

DOI: <https://doi.org/10.48195/sepe2025.30001>**RELATOS DE AULA SOBRE OS TEMAS REVOLUÇÃO RUSSA E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL COM A TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO****Felipe Silva de Araujo^{1*}, Simone Moro Pirotti², Leonardo Guedes Henn³****RESUMO**

Este artigo tem como finalidade apresentar uma análise pedagógica e descritiva de duas aulas com o 3º ano do ensino médio na disciplina de história no Colégio Estadual Coronel Pilar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) onde o mesmo configura-se a uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, a CAPES concede cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES), que realizam as seleções internas dos bolsistas participantes dos seus subprojetos aprovados. Podem participar como bolsistas do PIBID os licenciandos, professores das escolas da rede pública de educação básica e professores das IES.

O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, e como objetivo também busca a incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar e outros objetivos consequentemente. As informações contidas aqui dizem respeito aos temas Revolução Russa e Segunda Guerra Mundial na qual trabalhei com a turma durante algumas aulas em decorrer do ano letivo, onde busquei avaliar como os alunos se comportariam criticamente e como se daria o debate e entendimento destes conteúdos que abrangem grandes acontecimentos em nossa história. A metodologia usada para o andamento destas aulas mostra o desafio de como ser um educador e quais são as ferramentas que podem ser usados para abordar temas tão complexos e de grande importância em nossa história para um público tão jovem e em construção de senso crítico e opiniões próprias.

Palavras-chave: História, Ensino Médio, Revolução Russa, Segunda Guerra Mundial, Metodologia, Educador

¹ *Felipe Silva de Araujo, acadêmico do curso de História, Universidade Franciscana. E-mail: silva.felipe@ufn.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3312-0148>

² Supervisora do Pibid Subprojeto História na Colégio Estadual Coronel Pilar Email: simone-mpirotti@educar.rs.gov.br

³ Coordenador do Pibid Subprojeto História Email: lghenn@ufn.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade apresentar e descrever relatos observados durante as aulas ministradas no Colégio Estadual Coronel Pilar, junto à turma 316 do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de História. A atividade foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de História da Universidade Franciscana (UFN), localizada em Santa Maria, RS.

Os relatos têm como foco os temas da Revolução Russa e da Segunda Guerra Mundial. A partir do desenvolvimento das aulas, foi possível perceber que a turma demonstrou competências e compreensão em relação ao conteúdo proposto. O trabalho busca evidenciar não apenas a experiência de inserção e de lecionar, mas também o processo que envolve a preparação das aulas, a interação com os alunos, as metodologias utilizadas e os desafios enfrentados pelo docente na contemporaneidade. Ser professor hoje exige desenvoltura para lidar com estudantes que estão em processo de desenvolvimento intelectual e formação de experiências de vida em seus cotidianos. Essa inserção à docência possibilita aos bolsistas um contato direto com a realidade da sala de aula em sua forma mais autêntica, na qual se vivenciam diariamente as trocas de saberes entre professores e alunos, bem como os desafios que essas interações apresentam. Muitas vezes, o que foi planejado previamente não pode ser seguido de maneira integral, pois surgem questionamentos dos alunos que levam a debates e reflexões sobre outros temas. Essa dinâmica, longe de ser um obstáculo, representa uma oportunidade de aprendizado mútuo: os alunos aprendem com os professores, e os professores, por sua vez, aprendem com os alunos.

Dessa forma, torna-se evidente que o ato de ensinar está intrinsecamente ligado ao ato de aprender. Essa relação dialógica constitui a base da formação de um futuro educador, pois evidencia que ensinar inexiste sem aprender. (FREIRE 1996, p. 14).

[..] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Ao compreendermos que também tiramos proveito da troca de aprendizagem em sala de aula, percebemos que, como educadores, somos igualmente ensinados por nossos alunos. Essa relação fortalece o crescimento intelectual mútuo, na medida em que discutimos temas da disciplina e lidamos com as diferentes colocações e indagações apresentadas pela turma.

