

PIBID: Articulando teoria à prática

Alekssiane Lima de Carvalho^I
Fabricio Carlos Paulino Lopes^{II}

Resumo: O presente artigo tem como intuito trazer algumas considerações que nos foram fundamentais após participarmos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em virtude disso, este texto caracteriza-se como um relato de experiência, em que apresentaremos um panorama dos primeiros contatos com escola, sala de aula, alunos e ensino de História, ao passo que refletiremos sobre em quais circunstâncias o Programa possibilitou que pensássemos a nossa profissão e prática. Consideramos que o PIBID foi basilar para a nossa formação, pois nos proporcionou uma convivência com o chão da sala de aula, ainda no segundo semestre de curso, e nos propiciou vincular teoria à prática.

Palavras-Chave: Prática profissional; Ensino de História; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

PIBID: Articulating theory with practice

Abstract: This article aims to bring some considerations that were fundamental to us after participating in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). As a result, this text is characterized as an experience report, in which we will present an overview of the first contacts with school, classroom, students and history teaching, while we will reflect on what circumstances the Program has enabled us to think about our profession and practice. We believe that PIBID was essential for our training, because it provided us with a living with the classroom floor, even in the second semester of the course, and allowed us to link theory to practice.

Key-words: Professional practice; History teaching; Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID).

Artigo recebido em 19/08/2020 e aceito em 09/09/2020

PIBID: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA

**ALEKSSIANE LIMA DE CARVALHO
FABRICIO CARLOS PAULINO LOPES**

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Dentre os objetivos do Programa, ressalta-se a importância de proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica. Esse contato, por sua vez, contribui para os licenciandos refletirem sobre a prática profissional. O Programa ainda concede aos participantes uma bolsa no valor de R\$ 400,00 reais; quantia essa que, em alguns casos, é essencial para o discente continuar no curso.

O período em que permanecemos no Programa corresponde do segundo semestre de 2018 (2018.2) até o término do ano letivo de 2019 (2019.2). Naquela ocasião, o PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na área de História/Natal, concentrava duas coordenadoras, três supervisores atuando em três escolas e vinte e um bolsistas. Atuamos, durante os três semestres, na Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, localizada em Potengi-Natal/RN. Como dupla, no entanto, permanecemos até o fim do período letivo de 2018 com a turma do 6º ano “D”.

A escola funcionava nos três turnos; enquanto no matutino e vespertino vigorava o ensino fundamental, no noturno, prevalecia o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por atuar no mesmo prédio desde a fundação, e pela centralidade física no bairro, a Escola Adelino Dantas é vista como uma referência espacial na comunidade. Por ser uma das maiores do bairro, atende principalmente moradores dos conjuntos Potengi, Santarém, Soledade, Panorama, Alvorada, Parque das Dunas, além dos loteamentos e povoados adjacentes. Tendo em vista essa variedade de sujeitos, o Adelino Dantas, naquela época, acolhia cerca de 1.300 alunos constituído de um público diversificado e de diferentes faixas etárias.

A turma que ficamos encarregados de acompanhar foi o 6º ano “D”; nela, havia alunas e alunos que estavam a repetir aquele nível, no mínimo, pela segunda vez. O nosso primeiro trabalho consistiu em executar um diagnóstico avaliativo com os vinte discentes que se encontravam presentes. O panorama obtido nos revelou que 50% do público tinha quatorze anos, havia um predomínio do sexo masculino (65%), metade do público se auto-identificou como pardo (50%) e a religião protestante, comparada às outras, tivera um percentual significativo (40%). Somado a isso, constatamos que as maiores dificuldades correspondiam à interpretação de textos, leituras de mapas, séculos e siglas. Tínhamos, portanto, algumas informações objetivas sobre a classe que iríamos conduzir; esses dados, por seu turno, ajudariam no planejamento e execução das intervenções a fim de reverter, parcial ou totalmente, o quadro citado.

Em suma, este texto constitui-se em um relato de experiência que visa refletir sobre nossa prática profissional, após vivenciarmos o PIBID. Dessa maneira, objetivamos abordar a contribuição do Programa, sobretudo da união entre teoria e prática, no nosso magistério; inferir sobre a relevância de observar os alunos, planejar, executar e avaliar as atividades propostas a eles; respaldar os planos de aula, sequências didáticas, materiais didáticos e recursos multimídias com os documentos legislativos; e, em especial, utilizar o método histórico dentro de sala de aula.

