

# A experiência do Pibid Franca no ensino de história através do uso da arte: uma reflexão necessária

Márcia Pereira da Silva

**Como citar:** SILVA, Márcia Pereira da. A experiência do Pibid Franca no ensino de história através do uso da arte: uma reflexão necessária. *In:* MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Pibid e Residência Pedagógica/UNESP:** forma(a)ção de professores em Ciências Humanas em tempos de pandemia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.197-206. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p197-206>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# A EXPERIÊNCIA DO PIBID FRANCA NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO USO DA ARTE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

*Márcia Pereira da SILVA*<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente texto apresenta o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Franca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, junto ao subprojeto História, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Na oportunidade, apresentamos o projeto, a equipe do projeto e refletimos sobre a metodologia adotada. Trata-se de proporcionar protagonismo aos discentes no processo de seu próprio aprendizado, por meio do uso das diferentes manifestações artísticas, aqui compreendidas como uma metodologia ativa possível. O texto também trata da importância do Programa tanto para a formação docente na habilitação licenciatura, quanto para os professores da escola pública envolvida e os próprios alunos do Ensino Fundamental II.

**PALAVRAS-CHAVES:** História; ensino; metodologia; arte.

## INTRODUÇÃO

[...] É, sobretudo, na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento

---

<sup>1</sup> Departamento de História/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Franca/SP/Brasil/marcia.pereira@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p197-206>

de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (Fonseca, 2001, p. 72).

Crise financeira, extremismos políticos, falta de reconhecimento social, múltiplos compromissos cotidianos oriundos da aceleração das percepções do tempo na modernidade: esses são apenas alguns dos muitos desafios que se impõem ao professor na atualidade. E mais, o docente ainda precisa atualizar-se, abordar conteúdos de forma transdisciplinar, trabalhar com projetos, apropriar-se das novas tecnologias e, por fim, estar atento às novas correntes pedagógicas e metodologias de ensino.

A profissão docente exige vocação, dedicação e preocupação com o outro, com o meio e com o desenvolvimento social. Se ser professor requer tantos atributos, é possível imaginar o quão efetiva deve ser a formação daqueles que almejam essa profissão. É nesse sentido que as universidades que oferecem cursos de licenciatura responsabilizam-se por propiciar à sociedade em geral os próximos formadores de opiniões, de caráter, de cidadãos, de pessoas. Outrossim, são mesmo os professores os portadores da esperança no futuro de quaisquer sociedades.

A preocupação e responsabilidade na formação docente é o que justifica e define a participação da Unesp no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Nesse sentido, o presente texto trata de um dos subprojetos do Pibid da Unesp, especialmente o de História do Núcleo da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Câmpus de Franca.

O curso de História, habilitação licenciatura, do Câmpus de Franca participa do Pibid, de forma ininterrupta, desde o ano de 2012. Para o Edital Capes nº 2/2020, a proposta, intitulada “As diferentes modalidades artísticas enquanto metodologia de ensino de História”, teve como objetivo propiciar aos licenciandos a experiência no cotidiano escolar por meio de um recurso que pode significar tanto a formação integral do ser, como o manejo das chamadas metodologias ativas.

O subprojeto envolveu um coordenador (docente do curso de História), dois professores de História bolsistas, um professor de Geografia voluntário, dezesseis discentes bolsistas do curso de História, quinze discentes voluntários da mesma licenciatura e, é claro, os alunos da escola pública parceira, matriculados no Ensino Fundamental II. A Escola Estadual “Professor Dante Guedine Filho” recebeu o projeto, que contou também com o apoio dos profissionais envolvidos com a administração escolar.

## **METODOLOGIA**

As atividades que compuseram o projeto abarcaram observação *in loco*, presença nas reuniões escolares, efetiva participação nas aulas cotidianas dos docentes supervisores e, então, planejamento de atividades relacionadas à produção de arte (música, curtas-metragens, histórias em quadrinhos, desenhos, cordel, poemas, pintura etc.), no sentido de propiciar o protagonismo dos estudantes no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Infelizmente, as intenções iniciais foram frustradas, pelo menos em parte, pela pandemia da Covid-19. A incerteza gerada pelo necessário afastamento social adiou o início das atividades, sendo o projeto então desenvolvido de 1º de outubro de 2020 a 31 de março de 2022. Assim, quando o planejamento começou a ser executado, o ensino das escolas públicas estaduais já estava remoto. A opção da escola parceira foi utilizar o Centro de Mídias do Estado de São Paulo e, ao mesmo tempo, complementar tais conteúdos através de aulas síncronas e demais atividades, por meio do Google Classroom e das plataformas digitais. Foi nesse espaço virtual, com a presença do supervisor, dos bolsistas e dos estudantes do Ensino Fundamental que o Pibid se concretizou.