Durante o período de observação e auxílio às aulas da professora Simoni Pirotti, minha orientadora no Programa de Iniciação à Docência no Colégio Coronel Pilar, pude notar que,

embora a turma localizada no turno da noite fosse numericamente pequena, demonstrava alto nível de participação e engajamento. Apesar dos desafios relacionados a horários e locomoção, os estudantes evidenciavam uma vontade marcante de aprender e assimilar os conteúdos da disciplina de História. Essa experiência despertou em mim, como futuro professor, um sentimento de prazer e responsabilidade diante do compromisso de auxiliar criticamente e intelectualmente o processo formativo dos alunos. Nas primeiras aulas, limitei-me a observar e auxiliar a professora, sem interferir no andamento das atividades. A partir dessas observações, busquei compreender o perfil da turma e como cada estudante se posicionava nas discussões e debates. Para organizar melhor essa experiência, optei pela utilização de um diário de registros de aula, que me permitiu acompanhar de forma cronológica os acontecimentos, refletir sobre minha inserção na sala e avaliar minha relação com os alunos.

O hábito de registrar anotações mostrou-se de grande importância, pois possibilitou estruturar os aprendizados e fortalecer a metodologia de ensino, tanto para mim quanto para os alunos. Além disso, o uso dos cadernos de registro pelos próprios estudantes revelou como cada um absorvia os conteúdos, uma vez que suas anotações e reflexões funcionavam como filtro pessoal do que havia sido trabalhado em aula. Nesse sentido, o diário ou caderno assume papel central não apenas como instrumento de organização do saber, mas também como recurso de investigação e continuidade da formação docente., (Torres ,1986).

[...] Los diarios escolares del profesor pasan así a ser no únicamente algo primordial para comprender lo que sucede en las clases sino también un medio de investigación del propio profesor. Éste se convierte en un elemento activo en la toma de decisiones acerca de lo que es importante o no en el aula, dejando de ser una persona que permanentemente está en peligro de caer en la rutina. En definitiva, para dejar de hacer «lo que siempre se hizo». Cuando las rutinas se convierten en dueñas de nuestro comportamiento la realidad también se percibe como no problemática. De este modo, las cotidianidades encaminan nuestra conducta en una única dirección frente a las otras muchas que teórica y prácticamente son posibles. Solemos olvidar con demasiada frecuencia que la práctica actual que llevamos a cabo en el aula es sólo una de entre las otras muchas alternativas posibles; alternativas que no solemos ni siquiera plantearnos. El diario escolar se convierte así en un valioso instrumento que posibilita el abandono de las acciones robotizadas y rutinarias en el aula como pauta primordial de conducta. Al mismo tiempo, permite la aparición de la acción reflexiva y la potenciación de la capacidad de los docentes como generadores de conocimiento profesional, verdadera característica de la figura del *profesor como investigador en el aula* o *profesor crítico*. [...]

Dando continuidade ao processo de inserção, passei da etapa de apenas observar e registrar as aulas para a função de ministrar alguns encontros e trabalhar diretamente com os alunos os conteúdos previstos no ano letivo. Em conjunto com a professora Simoni Pirotti, optei por desenvolver dois temas na disciplina de História: a Revolução Russa e a Segunda Guerra Mundial. A escolha se justificou tanto pelo interesse pessoal e familiaridade crítica que possuo com esses assuntos, quanto pela relevância pedagógica que eles apresentam.

Além disso, considerei que, por se tratar de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, os estudantes já dispunham de maior maturidade intelectual e senso crítico, o que possibilitaria debates mais consistentes e reflexões aprofundadas sobre os contextos históricos e seus desdobramentos. Dessa forma, os temas escolhidos permitiram avaliar não apenas a forma como os alunos se engajavam nas discussões e interpretações, mas também sua capacidade de reter, elaborar e aplicar os conhecimentos adquiridos. Esse processo possibilitou a verificação do aprendizado construído ao longo dos encontros e, de maneira mais ampla, durante o ano letivo.

METODOLOGIA

Para alcançar as competências propostas neste trabalho, adotei uma abordagem teórico-prática e interativa, utilizando o quadro negro, mapas e meus diários de anotações como ferramentas pedagógicas. Esses recursos tiveram o objetivo não apenas de prender a atenção dos alunos, mas também de facilitar o acesso e a compreensão dos conteúdos.

A abordagem teórico-prática busca integrar o conhecimento conceitual com sua aplicação no mundo real. Enquanto a teoria se fundamenta em princípios e conceitos, a prática corresponde à ação e à experiência concreta. Em sala de aula, essa relação se evidencia quando o conteúdo teórico é apresentado e, em seguida, transformado em prática por meio de atividades, debates e reflexões. Assim, torna-se essencial que o professor seja capaz de estabelecer essa ponte, mostrando aos alunos como a teoria se conecta diretamente às experiências vivenciadas no presente. (MELLO,2000).