O ensino e seus fundamentos teóricos

Ingressamos no Programa durante o segundo semestre do curso de História. Esse contato no início do curso, e antecedendo os estágios, nos possibilitou experienciar e vivenciar o chão da escola e da sala de aula, visualizar o funcionamento da escola e proporcionou trocas, fossem

PIBID: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA

**ALEKSSIANE LIMA DE CARVALHO
FABRICIO CARLOS PAULINO LOPES**

de conhecimentos e reflexões, fossem de experiências. Dispúnhamos de vinte horas semanais; dessas, doze eram referentes ao planejamento, ou seja, estudo do conteúdo e temática específica que estava sendo abordada nas aulas; pesquisas adicionais objetivando visualizar as renovações historiográficas ou/e em busca de informações, referentes ao mundo cultural dos alunos, que poderiam ser utilizadas; materiais teórico-metodológicos que nos auxiliassem e documentos legislativos que norteassem e respaldassem as intervenções.

Inicialmente, realizamos um diagnóstico avaliativo a fim de observar o perfil, as potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos. Junto a isso, nas primeiras semanas, visualizamos como eles se portavam perante a nossa presença, bem como ajudávamos nas resoluções de atividades; por esse motivo, conseguimos nos aproximar e os conhecer. Ademais, fomos orientados a conhecer a escola e construir um diagnóstico. Em função disso, conversamos com os sujeitos que compõem o espaço escolar e, à medida que conhecíamos o local e dialogávamos com os servidores, entendíamos como os alunos se apropriavam daquela área e como socializavam com ela. Além da infraestrutura, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do Adelino Dantas.

Concluídos os diagnósticos, conseguimos obter um quadro informativo referente à escola e aos alunos. O passo seguinte consistia em pesquisar referenciais teórico-metodológico que colaborassem na realidade particular com a qual estávamos nos comunicando. O arcabouço representativo que subsidiou nossas reflexões e planejamentos reuniu Antoine Prost (2009); Jörn Rüsen (2015); Klaus Bergmann (1989-1990) e Margarida Dias (2009 e 2010). Vinculado a eles, os referenciais legislativos abarcaram à Constituição Federal (1988), Base Nacional Comum Curricular (2016) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

A turma que estávamos acompanhando tinha duas especificidades; por um lado, eram alunos que haviam repetido apenas uma vez; por outro, já haviam repetido o mesmo nível mais de uma vez. Em vista disso, o público não era constituído de crianças entre 10 e 12 anos, compreendendo a singularidade da História pela primeira vez, mas de pré-adolescentes e adolescentes entre 13 e 15 anos que já haviam tido contato com aquelas temáticas. A reflexão que nos acompanhava no planejamento e execução das aulas centrava-se em como abordarmos esses mesmos assuntos em perspectivas diferenciadas e que estabelecessem algum sentido e significado aos alunos e, sobretudo, do porquê que eles precisam estudá-los. Nesse sentido, o referencial adotado estabelecia alguns caminhos.

Antes de existir disciplinas históricas, há conhecimentos históricos. Isso significa, sob um ângulo, que as crianças, ao chegarem às escolas, já têm conhecimentos históricos preconcebidos e, por outro, ainda que os alunos, nos colégios, tenham acesso a outras narrativas históricas, os saberes anteriores não desaparecerão. Dessa maneira, entendemos que os processos de ensino-aprendizagem de história não se limitam à escola. Os filmes, novelas, séries, museus, jogos e músicas, por exemplo, ensinam história; ou seja, o conhecimento histórico está difundido na sociedade.

Nesse sentido, é relevante que reconheçamos que os alunos estão imersos em um mundo cultural específico e próprio, e que o nosso dever como mediadores do conhecimento histórico, além da identificação desse universo, seja o estabelecimento de um diálogo constante entre o conhecimento produzido pela academia e o conhecimento produzido nas práticas socioculturais desses indivíduos. O objetivo dessa conversa, no entanto, não é desvalorizar um conhecimento, em detrimento do outro, tampouco estigmatizá-lo; pelo contrário, a finalidade é entender a especificidade e os sentidos e significados que lhe são atribuídos pelos sujeitos históricos.

