

O PIBID E O ESPERANÇAR DOCENTE

Arthur Eduardo Tozo de Paula, Universidade Estadual de Maringá
(Bolsista do PIBID de Ciências Sociais/UEM), arthurtozodepaula@gmail.com;

Renata Oliveira dos Santos, Universidade Estadual de Maringá
(Coordenadora do PIBID de Ciências Sociais/UEM, rosnatos@uem.br;

Fagner Carniel, Universidade Estadual de Maringá
(Coordenador do PIBID de Ciências Sociais/UEM, fcarniel@uem.br;

RESUMO

O presente relato de experiência procura refletir sobre como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em Ciências Sociais tornou-se um elemento de esperançar na minha formação docente. A narrativa se constrói a partir dos desafios enfrentados ao longo da graduação e das dúvidas em relação ao ser ou não professor. Em meio às exigências acadêmicas, às incertezas profissionais e às pressões sociais que atravessam a formação inicial, o desejo pela docência nem sempre foi linear, sendo constantemente atravessado por questionamentos. Este relato de caráter qualitativo, se baseia em um estudo de caso, a partir da minha participação, durante 18 meses como bolsista do PIBID, que me proporcionou, viver algo que intitulo "vida dupla", marcada pela ida ao colégio e pelas aulas da graduação. Vi-me atravessado por reflexões sobre experiências vividas em salas de aula distintas. Durante o dia, atuava como pibidiano, inserido no cotidiano escolar; à noite, retornava à universidade como estudante de Ciências Sociais. Na graduação, buscava compreender de que forma as disciplinas contribuíram para o cotidiano escolar; já no PIBID, vivenciava a prática docente por meio das conversas com os/as alunos/as, da observação da maestria da professora regente e do engajamento em diversas atividades pedagógicas. Essas experiências foram guiadas pelas leituras dos referenciais teóricos de bell hooks e Paulo Freire, no que compete ao conceito de esperançar, que me convidou a olhar a teoria e a prática. A vivência escolar ressignificou a minha presença naquele espaço, permitindo compreender a escola como lugar de produção de saberes e de relações. Assim, entre o mundo acadêmico e o mundo escolar, foi no PIBID que encontrei novas possibilidades de ser docente, compreendendo que o professor pode ser, ao mesmo tempo, pesquisador e artista, sensível ao mundo e criativo diante das múltiplas, possíveis práticas pedagógicas.

Palavras-chave: PIBID, DOCÊNCIA, ENSINO, CIÊNCIAS SOCIAIS, ESPERANÇAR.



INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência tem como objetivo explorar de que maneira o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tornou-se o esperar na minha formação docente, durante minha atuação como bolsista PIBID de Sociologia na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Para tanto, utilizei anotações de um diário de campo, que me acompanhou em todas as atividades do programa, especialmente nas observações em sala de aula. Minha imersão no cotidiano aconteceu no Colégio Juscelino Kubitschek em Maringá-PR, meu dia a dia dentro do colégio se apresentou como um contraponto com a realidade acadêmica, traçando algo que denomino a “vida dupla”.

Ao longo do dia, atravessava a cidade para acompanhar as duas últimas aulas de Sociologia do período da tarde, ministradas pela professora Paola Amaral. Nessas aulas, predominava um ambiente acolhedor e amistoso, no qual a proximidade com os estudantes não comprometia a seriedade do processo de ensinagem, mas, ao contrário, o qualificava. À noite, contudo, na graduação, a atmosfera era distinta: o espaço parecia frio e impessoal; as leituras tornavam-se exaustivas; os colegas raramente trocavam olhares. Confesso que, nos intervalos, sentia vontade de ir embora, como se aquele ambiente já não produzisse sentido para minha trajetória formativa.

