um signo, pois carrega em si a possibilidade de se referir a algo, alguém, situação, grupo ou convenção sociocultural. Assim posto, ela se apresenta como uma espécie de dimensão vertical que produz, mediante sua função sígnica, efeitos de sentido diversos e possíveis, expressando o jogo de representações e remissões pertinentes (Pugliesi; Carlos, 2024, p. 199).

As imagens não são neutras, "obedecem a uma ordem temporal estabelecida ideologicamente" (Pugliesi; Carlos, 2024, p. 199). Portanto, seu uso pode ser muito benéfico ou trazer diversos problemas, sobretudo se pensarmos no combate e/ou perpetuação do racismo. Afinal, desde a chegada dos europeus, as imagens foram utilizadas para representar paisagens e o cotidiano dos habitantes a partir de seus referenciais eurocentrados. Não é surpreendente, portanto, que os negros fossem sempre colocados em posições de inferioridade em várias representações.

Encontramos "uma rica iconografia composta por um conjunto de imagens visuais que foram usadas para erigir o imaginário cultural acerca das pessoas negras" (Pugliesi; Carlos, 2024, p. 205). Essas representações serviram de base para que diversos artistas construíssem a memória social coletiva dessas pessoas, registrada também nos livros didáticos, para contar a História do Brasil. O mesmo ocorreu em relação às pessoas africanas, que tiveram sua história contada sob uma perspectiva que sempre as colocava em posições de submissão e subserviência. Até hoje, aliás, vemos a circulação de fotos pela mídia de pessoas negras em sofrimento: com fome, em situação de desnutrição, ou estiradas no chão, enfim, vítimas de diversos tipos de violência.

Diante de tais problemáticas e em consonância com a Lei n. 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, apresento uma proposta de oficina antirracista de letramento racial com uso de imagens. O intuito é contribuir para a construção de um ambiente escolar mais respeitoso, no qual o racismo não tenha espaço, assim como para a elaboração de outras representações sobre a população negra, para além da subalternidade.

Trata-se de oferecer uma possibilidade para o Ensino de História a partir da leitura de imagens de pessoas negras sob outros

referenciais, outras maneiras de enxergá-las, ressaltando suas qualidades, e não suas fraquezas; ressaltando suas glórias, e não suas derrotas. Imagens que permitam uma identificação positiva, valorativa; sem desumanização. Isso contribuirá para que os alunos negros desenvolvam um sentimento de pertencimento e capacidade. Simultaneamente, contribuirá para que os alunos não negros reconheçam e valorizem as pessoas negras, suas conquistas e seus atributos históricos.

Uma possibilidade para o ensino de História: oficina antirracista de letramento racial com uso de imagens

Em dezembro de 2025, quando viajei para Luanda, capital de Angola, por meio do Programa de Intercâmbios Sul-Sul: Caminhos Amefricanos, uma parceria entre o Ministério da Igualdade Racial (MIR) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pude ter contato com alguns elementos que não são comuns de se ver no Brasil. O homem que proclamou a independência angolana e foi o primeiro presidente do país independente, António Agostinho Neto, possui um memorial inteiramente dedicado a sua história de vida. Além do memorial, o Aeroporto Internacional e a Universidade também levam seu nome. Um homem negro reverenciado. Observa-se que, em Angola, a maioria esmagadora da população é negra e as relações étnico-raciais são diferentes das que existem no Brasil. Todavia, isso não tira a força que é ter o rosto de um homem negro estampado nas notas de kwanza angolano. Sem dúvidas, isso me fez refletir: existem muitas figuras negras importantes, que tiveram sucesso em seus objetivos e ofícios, que devem ser valorizadas e vistas.

A partir disso, proponho, então, a oficina antirracista intitulada "Letramento racial por meio de imagens e personagens históricas"

que foi pensada para todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, por ter conteúdo e objetivos que são transversais a todas as disciplinas. A proposta é que a oficina possa ser feita em duas aulas duplas de 100 minutos cada. A oficina possui dois objetivos gerais. O primeiro é promover e fortalecer a autoestima dos estudantes negros, de forma a demonstrar que a cor de pele não é impeditiva para nada. Adicionalmente, a oficina possui o objetivo de desmistificar, para todos os estudantes, a ideia de inferioridade negra. Junte-se a isso a possibilidade de conhecer personalidades negras importantes e seu papel dentro do contexto no qual atuaram e de levar os alunos à reflexão sobre a própria vida, os seus objetivos pessoais e as pessoas influentes. A proposta não é que os alunos memorizem conceitos, nomes, datas ou seja lá o que for, mas sim que entendam, na prática, que pessoas negras possuem valor, tanto quanto pessoas brancas.

Na primeira aula dupla, as(os) alunas(os) devem ser apresentados a algumas imagens que, em seguida, devem ser devidamente apresentadas:[4]

Quadro 1 – Personagens históricas e suas imagens

Imagem	Descrição da personagem	Descrição da imagem
 Fonte: Faustino, 2016	**Rainha Nzinga:** Foi rainha de Ndongo e Matamba e fez uma das maiores resistências aos colonizadores portugueses. Assumiu o comando dos guerreiros conhecidos como Jagas e foi uma guerreira em campo (Fonseca, 2012).	**Descrição da imagem:** Mulher negra com cabelos crespos curtos. A mulher está com uma coroa na cabeça, usando brincos discretos vermelhos e colar vermelho. A mulher está usando uma roupa laranja e branca com detalhes em azul e laranja.

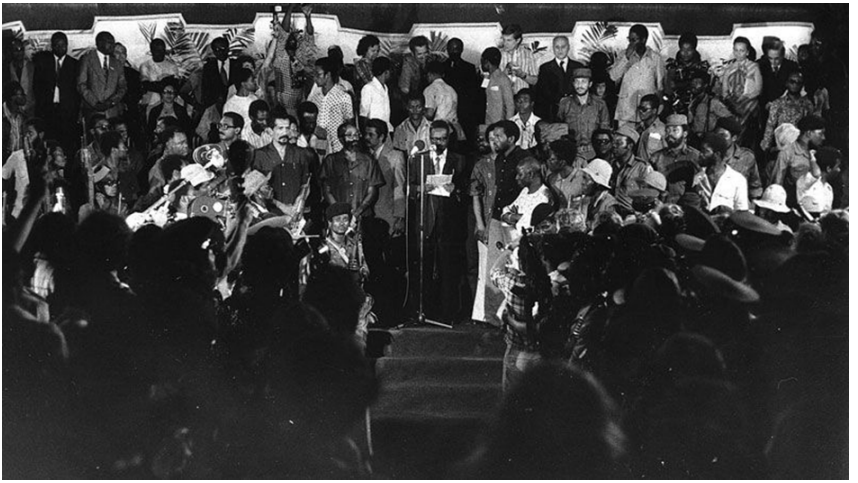
4 A escolha das figuras históricas pode variar de professor(a) para professor(a). Sugiro as pessoas em questão pois são, dentre outras, pouco lembradas.

 Fonte: Silva, 2019	**Dandara de Palmares:** "Uma guerreira negra que aprendeu a fabricar espadas e a lutar com elas; uma capoeirista forte e corajosa que planejava ações de combate e liderava seus companheiros na luta pela liberdade – assim sobrevive em relatos e lendas populares a história de Dandara, rainha do Quilombo dos Palmares e companheira de Zumbi. Não se sabe ao certo onde ela nasceu e como chegou ao maior e mais duradouro quilombo implantado nas Américas" (Souza; Cararo, 2017, p. 16).	**Descrição da imagem:** Mulher negra com um lenço claro amarrado na cabeça.
 Fonte: Veiga, 2024 (França, início do século XIX)	**Toussaint L'Ouverture:** Foi responsável pelo levante de escravizados no Haiti (ou ilha de São Domingos), ex-colônia da França, que ficou conhecido como a maior revolução negra, feita por ex-escravizados (James, 2010).	**Descrição da imagem:** Trata-se de uma gravura. No centro, há um homem negro sobre um cavalo. O homem está com postura ereta e usa roupa militar: chapéu bicorne azul com plumas, casaco azul com detalhes dourados, calça clara e botas pretas. Ele está levantando uma espada para o alto com seu braço direito. O cavalo é marrom e está em movimento, com as patas dianteiras levantadas. O cavalo está ornamentado com uma cela vermelha com detalhes dourados. Na paisagem tem um prédio distante e, no chão, uma vegetação baixa.
 Fonte: PORTUGAL, 2024	**Antônio Agostinho Neto:** Integrante do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), que possui influências marxistas-leninistas. Em 11 de novembro de 1975, declarou a independência de Angola (Gomes, 2024). Tornou-se um símbolo para Angola.	**Descrição da imagem:** Trata-se de uma fotografia em preto e branco. Na imagem, existe uma multidão reunida num espaço fechado. No centro, há um homem negro em cima de um palco lendo um discurso em frente a um microfone. O homem veste um terno escuro, com camisa clara por baixo e uma gravata clara. Muitas pessoas ouvem o discurso, em frente ao homem. Também existem várias pessoas posicionadas ao lado e atrás do homem. Todas as pessoas são negras.

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, reproduzo a imagem de Agostinho Neto para melhor visualização:

Figura 1 – Agostinho Neto proclama a independência de Angola em 1975



Fonte: PORTUGAL, 2024.

Todas as referidas figuras possuem espaço nos conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Relação entre personagens históricas, conteúdos, objetivos e habilidades, de acordo com a BNCC

Personagem histórica	Rainha Nzinga	Dandara dos Palmares	Toussaint L'Ouverture	Agostinho Neto
Ano escolar	7º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Unidade temática	"Lógicas comerciais e mercantis da modernidade" (BRASIL, 2017, p. 422)	"Lógicas comerciais e mercantis da modernidade" (BRASIL, 2017, p. 422)	"Os processos de independência nas Américas" (BRASIL, 2017, p. 424)	"A história recente" (BRASIL, 2017, p. 432)
Objeto de conhecimento	"As lógicas internas das sociedades africanas"; "A escravidão moderna e o tráfico de escravizados"	"As formas de organização das sociedades ameríndias". Nesse caso, diz respeito especificamente às formas de organização que resistiam à escravidão.	"Independências na América espanhola", que menciona explicitamente "A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti".	"Os processos de descolonização na África e na Ásia"
Habilidade	"(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados" (BRASIL, 2017, p. 423).	Embora não haja uma habilidade relacionada na BNCC, posso dizer que se trata de uma habilidade de compreender as estratégias de resistência à escravidão, em especial, a formação dos quilombos.	"(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. [...] (EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti" (BRASIL, 2017, p. 425).	"(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia" (BRASIL, 2017, p. 433).

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

Após essa apresentação, o(a) professor(a) deve ressaltar a importância dessas figuras negras e destacar a capacidade de ação, agência e resistência destas. Como atividade para casa, os(as) alunos(as) deverão buscar personalidades negras que eles conheçam e se espelham, sejam elas famosas, da família, ou mesmo amizades. Eles deverão escrever num papel: "Quando eu crescer eu quero ser como *nome da pessoa*, porque admiro nela as seguintes características: *listar características que o aluno admira nessa pessoa*". Essa atividade deve ser feita por todos(as) os(as) alunos(as) e lida na próxima aula dupla. Cada aluno terá o compromisso de guardar o seu papel consigo. Ao final da segunda aula dupla, o(a) professor(a) deve explicar que, em momentos de dificuldade, os(as) alunos(as) poderão ler o papel e lembrar que é possível vencer.