Esses outros espaços de produção de conhecimento histórico que estão além dos muros da academia, presentes inclusive nas mídias modernas, é compreendido por Jörn Rüsen como

PIBID: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA

ALEKSSIANE LIMA DE CARVALHO
FABRICIO CARLOS PAULINO LOPES

“lugares de aprendizagem”^{III}, a partir dos quais a Didática da História se preocupa em investigar a relação ensino-aprendizagem. Nessa lógica, Klaus Bergmann compreende que

a Didática da História é uma disciplina que pesquisa a elaboração da História e sua recepção, que é formação de uma consciência histórica, se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não. Informações históricas são assimiladas a partir da: a) história vivida e experimentada no seu devir de todos os dias; b) história não experimentada nem vivida imediatamente, ou seja, transmitida, cientificamente ou não; c) história apresentada pela Ciência Histórica como uma disciplina específica, com as suas problemáticas específicas, intenções, hipóteses e os seus pressupostos, teorias, métodos, categorias e resultados^{IV}.

Na prática, isso significa que aprendemos sobre história diariamente, ao errarmos e acertarmos, conseqüentemente, retirando ensinamentos para o futuro; com as experiências dos nossos familiares, amigos próximos ou através dos filmes, das séries, das novelas, dos outros “lugares de aprendizagem”; e através da Ciência Histórica, que é uma disciplina específica.

Na citação anterior, o autor assinala, também, que os processos de elaboração e recepção da História formam uma consciência histórica circunscrita em contextos sócio-históricos singulares. Ter consciência histórica, na compreensão de Rüsen, consiste em “uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua própria vida prática”^V. Em vista disso, narrar “é um procedimento mental próprio à constituição humana de sentido” e nele “se encontra uma compacta medida de resultados cognitivos, mas também algo que vai além disso: relações fundamentais com uma ética orientadora do agir”^{VI}. Em linhas gerais, a consciência histórica está vinculada ao sentido histórico, categoria essa que torna possível a orientação. Em situações práticas, Rüsen compreende que, ao pensarmos historicamente, articulamos sentido histórico à consciência histórica. Ou seja, ao pensarmos historicamente, construímos sentidos e atribuímos significados às ações passadas e, através desse processo cognitivo, somos capazes de alcançar a especificidade do tempo passado, percebendo assim que não pensamos o passado pelo passado, mas o analisamos contrastando com o momento presente e retirando orientações para o futuro. Em suma, esse procedimento mental está no cerne da aprendizagem histórica e é o que fundamenta a consciência histórica.

Não será difícil, portanto, os alunos compreenderem que, diariamente, eles aprendem sobre história. O esforço, por outro lado, caberá aos docentes em abordar uma parte do mundo cultural dos discentes a fim de deixá-los à vontade para participarem das aulas. O ponto imprescindível que deve haver é evidenciar que a História é uma disciplina que tem problemáticas, intenções, hipóteses, pressupostos, teorias, métodos, categorias e resultados específicos. Para os historiadores encontrarem respostas plausíveis, existe um método.

Margarida Dias^{VII} reconhece que o objetivo da produção do conhecimento histórico é problematizar o passado, e essa desenvolve-se no presente. Dessa maneira, a história escrita é um recorte do passado que visa responder a uma pergunta em perspectiva histórica e é produzida por um profissional de História em duas dimensões: na pesquisa acadêmica e no ensino escolar. Com relação à produção do conhecimento histórico no ensino escolar, a autora observa que:

1) construir conhecimento histórico no âmbito escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir de saberes aceitos pela tradição historiográfica; 2) o conhecimento histórico construído no âmbito da pesquisa acadêmica subsidia à produção do conhecimento no ensino escolar; 3) o saber histórico deve ser coerente com a realidade do público, uma vez que este saber atende à objetivos e públicos específicos e 4) a base do ensino de História origina-se da metodologia histórica^{VIII}.

PIBID: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA

ALEKSSIANE LIMA DE CARVALHO
FABRICIO CARLOS PAULINO LOPES

Nesse sentido, compreendemos que ensinar História não é reproduzir o conhecimento produzido na pesquisa acadêmica dentro das salas de aula, mas utilizá-lo como ponto de partida para que os discentes construam conhecimentos históricos, ao serem agentes ativos desse processo, através do método histórico. Para a autora, constroem-se conhecimentos históricos dentro das salas de aula, mediante o método histórico, quando:

1. elege-se uma problemática (tema, período histórico);
2. tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
3. dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos);
4. utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder);
5. constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova)^{IX}.