O engajamento nas atividades do PIBID, articulado às leituras de bell hooks (2013) e Paulo Freire (1992), bem como às trocas de descobertas, angústias e possibilidades acerca do ser professor, despertou em mim um sentimento consonante com o que esses autores denominam “esperançar”. Esse processo também me levou a confrontar as contradições históricas que atravessam as Ciências Sociais no Brasil, marcadas pela tensão entre uma formação acadêmica voltada prioritariamente à pesquisa e à produção teórica e uma formação docente frequentemente secundarizada nos currículos de licenciatura (Silva, 2012). À luz desse repertório experiencial, passei a compreender os desafios e as incertezas da graduação não como entraves, mas como expressão dessas disputas formativas e, sobretudo, como combustível para afirmar a docência em Sociologia como projeto intelectual e político.



Dessa forma, este relato não busca apenas narrar uma trajetória individual, mas problematizar a própria formação em Ciências Sociais e suas contradições. Ao evidenciar a “vida dupla” entre universidade e escola, argumento que foi no espaço do PIBID que a docência deixou de ser uma possibilidade abstrata para se tornar experiência concreta, atravessada por afetos, conflitos e aprendizagens. O esperar, inspirado em hooks (2013) e Freire (1992), constituiu-se como prática formativa que articulou teoria e ação, pesquisa e sala de aula, reflexão e compromisso ético-político. Assim, argumento que programas de iniciação à docência podem tensionar a histórica cisão entre formação acadêmica e formação docente nas Ciências Sociais, contribuindo para a construção de um professor-pesquisador capaz de reconhecer a escola como espaço legítimo de produção de conhecimento e de transformação social.

RELATO

“Onde foi que me perdi?” – essa pergunta me acompanhou durante parte significativa da graduação em Ciências Sociais. No primeiro ano, eu ainda era um jovem recém-egresso do ensino médio e agia como tal. Iniciei o curso em meio à pandemia, com aulas remotas e uma energia represada pela experiência do isolamento. Quando as atividades presenciais retornaram, a universidade se abriu também como espaço de sociabilidade: fiz amizades, ocupei a cidade, transformei cada encontro em motivo de celebração. As próprias dinâmicas das disciplinas pareciam dialogar com essa vida noturna. Às quartas-feiras, após as aulas de Antropologia, ironicamente dizia que “ia a campo” realizar observação participante, muitas vezes em um bar universitário, assistindo aos jogos do Corinthians. Às sextas-feiras, depois da aula de Sociologia, o “social” com os colegas tornava-se extensão quase automática da formação que recebia. Nesse entrelaçamento entre formação acadêmica e descobertas pessoais, construí memórias intensas, ainda que nem sempre orientadas pela centralidade dos estudos.

Embora não tenha sido reprovado em nenhuma disciplina, percebi ainda no primeiro ano do curso que manter aquele ritmo seria inviável. Havia começado a trabalhar como jovem aprendiz em uma multinacional, com jornada diária de seis horas, somada ao tempo de



deslocamento entre casa, trabalho e universidade. O acúmulo de leituras – muitas já em atraso – impôs a necessidade de reorganizar a rotina e redefinir prioridades. Tornou-se evidente que o trabalho que exercia, registrado como auxiliar de produção e desempenhado na prática como auxiliar de laboratório, pouco dialogava com a formação em Ciências Sociais e, em diversos momentos, competia com ela. Foi nesse contexto de tensão entre estudo e trabalho que iniciei as leituras de Marx e Hegel; ao mesmo tempo em que estudava o capitalismo e a alienação em sala de aula, experimentava, em minha própria trajetória, as contradições entre formação intelectual, necessidade material e projeto de futuro.

As noites de quarta-feira já não tinham o mesmo entusiasmo do primeiro ano. Vencido pelo cansaço, os jogos da Libertadores, que antes iam até o apito final, passaram a terminar antes disso. As aulas de sexta-feira, encerradas às 22h45, deixaram de ser prelúdio do bar com os amigos e passaram a significar apenas o retorno para casa e algumas horas de sono antes de recomeçar a rotina. Ainda que meu desempenho acadêmico naquele ano não tenha sido satisfatório, esse período foi decisivo para minha formação profissional e pessoal. Aos poucos, compreendi que na empresa era apenas um número, parte da cota necessária para o cumprimento da legislação que obriga grandes corporações a contratar jovens aprendizes. Desde o início, a efetivação não era uma possibilidade concreta, mas o cumprimento de um protocolo institucional.