Considerações finais

A partir deste artigo, mostrei que o racismo é uma realidade na sociedade brasileira, frequentemente negada pelos defensores do mito da democracia racial. A revisão sistemática de literatura qualitativa (metassíntese) realizada neste trabalho confirmou essa característica estrutural e mostrou que o racismo também está presente nas escolas. Sua expressão se dá, principalmente, por meio de xingamentos e apelidos pejorativos. Além disso, cabe destacar que o racismo na escola influencia diretamente a autoestima das crianças, adolescentes e jovens.

Nesse contexto, é papel do poder público, da administração escolar e dos(as) educadores(as) pensar em estratégias para combater o racismo. No Brasil, conforme foi apresentado, existem orientações e diretrizes específicas que contribuem para esse combate, que devem ser tanto conhecidas pelos envolvidos no processo de educação formal como colocadas em prática.

Em consonância com essas diretrizes, propus uma oficina que tem como principal objetivo promover e reforçar positivamente a

identidade dos alunos negros, por meio do reconhecimento de figuras históricas negras importantes e de personalidades negras que os alunos reconheçam como importantes. Minha expectativa com essa oficina é que possa ser replicada em diversos contextos e que contribua para combater o racismo na escola a partir do letramento racial.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. ***Racismo estrutural***. São Paulo: Pólen, 2019.

BARROS, Adriana Rodrigues de. ***A educação não tem cor***: os caminhos da lei 10.639/2003 em um centro de educação em tempo integral em Teresina-PI. 2024. 196 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2024. Disponível em: https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1191. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. ***Lei n. 10.639***, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1epagina=1edata=10/01/2003. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.*** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. ***Lei n. 12.288***, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. ***Diário Oficial da União***: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 138, p. 1-4, 21 jul. 2010. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/07/2010eamp;jornal=1eamp;pagina=1eamp;totalArquivos=144. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular.*** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. ***Censo 2022***. IBGE, 2022a. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=N2[2]. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. ***Censo 2022***. IBGE, 2022b. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=N2[3]. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. ***Censo 2022***. IBGE, 2022c. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=BR. Acesso em: 21 mar. 2026.

BROCKVELD, Marilda de Liz; MUNIZ, Pâmella da Silva de Souza; Vasconcelos, Valéria Oliveira de. A presença do racismo numa escola de Santa Catarina pela voz dos(as) estudantes. ***Revista Estudos Aplicados em Educaçã***o, v. 9, p. 1-13, 2024. DOI: https//doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249554. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR(a)rticle/view/9554/4264. Acesso em: 23 fev. 2026.

CARNEIRO, Sueli. ***Dispositivo de racialidade***: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CONCEIÇÃO, Silvano da; QUEIROZ, Paulo Marcio Santos de; RODRIGUES, Vilma Aurea; QUEIROZ, Michelle Almeida de. Percepções de estudantes negros, do ensino médio, sobre o racismo numa escola militar do interior da Bahia. ***Educação Por Escrito***, ***[S. l.]***, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2024. DOI: 10.15448/2179-8435.2024.1.45057. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito(a)rticle/view/45057. Acesso em: 23 fev. 2026.

COSTA, Thalita Terto. ***Repercussões do racismo na subjetividade de pessoas negras***: narrativas de adolescentes escolares. 2025. 91 f. Tese (Doutorado em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza,

2025. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16689112. Acesso em: 23 fev. 2026.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Metassíntese: revisão sistemática qualitativa na área da educação. ***Revista Brasileira de Educação***, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v27/1413-2478-rbedu-27-e270122.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

FAUSTINO, Oswaldo. A história da rainha Nzinga. ***Revista Raça***, 22 out. 2016. Disponível em: https://revistaraca.com.br(a)-historia-da-rainha-nzinga/. Acesso em: 23 fev. 2026.

FONSECA, Mariana Bracks. ***Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola***. Século XVII. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14032013-094719/pt-br.php. Acesso em: 23 fev. 2026.

GOMES, Armindo Jaime. ***História Geral de Angola à Luz do Programa do Curso de Licenciatura***. Luanda: Mayamba Editora, 2024.

JAMES, C. L. R. ***Os jacobinos negros***: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2010.

LIMA, Flavia Souza Rocha; SEPULCRI, Lara Mendes Christ Bonella; NOSSA, Silvania Neris; FIGUEIREDO, Sabrina Oliveira de. Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. ***Revista Brasileira de Educação***, v. 29, p. 1-21, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290126. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu(a)/brrM7nhJ75zSRLYjpsfscwm/?format=pdfelang=pt. Acesso em: 23 fev. 2026.

MUNANGA, Kabengele. ***Rediscutindo a mestiçagem no Brasil***: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. ***O Genocídio do Negro Brasileiro***: Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

NASCIMENTO, Erika Benigna; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; PAULA, Fernanda Cristina de. Racismo recreativo nos corpos-território de adolescentes negras na escola. ***Educação em Revista***, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-16, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469845873. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur(a)/hjqcrNYfqVWkQhbRs7ZDjwH/?format=htmlelang=pt. Acesso em: 23 fev. 2026.

NASCIMENTO, Patricia Barbosa do; CROCHICK, José Leon. O olhar da escola no processo de evasão escolar, permeado pelo racismo. ***Olhares***: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-23, 2025. DOI: 10.34024/olhares.2025.v13.16585. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares(a)rticle/view/16585. Acesso em: 23 fev. 2026.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; PAULA, Thaís Silva Marinheiro de. Bullying e racismo no discurso de alunos vítimas de violência no espaço escolar. ***Traços de Linguagem*** – Revista de Estudos Linguísticos, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 57-68, 2024. DOI: 10.30681/traos.v8i2.12526. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos(a)rticle/view/12526. Acesso em: 23 fev. 2026.

PEREIRA, Joelma de Jesus. ***Discutindo o racismo na escola***: as percepções de professoras e estudantes sobre as relações raciais entre crianças brancas e crianças negras com cabelo crespo. 2025. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2025. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16482746. Acesso em: 23 fev. 2026.

PORTUGAL. Museu do Aljube Resistência e Liberdade. ***Proclamação da independência de Angola***. 11 nov. 2024. Disponível em: https://

www.museudoaljube.pt/2024/11/11/proclamacao-da-independencia-de-angola/. Acesso em: 23 fev. 2026.

PUGLIESI, Eduardo; CARLOS, Erenildo João. Por uma pedagogia crítica da visualidade antirracista: o livro didático em questão. ***Revista Educação e Emancipação***, v. 17, n. 2, p. 196-217, 2024. DOI: https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n2.2024.25. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao(a)rticle/view/21592. Acesso em: 23 fev. 2026.

RATUSNIAK, Célia. Gênero, raça, evasão e expulsão escolar: por que os alunos e as alunas deixam de frequentar a escola? ***Revista Brasileira de Educação***, v. 29, p. 1-19, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290109. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu(a)/HhCSsmPPpPm4CcVJC5qMtNB/?format=pdfelang=pt. Acesso em: 23 fev. 2026.

RESENDE, Fábio Vieira. ***Educação antirracista***: diversidade de olhares dos estudantes de uma escola pública do campo. 2024. 81 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15235084. Acesso em: 23 fev. 2026.

RIOLFI, Claudia; COSTA, Renata de Oliveira. ***As pessoas que passavam xingavam ela de "macaca"***: as facetas do racismo em textos infantis. Pro-Posição, Campinas, v. 35, p. 1-29, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0041BR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp(a)/SD4pvhtwVfkLDMvSpnPzhZb/?format=pdfelang=pt. Acesso em: 23 fev. 2026.

SILVA, Danilo Santos da. ***Resistência negra brasileira***, o 20/11: Dia Nacional da "Consciência Negra". Geledés, Instituto da Mulher Negra, 06 nov. 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/resistencia-

negra-brasileira-o-20-11-dia-nacional-da-consciencia-negra/. Acesso em: 07 mar. 2026.

SILVA, Ângela da. ***Relações raciais em contexto intergeracional***: vivências e resistências na ecologia da educação infantil. 2024. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14301532. Acesso em: 23 fev. 2026.

SILVA, Ângela da; OLIVEIRA, Francismara Neves de; ALEIXO, Ana Carolina Mexia. Vivências no cotidiano do brincar: as marcas do racismo estrutural na ecologia da educação infantil. ***Revista Educação e Emancipação***, v. 17, n. 1, p. 74-87, 2024. DOI: https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n1.2024.4. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao(a)rticle/view/21565. Acesso em: 23 fev. 2026.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. ***Extraordinárias***: mulheres que revolucionaram o Brasil. São Paulo: Seguinte, 2017.

VEIGA, Edison. Napoleão negro: quem foi Toussaint Louverture, líder da primeira independência da América Latina. ***BBC News Brasil***, 1 abr. 2024. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese(a)rticles/cmmqzr4l6rjo. Acesso em: 23 fev. 2025.

VENÂNCIO, Letícia Ferreira. ***Meninas da cor da noite***: percepções sobre os efeitos do racismo na constituição subjetiva de adolescentes negras na escola. 2024. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16152643. Acesso em: 23 fev. 2026.

História e literatura: uma experiência de educação antirracista na EJA a partir de Machado de Assis

João Vitor Oliveira dos Santos
Renan Alves Rodrigues

Introdução

A leitura, enquanto prática cultural e social, é atravessada pelas marcas da desigualdade no Brasil. Dados recentes divulgados pelo Senado Federal em 2025 sobre o acesso aos livros e a taxa de leitura no país indicam que o número de não leitores(as) representa cerca de 50% da população brasileira[1]. Entre os motivos que contribuem para a diminuição do hábito de leitura, os(as) entrevistados(as) apontaram a falta de tempo e o cansaço como os principais empecilhos para o desenvolvimento dessa prática. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tais dados tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que os sujeitos que frequentam essa modalidade são, em sua maioria, trabalhadores(as) do mercado formal e informal e, por vezes, tiveram sua trajetória formativa interrompida, o que lhes resulta em menor tempo disponível e acesso reduzido à leitura sistemática. Esse afastamento da leitura não decorre, entretanto, de desinteresse, mas de condições históricas e sociais que limitaram o contato contínuo desses sujeitos com

1 BRASIL. Senado Federal. *Cultura da leitura em declínio e o avanço do analfabetismo funcional no Brasil.* Brasília, 2025. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2025/10/cultura-da-leitura-em-declinio-e-o-avanco-do-analfabetismo-funcional-no-brasil.

o universo literário, atribuindo à escola um papel decisivo na mediação dessa relação (Carlos; Formiga; Inácio, 2019).

Foi com essa problemática em mente que se gestou a ideia inicial da oficina que será tratada neste capítulo, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte, instituição pública de ensino que atende, no período noturno, à modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), administrada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO). A proposta da atividade, que já vinha sendo pensada desde os primeiros momentos dos bolsistas na escola, ganhou novos contornos após a realização de um levantamento de dados acerca do perfil dos estudantes da instituição. A partir da aplicação e posterior análise de questionários elaborados pelos Pibidianos, constatou-se que o corpo discente era formado majoritariamente por alunos(as) que se autodeclaravam negros(as), conforme a definição do IBGE, que engloba pretos e pardos. Contudo, um dado alarmante revelou que, entre os 127 alunos(as) negros(as), 82 afirmaram já ter sofrido ou presenciado episódios de racismo no ambiente escolar. Diante desse cenário, evidenciou-se a urgência de práticas pedagógicas que promovessem a reflexão e a problematização das relações raciais na sociedade brasileira.