[...] Ora, se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática, é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência à sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real.[...]

Optei também por uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender a qualidade das aulas e a interação estabelecida com os alunos em torno dos conteúdos trabalhados. Essa escolha permitiu avaliar se o entendimento dos estudantes ocorria de forma positiva, clara e com um nível crítico considerável, capaz de aprimorar suas concepções e desenvolver sua cognição a partir dos encontros realizados.

A intenção foi, portanto, buscar o significado e as perspectivas dos participantes, analisando não apenas a qualidade do ensino transmitido, mas também o que aprendi com eles durante essa relação de troca. Dessa maneira, a experiência configurou-se como um processo dialógico, no qual tanto os alunos quanto o docente em formação puderam evoluir em suas construções intelectuais e pessoais. (BRANDÃO, 2001, p.13).

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa

Conforme previamente definido, a primeira aula que lecionei aos alunos abordou o tema da Revolução Russa. Para isso, elaborei um material estruturado de modo que, em até três encontros, fosse possível discutir o assunto de maneira completa, finalizando com a aplicação de exercícios de fixação.

As fontes escolhidas mostraram-se adequadas, pois permitiram organizar o conteúdo de forma consistente. Estruturei a aula iniciando pela apresentação do contexto social, político e econômico da Rússia em 1917, período imediatamente anterior à Revolução. Em seguida, conduzimos um debate sobre as principais causas do movimento, destacando os elementos que funcionaram como impulsores do processo revolucionário. Essa abordagem possibilitou aos alunos compreender a sequência de fatos e circunstâncias que culminaram no estopim da Revolução. O uso do mapa como recurso didático foi fundamental para situar geograficamente e historicamente os estudantes, tornando mais clara a localização e o cenário do qual estávamos tratando. Essa preocupação com a assimilação do conteúdo

revelou-se essencial, pois buscou evitar confusões e garantir que os alunos compreendessem de maneira coesa o contexto apresentado.

Na primeira aula, conseguimos avançar até o ponto em que a Revolução começaria efetivamente, abordando a Revolução de Fevereiro e a Revolução de Outubro. A continuidade do tema, com o aprofundamento dos acontecimentos de 1917, foi planejada para a aula seguinte. (REED, 1917, p. 40).

Se depender de mim, a Conferência de Paris não discutirá, de nenhuma forma, os objetivos da guerra, mas simplesmente a maneira de fazê-la prosseguir. Toda a imprensa conservadora da Rússia exultou; e os bolcheviques gritaram: — Vejam até onde os mencheviques e os socialistas revolucionários nos levaram com a sua política de compromissos! Milhões de homens do Exército russo, cuja frente de combate se estendia por mais de mil quilômetros, agitados como um oceano enfurecido, enviavam à capital, por intermédio de centenas e centenas de delegações, o grito de: "Paz! Paz!"

Nas aulas subseqüentes, avançamos no estudo da Revolução Russa, aprofundando seus pontos centrais para que os alunos compreendessem a tomada do poder pelos bolcheviques, liderados por Lênin, e a instauração de uma sociedade socialista. Também discutimos os principais desdobramentos desse processo e suas implicações tanto no contexto interno da Rússia quanto no cenário mundial da época. Entre os tópicos abordados, destacamos a saída da Rússia da Primeira Guerra Mundial, o que possibilitou estabelecer uma conexão direta com o conteúdo já estudado anteriormente sobre esse conflito. Essa articulação permitiu aos estudantes perceberem a continuidade histórica dos eventos e compreenderem melhor a relação entre eles.

Como a aula contemplava informações relevantes e pontuais, utilizei o quadro para registrar os principais elementos da discussão, de modo a incentivar que os alunos também fizessem anotações em seus materiais. Essa prática reforçou a fixação do conteúdo e contribuiu para a organização das ideias trabalhadas em sala. (TRÓTSKI, 1977, p. 183).