Foi no interior dessa rotina que os debates das disciplinas de Sociologia II e Economia ganharam materialidade. Comecei a me reconhecer, em termos bastante literais, como um trabalhador aprendiz, alheio ao conjunto do processo produtivo. Atuava no laboratório ambiental da fábrica, visitava a estação de tratamento de efluentes (ETE), mas não compreendia integralmente como minha atividade se articulava ao produto final – no caso, à fabricação da gelatina. A noção de alienação deixava de ser apenas conceito e tornava-se experiência vivida. Demorei cerca de doze meses para recolocar as Ciências Sociais como prioridade em minha trajetória, mas esse intervalo foi fundamental: ensinou-me que a formação não se resume a resultados imediatos, e que o processo, com suas contradições e deslocamentos, também educa. Ali, talvez, tenha ocorrido meu primeiro encontro efetivo com



a Sociologia como lente para interpretar a própria vida, articulando teoria, atualidade e experiência concreta.

Foi nesse período, em que responsabilidade e maturidade se impuseram como exigências, que também emergiu uma nova sensibilidade. O segundo ano foi atravessado por desafios e incertezas; a vida configurava-se como dupla jornada, entre trabalho e estudo, tensionando meus limites físicos e simbólicos. Nesse contexto, começou a ganhar forma uma possibilidade até então distante: a docência. Ser professor parecia um desejo quase impraticável. Imaginar-me diante de uma sala de aula, ainda que na condição de estagiário, conciliando a carga horária de trabalho com as exigências acadêmicas, soava inviável. Contudo, ao ingressar no terceiro ano da graduação, a apresentação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) deslocou esse horizonte. O Programa, ao selecionar licenciandos para atuarem durante um ano em escolas públicas, fortalecendo os vínculos entre universidade e Educação Básica, abriu uma brecha concreta. Inicialmente, meu interesse foi atravessado pela dimensão material da bolsa – ela significava a possibilidade de deixar uma função dissociada da minha formação e dedicar-me integralmente às Ciências Sociais. Mas, pouco a pouco, compreendi que se tratava de algo maior: uma oportunidade de experimentar, na prática, o ofício docente.

Até então, todos os meus estágios haviam sido realizados no colégio onde estudei, o Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM. Retornar àquele espaço era, de certo modo, revisitar o passado. Havia encanto em reencontrar antigos professores como colegas, circular pelas salas em que fui aluno e experimentar a sensação ambígua de ocupar o lugar de “professor”. Entretanto, ao ser designado para uma nova escola, fora desse território familiar, senti um frio na barriga que misturava insegurança e expectativa. Lembro-me de comprar um jaleco novo para o Programa, abandonar o antigo jaleco do estágio, cortar o cabelo de forma mais “social” e preparar-me com um cuidado quase ritual para aquele encontro. Não era apenas uma mudança de escola, mas um deslocamento simbólico: deixaria de atuar no espaço conhecido para construir minha identidade docente em um território outro, onde nada me era previamente garantido.



Ao chegar ao Colégio Juscelino Kubitschek, o “JK” como passamos a denomina-lo, localizado ao lado do antigo Horto Florestal de Maringá, deparei-me com a natureza disputando espaço com a construção humana. As plantas trepadeiras tomavam as grades laterais, macacos circulavam pelos forros e telhados como se estivessem em seu próprio quintal, e os muros revelavam as marcas dos estudantes, com grafites em forma de arte, misturadas aos musgos da umidade. Estar ali, na posição de bolsista, era ao mesmo tempo confortável e estranho. Iniciava-se, então, uma outra espécie de “vida dupla” que me acompanharia até o fim da graduação. Durante o dia, era chamado de “professor”; à noite, voltava a ser aluno. Se por um lado, ao longo do dia eu sabia quem era profissionalmente, à noite sentia-me perdido, atravessado por dúvidas e questionamentos sobre minha tão desejada identidade docente em formação.