Nesse sentido, ao articular essas duas dimensões a serem trabalhadas com os(as) alunos(as), leitura e questão racial, consolidou-se a proposta de uma oficina que relacionasse os problemas raciais no Brasil a partir da leitura crítica de textos literários. Para tanto, a atividade foi organizada como um circuito de experiências, no qual os(as) estudantes transitaram entre diferentes salas, cada uma conduzida por uma dupla de Pibidianos responsável por desenvolver uma abordagem específica dentro do eixo temático mencionado, de modo que os(as) alunos(as) pudessem vivenciar a Literatura

e as suas diferentes manifestações a partir da ótica das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

É nessa chave que se estabelece o diálogo entre História e Literatura proposto neste trabalho. As relações entre esses dois campos do saber são estreitas, embora nem sempre exploradas enquanto possibilidade pedagógica no ensino de História. Conforme observa Joan Pagès Blanch (2013), às fontes literárias figuram entre os recursos com maior valor educativo para aproximar os(as) alunos(as) do passado, na medida em que permitem identificar, analisar e contextualizar experiências históricas, bem como perceber continuidades e rupturas entre o passado e o presente. Todavia, esse potencial só se realiza plenamente quando a Literatura é tratada como fonte histórica, e não como simples recurso elucidativo do conteúdo trabalhado em sala de aula.

O conto *Pai contra Mãe*, publicado por Machado de Assis em 1906, foi escolhido como objeto central e ponto de partida da oficina justamente por condensar, em seus parágrafos iniciais, uma descrição aparentemente neutra das práticas e instrumentos da escravidão no Brasil oitocentista. No trecho selecionado, o narrador apresenta as práticas do escravismo brasileiro com um tom dessensibilizado, que naturaliza e, por vezes, justifica a violência dirigida aos cativos. Tal escolha permitiu discutir com os(as) alunos(as) os mecanismos narrativos que contribuem para a banalização da violência e para o apagamento da voz negra, historicamente silenciada nas narrativas ditas oficiais.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo refletir sobre as potencialidades do uso da Literatura no ensino de História na EJA, a partir da análise da experiência pedagógica realizada com o conto machadiano. Ao articular as interfaces entre História e Literatura com a descrição e análise da atividade desenvolvida com os alunos, busca-se demonstrar como a leitura literária, quando mediada criticamente, pode atuar como fonte fecunda de acesso a determinadas perspectivas

e representações construídas no passado, além de possibilitar a reflexão acerca das permanências de atos desse passado no tempo presente.

História, literatura e ensino: reflexões teóricas para o uso da literatura como fonte

Conforme Sandra Pesavento (2006), sob a ótica da História Cultural, a História e a Literatura são ambas formas de dizer o mundo e guardam em si diferentes aproximações ou distanciamentos do real. O discurso histórico e o discurso literário são maneiras de compreender e expressar a existência, sendo ambas interpretações construídas sobre o mundo a partir da realidade e do lugar de sua feitura, traduzindo sentidos e significados inscritos no tempo. Nesse sentido, a utilização da Literatura enquanto fonte para o ensino de História mostra-se um terreno produtivo para a compreensão da maneira como as pessoas pensavam e de quais eram seus valores. Em síntese, a Literatura pode aproximar o aluno do imaginário[2] de um determinado período, apresentando costumes, caráter e o espírito de um tempo de forma distinta de outras tipologias documentais (Blanch, 2013).

Entretanto, para que esse potencial se realize, é necessário que o(a) professor(a) de História atente-se para algumas questões teóricas no trato com uma fonte dessa natureza em sala de aula. A análise histórica de um texto literário não deve ser reduzida à análise formal da obra, mas buscar a relação dialética entre forma e conteúdo da temporalidade. O contexto histórico, por si só, não pode se constituir como ponto final da leitura realizada com os alunos. A ideia de que a obra literária é o puro e simples reflexo de seu momento histórico, social ou político é, conforme alerta Júlio Pimentel Pinto (2024), uma posição que se aproxima daquela adotada pelos

2 O conceito de imaginário é compreendido, conforme consta no *Dicionário de Conceitos Históricos* (2025), de Kalina Silva e Maciel Silva, como um conjunto de imagens guardadas no inconsciente coletivo de dada sociedade ou grupo social. Tais imagens são construídas na memória a partir da forma como os indivíduos interpretam a realidade ao seu redor.

historiadores metódicos do século XIX, de orientação positivista, para os quais a fonte traria ao presente o passado tal como ele o foi.

Quando o(a) professor(a) apresenta determinada produção literária aos alunos(as) como mero fator exemplificativo do conteúdo trabalhado, sem fomentar um debate crítico sobre o que está sendo analisado, corre-se o risco de apagar a agência do(a) autor(a) no processo de escrita, bem como suas percepções, interpretações e intencionalidades. Nesse sentido, as reflexões de Adalberto Marson (1984) acerca da constituição do documento para a História mostram-se particularmente pertinentes. Ao discutir o conceito de documento, o autor chama atenção para a necessidade de romper com a compreensão deste como simples objeto passivo de extração de informações e defende que ele seja encarado como sujeito, isto é, como produção social dotada de intencionalidade.

O documento, nessa perspectiva, não fala por si, tampouco espelha o real de maneira transparente, mas carrega marcas das escolhas que moldaram sua produção. Pensando no campo do ensino de História a partir do uso da Literatura como fonte, tal reflexão reforça a necessidade de construir com os(as) alunos(as) a compreensão de que o texto literário não é a representação pura do passado, mas uma chave de acesso a ele a partir da ótica do(a) escritor(a), que escreve situado em uma temporalidade específica e interpreta o próprio tempo a partir de sua experiência histórica.

Outro fator que exige atenção por parte do(a) professor(a) quando a Literatura é utilizada como fonte em sala de aula refere-se à diferenciação entre autor e narrador. Ainda que, em alguns casos, especialmente nos chamados romances pós-modernos, ficção e memória compartilhem uma fronteira tênue, e o(a) narrador(a) apresente traços biográficos do(a) autor(a), essa não é a regra geral. O(a) narrador(a) é uma construção textual elaborada pelo(a) autor(a), podendo assumir diferentes funções narrativas, inclusive a de sátira de determinado tipo de pessoa ou grupo social (Bentivoglio;

Andrade, 2024). Pensar essa diferenciação e apresentá-la aos alunos(as) é fundamental para uma leitura historicamente orientada.

Em *Pai contra Mãe*, o narrador do conto se apresenta como defensor das práticas realizadas no Brasil escravista, como se observa no trecho em que reflete sobre o uso da máscara de folha-de-flandres: "Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel" (Assis, 2012, p. 303). Nesse excerto, o narrador justifica explicitamente as práticas da escravidão como meios necessários para a manutenção da ordem social. Caso não haja uma diferenciação prévia entre a voz do autor e a voz do narrador, corre-se o risco de que os(as) alunos(as) tomem a perspectiva narrativa apresentada no conto como sendo a do próprio Machado de Assis.

Realizadas essas considerações teóricas acerca do trato com a Literatura enquanto fonte para o ensino de História, torna-se possível refletir sobre suas potencialidades pedagógicas. Segundo Blanch (2013), as fontes literárias possuem a capacidade de romper as barreiras entre o passado e os interesses dos(as) alunos(as) no presente, permitindo aproximá-los do objeto de estudo e levá-los a analisá-lo e interpretá-lo criticamente. A leitura orientada de textos literários possibilita identificar as mensagens do(a) autor(a), bem como perceber mudanças e permanências entre o passado e o presente. Para que isso ocorra, entretanto, é fundamental que a leitura seja acompanhada de orientações claras do(a) professor(a), que deve explicitar aos(às) alunos(as) o que se pretende investigar com o texto trabalhado.

Outra potencialidade do uso da Literatura como fonte histórica reside na possibilidade de acessar visões de mundo vinculadas a sujeitos historicamente silenciados pela narrativa dita oficial. Conforme apontam Rodrigues, Domingues e Henrique (2025), a colonialidade permanece viva nos materiais didáticos, nas produções acadêmicas, no senso comum e em diversos outros aspectos

da sociedade. Nesse cenário, a Literatura, cujo referente se situa no campo do possível, constrói narrativas sobre aquilo que poderia ter acontecido, abrindo espaço para a emergência de sujeitos e experiências marginalizadas pela historiografia tradicional.

Diante disso, a integração entre História e Literatura no ensino pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica, entendida, conforme defende Rüsen (2006), não como mero conhecimento do passado, mas como forma de compreender o tempo presente e antecipar a possibilidade de criação de um horizonte de expectativa. Tal processo pode conduzir o(a) aluno(a) de uma consciência histórica tradicional para uma consciência histórica de tipo genético[3] (Rüsen, 2010). Além disso, como argumenta Raul Carvalho (2016), as obras literárias favorecem o desenvolvimento da empatia histórica[4], permitindo compreender que os sujeitos do passado pensavam de maneira semelhante aos do presente, ainda que orientados por valores morais e culturais distintos.

Por fim, é necessário considerar algumas limitações e cuidados no uso da Literatura enquanto fonte para o ensino de História. Um primeiro aspecto refere-se à linguagem do material trabalhado.

3 A tipologia da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen (2010) distingue diferentes modos de relação entre passado, presente e futuro, a partir dos quais os sujeitos atribuem sentido à experiência histórica. Tais tipos não constituem etapas fixas nem obedecem a uma sequência linear obrigatória, ainda que indiquem um aumento progressivo de complexidade na forma de compreender o tempo. A consciência histórica de tipo tradicional orienta-se pela autoridade da tradição, concebendo o passado como fundamento de valores e obrigações a serem preservados. A consciência exemplar, por sua vez, toma experiências passadas como modelos normativos para o presente, sustentando a ideia da história como mestra da vida. Já a consciência crítica rompe com narrativas herdadas, colocando em questão valores naturalizados e operando por meio de contranarrações. Por fim, a consciência histórica de tipo genético compreende o passado como processo de transformação, reconhecendo a historicidade dos valores, das formas de vida e das interpretações, permitindo situar o presente como resultado de mudanças e como ponto de abertura para o futuro.

4 O conceito de empatia histórica, conforme desenvolvido por Peter Lee (2003), refere-se à capacidade de compreender as ações e práticas sociais dos sujeitos do passado a partir das motivações, intenções e circunstâncias que lhes eram próprias, sem que isso implique aceitá-las ou partilhá-las. Trata-se de romper com leituras baseadas no senso comum, que tomam o presente como modelo do que é normal ou supõem uma ideia linear de progresso, levando à percepção dos sujeitos históricos como moral ou intelectualmente inferiores aos sujeitos do presente.

Textos produzidos em períodos históricos distantes, como é o caso do conto analisado na oficina, frequentemente exigem mediações linguísticas, como a atualização de grafias, a substituição de termos em desuso ou a elaboração de um glossário de apoio. Tais estratégias são fundamentais para garantir a compreensão do texto pelos(as) alunos(as). Do contrário, a Literatura pode atuar de maneira inversa ao esperado e afastar o(a) estudante do conteúdo, em razão de um vocabulário excessivamente distante de seu conhecimento linguístico.

Outro cuidado necessário diz respeito à extensão do texto e à adequação deste ao tempo disponível em aula. No caso da oficina, mesmo tratando-se de um conto, gênero narrativo de menor extensão, foi necessário recortar os parágrafos iniciais de *Pai contra Mãe* para assegurar tempo suficiente tanto para a leitura quanto para o debate posterior. Afinal, a leitura isolada, sem questionamentos orientadores, não seria suficiente para revelar as problemáticas históricas que se pretendia trabalhar na atividade.

Diante dessas reflexões teóricas acerca do uso da Literatura como fonte no ensino de História, passa-se, a seguir, à análise da experiência pedagógica desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos, destacando a organização da oficina, as estratégias de mediação adotadas e as interpretações trazidas pelos alunos a partir da leitura dos parágrafos iniciais de *Pai contra Mãe*.