Entretanto, desde as primeiras horas da vitória, quando o novo poder revolucionário se constituía com rapidez extraordinária e força irresistível, os socialistas que se achavam à frente do Soviete olhavam com inquietação em derredor, procurando um verdadeiro "patrão". Consideravam muito natural que o poder passasse para a burguesia. Aqui se forma o principal nó político do novo regime: por um lado, o fio conduz à sala do executivo dos operários e soldados; por outro alcança-se o centro dos partidos burgueses

Na última aula dedicada à Revolução Russa, exploramos os acontecimentos até o ano de 1924, marcado pela morte de Lênin. Foram discutidos aspectos do período que antecedeu seu falecimento, bem como questões relacionadas aos bolcheviques e ao processo revolucionário. Para encerrar o conteúdo, propus aos alunos algumas questões avaliativas, com o intuito de verificar sua compreensão sobre o tema trabalhado. Em continuidade, iniciamos o estudo da Segunda Guerra Mundial, mantendo a metodologia teórico-prática que havia se mostrado eficiente nas aulas anteriores. Após refletir sobre a experiência com a Revolução Russa, percebi que essa abordagem havia contribuído significativamente para o aprendizado dos estudantes, razão pela qual decidi mantê-la.

Para estruturar os encontros, organizei o conteúdo em fases, utilizando como apoio o quadro negro, mapas da Europa (tanto do período histórico quanto da atualidade) e meu diário de registros. Esse recurso geográfico ajudou os alunos a situarem-se no espaço e no tempo dos

acontecimentos. Além disso, a turma já havia estudado previamente temas como Nazismo e Fascismo, o que possibilitou uma contextualização cronológica adequada para a discussão da guerra. As principais referências utilizadas, selecionadas por abordarem a Segunda Guerra de maneira crítica e consistente, algo essencial diante da complexidade do tema e do fato de tratar-se de um público jovem em formação. O assunto foi desenvolvido ao longo de quatro aulas consecutivas.

Na primeira delas, retomamos o contexto anterior à guerra, discutindo suas causas. Com o auxílio do mapa, situamos os principais territórios envolvidos e, em seguida, registrei no quadro e em meu diário os fatores determinantes para o conflito: a quebra do Tratado de Versalhes, o embate entre democracia e totalitarismo, o expansionismo alemão justificado por Hitler como necessidade de “espaço vital”, além da crença na obtenção de novos territórios e recursos. Durante a explanação teórica, procurei estimular a imaginação e o senso crítico dos alunos, convidando-os a refletir sobre como a ascensão da Alemanha impactava as relações internacionais e gerava tensões com outras nações. Essa estratégia favoreceu a construção de debates mais ricos, ao instigar os estudantes a se colocarem no lugar de sujeitos históricos do período, compreendendo melhor a complexidade do cenário. Nesta primeira aula também discutimos o fracasso da Liga das Nações em conter as agressões e em manter a paz e a segurança internacionais, apontando como esse enfraquecimento contribuiu para a escalada do conflito. (BLANC, 2020, p. 4).

Em 1936, Hitler se aliou com Benito Mussolini, o fundador do fascismo e ditador da Itália. Naquele mesmo ano, a Itália invadiu a Etiópia, e, em 1938, a Alemanha unificou a Áustria e a Região dos Sudetas, a região de predominância alemã na Tchecoslováquia. Aproveitando o movimento europeu, ainda em 1938, o Japão invadiu a região da Manchúria, na China. Essa predisposição levou o país a se aliar à Alemanha e à Itália em 1940, quando a guerra já havia estourado no Ocidente. Estava formado o “Eixo” Berlim, Roma e Tóquio, conforme Mussolini batizou a aliança. Em busca de realizar seus planos de expansão do Terceiro Reich, em 1938, Hitler anexou a Áustria e transformou os distritos de língua alemã da Região dos Sudetas, uma região do Tchecoslováquia num protetorado alemão. A Liga das Nações, uma organização mundial formada depois da Primeira Guerra Mundial semelhante a atual ONU, viu-se sem forças para impedir as agressões. As negociações, na arena diplomática, se mostraram infrutíferas. Hitler manteve diversas reuniões com o premiê britânico. Neville Chamberlain, para que a paz fosse mantida. Como se fossem senhores do mundo, Hitler e Chamberlain concordaram que a Alemanha iria interromper sua expansão Tchecoslováquia. Na verdade, a Grã Bretanha, com cicatrizes da Primeira Guerra ainda abertas, queria evitar o confronto bélico com a Alemanha.