Em virtude desses pressupostos, entendemos que se ensina história como se faz história. Ou seja, ensinar história não é reproduzir ou/e transmitir o conteúdo histórico para as alunas e alunos, mas sim realizar uma mediação entre os saberes que os discentes já trazem consigo para que eles construam conhecimentos históricos, por meio do método histórico. Dessa forma, as nossas intervenções eram planejadas a fim de fazer com que os alunos construíssem os seus conhecimentos.

Somado aos referenciais teórico-metodológicos, nos apropriamos da Constituição Federal (1988)^X. Em virtude disso, compreendemos que nas escolas devemos ensinar valores aos alunos. Itamar Freitas^{XI} infere que, por não nascemos com valores, eles podem caracterizar-se como objetos de aprendizagem histórica, uma vez que são aprendidos e adquiridos ao longo de nossas vidas por intervenção do tempo e funcionam como parâmetros empregados pela nossa faculdade de julgar; dessa maneira, os valores constituem-se como históricos, não como transcendentais. O autor ainda observa que

no caso brasileiro, esses objetos estão listados na Constituição de 1988. Já no preâmbulo da Carta, nos deparamos com a expressão “valores supremos”. Eles são: os direitos à “liberdade”, “segurança”, “bem-estar”, “desenvolvimento”, “igualdade” e “justiça”. [...]. Ao Estado, em sua instância formadora obrigatória que é a escola, a Constituição prescreve como “conteúdo” o respeito aos “valores culturais, artísticos, nacionais e regionais”, aos “direitos culturais” e à “diversidade étnica e regional”^{XII}.

Posto isso, o autor reconhece que algumas problemáticas possam surgir; entre elas, de que maneira podemos diferenciar os valores indispensáveis dos secundários ou por que os valores de responsabilidade do “ensino” escolar apenas dizem respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais? A fim de orientar o leitor para compreender melhor essas indagações, Freitas^{XIII} reconhece que, para a elaboração da Carta, trata-se de um documento que foi fruto de debates e negociações e, por isso, as chances de estar isenta de contradições e equívocos são notáveis. Com relação à matéria constitucional “educação”, o complemento insere-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e nessa os valores são referenciados na definição dos conteúdos curriculares da educação básica. Os conteúdos devem difundir, portanto, “valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”^{XIV}. Mediante esses pressupostos, é possível produzir um currículo que respeite a Constituição.

Junto à Constituição, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que estabelecem normas obrigatórias para a Educação Básica com a finalidade de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, contribuíram em nossos planejamentos. Entre outros pontos que as DCN's nos instruíram, elas nos subsidiaram com fundamentos que direcionam à Nação Brasileira; essas diligências estão definidas no artigo 1º da Constituição

PIBID: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA

**ALEKSSIANE LIMA DE CARVALHO
FABRICIO CARLOS PAULINO LOPES**

Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação^{XV}.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)^{XVI} era utilizada com frequência. Quando íamos preparar as aulas, a consultávamos com o propósito de localizar os objetos de conhecimento e as habilidades que eram propostas, em virtude da unidade temática que estava sendo abordada dentro de sala de aula.

Os referenciais legislativos, em um primeiro momento, foram compartilhados para que os conheçêssemos, e em encontros posteriores, nas reuniões gerais, os discutíssemos. Juliana Souza e Margarida Dias, coordenadoras do projeto PIBID-História/Natal, reiteraram a relevância no conhecimento, apropriação e utilização desses documentos para a construção de plano de aula, material didático, sequência didática e/ou qualquer outro meio que se volte ao ensino. Os referenciais, fossem eles teórico-metodológicos, ou legislativos, nos possibilitaram inúmeros caminhos para que trabalhássemos com as alunas e alunos.

O ensino na prática

No contexto escolar, percebemos a importância do chão da sala de aula para a formação dos graduandos em licenciatura. Em nossa experiência, sentimos de perto os prazeres do ensino e os seus desafios, entendemos que a profissão não se restringe aos muros da sala de aula e sim o perpassa quando construímos valores com os nossos alunos e esses refletem na comunidade como cidadãos. Como dupla, e orientados pelo nosso professor tutor Iuri Jordão Queiroz de Farias, nós observamos os alunos, auxiliamos nas atividades e fizemos intervenções em sala.