Ensino de história na EJA: organização da oficina, mediações, interpretações e estratégias

A modalidade de Educação para Jovens e Adultos surge no Brasil como proposta de transformação da realidade social, inicialmente focada no letramento de adultos na região Nordeste, com a iniciativa de Paulo Freire e sua proposta pedagógica da leitura de mundo através da leitura da palavra, relacionada aos elementos concretos da vida cotidiana de trabalhadoras e trabalhadores não alfabetizados.

Posteriormente, essa modalidade foi institucionalizada, passando por mudanças pedagógicas. Conforme aponta Miguel Arroyo (2006),

> A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. (Arroyo, 2006, p. 221).

Sendo assim, não podemos perder de vista os marcadores sociais do público da modalidade EJA, nem a compreensão da educação como um campo de disputas que aglutina frações da classe trabalhadora, como apresentado por Miguel Arroyo. Na realidade concreta dessa modalidade educacional, estão presentes jovens e adultos(as) trabalhadores(as), pobres, negros(as), subempregados(as), oprimidos(as), excluídos(as). Portanto, sendo a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade que nasce das lutas por educação a partir dos(as) subalternizados(as) pela sociedade de classes racializadas, as questões do tempo presente, que impactam a realidade brasileira, precisam aparecer na elaboração de práticas pedagógicas no ensino de história.

Deste modo, a oficina organizada para a Semana da Consciência Negra no Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte[5], uma ins-

5 Colégio Estadual Balneário Meia-Ponte, escola pública localizada na cidade de Goiânia, sob o endereço: Avenida Genésio de Lima Brito, Qd. F, Lote Área, no Setor Jardim Balneário Meia Ponte. A autorização para o funcionamento do colégio se deu por intermédio da RESOLUÇÃO CEE/CEB N.º 519, DE 24 DE AGOSTO DE 2017, com o CNPJ: 00.665.978/0001-72, aprovado pela Instrução Normativa RFB n.º 1.863, de 27 de dezembro de 2018. A instituição se ocupa de atender estudantes a partir da faixa etária de 12 anos, ou seja, atende ao Ensino Fundamental, do 7.º ao 9.º ano, ao Ensino Médio, aos três semestres da Educação de Jovens e Adultos e ao Ensino Integrado à Educação Profissional Tecnológica. A comunidade discente reside, em sua maioria, no setor goianiense Jardim Balneário Meia Ponte e nos setores circunvizinhos, a exemplo de Recanto do Bosque e Brisa da Mata, regiões consideradas periféricas.

tituição de ensino administrada pelo Governo do Estado de Goiás, propôs uma leitura crítica dos parágrafos iniciais do conto machadiano *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis, levando em conta os marcadores sociais dos(as) estudantes da modalidade EJA. Em sua maioria, trata-se de trabalhadoras e trabalhadores racializados no processo de formação histórico-cultural da sociedade brasileira, como demonstram os dados levantados no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)[6].

A oficina nomeada Pai contra Mãe[7] foi realizada em conjunto com outras três oficinas organizadas por colegas bolsistas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, que compartilham a experiência do Pibid. As atividades ocorreram em forma de circuito[8], no qual o alunado pôde ter contato com diversas formas de linguagens – Cinema, Música e Literatura – para abordar o tema transversal formulado no conjunto de debates curriculares, a saber, o debate ancorado na Lei 10.639/2003, que defende a realização de atividades voltadas à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio no Brasil, visto que a composição racial da instituição entre os(as) estudantes dá-se da seguinte

6 A partir da aplicação do questionário, com o objetivo de conhecer o perfil do público discente, o núcleo constatou que a escola parceira é composta majoritariamente por jovens e adultos negros(as), oriundos das classes média-baixa. O corpo discente abrange estudantes do Ensino Médio e do Ensino Fundamental multisseriado, com predominância de jovens na faixa etária entre 14 e 29 anos e de adultos com idade entre 30 e 41 anos ou mais. Os dados também evidenciaram que grande parte dos estudantes concilia os estudos com o trabalho, exercendo atividades laborais em jornadas semanais que variam entre 20 e 44 horas, predominantemente em regime de tempo integral. Esse cenário evidencia as especificidades do público atendido pela instituição, cujas trajetórias são marcadas pela necessidade de conciliar formação escolar e inserção no mundo do trabalho.

7 Assim como no conto de Machado de Assis, a oficina foi nomeada de "Pai contra Mãe".

8 A dinâmica do evento foi organizada a partir da divisão dos Pibidianos por duplas na escola; assim, cada dupla se utilizou de uma linguagem para trabalhar o eixo temático com os estudantes do 1º ano A e B, 2º ano A e B, 3º ano A e B e a turma multisseriada que aglutina a primeira fase do Ensino Fundamental na escola, com tempo estipulado de 15 minutos para cada dupla realizar a intervenção. Os Pibidianos permaneceram em sala com o material pedagógico, enquanto os estudantes eram direcionados para as salas que foram disponibilizadas pela coordenação da instituição.

maneira, conforme o questionário aplicado pelos Pibidianos do núcleo Balneário Meia Ponte, com respostas de 196 pessoas que frequentam a modalidade EJA: 26,6% brancos; 15,2% pretos; 53,8% pardos; 3,8% amarelos e 0,5% indígenas.[9]

Diante desta multirracialidade, optamos por trabalhar com a Literatura, abordando as contradições na formação histórico-cultural brasileira, primeiro porque a EJA nasce de uma relação direta com o processo de alfabetização da população brasileira e, segundo, porque a literatura, como aponta Maria Abadia Cardoso (2019), é um fenômeno estético inerente a toda e qualquer prática humana criativa, pois não omite, em sua constituição e legitimação, a dimensão temporal. Sendo assim, a Literatura, como forma estética produzida em determinado tempo histórico, explicita valores, costumes e significados de determinada sociedade no tempo de sua produção.

A fonte literária machadiana foi publicada pela primeira vez em 1906 no livro *Relíquias da casa velha* pela H. Garnier, editora francesa ativa no Brasil entre 1844 e 1934, e republicada pela editora Martin Claret em 2012 no livro *Contos Escolhidos*. A narrativa foi escrita dezoito anos após o fim da escravidão, com uma abordagem dos costumes nos fins do Segundo Império e da ordem social humana da jovem República. O enredo do conto nos apresenta Cândido Neves (o "Pai", capturador de escravizados), Clara (esposa de Cândido) e Arminda (a "Mãe", mulher escravizada que foge grávida devido aos maus-tratos) como representação de um cotidiano do Rio de Janeiro nos tempos em que homens e mulheres de cor eram vistos e tratados como objetos.

9 Articulado com a compreensão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podemos agrupar pretos e pardos como conjunto da população negra, pois são lidos socialmente como sujeitos que compõem a população negra em aspectos objetivos que remetem à soma de pretos (15,2%) e pardos (53,8%), com o total de 69% de estudantes negros na instituição de ensino no Colégio Estadual Balneário Meia-Ponte.

Isto nos possibilitou um recorte específico que abrange duas temporalidades: o período pós-abolição do regime escravista e o período da escravidão com a rememoração do narrador onisciente sobre o acontecimento. Ao situar o narrador em um momento pós-abolição, o conto Pai contra Mãe, de Machado de Assis, abre-se da seguinte forma:

> A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca.[...]
>
> Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. (Machado de Assis, 2012, p. 303.)

Machado de Assis elabora um narrador que realiza uma rememoração a partir de um determinado tempo presente: o tempo pós-abolição do sistema escravista. Nesse contexto, são recordadas práticas que foram naturalizadas pela sociedade carioca nos interstícios do Império dos Orleans e Bragança. Ao analisar essa introdução do conto, foi discutida junto aos alunos dos anos finais da educação básica, na modalidade EJA, a ausência da voz do sujeito escravizado. A partir dessa ausência, foi trabalhada a ideia de

agência histórica de sujeitos que foram objetificados e impostos à condição de propriedade.

A segunda temporalidade se apresenta na construção do conto em sua integralidade, ao apresentar a capacidade de resistência articulada na fuga e embriaguez, que desafiavam o poder senhorial da aristocracia escravagista, mesmo sob condições de subalternização. A personagem Arminda é a representação de uma humanidade negada, no contexto de sua fuga por liberdade para si e para o bebê que carrega, e sua captura por Cândido Neves, que realiza a prática para não ter que abandonar o filho recém-nascido na roda dos rejeitados.

Conforme Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), os cativos fugiam por vários motivos e para diferentes destinos: castigos, trabalho excessivo, pouco tempo para o lazer, desagregação familiar, impossibilidade de ter a própria roça e pelo simples desejo de liberdade ao se reconhecerem enquanto sujeitos e não como mercadorias.

A fuga seria uma forma pela qual homens e mulheres lutaram pela liberdade, tanto de forma coletiva quanto individual. Apresentar a fuga como forma de resistência para o alunado significa auxiliá-los na construção do pensamento histórico ao entenderem a agência histórica da população negra durante a organização social do sistema escravagista.

A partir desses elementos, a intervenção, em forma de oficina, procurou articular metodologicamente os objetivos gerais e específicos. A oficina teve como objetivo geral promover o apreço pela leitura nos alunos da EJA, evidenciando como a literatura, a partir de uma interpretação crítica, pode funcionar como chave de acesso ao passado. Os objetivos específicos articulados ao geral foram a leitura coletiva dos parágrafos iniciais do conto, buscando identificar o tom e o ponto de vista do narrador; análise do apagamento

da voz do escravizado e discussão do conceito de agência cativa; reflexão sobre a resistência dos sujeitos negros na história; prática da leitura literária como instrumento de crítica à sociedade ao apontar suas contradições presentes no objeto cultural; identificação das formas de resistência da população negra (ex.: fugas e embriaguez).

Em relação aos procedimentos metodológicos, optamos por uma aula expositiva dialogada, dividida em três momentos: I. Acolhida com apresentação dos ministrantes e do propósito da oficina, incluindo a introdução ao tema, apresentação e contextualização da obra e do autor com a exibição do recorte dos minutos iniciais (04:50-05:50) do filme *Quanto vale ou é por aquilo* de 2005; II. Conversa guiada com as seguintes questões: quem narra esse trecho? É uma testemunha da escravidão ou alguém que a analisa de fora? O narrador aparenta condenar ou justificar as violências que descreve? O texto dá voz ao cativo? Se não dá, o que isso significa?; III. Leitura compartilhada dos quatro parágrafos introdutórios com as questões orientadoras.

No caso específico da oficina conduzida por nós, todas as turmas do 1.º ano A e B, 2.º ano A e B, 3.º ano A e B que passaram pela sala demonstraram participação ativa, ainda que em diferentes níveis. Os(as) estudantes responderam às questões propostas e, em diversos momentos, discutiram entre si as possíveis interpretações do texto, recorrendo a trechos do conto como forma de argumentação. Conforme previamente indicado, as duas primeiras questões orientadoras podiam ser respondidas a partir da leitura atenta do próprio texto, procedimento que foi efetivamente mobilizado por muitos alunos(as).

A título de exemplo, a primeira pergunta, que indagava se o narrador era uma testemunha da escravidão ou alguém que a analisava de fora, foi respondida, em diversas ocasiões, com base no já referido trecho que abre o conto: "A escravidão *levou* consigo ofícios e aparelhos [...]" (Assis, 2012, p. 303, grifo nosso). O momento de maior

reflexão e debate entre os estudantes ocorreu em torno da terceira questão, referente à presença ou ausência da voz do sujeito escravizado no texto. Para alguns(as) alunos(as), o simples fato de o narrador mencionar a escravidão e descrever práticas relacionadas aos escravizados já configuraria uma forma de lhes conceder voz.