Desnecessário é apontar as limitações desse período, bem como o entusiasmo que tomou conta da equipe quando, finalmente, e nos últimos meses de vigência do projeto, pôde comparecer fisicamente na escola. Mesmo assim, as atividades, embora com limitações, parecem ter cumprido

o papel de fornecer subsídios tanto para a formação dos licenciandos quanto para a apreensão de conteúdos e a interiorização de conceitos e vivências pelos alunos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES (OU SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS, PROTAGONISMO, ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DAS ARTES EM GERAL E REFLEXÕES SOBRE O PIBID)**

A capacidade de crianças, adolescentes e jovens de tomar parte da decisão de o que e como aprender chamou a atenção dos profissionais do ensino quando o acesso às novas tecnologias e à informação foi disseminado no Brasil. Crianças passaram a se interessar por acontecimentos e temas variados com o simples contato com computadores, demonstrando capacidade de organizarem seu processo de apreensão de conteúdos, sem a necessidade de extensa supervisão e listas de tarefas preparadas por adultos, nem sempre sintonizados e atualizados em relação ao interesse e ao desenvolvimento infanto-juvenil. Nesse sentido, as últimas décadas do século XX assistiram à multiplicação e sobreposição de propostas pedagógicas que, no limite, buscavam atualizar os tradicionais processos das escolas públicas, no sentido de reconhecer competências e habilidades dos discentes quanto ao ato de aprender.

Nesse contexto entrou em voga o tema das Metodologias Ativas (MA), as quais se constituem em procedimentos e ferramentas de trabalho baseadas em significativas mudanças das práticas docentes, que propiciam ao estudante ser mais ativo e protagonista de seu próprio aprendizado.

A escola pública, ao incluir a ideia das metodologias ativas no seu cotidiano já burocratizado em rotinas tradicionais, tomou, inicialmente, o caminho de associá-las às novas tecnologias. Com efeito, a utilização das metodologias ativas no ambiente educacional pode ocorrer com auxílio de tecnologia digital (MA digitais) ou sem elas (MA não digitais), já que se trata mais de uma nova compreensão sobre o aprender que de habilidades digitais. Com tal afirmação, não pretendemos minimizar a importância dos recursos tecnológicos e da necessidade de se aparelhar

as escolas em conformidade com as exigências da modernidade, mas apontar como metodologias ativas não digitais podem contribuir para três reflexões, a saber: a) MA não digitais podem minimizar os problemas das escolas públicas em adquirir e atualizar equipamentos e programas; b) MA não digitais podem ajudar o docente, oriundo de formação tradicional, a compreender os princípios de uma educação que promova interações entre conteúdos e o protagonismo infanto-juvenil; c) MA não digitais podem, enfim, colocar essa nova percepção sobre o aprender no cotidiano das escolas, sem fazer parte do rol das atividades que ocorrem em “dias especiais” e/ou quando “a sala de multimídia está desocupada”.

Um dos precursores das metodologias ativas foi Willian Glasser, através de sua “pirâmide de aprendizagem” (ver Figura 1).

Figura 1



Fonte: Santos, W. P.; Santos, R. M. F.; Santos, P. V. (2020).

Nota-se que na base da pirâmide está o “ensinar o conteúdo a alguém”, o que significa que os papéis de docentes e discentes podem, por muitas vezes, inverterem-se. Explica-se: ao serem incentivados a construir conhecimento sobre um dado conteúdo de modo a compartilharem com

outros alunos, crianças e adolescentes se veem estabelecendo seu próprio modo de apreensão da realidade e “aprendendo” conteúdos ao “ensinarem”, enquanto o professor desempenha o papel de mediador do processo.

Outro importante pesquisador e defensor das metodologias ativas é José Moran (2022, p.1):

Os modelos curriculares uniformes, de sequência linear não fazem o menor sentido numa sociedade com amplo acesso às informações, às redes sociais e comunidades e que cada pessoa precisa resolver problemas complexos de forma rápida e eficiente. Hoje podemos redesenhar as melhores combinações possíveis na integração de espaços, tempos, metodologias, para oferecer as melhores experiências de aprendizagem à cada estudante de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Em muito, as deficiências técnicas das escolas públicas foram, senão sanadas, minimizadas, com o advento da pandemia da Covid-19, que, de algum modo, forçou os poderes públicos a dotarem os espaços educacionais de computadores etc. Mesmo assim, ainda é preciso mantê-los atualizados e, mais importante, refletir como esses espaços impactarão no retorno às aulas presenciais. José Moran (2022, p. 1) assim refletiu sobre os impactos da pandemia:

Depois de dois anos tão excepcionais vivendo realidades tão inesperadas em todos os campos, enfrentamos agora cenários bem desafiadores e desiguais na educação. O que manter e o que modificar a partir de agora? A experiência do digital forçado deixou o país mais dividido ainda: uma parte conseguiu se sair relativamente bem, enquanto outra ficou bem para trás seja pelas condições econômicas ou por não se adaptar ao modelo online. Avançou na sociedade a percepção de que podemos aprender de múltiplas formas, em diferentes espaços físicos e digitais, síncronos e assíncronos; sozinhos, em grupos, redes e com mentoria; no curto e longo prazo e ao longo da vida.