Como professores, aprendemos a nos observar melhor e a nos desconstruir para entender os alunos e suas singularidades. Como bolsistas, tivemos diversos desafios, um deles foi como estimular os alunos a aprender e se interessar por História, uma vez que a nossa turma era de repetentes e precisávamos ser mais enfáticos com relação à relevância daqueles conteúdos e lidar com a enorme evasão e o desânimo de muitos deles. Nesse sentido, foi preciso pensar novas estratégias para criar sentidos históricos e a atenção mais individualizada foi um elemento crucial para entender as necessidades dos alunos. Logo, buscamos elementos cotidianos da realidade deles ou do Brasil para ressignificar o ensino da História Antiga.

Nesse sentido, tentamos abordar a História de modo que os alunos não fossem receptores do conhecimento e sim sujeitos históricos ativos nesse processo. Para exemplificar essa experiência, é essencial rememorar um dos planos que aplicamos em sala de aula sobre a civilização grega que tinha como objetivo revisar os conteúdos do bimestre, assimilar conceitos e definições e desenvolver interpretações.

As nossas metodologia e estratégia consistiram em organizar a sala de aula em um semicírculo para simular uma ágora ateniense e tornar a experiência mais didática para os alunos. Posteriormente, eles foram divididos através de um sorteio em grupos de mulheres, *metecos*^{XVII}, escravos, cidadãos e crianças, semelhante à divisão da sociedade ateniense. Explicamos como era a democracia de Atenas e o papel que a ágora exercia no aspecto político. Dessa maneira, os alunos assumiram os papéis sociais e, de maneira consequente, as responsabilidades, de acordo com aquela época. Logo, os cidadãos foram convocados a

PIBID: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA

**ALEKSSIANE LIMA DE CARVALHO
FABRICIO CARLOS PAULINO LOPES**

escolher os direitos e deveres da sala que deveriam ser escritos em uma cartolina; os demais alunos, que estavam divididos nos grupos sociais, foram questionados sobre a aprovação das leis que seriam implementadas na sala de modo a perceberem que suas decisões não tinham tanta força, já que não faziam parte do grupo de cidadãos.

Na segunda parte da atividade, foram feitas comparações entre esse modelo democrático e a democracia brasileira demonstrando que, apesar de Atenas ser considerada o berço da democracia, existem contradições para serem levadas em consideração. Desse modo, os alunos trabalharam conceitos como leis, ágora, democracia, representatividade e cidadania, sendo agentes históricos na produção do conhecimento em sala de aula.

Essa aula prática possibilita exemplificar como o método histórico pode ser utilizado em sala de aula. No planejamento, tínhamos elencado algumas problemáticas. A questão que norteava a dinâmica era de que maneira funcionava a vida política na Atenas antiga. Tínhamos, portanto, problemáticas que iriam ser analisadas em uma temporalidade específica. As etapas seguintes, referem-se às fontes, aos referenciais teórico-metodológicos e à narrativa. Com relação às fontes, elas eram manuseadas em todas as aulas, fossem em contato com o livro didático, fossem com material extra que levávamos. Os referenciais, por sua vez, diziam respeito aos conceitos que eram suscitados, em especial: democracia, cidadania e política. Ademais, a narrativa histórica que foi construída pelos alunos foi em forma de uma simulação da ágora, mediada por nós, isto é, à medida que essas etapas eram executadas, não necessariamente na ordem descrita, os alunos produziam a narrativa histórica. Ao término, abordamos a política do Brasil atual, demonstrando as especificidades e singularidades, corroborando para que os alunos entendam que não estudamos o passado pelo passado, mas para compreendê-lo em suas características, e relacioná-lo com o presente a fim de retirar orientações para o futuro.

A atividade prática descrita serve, em síntese, para elucidar a relevância de incluir metodologias dentro de sala de aula; reforçar que o conhecimento histórico é construído pelos alunos; contribuir na formação cidadã dos discentes e aproximar os conteúdos históricos da realidade e do mundo cultural da turma.

Nesse processo de conquistas e perdas, como nos manter confiantes? Lidar com a frustração foi um processo difícil porque muitas vezes no culpamos por pensarmos não termos feito o suficiente ou não entendermos onde erramos no caminho. Em contraponto, todas as frustrações e obstáculos no ensino nos capacitaram a aprender cada vez mais e nos tornar profissionais melhores. A autocrítica foi um dos pontos de partida para as mudanças internas. A cada novo dia em sala de aula, algo precisava ser alterado ou repensado, à medida que planejávamos e buscávamos métodos de ensino.