No entanto, em todas as turmas em que essa interpretação foi apresentada, outros estudantes prontamente contrapuseram tal leitura, argumentando que o texto não reconhece o escravizado como sujeito, mas o reduz à condição de objeto. Ao relacionar com o tempo presente, os estudantes apresentaram como identificam o racismo em seu cotidiano e na sociedade como prática estruturante ao relatarem em sua experiência como sujeitos.

Considerações finais

A atividade realizada no Colégio Estadual Balneário Meia Ponte e aqui exposta de forma textual nos permite reafirmar a importância do trabalho com a Literatura no ensino de História, para além de sua concepção como mero material exemplificativo do conteúdo ministrado pelo(a) professor(a). Ao ser mobilizada enquanto fonte, isto é, enquanto vestígio da existência humana no tempo e objeto passível de interrogações, a Literatura apresenta-se como uma maneira particular de construir sentidos sobre o mundo a partir da lente do(a) escritor(a).

Nessa perspectiva, compreendê-la como objeto cultural e histórico implica em reconhecê-la, simultaneamente, como produção situada em uma temporalidade específica e como linguagem capaz de elaborar interpretações sobre a experiência humana. Tal perspectiva amplia as possibilidades do ensino de História ao deslocar o foco de uma utilização meramente ilustrativa dos textos literários para uma abordagem que os compreenda como espaço de problematização e construção do conhecimento histórico.

Entre as possibilidades e limites da utilização da obra literária no ensino de história, especificamente para a modalidade EJA, que é marcada pelos processos de alfabetização de muitos sujeitos(as) que foram excluídos do processo de aprendizagem, utilizou-se o método de leitura compartilhada com a compreensão de que, por meio da oralidade, tanto os estudantes letrados como os que ainda estão em processo de alfabetização conseguissem acompanhar o debate com a fonte escrita. Outro fator de suma importância foi a realização de algumas adaptações do vocabulário e complementaridade para tornar o texto acessível.

Assumindo os questionamentos de Beatriz Nascimento (2021) e Clovis Moura (2018) sobre o lugar do negro na historiografia brasileira, também colocamos em evidência a contradição historiográfica referente ao elaborarmos o plano de aula com a seguinte problematização: Como abordar a história do negro no Brasil?

Para os intelectuais supracitados, a historiografia brasileira foi, por muito tempo, produzida por intelectuais orgânicos do escravismo ou do capitalismo dependente que, com objetivos ideológicos de barrar as populações oprimidas, em maior ou menor grau, compactuaram com os interesses das estruturas dominantes de poder e contribuíram para uma visão alienada dos agentes históricos que impulsionam a dinâmica da sociedade brasileira. Diante disso, a abordagem da agência histórica dos povos racializados no ensino de história contribui para a compreensão e combate a práticas racistas na ordem social vigente ao explicitar que o subalternizado não só sofre a ação de dominação, mas também reage a ela mediante condições objetivas e subjetivas, além de ressaltar a importância da Lei 10.639/2003 sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Pensando na recepção dos alunos, observaram-se situações que podem ser relacionadas ao desenvolvimento da empatia histórica, conforme entende Peter Lee (2003). Em diferentes momentos da oficina, os(as) estudantes, a partir da leitura e da mediação

realizada pelos bolsistas, apresentaram interpretações que buscavam compreender as ações dos sujeitos escravizados não como desvios morais, conforme são apresentadas pelo narrador machadiano, mas como práticas situadas nas condições históricas de violência e subalternização.

Dentre essas interpretações, destacamos a de um aluno que, no contexto do debate acerca do chamado "vício da embriaguez" apresentado no conto, argumentou contra o juízo moralista presente na narrativa e defendeu que, assim como o sujeito do presente, após uma cansativa semana de trabalho, dirige-se ao bar na sexta-feira em busca de uma válvula de escape, o sujeito do passado, no caso, o escravizado do conto, percebia na embriaguez uma forma de resistência às condições que lhe eram impostas. Tal leitura aproxima-se da noção de Lee (2003) na medida em que o estudante enxerga os indivíduos de outro tempo a partir de suas próprias condições de existência, evitando projetar sobre eles juízos de valor do tempo presente.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. FUGAS, Quilombos E Revoltas Escravas. In. ***Uma história do negro no Brasil***. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL. Ministério da Educação. In. ***Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos***. Brasília: MEC, 2006. p. 221-236. (Coleção Educação para Todos).

ASSIS, M. ***Machado de Assis***: contos escolhidos. São Paulo: Martin Claret, 2012.

BENTIVOGLIO, J.; ANDRADE, K. A. ***História & Literatura***: o uso de obras literárias como fontes históricas**.** Vitória, ES: Editoria Milfontes, 2024.

BLANCH, J. P. As fontes literárias no ensino de História. ***OPSIS***, v. 13, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2013.

BRASIL. Senado Federal. ***Cultura da leitura em declínio e o avanço do analfabetismo funcional no Brasil.*** Brasília, 2025. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2025/10/cultura-da-leitura-em-declinio-e-o-av anco-do-analfabetismo-funcional-no-brasil.

CARLOS, K. de S. M.; FORMIGA, G. M.; INÁCIO, F. A. Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Trajetória para a construção de leitores. ***Revista Principia***, [S. l.], v. 1, n. 47, p. 112–121, 2019.

CARVALHO, R. C. ***Ensino de História, cotidiano e literatura***: escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CARDOSO, M. A. Ensino de História e Literatura Dramática: temas, objetos e produção do conhecimento histórico em sala de aula. In: MACHADO, Flávia Pereira; CARDOSO, Maria Abadia; BORGES, Rafael (orgs.). ***Licenciatura em História do IFG***: dez anos de desafios na formação do professor pesquisador. Goiânia, GO: Editora IFG, 2019. p. 161-176.

LEE, P. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In.: BARCA, I. ***Educação Histórica e museus***. Instituto de educação e psicologia, Universidade de Minho: Bragas, 2003.

MARSON, A. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. (org.). ***Repensando a História.*** São Paulo: Editora Marco Zero, 1984.

MOURA, C. ***As injustiças de Clio***: o negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Editora Vega, 1990.

NASCIMENTO, B. Por uma história do homem negro**.** In: ***Uma história feita por mãos negras***: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PESAVENTO, S. J. ***História e literatura***: uma velha-nova história. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINTO, J. P. ***Sobre literatura e história***: como a ficção constrói a experiência. São Paulo, SP: Companhia Das Letras, 2024.

RODRIGUES, A. A. S.; DOMINGUES, C.; HENRIQUE, E. S. Literatura e o ensino de história: estratégias para decolonizar a aprendizagem. ***Revista Teias***, Rio de Janeiro, v. 26, n. 83, out./dez. 2025.

RUSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. ***Práxis Educativa***, julho-dezembro, ano/vol. 1, número 002. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Brasil. pp. 7-16.

RUSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In.: SCHMIDT, M. A. (org.); MARTINS, E. R. (org.). ***Jorn Rusen e o ensino de história.*** Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. ***Dicionário de conceitos históricos***. São Paulo, SP: Contexto, 2025.

Educação antirracista no ensino de História e formação docente: ações do Pibid/IFG na CRE Trindade (Seduc-Goiás)

Vanessa Clemente Cardoso
Vitor da Silva Nobre
Natasha Di Paula Santos
Victor Elias Jacinto de Oliveira

Introdução

A implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), a partir de 2008, configura-se como uma estratégia fundamental para a revitalização do ensino de História na escola pública. Ao inserir licenciandos(as) no cotidiano escolar, o programa busca superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, permitindo que o futuro docente compreenda a complexidade da sala de aula como um espaço legítimo de produção de saber. Conforme destacam Pimenta e Lima (2017), a iniciação à docência é essencial para uma formação de qualidade, pois estimula a reflexão crítica sobre a profissão desde os primeiros anos da graduação. No âmbito do Instituto Federal de Goiás (IFG), o Pibid ganha relevância ao aproximar a pesquisa acadêmica das demandas reais da rede estadual, transformando o ensino de História em um campo de investigação contínua e de profundo compromisso social.

Nesse cenário, a escola pública deixa de ser apenas um local de recepção de estagiários e pesquisadores para se tornar um

laboratório de inovação pedagógica, onde o Pibid atua no fortalecimento da identidade docente. A articulação proposta pelo programa permite que os bolsistas, em conjunto com os professores coordenadores e professores supervisores, desenvolvam metodologias que dialoguem com as contradições e necessidades do contexto escolar. Para Pimenta e Lima (2017), o estágio e os programas de iniciação à docência devem ser compreendidos como campos de conhecimento formativo, integrantes de um projeto curricular que visa formar o "professor intelectual pesquisador crítico-reflexivo". Assim, ao unir os fundamentos do ensino de História às experiências práticas no Colégio Estadual Homero Honorato, o Pibid contribui para que a formação inicial se consolide como um processo de humanização e transformação da realidade educacional.

Essa transformação pedagógica pautou-se na premissa de que a educação antirracista é um pilar fundamental e inegociável na sociedade contemporânea. Conforme postula Nilma Lino Gomes (2017), a questão racial não é um tema acessório, mas estrutural à formação social brasileira; logo, a busca por uma educação efetivamente democrática é, intrinsecamente, uma luta antirracista. A intervenção no Colégio Homero Honorato justificou-se pela urgência de uma ruptura epistemológica no currículo escolar, que historicamente adota um paradigma eurocêntrico responsável por marginalizar sociedades africanas, indígenas e americanas. Ao trazer para o centro do debate essas trajetórias silenciadas, o projeto cumpriu o imperativo ético e legal das Leis Federais n. 10.639/03[1] e n. 11.645/08[2], promovendo uma reorientação de saberes necessária para a consolidação de uma sociedade mais justa e equitativa.

1 A Lei n. 10.639/2003, tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

2 A Lei n. 11.645/2008, mantém a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e inclui, obrigatoriamente, a História e Cultura Indígena.

A intervenção buscou fomentar o letramento racial entre os estudantes, reconhecendo, como argumenta Silvio Almeida (2019), que o racismo é estrutural e permeia todas as instituições brasileiras. Ao identificar que o preconceito é muitas vezes naturalizado sob a forma de "racismo recreativo", o Pibid ofereceu ferramentas pedagógicas para que os alunos reconhecessem o racismo não como um acidente, mas como uma construção sócio-histórica deliberada e reforçada constantemente. Em última análise, a relevância das ações reside na capacidade de ressignificar o conceito de "raça" – transformando-o de um mecanismo de opressão em um instrumento de resistência política e construção de identidade positiva. As oficinas e debates não apenas reivindicaram direitos, mas atuaram como agentes de reeducação, promovendo o empoderamento coletivo e uma sólida formação identitária para os estudantes do Colégio Estadual Homero Honorato, em Trindade, no estado de Goiás.

Fundado em 1988, o Colégio Estadual Homero Honorato emergiu no cenário de expansão do governo estadual. Autorizado pela Portaria n. 214/88 e mantido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), o colégio nasceu com a missão estratégica de suprir a carência de oferta pública de ensino no setor Maysa I e regiões adjacentes. A trajetória da instituição é marcada por uma expansão gradual, consolidando-se em 2015 com a implementação do Ensino Médio. Esse histórico reafirma o Homero Honorato como referência de inclusão para estudantes que, historicamente, enfrentavam dificuldades de acesso à escolarização.