No que toca à educação, afirmou, ainda, o autor:

A educação escolar precisa ser redesenhada em um mundo muito mais híbrido, conectado e, no Brasil, tão desigual. A separação entre espaços físicos presenciais e digitais diminuiu, se reconfigurou – como em outras áreas da nossa vida – e há um crescente consenso de que construiremos, a partir de agora, muitas propostas diferentes de ensinar e de aprender híbridas, mais flexíveis, personalizadas e participativas, de acordo com a situação, necessidades e possibilidades de cada aprendiz. As arquiteturas pedagógicas serão mais abertas, personalizadas, ativas e colaborativas, com diferentes combinações, arranjos, adaptações num país com realidades muito desiguais (Moran, 2022, p. 01).

De todo modo, com ou sem o uso da tecnologia e do ensino remoto, é fato que as metodologias ativas vieram para ficar, sobretudo porque se referem ao protagonismo estudantil no processo do aprender.

A ênfase no protagonismo não apareceu com a emergência das metodologias ativas, pois já integrava as recomendações de pesquisadores e pedagogias que defendiam a “educação reflexiva”.

John Dewey (1859-1952), pedagogo e filósofo norte-americano, ficou mundialmente conhecido por refletir e defender uma educação baseada na prática. O autor influenciou o debate sobre a educação no Brasil em dois momentos distintos: o primeiro, com a Escola Nova, por meio da atuação de Anísio Teixeira; e o segundo, em finais do século XX, com autores como Antônio Nóvoa (1992), Peter MacLaren (1997) e Donald Schön (2000). A respeito de seus estudos, destaca-se que “a epistemologia prática reflexiva”, ou a “ação reflexiva”, de Dewey, incorpora

racionalidade e defende “a riqueza da experiência” (...) (Souza; Martineli, 2009, p. 7).

O problema do método na formação do pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de ideias (Dewey, 1959, p. 63).



Quando o assunto é criar experiências concretas, naturalmente vem à mente de todo educador o “laboratório”, o que certamente exigiria um investimento de recursos na educação pública, nem sempre disponíveis e/ou interessantes ao Estado. Mas, fica-nos a indagação: é possível propiciar inúmeras vivências sem recorrer aos laboratórios? O grupo que compôs o Pibid História, do Câmpus de Franca, acredita que sim, por meio da arte.

A produção artística aguça a curiosidade, transporta os alunos para quaisquer lugares, uma vez que as atividades cênicas, por exemplo, podem ser experimentadas sob quaisquer condições, bastando um pouco de conhecimento e material humano. E foi assim, aliando os referenciais sobre protagonismo e produção nas artes que o Pibid de História do Núcleo de Franca desenvolveu suas atividades durante os anos de 2020, 2021 e 2022.

Encerrado o trabalho, o grupo apontou diversos aspectos positivos. O primeiro e mais importante deles refere-se à valorização dos cursos de licenciatura, muitas vezes tomados como menores, em relação aos bacharelados, geralmente apontados como lugar de formação do cientista e da construção do conhecimento. Não menos importante foi a vivência do cotidiano escolar, mesmo que remotamente, por licenciandos que geralmente descobrem esse universo quando as exigências de sobrevivência os colocam na docência das escolas públicas. Soma-se, ainda, o reconhecimento da competência dos docentes do “Ensino Fundamental”, notadamente criticados pela universidade e caracterizados como desatualizados, desmotivados e incompetentes. Os licenciandos, com o Pibid, compreenderam a complexidade do ensino público no Brasil, reconhecendo o esforço e a contribuição daqueles que os supervisionaram e guiaram os seus muitos passos na profissão docente. A universidade ganhou, enfim, a oportunidade de cumprir o papel que lhe cabe junto à sociedade em geral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No início do presente texto, os docentes foram caracterizados como “portadores da esperança”, no sentido de que certamente a educação é a

única via para o aprimoramento e o desenvolvimento social. Nesse sentido, é também verdade que

o professor não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos, adquirido nos outros espaços educacionais (Fonseca, 2003, p.90).

Ao se considerar todos os espaços em que atua o ser humano como lugar de aprendizagem, é possível afirmar que, ao compreender como aprender, o ser torna-se protagonista do seu universo de vivência, o que também significa que o fazer docente impactará toda a existência humana. Assim, programas em favor da formação docente são, repetimos, acima de tudo, portadores da esperança.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 2/2020. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 jan. 2020. Seção 3, p. 78.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FONSECA, S.G. *Didática e práticas de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003.
- FONSECA, S.G. Dilemas políticos pedagógicos na formação do professor de história no Brasil. *Linhas críticas*, Brasília, v. 7, n. 12, 2001.
- MCLAREN, P. *A Vidas nas Escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MORAN, J. Redesenhando os caminhos da educação. *Educação Transformadora*, 30 jan. 2022b. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2022/01/redesenhando-os-caminhos-da-educacao.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, W.P.; SANTOS, R.M.F.; SANTOS, P.V. Novas formas de ensinar e aprender matemática, numa perspectiva das metodologias ativas. *Revista Acadêmica Faculdade Progresso*, Guarulhos, v. 6, n. 2, 2020.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, R.A.; MARTINELLI, T.A.P. John Dewey e a formação dos professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. *In: Congresso Nacional de Educação, 9., Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Curitiba. Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1-15.