A partir disso, percebemos a importância de um planejamento para o desenvolvimento de uma aula. Na construção dos planos de aula, aprendemos a gerenciar o nosso tempo, a construir objetivos para aquele conteúdo, a delimitar os nossos métodos e estratégias e legitimar os conteúdos com pressupostos teórico-metodológicos. Um profissional da educação, ao pisar no chão de sala de aula, precisa ter em mente quais objetivos ele tem com aquela aula para construir conhecimento junto com os seus alunos. Nesse contexto, experienciamos educações, aprendemos, ensinamos e olhamos a educação como Carlos Brandão a vê:

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educações^{XVIII}.

PIBID: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA

**ALEKSSIANE LIMA DE CARVALHO
FABRICIO CARLOS PAULINO LOPES**

Compreendemos que sala de aula é um espaço que vai além de quatro paredes, janelas e um quadro, no qual o professor aparece como transmissor do conhecimento e os alunos precípuos receptores. Nela, existem mundos que provêm de diferentes realidades de aprendizagem que vão muito além dos muros da escola e que juntos fazem parte de “educações”. A educação não é algo fixo, afastado da vida cotidiano nem algo único que envolve apenas um meio de aprender e ensinar.

Nesse sentido, ensinar envolve a compreensão da singularidade do ensinar e aprender, uma vez que não há uma forma única nem um único modelo de educação. A sala de aula é um espaço de desafios cotidianos, no qual a reflexão da prática profissional e o planejamento se inserem como meios didáticos essenciais ao trabalho do professor.

Para intervir no âmbito escolar, foi necessária uma preparação teórica e metodológica, que nos ajudou a construir uma ponte entre a universidade e a escola. Nesse contexto, aos poucos, fomos trilhando o nosso caminho, a partir de reflexões e planejamentos voltados a atender as demandas dos alunos de maneira que nos sentíssemos seguros para interferir no seu processo educativo qualitativamente. Desse modo, planejar, refletir, estudar e conhecer foram essenciais para que nos sentíssemos preparados para intervir em sala de aula.

Sendo assim, as chances de termos êxito eram maiores? Compreendendo que o processo de ensinar se relaciona a sua intencionalidade, ou seja, faz parte da pretensão de querer ajudar alguém a aprender. Planejar as aulas faz parte dessa intencionalidade, e os planos de aula influenciaram positivamente as nossas chances de êxito, pois, pensar a aula infere abarcar demandas e possibilidades e adequar isso aos alunos. Seja intervindo com aulas ou ajudando na resolução de atividades em sala, conhecer os elementos que permeiam a nossa prática profissional nos ajudou a enxergar de modo sensível, não só os alunos na escola, mas suas vidas para além dela.

O ensinante assume, em alguma circunstância, a deliberação de ensinar, sendo o professor aquele que assume essa conotação de modo profissional, tendo como território preferencial a escola. Um olhar sensível, aliado a uma reflexão diária da prática em sala de aula, nos ajudou bastante a executar as intervenções. Essas eram, em sua maioria, aulas expositivas dialógicas, acompanhadas de atividades práticas de construção de trabalhos, em grupos ou individuais. Refletir, aqui, não nos referimos apenas a pensar as situações didáticas, mas também escrevê-las em um diário de bordo para que fiquem registradas, de modo mais fixo, as demandas, mudanças, frustrações e conquistas em sala de aula.

O diário de bordo contribui não só para a reflexão sobre as aulas, mas também para uma avaliação individual da nossa didática como professores e dos alunos como participantes do nosso processo. Escrever sobre isso nos fez repensar de muitas maneiras nossas intervenções, refazendo o caminho para tentar alcançar um ideal didático que produzisse uma transformação no aprendiz, para que esse se tornasse diferente e cada vez mais ativo na construção de sua história.

Nesse contexto, insistir em rever nossa metodologia em sala de aula faz parte de uma concepção de que a aprendizagem é um processo inacabado e que deve ser sempre repensada. Essa atitude contribuiu para que observássemos mais o potencial dos alunos, facilitando o desenvolvimento das condições de aprendizagens futuras. Trilhando esse caminho, percebemos que a educação está nas relações entre as pessoas e intenções de ensinar e aprender.