Inserida nesse contexto, a investigação voltou-se à análise das interseções entre a educação antirracista no ensino de História e a formação docente. O estudo buscou compreender como a intervenção pedagógica influencia o letramento racial no cotidiano da escola pública. Para tal, o percurso metodológico consistiu na aplicação de questionários estruturados a estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. A coleta de dados foi organizada de forma longitudinal em

dois momentos: uma etapa diagnóstica em março de 2025 e a reaplicação em dezembro de 2025, a fim de mensurar os impactos das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Fundamentação teórica

A educação antirracista configura-se como um pilar fundamental e inegociável na sociedade contemporânea, sendo um imperativo ético e político para a edificação de um horizonte de plena cidadania e democracia verdadeira. Nilma Lino Gomes, em sua obra *O Movimento Negro Educador* (2017), argumenta que a questão racial não é meramente um tema acessório, mas sim estrutural à formação social brasileira. Consequentemente, a luta pela concretização de uma educação efetivamente democrática deve ser, intrinsecamente, uma luta antirracista.

Essa perspectiva transcende a inclusão superficial de "temas" ou "datas comemorativas". Trata-se de uma busca por uma ruptura epistemológica profunda, capaz de desmantelar o paradigma eurocêntrico que estabelece a Europa como o único motor do desenvolvimento histórico. As Leis Federais n. 10.639/03 e n. 11.645/08 representam um marco nesta crítica, exigindo uma reorientação de saberes que valorize as cosmovisões de matriz africana e indígena, promovendo o que o sociólogo Boaventura de Sousa Santos denomina de "pedagogia das ausências e das emergências", visando tornar visível o que foi silenciado pela história oficial.

Neste cenário de reeducação, o Movimento Negro Brasileiro emerge como uma força catalisadora e um "educador orgânico", produzindo saberes emancipatórios gestados na experiência concreta de luta. Como sustenta Gomes (2017):

> O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu

> compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante! (Gomes, 2017, p. 21).

Essa urgência parte do entendimento de que o racismo é um fenômeno estrutural. Como argumenta Silvio Almeida (2019), as instituições – incluindo o sistema educacional – não são racistas por acidente, mas porque a própria estrutura da sociedade é permeada por uma lógica de dominação que legitimou a desumanização de populações inteiras para fins de exploração econômica, domínio social, cultural e político. Portanto, o letramento racial surge como uma prática pedagógica indispensável, referindo-se à habilidade de compreensão crítica sobre como a "raça" influencia as experiências sociais e institucionais, reconhecendo privilégios e combatendo o "racismo recreativo".

Na área da formação de professores, essa mudança exige reconhecer que as licenciaturas geraram "ausências" ao silenciar saberes negros. Articulando as diretrizes da SEDUC-Goiás à teoria de Pimenta e Lima (2017), o Pibid operacionaliza a formação do "professor intelectual pesquisador", que desenvolve a sua identidade profissional no confronto direto com as contradições do cotidiano escolar. A questão é profunda, como pontua Gomes:

> [...] Para que os saberes construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ocupem um lugar na escola e na produção do conhecimento bastaria somente uma mudança na estrutura do currículo e nas políticas educacionais? [...] É preciso uma mudança radical no campo do conhecimento. Mais do que somente na teoria educacional e na escola. (Gomes, 2017, p. 53).

A partir desta base teórica, os bolsistas do Pibid/IFG no Colégio Estadual Homero Honorato realizaram intervenções com turmas do Ensino Fundamental e Médio. A análise do primeiro questionário, aplicado em março de 2025, revelou a necessidade de discutir as políticas de reparação histórica, como as cotas raciais – tema que gerava resistência por falta de entendimento. Assim, as oficinas focaram em desmistificar o racismo sob a ótica estrutural, apresentando figuras femininas de resistência e protagonismo negro omitidos pelos manuais tradicionais.

Ao seguir o caminho traçado pela legislação e pela resistência negra, os projetos realizados integram a teoria à prática (práxis). O objetivo final foi demonstrar que a desigualdade não é acidental, mas inerente à formação sócio-histórica brasileira. Desse modo, a escola buscou a valorização da cultura afro-brasileira e a consolidação de uma cidadania plena para todos os estudantes.

O Pibid/IFG no Colégio Estadual Homero Honorato

O processo de participação no Pibid iniciou-se em novembro de 2024, por meio de reuniões formativas no Instituto Federal de Goiás (IFG) que estabeleceram os objetivos do programa e a parceria com o Colégio Estadual Homero Honorato, localizado em Trindade-GO. Essa fase inicial foi marcada pelo reconhecimento do espaço escolar e pela análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), assegurando que as ações estivessem em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Toda a atuação na escola foi pautada por uma sólida base teórica, construída em orientações coordenadas pela Profa. Dra. Flávia Pereira Machado, do Instituto Federal de Goiás (IFG), cujos referenciais selecionados foram cruciais para nortear tanto o desenvolvimento das pesquisas quanto as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

No que se refere ao perfil institucional, o Colégio Homero Honorato atende aos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Ensino Fundamental do 6º ao 8º ano é ofertado exclusivamente no turno vespertino, o 9º ano funciona nos turnos matutino e vespertino, e as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio são ofertadas no turno matutino. A inclusão constitui um eixo central da proposta pedagógica da unidade, que atende a um contingente significativo de estudantes com necessidades educacionais específicas, como autismo, surdez e baixa visão. Apesar das limitações de infraestrutura[3] e das fragilidades no suporte governamental para demandas de maior complexidade, a escola apresenta uma organização institucional voltada à inclusão, dispondo de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes de Libras e recursos básicos de acessibilidade física. Esse contexto institucional fundamentou a realização de uma pesquisa de campo, cujo objetivo foi compreender o nível de conhecimento dos estudantes acerca da educação antirracista.

Para esse diagnóstico, utilizou-se um questionário inspirado nas contribuições de Bárbara Carine (2023), que define o professor como um mediador essencial no combate ao racismo, conforme exposto em sua obra *Como se tornar um educador antirracista*. A escola, nesse sentido, deve constituir-se como um espaço de diálogo e valorização da diversidade, no qual o professor não atua apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador comprometido com o enfrentamento do racismo e de outras formas de preconceito (Carine, 2023). A autora ressalta a importância de uma educação que valorize e promova a diversidade, contribuindo para a formação de estudantes capazes de respeitar as diferenças e exercer

3 No que diz respeito à infraestrutura física, a escola conta com oito salas de aula, biblioteca, sala dos professores, secretaria, almoxarifado, quadra esportiva, cozinha, banheiro para funcionários, banheiro adaptado para estudantes com deficiência e banheiros masculinos e femininos. Contudo, observa-se a ausência de espaços amplos destinados ao recreio e à convivência estudantil, sendo utilizados, majoritariamente, os corredores e parte da quadra. O corredor de acesso apresenta largura reduzida e inexiste arquibancada, situação que se agrava em períodos chuvosos, quando não há áreas cobertas adequadas para permanência dos estudantes. Tais condições impactam negativamente as possibilidades de convivência e socialização no ambiente escolar.

a tolerância. A análise dos dados indicou que, embora a escola desenvolva esforços nesse campo, ainda persistem resistências a temas como as cotas raciais e o chamado "racismo recreativo", frequentemente disfarçado de brincadeira. Tais resultados reforçaram a necessidade de ações coletivas e da criação de espaços seguros de diálogo, evidenciando que a escola pode atuar como agente de transformação social ao envolver toda a comunidade escolar em reflexões que extrapolam o âmbito teórico.

Com base nesse diagnóstico, as intervenções pedagógicas ganharam forma ao longo de 2025. Inicialmente, durante o mês de abril, foi desenvolvida a oficina "O povo indígena Goyaz e a origem do nome do estado de Goiás" com turmas de 9º ano e 2ª série do Ensino Médio. Com o apoio da coordenadora do programa e da professora supervisora, a atividade promoveu uma análise crítica sobre as "guerras justas" do século XVIII, desconstruindo a visão heroica dos bandeirantes em favor da memória dos povos originários. O engajamento dos alunos confirmou que a valorização de narrativas historicamente apagadas é eficaz para promover um aprendizado significativo e a formação de uma consciência cidadã.

Por fim, no mês da consciência negra, realizaram-se intervenções estruturadas no letramento racial, buscando superar abordagens pontuais por meio de uma metodologia transdisciplinar. O projeto dividiu-se em eixos que uniram a vivência e a ancestralidade, através da confecção de bonecas Abayomis, à análise crítica e histórica, que conectou o mercantilismo e a escravidão ao racismo estrutural no neoliberalismo contemporâneo. Somou-se a isso o eixo da representatividade, que utilizou palestras e exposições de obras de autoras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo para destacar a produção intelectual negra. Executadas nos turnos vespertino e matutino, do 9º ano ao 3º ano do Ensino Médio, essas ações consolidaram o compromisso do Pibid/IFG e do corpo docente do colégio com a construção de uma educação efetivamente antirracista e emancipadora.

Metodologia

A metodologia desta investigação fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa e descritivo-analítica, voltada à compreensão dos fenômenos sociais e pedagógicos que emergem no cotidiano escolar. O estudo propõe-se a analisar as complexas nuances das transformações subjetivas e coletivas impulsionadas pela intervenção do Pibid. Nesse sentido, o *corpus* documental foi consolidado a partir de um questionário estruturado em vinte e sete perguntas[4], aplicado a estudantes da primeira e segunda séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Homero Honorato.

O delineamento temporal da coleta de dados foi projetado para permitir uma análise comparativa de caráter longitudinal,

4 O instrumento de pesquisa consistiu em um questionário estruturado com 27 perguntas: (1) Qual sua faixa etária? (2) Qual a faixa de renda mensal total das pessoas que moram em sua residência? (3) Gênero. (4) Qual a sua orientação sexual? (5) Você se declara, dentro das categorias do censo do IBGE, para raça ou cor, como? (6) Você já enfrentou alguma forma de discriminação devido à sua cor/raça? (7) Nacionalidade. (8) Você é aluno(a) com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação? (9) Em caso afirmativo, qual o tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação? (10) Você recebe escolarização em outro espaço (diferente da escola)? (11) Por quais meios você tem acesso à internet? (12) Você utiliza transporte público? (13) Como você interpreta a necessidade da existência de cotas raciais, de gênero, socioeconômicas e inclusivas para o ingresso na educação e no mercado de trabalho? (14) Como você interpreta piadas ou comentários que fazem referência à aparência ou à cultura de outros grupos raciais: como brincadeiras inofensivas ou como práticas que reforçam preconceitos? (15) Você já foi incentivado(a) por algum(a) professor(a) a refletir sobre questões de raça, gênero ou classe social? (16) Qual a sua experiência com bullying no ambiente escolar? (17) Você concorda com a ideia de que algumas raças possuem vantagens ou desvantagens naturais na sociedade? Por quê? (18) Qual é a sua percepção sobre a inclusão de debates acerca da diversidade no espaço escolar? (19) Como você se sente em relação à representatividade de pessoas da sua cor/raça e gênero nos livros didáticos, materiais e atividades escolares? (20) Você já enfrentou alguma forma de discriminação devido ao seu gênero? (21) Como você avalia a representatividade de pessoas da sua cor/raça e gênero nos conteúdos trabalhados pela escola? (22) Você considera que os(as) professores(as) estão preparados(as) para lidar com situações de discriminação racial e de gênero no ambiente escolar? (23) A escola é um espaço fundamental para a promoção da reflexão crítica sobre questões sociais, como diversidade racial e de gênero; com base em sua experiência, de que forma o ambiente escolar pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa? (24) Quando você presencia comentários homofóbicos ou transfóbicos, como costuma reagir? (25) É comum você presenciar atitudes ou falas machistas no ambiente escolar? Em caso afirmativo, qual sua opinião sobre essas situações? (26) Você participa de alguma religião? (27) Em caso afirmativo, qual a principal razão para sua escolha (influência familiar, crença pessoal ou convicção própria, interesse cultural ou filosófico, outros)?

ocorrendo em dois momentos cruciais do ano letivo de 2025. O primeiro contato, denominado Etapa Diagnóstica, realizou-se em março com a participação de 119 estudantes, estabelecendo o panorama inicial antes da implementação das atividades do programa. O ciclo encerrou-se em dezembro com a Etapa de Verificação, que contou com 118 respondentes. É relevante pontuar que a ligeira variação na amostra decorre do caráter voluntário da participação, respeitando a autonomia dos estudantes em não serem obrigados ao preenchimento dos instrumentos.