A vida seguia para além da universidade e da escola. Naquele momento me tornei, simultaneamente, aluno, professor e motorista recém-habilitado. Esses papéis compunham o frenesi de me tornar adulto. Lembro-me do dia em que peguei minha carteira de motorista e fui dirigindo até o colégio. Durante o trajeto, pensei sobre o que me levou a escolher a Sociologia e o que me motivava a permanecer nela. No carro que um dia me conduziu como estudante, agora dirigia refletindo sobre como as Ciências Sociais haviam transformado minha trajetória. Questionava-me se era legítimo que aqueles alunos me chamassem de professor, enquanto a professora titular do Estado, Paola Amaral, mestre em Ciências Sociais, detinha uma formação consolidada. Ainda não percebia que a convivência com ela, com os estudantes e com o cotidiano escolar transformaria profundamente quem eu me tornaria: um professor de Sociologia repleto de inquietações, mas já encantado com a sala de aula e suas inúmeras possibilidades.

Com o passar do tempo, minha ligação com a escola se intensificou. As reuniões do PIBID e as ações desenvolvidas no ambiente escolar permitiam visualizar, a relação entre universidade e escola. O envolvimento com as dinâmicas escolares, a parceria com a professora e os estudantes, bem como as discussões do Programa, guiavam minha curiosidade e criatividade. Foi nesse contexto que participei de dois projetos marcantes: “A construção de



um professor: relatos de vivências escolares por meio de colagens” e “Ecos do Ensino Médio: cartas de pibidianos”.

No primeiro projeto, “A construção de um professor: relatos de vivências escolares por meio de colagens”, buscamos articular experiências pessoais a um referencial teórico, dialogando com a obra de bell hooks (2013), especialmente a partir da perspectiva de uma educação como prática de liberdade. Inspirados pelo texto da autora norte-americana, refletimos sobre a sala de aula como espaço de afeto, escuta e construção coletiva do conhecimento. Cada bolsista foi convidado a revisitar seus anos escolares e suas expectativas, elaborando colagens com fotos antigas e produzindo um relato sobre o processo criativo. Ao partilhar memórias e sentimentos, aproximamo-nos da noção de que ensinar exige presença, sensibilidade e engajamento, rompendo com uma educação bancária e distante da realidade dos alunos de que tanto denunciava o pedagogo brasileiro Paulo Freire.

O segundo projeto, “Ecos do Ensino Médio: cartas de pibidianos”, propunha a troca de experiências, expectativas e inquietações entre estudantes da rede estadual e bolsistas do PIBID. A atividade criou um espaço acolhedor de diálogo sobre a transição entre o Ensino Médio e o mundo pós-escola. Nesse movimento, as reflexões dialogavam com Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (1992), especialmente quando o autor afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e a compreensão de que não há docência sem discência. As cartas revelaram medos, sonhos e incertezas diante do futuro, mas também evidenciaram o desejo de serem ouvidos e reconhecidos como sujeitos de sua própria história.

Ambos os projetos foram experiências formativas. Nas colagens, os alunos expressaram as dificuldades enfrentadas com o ensino em tempo integral e os impactos da reforma do Ensino Médio em suas rotinas. Nas cartas, compartilharam perspectivas de futuro e os receios diante do “novo mundo” que se aproximava depois de concluírem a escola. Essas trocas fortaleceram vínculos e tornaram a relação entre aluno e professor menos “líquida”, como diria Bauman, e mais atravessada pelo afeto e pela presença, em consonância com o pensamento de bell hooks.



Assim, o PIBID deixou de ser apenas uma bolsa ou uma etapa formativa: tornou-se um espaço de transformação pessoal e profissional, no qual fui, pouco a pouco, construindo minha identidade docente entre dúvidas, afetos e descobertas.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, estruturado na forma de relato autobiográfico de experiência. O recorte empírico corresponde aos 18 meses de participação no PIBID de Sociologia, vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), com atuação no Colégio Juscelino Kubitschek, em Maringá-PR. A opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que a experiência vivida constitui fonte legítima de produção de conhecimento, especialmente quando analisada à luz de referenciais teóricos que permitem tensionar a relação entre formação acadêmica e formação docente.

