

ENTRE O DESLOCAMENTO E O REENCONTRO: um primeiro ano de PIBID em uma escola pública pioneira antirracista do Rio Grande do Sul

Bruno José Medeiros¹
Alexandre Silva Virgínio²

Resumo: Neste ensaio, parto da minha experiência formativa ao longo do primeiro ano de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da minha inserção em uma escola pública com práticas antirracistas no Rio Grande do Sul. O texto analisa os deslocamentos pedagógicos, éticos e identitários que emergiram do meu primeiro contato sistemático com a escola pública, em contraste com uma trajetória escolar construída integralmente no ensino privado. A metodologia consiste em um ensaio reflexivo de natureza qualitativa, fundamentado na escrita autobiográfica, inspirada na concepção de experiência e educação como prática de liberdade em bell hooks, articulando memória, cotidiano escolar e reflexão sociológica. Evidencio como o ingresso na escola pública tencionou concepções de docência internalizadas na universidade, revelando a escola como espaço de produção de saberes, atravessado por relações, conflitos e desigualdades estruturais. Destaco que fui atravessado por um processo de resgate da minha identidade social, ressignificando minha trajetória enquanto sujeito e educador em formação. A inserção na escola pública também se constituiu como espaço de construção da minha identidade como professor jovem e negro, implicado com as dinâmicas raciais e sociais do cotidiano escolar. Argumento que o PIBID é uma política pública fundamental para a formação docente, ao promover a mediação entre universidade e escola e possibilitar uma prática pedagógica comprometida com a realidade social e a justiça racial.

Palavras-chave: Formação docente; PIBID; Escola pública; Educação antirracista; Docência.

O PRIMEIRO ATRAVESSAMENTO: ESTRANHAMENTO E O CORPO NA ESCOLA PÚBLICA

No primeiro dia em que cheguei à escola como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), integrado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no subprojeto de Sociologia, tive a impressão de ter atravessado um limite invisível. Era como se o caminho até ali tivesse me levado a um lugar fora das referências que eu conhecia. O prédio, os corredores, as salas, tudo me causava um estranhamento silencioso. Após semanas de ansiedade, depois de ter buscado imagens da escola na internet e reagido com pouco entusiasmo às primeiras visões do espaço, finalmente ali estava eu. A estrutura da escola não me parecia bonita, nem agradável. Havia paredes marcadas pelo intemperismo do tempo, espaços que denunciavam a falta de investimento e um ambiente que contrastava profundamente com as escolas que fizeram parte da minha trajetória no ensino privado.

¹ Licenciando em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, brujosmed@gmail.com.

² Doutor em Sociologia (PPGS/UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, alexvirginio@ufrgs.br.

Diante daquele cenário, senti um desconforto difícil de nomear, como se meu corpo não soubesse exatamente como ocupar aquele espaço. Mais do que um choque visual, era a percepção incômoda de que aquilo que eu entendia como escola estava sendo, ali, lentamente desorganizado.

Minha formação escolar ocorreu integralmente em instituições privadas, majoritariamente de orientação cristã, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Ambientes marcados por disciplina, ordem e condicionamento explícito e implícito no comportamento dos alunos. Regras e rituais cotidianos estruturavam a rotina, delimitando o que era permitido e o que era considerado inaceitável. A espontaneidade, a expressão corporal, os ruídos e os deslocamentos seguiam orientações muito específicas. Nesses espaços, a organização do ambiente, a limpeza dos corredores e a padronização das salas raramente eram questionadas. A estética escolar parecia cumprir uma função silenciosa: produzir a sensação de ordem, controle e normalidade.

A estética escolar, nesse sentido, parecia cumprir uma função silenciosa, mas profundamente eficaz: produzir a sensação de ordem, controle e normalidade. Tal configuração pode ser compreendida à luz das reflexões de Michel Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir*, ao evidenciar como a escola opera como um dispositivo de disciplinamento dos corpos, no qual a regulação minuciosa dos gestos, dos tempos e dos espaços contribui para a formação de sujeitos ajustados a determinadas normas (Foucault, 2014). Em diálogo com essa perspectiva, Clarice Traversini (2012) também permite pensar a escola como um espaço de produção de condutas, no qual práticas aparentemente neutras participam ativamente da constituição de subjetividades. Assim, mais do que organizar o ambiente escolar, tais dinâmicas atuavam diretamente na conformação de modos de ser, sentir e agir.