O tratamento das informações coletadas seguiu os preceitos da análise de conteúdo, ancorando-se nos referenciais teóricos de Nilma Lino Gomes (2017). A partir dessa lente epistemológica, o material foi organizado em categorias que contemplam desde as percepções sobre identidade e pertencimento – com foco na autodeclaração e representatividade étnico-racial – até o letramento racial voltado ao enfrentamento de comentários discriminatórios e do racismo recreativo. Paralelamente, buscou-se mensurar o impacto das temáticas de história e cultura afro-brasileira no currículo e a eficácia da mediação docente na promoção de uma reflexão crítica no ambiente escolar.

A integridade ética do estudo foi assegurada pela estrita anonimização dos participantes e pela proteção das identidades individuais, em conformidade com os protocolos de pesquisa com seres humanos. A execução da pesquisa contou com a anuência prévia da instituição e dos órgãos gestores da SEDUC-Goiás, alinhando-se às discussões sobre formação docente propostas por Pimenta e Lima (2017).

Por fim, os eixos investigativos foram estruturados de modo a capturar a multidimensionalidade do sujeito. Isso abrange desde a dimensão sociodemográfica e as condições de acessibilidade e inclusão – como o acesso a tecnologias e demandas por atendimento educacional especializado – até a consciência sobre ações afirmativas

e o papel da escola como promotora da equidade. Investigaram-se, ainda, as relações interpessoais frente a discursos de ódio e as convicções pessoais dos estudantes, permitindo que a análise transversalizasse temas como gênero, orientação sexual e vínculos religiosos, consolidando uma leitura integral do impacto das práticas antirracistas e da representatividade nos livros didáticos e no cotidiano escolar.

Análise dos Resultados e Discussão

A análise comparativa dos dados colhidos ao longo do ano letivo de 2025 revela um panorama complexo sobre a construção da identidade e o letramento racial no Colégio Estadual Homero Honorato. Na etapa diagnóstica, realizada em março com 119 estudantes, o perfil étnico-racial da instituição apresentou uma predominância de alunos negros, sendo 52,5% autodeclarados pardos e 16,1% pretos. Entretanto, emergiu um paradoxo significativo: embora a maioria da comunidade discente pertença a esses grupos, 71,8% dos respondentes afirmaram nunca ter sofrido discriminação racial. Tal contradição sugere que o racismo cotidiano pode estar sendo naturalizado sob a égide do "recreativo" ou invisibilizado pela ausência de um letramento racial que permita identificar as microagressões estruturais. Essa percepção é corroborada pelos dados sobre representatividade nos materiais didáticos, em que 33,9% dos alunos não souberam opinar e apenas 25,4% sentiam-se moderadamente representados, evidenciando um cenário de apagamento que compromete o pertencimento e a consolidação de identidades positivas.

No que tange às políticas de inclusão, como as cotas raciais, observou-se um reconhecimento inicial de sua relevância, ainda que permeado por focos de resistência e desconhecimento técnico. A persistência do racismo recreativo, manifestado por meio de piadas e comentários depreciativos, foi identificada como um óbice à autoestima, apesar de a maioria dos estudantes já perceber o caráter

prejudicial de tais práticas. Quanto à atuação docente, o diagnóstico inicial apontou que 54,2% dos alunos viam seus professores como apenas parcialmente preparados, relatando abordagens muitas vezes superficiais e restritas ao calendário de datas comemorativas. Esse cenário reforçou a urgência das intervenções do Pibid/IFG no sentido de promover uma formação continuada que transcendesse a mera transmissão de conteúdos e alcançasse a mediação crítica de conflitos.

A transição para a etapa de verificação, em novembro de 2025, demonstrou um amadurecimento na consciência social do grupo. Embora a composição étnico-racial tenha permanecido estável, houve um deslocamento qualitativo na percepção crítica: situações anteriormente naturalizadas passaram a ser identificadas com clareza como atos discriminatórios. No debate sobre o sistema de cotas, as respostas evoluíram de afirmações superficiais para argumentos elaborados, que integraram questões de desigualdade socioeconômica e reparação histórica. Nota-se, aqui, uma mudança fundamental na linguagem dos estudantes, que migraram do senso comum para a apropriação de terminologias acadêmicas como "racismo estrutural" e "construção social". O engajamento discente também refletiu esse avanço, evidenciado pela queda de 4,9 pontos percentuais na opção "prefiro não opinar".

Paralelamente, observou-se um avanço significativo na percepção de representatividade, evidenciado pelo aumento do percentual de estudantes que, ao serem questionados sobre como se sentem em relação à representatividade de pessoas de sua cor/raça e gênero nos livros didáticos, materiais e atividades escolares, declararam sentir-se "muito representados", índice que alcançou 33,9%. Esse dado indica que as práticas pedagógicas e as intervenções extensionistas impactaram positivamente a inclusão subjetiva dos jovens, embora a persistência de um terço do grupo com dificuldades em avaliar essa dimensão sinalize que o apagamento

identitário permanece como um problema estrutural de longa duração. Em síntese, o reconhecimento da escola como um espaço que incentiva reflexões sociais saltou de 53,8% para 66,9%, consolidando a instituição como um epicentro para a desconstrução de preconceitos. Esse processo torna-se evidente nas falas dos próprios estudantes, que passaram a problematizar o chamado racismo recreativo, ao afirmarem que "essas 'piadas' não são inofensivas; mesmo disfarçadas de brincadeira, reforçam preconceitos e podem machucar quem é alvo" e que "a linha entre humor e preconceito não está na intenção de quem fala, mas no impacto que a fala causa em quem sofre". Os estudantes, agora mais aptos a identificar o papel do professor como agente de reflexão, reclassificaram práticas antes naturalizadas como "brincadeira" como formas de agressão, compreendendo que o impacto da ação sobre a vítima se sobrepõe à intenção do autor. Essa evolução reafirma a eficácia da mediação docente qualificada e evidencia a necessidade de incorporar, de forma definitiva e transversal, a diversidade e a história afro-brasileira no currículo escolar.

A análise das respostas à pergunta "Você concorda com a ideia de que algumas raças têm vantagens ou desvantagens naturais na sociedade? Por quê?" revela um campo de disputas conceituais e avanços significativos na compreensão crítica dos estudantes acerca das desigualdades raciais. Embora parte das respostas tenha se limitado a afirmações dicotômicas ("sim", "não" ou "não sei"), a maioria dos estudantes que concordou com a existência de vantagens ou desvantagens fez questão de relativizar o termo "natural", atribuindo tais desigualdades a fatores históricos, sociais e estruturais, e não a determinismos biológicos.

Nesse sentido, observa-se a apropriação, ainda que em linguagem cotidiana, de conceitos centrais do debate acadêmico, como racismo estrutural, herança da escravidão, desigualdade de oportunidades e construção social da raça. Falas como *"essas diferenças*

acontecem por causa do racismo e das desigualdades históricas, não porque as pessoas nascem diferentes" e *"não é algo natural, e sim resultado da forma como a sociedade foi construída"* evidenciam um deslocamento interpretativo relevante, no qual os estudantes reconhecem que as vantagens associadas à branquitude decorrem de privilégios historicamente consolidados.

Por outro lado, as respostas que negaram a existência de vantagens ou desvantagens raciais também merecem atenção analítica. Em muitos casos, a negação não se deu por desconhecimento das desigualdades, mas por uma defesa normativa da igualdade, expressa em afirmações como *"todos somos iguais"* ou *"ninguém nasce melhor ou pior"*. Tal posicionamento indica a presença de uma concepção ética de igualdade formal, ainda que, por vezes, dissociada de uma leitura estrutural da realidade social. Essa tensão evidencia um desafio recorrente nos processos educativos antirracistas: a coexistência entre discursos de igualdade abstrata e a compreensão concreta das desigualdades raciais produzidas historicamente. Ainda assim, destaca-se que um número expressivo de estudantes mobilizou argumentos científicos ao afirmar que raça não é uma categoria biológica, mas uma construção social.

De modo geral, as respostas indicam um avanço qualitativo na capacidade dos estudantes de problematizar a noção de "vantagem natural", substituindo-a por explicações que enfatizam o papel das estruturas sociais, das relações de poder e das práticas discriminatórias no acesso desigual a direitos, oportunidades e reconhecimento. Tal resultado reforça a importância das práticas pedagógicas e das intervenções formativas voltadas à educação antirracista, uma vez que os estudantes passam a compreender que as desigualdades raciais não são fruto da natureza, mas de processos históricos e sociais passíveis de questionamento e transformação.

A articulação entre os achados empíricos e o referencial teórico demonstra que a atuação do Pibid/IFG no Colégio Homero Honorato

não se limitou à execução de um cronograma, mas operou como catalisador de processos emancipatórios. A recorrência de termos como *"racismo estrutural"* nas respostas evidencia que a educação antirracista deixou de figurar como conteúdo abstrato para se consolidar como prática efetiva de letramento racial, validando as proposições de Gomes (2017) acerca da escola como espaço de ressignificação identitária e de desconstrução de hierarquias históricas.

Em relação à pergunta "A escola é um espaço fundamental para a promoção da reflexão crítica sobre questões sociais, como diversidade de raça e gênero. Com base na sua experiência, como você acredita que o ambiente escolar pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa?", as respostas indicam uma percepção majoritariamente positiva sobre o papel da escola. A maioria dos estudantes reconhece o ambiente escolar como espaço central para o ensino do respeito às diferenças, mencionando ações como palestras, debates, projetos pedagógicos e atividades de conscientização.

Os estudantes afirmam que a escola contribui para uma sociedade mais inclusiva ao *"ensinar sobre diversidade"*, *"conversar mais com os alunos"*, *"promover debates"* e *"valorizar diferentes culturas, raças e gêneros"*, compreendendo a instituição não apenas como transmissora de conteúdos, mas como formadora de valores. Para muitos, é na escola que se aprende a *"respeitar as diferenças"* e a *"combater preconceitos"*, com efeitos que extrapolam o espaço escolar.

Por outro lado, parte dos respondentes apresentou dificuldades em elaborar respostas mais aprofundadas, recorrendo a expressões como *"não sei"* ou *"não sei dizer"*. Também surgiram posicionamentos críticos, nos quais alguns estudantes afirmaram que a escola *"não contribui muito"* ou que ainda utiliza *"os mesmos métodos"*, além de apontarem a influência de crenças pessoais de alguns professores e a necessidade de maior representatividade no corpo docente.

Os dados revelam que, embora a escola seja amplamente reconhecida como espaço fundamental para a promoção da inclusão e do respeito, persiste a demanda por práticas pedagógicas mais consistentes, contínuas e plurais, capazes de aprofundar a reflexão crítica sobre diversidade racial e de gênero e fortalecer a formação cidadã dos estudantes.

Esse avanço no letramento racial dialoga diretamente com a perspectiva de Pimenta e Lima (2017) sobre a formação docente, ao evidenciar uma práxis reflexiva em que os bolsistas do Pibid transcenderam o papel de estagiários, atuando como intelectuais pesquisadores atentos às demandas subjetivas da comunidade escolar. Dessa forma, o programa contribuiu para materializar as diretrizes das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 em experiências pedagógicas concretas, que envolveram desde a valorização da identidade negra até a problematização da historiografia indígena regional.