Com o tempo, fomos nos moldando como argilas que, aos poucos, tomam forma e formam também, ao lado dos alunos, possibilidades de aprender. Pensando sobre a nossa trajetória, reconhecemos que já não somos os mesmos, aprendemos que não deixamos de aprender nunca e que a essência da profissão é, justamente, poder se reinventar.

PIBID: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA

ALEKSSIANE LIMA DE CARVALHO
FABRICIO CARLOS PAULINO LOPES

Considerações finais

Em suma, compreendemos que termos participado do PIBID foi essencial para o nosso desenvolvimento enquanto professores-pesquisadores de História. O primeiro ensinamento, e, de maneira evidente, o mais significativo, diz respeito ao ensino enquanto construção de conhecimentos por parte dos alunos. Ao ouvirmos, pela primeira vez, que ensinar não é reproduzir o conteúdo histórico, percebemos o porquê de estarmos em uma licenciatura: queremos continuar contribuindo com essas edificações. O Programa ainda favoreceu para que nos apropriássemos de referenciais legislativos que, desde então, nos norteiam quando vamos elaborar um plano de aula, somado ao entendimento de que o método histórico deve ser utilizado em sala de aula, e que ele fundamenta o ensino de História. Ademais, concordamos com Jörn Rüsen, quando o autor observa que

a orientação histórica não serve ao homem apenas para apreender a temporalidade do mundo, de modo a haver-se nele e com ele. Ela orienta o homem também quanto a si, ou melhor, em si mesmo. Ela se espalha em seu imo, nas profundezas, quando não nos abismos de sua subjetividade. Isso porque pensar o "mundo" inclui naturalmente também o homem que nele vive e a ele atribui sentido. O saber histórico serve também para dar forma a esse tempo humano interno. É aqui que o saber histórico tem uma das suas mais importantes funções de orientação: seu papel na formação, negociação, implementação e alteração de identidade^{XIX}.

Se nos eximimos de justificar aos nossos alunos, no dia a dia, do porquê estudamos e para que serve a História, as chances de perdemos espaço no debate público são notáveis. O ensino é diário, e a construção de conhecimento é um processo que requer maturação, embora concordemos que existem saberes históricos. No cerne das narrativas, estará um modo de orientação que articula passado, presente e futuro; cabe a nós, portanto, fornecer subsídios aos discentes para que eles, por si sós, analisem-se e interpretem a si e ao mundo.

Notas

^I Graduanda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: alekssianel@gmail.com

^{II} Graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: fabriciocarlos1998@hotmail.com

^{III} RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015. p. 247.

^{IV} BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 30, set./fev. 1989-1990. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3877>. Acesso em: 03 ago. 2020.

^V RÜSEN, op. cit., p. 252.

^{VI} Ibid., p. 53.

^{VII} OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **História**: ensino fundamental. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 10.

^{VIII} Ibid., p. 11.

^{IX} Ibid., p. 11.

^X Em especial, observamos, o artigo 206 que estabelece que o ensino será ministrado com base em princípios, dentre eles, salientamos o inciso II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Visualizamos também, no artigo 210, que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. VER: BRASIL, Constituição (1988), Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Art. 206. Disponível em:

PIBID: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA

ALEKSSIANE LIMA DE CARVALHO
FABRICIO CARLOS PAULINO LOPES

<

^{XI} FREITAS, Itamar. Valores como Objeto de Aprendizagem Histórica. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (Org.). **Para um novo amanhã**: visões sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro. União da Vitória: Edição Laphis/sobre Ontens, 2016. p. 109.

^{XII} Ibid., p. 111-112.

^{XIII} Ibid., p. 113.

^{XIV} Ibid., p. 113.

^{XV} BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2020. p. 16.

^{XVI} BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: ago. 2020. Para o 6º ano, especialmente, p. 416-421.

^{XVII} Sujeitos advindos de outras localidades a fim de estabelecer relações econômico-sociais nas *Pólis*.

^{XVIII} BRANDÃO, Carlos. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

^{XIX} RÜSEN, op. cit., p. 35.

Referências

BRANDÃO, Carlos. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set./fev. 1989-1990.

FREITAS, Itamar. Valores como Objeto de Aprendizagem Histórica. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (Org.). **Para um novo amanhã**: visões sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro. União da Vitória: Edição Laphis/sobre Ontens, 2016. p. 107-116.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **História**: ensino fundamental. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.