Por muito tempo, associei esse conjunto de elementos à própria ideia de qualidade na educação, sem perceber que essa associação era também resultado de privilégios materiais e históricos. Ao chegar à escola pública pelo PIBID, essa lógica mostrou-se insuficiente. O que antes me parecia natural passou a revelar suas fissuras, exigindo de mim um deslocamento que não era apenas pedagógico, mas também ético e social. É justamente a partir desse deslocamento, entendido não como um ponto de ruptura isolado, mas como um processo formativo, que se constrói a reflexão proposta neste trabalho.

Nesse sentido, reconheço que essa percepção não se constitui de maneira neutra, mas está atravessada pelo meu lugar de fala, conforme problematizado por Djamila Ribeiro. Isso implica compreender que minhas leituras sobre o que é “qualidade” na educação foram historicamente situadas, produzidas a partir de uma trajetória específica, marcada por determinados acessos, valores e referências. Ao explicitar esse lugar, não busco invalidar minha experiência, mas situá-la, reconhecendo que aquilo que inicialmente me parecia universal correspondia, na verdade, a uma perspectiva particular. Assim, o deslocamento vivido também se constitui como um exercício de revisão crítica do próprio ponto de partida, evidenciando como diferentes posições sociais produzem distintas formas de perceber, interpretar e significar a realidade escolar.

O presente estudo se configura como um ensaio reflexivo de natureza qualitativa, ancorado na escrita autobiográfica enquanto procedimento metodológico. Inspirado na concepção de experiência e na educação como prática de liberdade em bell hooks, o texto toma as vivências no cotidiano escolar como ponto de partida para a construção de uma reflexão sociológica situada. A mobilização da memória, longe de assumir um caráter meramente descritivo, opera como ferramenta analítica, permitindo tensionar percepções naturalizadas e evidenciar os atravessamentos sociais, históricos e simbólicos que constituem o olhar sobre a escola pública. Assim, ao articular experiência e teoria, busca-se não apenas narrar um percurso individual, mas produzir uma leitura crítica das formas pelas quais o corpo, o espaço escolar e as desigualdades se entrelaçam, encerrando esta introdução com a explicitação do caminho metodológico que orienta as análises desenvolvidas ao longo do texto.

HABITUS, RAÇA E DISTÂNCIA: QUANDO A IDENTIFICAÇÃO NÃO ELIMINA O CONFLITO

O estranhamento, percebi rapidamente, não era apenas meu. Eu, um jovem negro e gay, 1,70m de altura, de pele clara, com cachos pretos bem definidos e usando óculos, também me tornava objeto de observação. Os estudantes me olhavam com atenção e curiosidade, diante de uma presença que destoava daquele cotidiano. Embora a proximidade de idade (23 anos) pudesse sugerir alguma familiaridade imediata, meu modo de vestir, com calças de alfaiataria e camisas, parte do meu estilo pessoal, contrastava com o vestuário mais comum entre os alunos, marcado por roupas esportivas, moletons, camisetas largas e tênis.

Esse contraste não se restringia à aparência, mas evidenciava disposições incorporadas distintas. Foi nesse momento que comecei a perceber que o *habitus*, conforme proposto por Pierre Bourdieu (2014), que me conduziu até ali, era profundamente diferente daquele que moldava a experiência dos estudantes que eu começava a conhecer. Minha própria presença, atravessada por marcadores raciais, geracionais e estéticos, produzia efeitos naquele espaço, ao mesmo tempo em que me convocava a refletir sobre como eu era percebido e situado nas relações escolares.

A diversidade racial da escola, marcada pela expressiva presença de alunos negros e negras, me atravessou de forma afetiva. Ver tantos jovens negros ocupando o espaço escolar com naturalidade e pertencimento me provocou alegria. Como alguém que foi, durante toda a trajetória no ensino privado, um dos poucos alunos negros da turma, senti uma vibração silenciosa ao reconhecer a beleza daquelas presenças e daquela ocupação legítima do espaço educativo.