Contudo, a análise não ignora as limitações impostas pela própria estrutura do sistema educacional. Embora os resultados sejam expressivos, o caráter temporário de um projeto de iniciação à docência impõe desafios à transformação sistêmica da instituição. Conforme alerta Almeida (2019), o enfrentamento ao racismo estrutural não se esgota em ações pontuais, exigindo continuidade e institucionalização. Assim, para que os avanços observados não se percam após o ciclo de intervenção do Pibid, é imprescindível que o compromisso antirracista se consolide como política pública permanente no âmbito da escola e da rede estadual.

Considerações Finais

A análise dos dados colhidos no Colégio Estadual Homero Honorato permite concluir que a intervenção pedagógica realizada pelo Pibid/IFG em 2025 operou uma transformação qualitativa na percepção social dos estudantes. Os resultados apontam para um amadurecimento significativo do letramento racial: a estabilidade

nos índices de autodeclaração (maioria parda e preta), quando confrontada com o aumento real na identificação de situações de discriminação (de 18,6% para 26,3%), evidencia que os discentes transitaram de uma postura de naturalização para uma de reconhecimento e denúncia do racismo estrutural. O fortalecimento da rejeição ao "racismo recreativo" e a apropriação de terminologias críticas demonstram que o letramento racial é um processo educativo que exige constância e sólida fundamentação histórica.

Ao observar as discussões geradas durante as oficinas com as turmas do Ensino Médio, percebeu-se que o letramento racial permitiu aos estudantes negros ressignificarem suas próprias trajetórias. Esse processo de fortalecimento identitário no espaço escolar é fundamental, pois, conforme sustenta Gomes (2005):

> Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (Gomes, 2005, p. 44).

As atividades do Pibid, portanto, combateram o silenciamento histórico ao qual esses jovens são frequentemente submetidos, transformando a sala de aula em um ambiente de respeito às múltiplas identidades e cumprindo a função ética de uma educação antirracista. A importância do programa revelou-se multidimensional: para os bolsistas, articulando a teoria acadêmica e prática às competências da SEDUC-Goiás; para a comunidade escolar, o impacto refletiu-se no aumento do incentivo à reflexão crítica (de 53,8%

para 66,9%), provando que a presença de novos agentes de ensino encoraja o corpo docente a abordar temas sensíveis com maior segurança metodológica.

Como experiência pioneira na Coordenação Regional de Educação (CRE) de Trindade[5], este projeto estabelece um marco para a rede estadual. A inserção do Pibid no componente curricular de História demonstrou a viabilidade de alinhar as matrizes de habilidades da SEDUC a uma educação emancipadora. O sucesso desta iniciativa sinaliza à gestão pública a necessidade de projetos de intervenção contínua que combatam o apagamento identitário e o silenciamento histórico nas periferias escolares.

Para a continuidade deste trabalho, sugere-se a ampliação das ações do Pibid para outros componentes curriculares, fomentando uma interdisciplinaridade efetiva no combate às opressões de raça e gênero. A jornada iniciada pelo Pibid/IFG reafirma que a escola, quando apoiada por programas institucionais, deixa de ser apenas um espaço de instrução para se tornar o local de construção de uma sociedade radicalmente inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. ***Racismo estrutural***. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: ***Diário Oficial da União***, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 dez. 2025.

5 O Colégio Estadual Homero Honorato foi a primeira instituição a recepcionar o subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/IFG) no âmbito da Coordenação Regional de Educação de Trindade (CRE-Trindade/SEDUC-Goiás).

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: ***Diário Oficial da União***, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 dez. 2025.

CARINE, Bárbara. ***Como se tornar um educador antirracista***. São Paulo: Cortez, 2023.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (org.). ***Espaços de formação do professor de história***. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 101-130.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. ***Projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Homero Honorato***. Trindade, GO, 2025.

GOMES, Nilma Lino. ***Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil***: uma breve discussão. [S. l.: s. n.], 2005.

GOMES, Nilma Lino. ***O movimento negro educador***: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. ***Estágio e docência***. 8. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

Sobre as autoras e autores



Eduarda Silva Correia é graduanda no curso de licenciatura em História pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Goiás (IFG). É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e desenvolve suas atividades do programa na Escola Municipal Engenheiro Antônio Félix.

Estella Carollyne de Oliveira Silva é licencianda em História pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Moradora da região metropolitana de Goiânia e fruto da educação pública, faz parte do Pibid desde o seu segundo semestre no curso de História, atuando e vivenciando o cotidiano escolar no CEPI Bandeirante entre 2024 e 2026.

Fabiana Francisca Macena é formada em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), mestre e doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB). Realizou estágio pós-doutoral (PNPD/Capes) no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) na linha de pesquisa Ensino de História, Memória e Patrimônio. Professora/pesquisadora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há quase 10 anos, atualmente trabalha no Centro de Ensino Fundamental 04 de Ceilândia. É integrante do grupo de pesquisa Pluriepistemologias e Ensino de História (CNPq) e supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/UnB – História, edital Capes n. 10/2024.

Felipe Diniz da Silva Barbosa é graduando em História (licenciatura) pela Universidade de Brasília. Nascido na Asa Norte-DF, foi criado em Taguatinga pela família nuclear. Sua inspiração é o pai, pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e sindicalizado ao Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF).

Flávia Pereira Machado é licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), mestra e doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora vinculada ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Campus Goiânia). É pesquisadora dos Grupos de Pesquisas Pluriepistemologias e Ensino de História (CNPq) e ProjetAH – História das Mulheres, Gênero, Imagens, Sertões (CNPq). Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/História/IFG, edital Capes n. 10/2024.

Francilazaro Santos Duarte é graduando em História pela Universidade de Brasília (UnB). Em 2025, foi estudante intercambista na Universidade Agostinho Neto (UAN), em Luanda, Angola, por meio do Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul (MIR/CAPES). Foi integrante do Programa AfroAtitude (Edição 2024-2025), no âmbito da Coordenação da Questão Negra (COQUEN) da UnB. Atualmente, integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPPHERG). É associado à Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), à Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e à Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABEÁfrica).

Geovanna Ferreira Silva é graduanda em Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG). No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), atua no CEPI Bandeirantes, em Goiânia, vivenciando o cotidiano do ensino básico e desenvolvendo atividades práticas com os alunos em sala de aula. Atualmente, desenvolve pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o projeto intitulado Furores sertanejos: a racionalização metropolitana e a defesa da autonomia local em Minas Gerais (1734-1736).

Graziele Aparecida da Silva Pinto é graduanda em História (6º semestre) pela Universidade de Brasília (UnB). Tem como grande inspiração a memória de seu pai, que fez do serviço ao próximo sua bússola profissional. Integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – História, na região administrativa de Ceilândia, no DF. Atua no desenvolvimento de pesquisas e práticas educativas comprometidas com a construção de uma educação democrática, crítica e socialmente transformadora. Foi integrante do grupo de pesquisa GECRIA (2021-2022), no projeto "Escrita criativa na escola: autoria e estilo", experiência que propiciou seu primeiro contato com a docência e sua inclinação profissional. Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas de História Cultural, História Social, estudos de gênero e autoria no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com ênfase na inserção de historiadoras no ensino superior e seus referenciais teóricos, trajetórias e temáticas de pesquisa.

João Vitor Oliveira dos Santos é graduando em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Atua como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), experiência na qual desenvolveu atividades junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte, e aos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Engenheiro Antônio Félix da Silva, instituição à qual está atualmente vinculado. Desenvolve também pesquisas no campo das relações entre História e Literatura, com enfoque especial em temáticas como literatura e contextos políticos autoritários, literatura e intelectuais, e literatura e exílio.

Karina Cristina de Almeida Nicolau é graduanda do 8º semestre em Licenciatura em História pela Universidade de Brasília. Moradora do Gama-DF, carrega desde a infância o interesse pela educação e pelo aprendizado.

Keila Vitória do Carmo é graduanda em Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Goiânia (IFG). Integrante do Pibid, atuando na prática docente e no desenvolvimento de projetos para a educação básica na Escola Municipal Engenheiro Antônio Félix da Silva.

Marjory Gabriele dos Santos Barros é graduanda em História (Licenciatura) pela Universidade de Brasília (UnB). Nascida em Ceilândia-DF, foi criada pela família paterna, composta por professores da educação básica do Distrito Federal. É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), atuando em escolas públicas da Ceilândia. Desenvolve pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso sobre o cinema durante a ditadura militar brasileira, com foco na censura cinematográfica e nas relações entre produção audiovisual, repressão e autoritarismo.

Natasha Di Paula Santos é graduanda em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e bolsista do Pibid/IFG no Colégio Estadual Homero Honorato, atuando junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Raquel de Souza Lopes nasceu em Taguatinga (DF) e cresceu cercada por profissionais da educação, que a inspiraram em sua trajetória. Atualmente, é graduanda em História pela Universidade de Brasília (UnB) e participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Renan Alves Rodrigues é graduando em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), atuando na escola-campo Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ademais, desenvolve projeto de Iniciação Científica (PIBIC) na área

de História Social, com pesquisa sobre a atuação sindical dos trabalhadores da educação.

Roberta Ferreira Gonçalves é graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em História Política pela mesma universidade e doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense. (UFF). Possui especialização em História, Cultura Africana e Afro-brasileira, e Educação das relações étnico-raciais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professora na Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Seus trabalhos acadêmicos se concentram na história da imprensa, história do livro e da leitura e ensino de história.

Vanessa Clemente Cardoso é pós-doutora em História pela Universidade Federal de Goiás sob a supervisão da Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (2010), mestrado (2013) e doutorado (2019). É professora efetiva da SEDUC/GOIÁS, pesquisadora no GT Mulheres Cientistas e Maternidades Plurais (UFG/CNPq) e supervisora do Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/IFG, Edital Capes n. 10/2024.

Vinícius Gabriel Santos França é licenciando em História pela Universidade de Brasília (UnB). Morador de Santa Maria-DF e fruto da escola pública, é o primeiro de seu núcleo familiar a ingressar no ensino superior. Faz parte do Pibid desde o seu segundo semestre, atuando junto aos estudantes de Ceilândia.

Victor Elias Jacinto de Oliveira é graduando em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e bolsista do Pibid/IFG no Colégio Estadual Homero Honorato, atuando junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Vitor da Silva Nobre é graduando em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e bolsista do Pibid/IFG no Colégio Estadual Homero Honorato, atuando junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Thamilla Alves de Morais é graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e graduanda em Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Integrou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/IFG), vivenciando o cotidiano escolar e desenvolvendo atividades práticas no CEPI Bandeirante, em Goiânia. Atualmente, desenvolve pesquisa na área de História da Medicina e das doenças no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com foco no período medieval.

Yangley Adriano Marinho é licenciado em História (UEG). Mestre e Doutor em História (UFU). Professor Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/ Campus Goiânia). Atualmente é Coordenador de Área do Subprojeto Pibid/História/IFG.

A leitura das treze produções que integram essa coletânea evidencia que o processo de se fazer professor é intrinsecamente marcado pela afetividade e pela agência intelectual. Os artigos demonstram como o uso de fontes documentais da história local, as oficinas de letramento racial ou a incorporação da literatura como objeto cultural atuam como vetores de resistência e afirmação identitária dos estudantes. Trata-se de uma práxis que assume o ensino em sua dimensão política e a escola como um campo de disputas e de produção de subjetividades.

Flávia Eloisa Caimi
Dra. em Educação pela UFRGS
Professora aposentada da Universidade de Passo Fundo

paruna