Os dados que sustentam a análise foram produzidos a partir de anotações sistemáticas em diário de campo, elaboradas ao longo das atividades do Programa, incluindo observações em sala de aula, reuniões pedagógicas, planejamento de intervenções e desenvolvimento de projetos. Esses registros foram posteriormente revisitados e organizados por eixos temáticos – tais como “vida dupla”, “trabalho e alienação”, “identidade docente em formação” e “esperançar” – permitindo um movimento reflexivo de distanciamento analítico em relação à experiência narrada.

Do ponto de vista teórico-analítico, o conceito de “esperançar”, formulado por Paulo Freire (1992), constitui a principal categoria interpretativa do estudo, compreendido não como esperança passiva, mas como ação comprometida com a transformação da realidade e de si mesmo enquanto ator social. Em diálogo com essa perspectiva, mobilizo também a noção de educação como prática de liberdade, de bell hooks (2013), para interpretar as experiências vividas no cotidiano escolar e no interior do PIBID. A articulação entre essas referências permitiu compreender a transição do “aluno” para o “docente em formação” não como ruptura linear, mas como processo marcado por tensões, deslocamentos e reconfigurações identitárias



que emergem dos encontros e das trocas em um processo de “fazer comunidade” ao se refazer na escola.

Portanto, mais do que descrever acontecimentos, esta metodologia busca analisar criticamente a trajetória formativa, reconhecendo o relato de experiência como dispositivo de produção de conhecimento sobre a formação inicial em Ciências Sociais. Ao situar a narrativa no cruzamento entre universidade e escola, teoria e prática, vida acadêmica e mundo do trabalho, o estudo pretende evidenciar como a experiência no PIBID operou como mediação concreta na construção de uma identidade docente orientada pelo compromisso ético, político e pedagógico com o ensino de Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso me considerar professor? Iniciei este relato perguntando onde havia me perdido. Agora entendo que posso concluir estas reflexões retomando outra indagação: em meio às incertezas, às contradições da formação e às fragilidades que me atravessaram, tornei-me, de fato, professor? Ao longo desse percurso, deixei-me abalar pelas dificuldades, mas encontrei nas experiências e leituras proporcionadas pelo PIBID uma forma de existir simultaneamente na discência e na docência. O “esperançar” deixou de ser apenas um conceito abstrato e tornou-se uma prática cotidiana, um modo de agir e de permanecer. Durante os últimos meses da graduação, caminhar entre as disciplinas finais do curso e a atuação na escola básica orientou minha compreensão sobre o que significa ensinar Sociologia para além do domínio de conteúdos teóricos.

Ser professor revelou-se uma condição que ultrapassa a atribuição formal de uma turma ou a transmissão de conhecimentos. Implica reconhecer as necessidades concretas dos estudantes, compreender os contextos que atravessam suas vidas e reinventar práticas pedagógicas à luz dessas realidades. Assim, a docência mostrou-se relacional, ética e política; exige escuta, presença e disposição para transformar-se junto com os alunos. Nesse processo, também compreendi que a identidade docente não é um ponto de chegada, mas uma



construção contínua, tensionada pelas experiências vividas na universidade, na escola e no mundo do trabalho.

Desse modo, gostaria de concluir este manuscrito reafirmando que minha trajetória no PIBID foi decisiva para sustentar um projeto de docência comprometido com a construção de um ambiente acolhedor e crítico nas escolas nas quais irei atuar e onde o ensino de Sociologia se faz presente e decisivo. Mais do que garantir uma bolsa ou cumprir uma etapa formativa, o Programa possibilitou a transformação da minha própria trajetória: do estudante que duvidava de si ao professor em formação que reconhece a escola como espaço legítimo de produção de saberes e de esperar coletivo. Se hoje posso me afirmar professor, não é porque todas as dúvidas cessaram, mas porque aprendi que a docência se faz justamente na capacidade de permanecer, refletir e agir, mesmo em meio às incertezas.

REFERÊNCIAS

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

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

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 2012.