No entanto, essa identificação não apagou o incômodo. Pelo contrário, tornou-o mais complexo. A cultura territorial daqueles estudantes revelou a distância que me separava, mesmo sendo negro, das formas de vida, linguagem e sociabilidade produzidas em territórios de classes sociais distintas daqueles nos quais fui socializado. As gírias, as referências compartilhadas, os modos de se posicionar e circular pela escola. Tudo isso me surpreendeu e, em certa medida, me desestabilizou. Não se tratava de rejeição, mas do confronto com uma diferença que evidenciava o quanto a minha trajetória havia me afastado de experiências que, historicamente, marcam a vivência da população negra no Brasil.

Toda a teoria que a universidade havia me ensinado parecia não fazer jus à forma como o desafio se apresentava. Pelo contrário, tive a sensação de que nada havia me preparado plenamente para aquele momento. A formação universitária se organiza a partir de uma lógica que valoriza planejamento, método, rigidez e uma postura profissional frequentemente associada à imparcialidade e à neutralidade. No entanto, ao chegar à escola, percebi que a materialidade com a qual eu lidava era outra. Os objetos do trabalho pedagógico eram vivos, atravessados por afetos, conflitos e transformações, cheios de hormônios e imprevisibilidades, mais conhecidos como adolescentes.

Foi nesse contexto que comecei, ainda que de forma inconsciente, a compreender a escola não apenas como um campo de aplicação de teorias, mas como um espaço vivo. Um espaço que exige formação e conhecimento, mas cuja sustentação cotidiana depende, de maneira imprescindível, daquilo que mais nos humaniza: o afeto, a escuta, a intenção e o

improviso. A docência não se realizava apenas no que estava planejado, mas sobretudo na capacidade de responder ao que emergia.

As primeiras inseguranças passaram a me acompanhar de forma constante. Que identidade docente eu desejava construir? Como exercer autoridade sem recorrer ao autoritarismo? Como ser didático e, ao mesmo tempo, criar vínculos materiais e imaginativos que despertassem o interesse dos alunos? Como disputar a atenção em um contexto marcado pelo uso permanente do celular?

Foi nesse confronto entre o que eu havia aprendido e o que a escola me exigia, que o PIBID se revelou como uma experiência formativa singular. Não por oferecer respostas prontas, mas por possibilitar uma mediação constante entre universidade e escola pública, ancorada no exercício da reflexão situada e na construção de uma prática docente implicada com a realidade.

UMA ESCOLA ANTIRRACISTA EM CONSTRUÇÃO

É nesse cenário de dúvidas, improvisos e tentativas que se insere minha experiência em uma das primeiras escolas antirracistas do Rio Grande do Sul, o Colégio Francisco Antônio Vieira Caldas Júnior, localizado na cidade de Porto Alegre, no bairro Partenon. Trata-se de uma instituição vinculada à Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que integra o projeto político-pedagógico, na construção de práticas comprometidas com a educação antirracista, tendo sua certificação atribuída no âmbito da própria rede estadual a partir do desenvolvimento de ações e projetos voltados ao enfrentamento do racismo e à valorização das identidades negras no espaço escolar. Ao ingressar no PIBID, minha escolha por essa escola foi intencional. Seu caráter pioneiro dialogava diretamente com aquilo em que acreditava enquanto sujeito e futuro docente. Ao longo do ano, o trabalho desenvolvido com os alunos esteve ancorado em uma perspectiva interseccional, articulando três conceitos basilares da sociologia: raça, classe e gênero.

Por ser reconhecida com o título de escola antirracista, a instituição também era atravessada por questionamentos constantes dos próprios estudantes. Não foram poucas as vezes em que ouvi: “Como pode ser uma escola antirracista se aqui dentro ainda existem muitos casos de racismo explícito?”. Para mim, a compreensão era quase imediata. O antirracismo, nesse contexto, não se apresentava como uma titulação estática ou uma condição plenamente alcançada, mas como um compromisso permanente e uma construção coletiva de enfrentamento estrutural do problema.

Nesse processo, a acolhida dos pibidianos pela comunidade escolar, tanto docente quanto pedagógica, foi fundamental. Para além do sentimento de pertencimento, fomos estimulados a experimentar, criar e trabalhar as temáticas e os conteúdos de forma autoral, com liberdade e responsabilidade. Essa abertura culminou no desenvolvimento de um projeto de blocos temáticos, iniciado em março de 2025 com a temática de gênero, passando pela identidade cultural de grupos sociais e finalizando, ao longo do ano, com a discussão sobre identidade racial e étnica.

Esse processo de reflexão, atravessado pelas experiências vividas no cotidiano escolar e pelas inquietações que emergiam das relações com os estudantes, desdobrou-se também na produção de um trabalho no âmbito do PIBID. Nesse contexto, resultou no projeto “Educação Antirracista em Perspectiva: o olhar dos estudantes do Ensino Médio do C.E. Francisco Antônio Vieira Caldas Júnior sobre a prática escolar”, premiado no Salão de Ensino UFRGS 2025. O projeto teve como objetivo compreender como os próprios estudantes percebem e significam as práticas antirracistas desenvolvidas no cotidiano escolar, articulando suas vozes às discussões teóricas mobilizadas ao longo da formação docente (Medeiros, 2025). Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, com a realização de rodas de conversa e aplicação de instrumentos de escuta junto aos estudantes, buscando valorizar suas experiências e percepções sobre o ambiente escolar.

FORMAÇÃO ÉTICA, DESLOCAMENTOS E EDUCAÇÃO PERMANENTE

A sistematização das experiências vividas no âmbito do PIBID, especialmente por meio do trabalho apresentado no Salão de Ensino UFRGS 2025, permitiu-me compreender o programa como um espaço de formação ética, e não apenas pedagógica. Ao mobilizar a escuta dos estudantes e valorizar suas percepções sobre as práticas antirracistas no cotidiano escolar, tornou-se evidente que um currículo orientado por valores humanitários e cidadãos não se limita a prescrições formais, mas se materializa nas práticas cotidianas, nas trocas entre os pares, na construção de uma docência compartilhada e coletiva, e na escuta como forma legítima de saber.

Esse processo passou a influenciar profundamente minha compreensão sobre como a territorialidade e as macroestruturas sociais atravessam a formação de um sujeito docente, evidenciando que formar-se professor implica também um compromisso ético com as realidades e desigualdades que constituem o espaço escolar.

Ao longo desse primeiro ano no PIBID, compreendi que tornar-se professor é aceitar um processo contínuo de deslocamento. Deslocamento das certezas, das posições confortáveis e das leituras simplificadas sobre a escola pública. A experiência revelou que a docência não se sustenta apenas no domínio de conteúdos ou no rigor metodológico aprendido na universidade, mas se constrói sobretudo, na relação com o outro, na escuta atenta, na disposição para ser afetado e na capacidade de responder eticamente às situações que emergem no cotidiano escolar.

Ao revisitar o estranhamento do primeiro dia, reconheço hoje o quanto aquele incômodo foi formador. Ele revelou não apenas desigualdades materiais e simbólicas, mas também os limites da minha própria trajetória e das expectativas que eu carregava sobre o que é uma escola e sobre quem pode ocupar legitimamente esse espaço. Ao final desse primeiro ano, o que se desenha é um projeto de docência comprometido com a escuta, com a construção coletiva e com a responsabilidade social, no qual ensinar deixa de ser um gesto unilateral e passa a ser entendido como um processo compartilhado de aprendizagem, atravessado pela certeza de que educar é, continuamente, aprender a se deslocar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

MEDEIROS, Bruno José. **Educação Antirracista em Perspectiva: O Olhar dos Estudantes do Ensino Médio sobre a Prática Escolar**. In: X Encontro Nacional das Licenciaturas e IX Seminário Nacional do PIBID, 2025, Brasília - DF. Campina Grande PB.: Editora Realize, 2025. v. 1. p. 1-11.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *A invenção da docência: subjetivação e práticas escolares*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2012.

Artigo recebido em 10/02/2026.

Aprovado em 10/04/2026.