Na semana seguinte, o foco foi a apresentação das principais fases da Segunda Guerra Mundial, organizadas cronologicamente para facilitar a compreensão e o registro dos alunos. Foram destacados: o início do conflito em 1º de setembro de 1939, com a invasão da Polônia pela Alemanha; a expansão do Eixo e a entrada da Itália na guerra; a Operação Barbarossa, que marcou a invasão da União Soviética; o ataque a Pearl Harbor; a reação dos Aliados, evidenciada nas batalhas de Stalingrado e Midway; e, por fim, a invasão da Normandia (Dia D), que seria retomada na terceira aula em preparação para a revisão e a prova da semana seguinte. Durante essa aula, busquei não apenas transmitir o conteúdo teórico, mas também estimular os alunos a refletirem sobre a dimensão prática e real da guerra. A intenção era que, como jovens em formação, pudessem relacionar os acontecimentos históricos às dinâmicas de poder e às decisões políticas que moldaram aquele período. Nesse processo, surgiu uma discussão significativa em torno do Holocausto, com base no livro O diário de Anne Frank. A iniciativa partiu dos próprios estudantes, que também mencionaram o livro e o filme O menino do pijama listrado, de John Boyne, demonstrando interesse espontâneo pelo tema.

Na terceira aula, trabalhamos a fase final do conflito, com ênfase nos desdobramentos sociais, econômicos e políticos do pós-guerra. Entre os pontos registrados no quadro, destacaram-se: a rendição da Alemanha em maio de 1945; o lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki pelos Estados Unidos; e a consequente rendição do Japão em agosto de 1945. Para enriquecer a discussão, recomendei aos alunos o filme *Oppenheimer*, de Christopher Nolan, que aborda a criação da bomba atômica e suas implicações históricas. Também foram discutidos os efeitos globais da guerra, como a devastação da Europa e da Ásia, a destruição da indústria e da infraestrutura, e a crise humanitária que se instalou no cenário internacional. Ressaltei que o conflito marcou o fim do protagonismo europeu e a ascensão de duas novas superpotências: Estados Unidos e União Soviética, cujas tensões dariam origem à Guerra Fria, tema a ser explorado posteriormente no ano letivo.

A quarta e última aula foi destinada à revisão para a prova, dividida entre debates em sala e a aplicação de atividades que serviriam como material de estudo. Ao final desse ciclo de aulas, pude constatar que os estudantes haviam alcançado um entendimento sólido e crítico sobre a Segunda Guerra Mundial. Apesar da complexidade do tema, a turma demonstrou capacidade de interpretar, debater e atribuir significado às questões trabalhadas, revelando que os objetivos da proposta foram plenamente atingidos. (BAKHTIN, 1995, p. 40).

Da mesma maneira que, se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O percurso como educadores consiste em uma trilha repleta de desafios enfrentados em nosso cotidiano, mas também de realizações que evidenciam o que podemos nos tornar e os ensinamentos que compartilhamos com nossos alunos. Estes, por sua vez, mostraram-se, no presente período, uma turma capaz de assimilar os conteúdos e demonstrar um entendimento que considero extremamente positivo. Consequentemente, as aulas transformaram-se em momentos de debates e discussões bem elaboradas, marcadas por um caráter crítico que eu esperava alcançar ao dialogarmos sobre temas complexos e de grande relevância para a compreensão de nosso contexto atual e, por extensão, da nossa História.

Durante esse período de docência, pude perceber que o processo de ensinar também é, inevitavelmente, um processo de aprendizagem. Antes de ensinar, somos ensinados. Essa constatação reforça a ideia de que há uma rica e constante troca de saberes em sala de aula, na qual o conhecimento é construído coletivamente a partir das percepções e interpretações de cada aluno sobre os temas estudados e discutidos. Assim, o ato de ensinar proporcionou uma relação pedagógica positiva, em que ambas as partes – educador e educandos – usufruíram de importantes retornos e amadurecimentos ao longo deste ano letivo. (FREIRE, 2001).

[...] Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. [...]

Durante todo o período que se passou, pude constatar com base na primeira etapa do processo, voltada à observação da turma que essa experiência foi fundamental para o desenvolvimento da minha prática docente. As observações iniciais serviram como um importante ponto de

partida, funcionando como um impulsionador que me preparou para o momento em que me senti apto a lecionar e conduzir as aulas de forma autônoma.

Por meio dessa fase de observação, foi possível traçar o perfil dos alunos, como mencionado anteriormente, o que me permitiu compreender melhor o grupo e o espaço no qual eu estava inserido. A partir dessa compreensão, pude estabelecer de que maneira desenvolveria minha abordagem pedagógica e a metodologia que orientariam meu comportamento e atuação em sala de aula. Compreendi que o ato de ensinar representa uma nova etapa de responsabilidades e aprendizados que se faz presente de maneira constante no processo formativo do educador. Definida a metodologia fundamentada em uma abordagem teórico-prática e qualitativa, percebi que, ao longo dos encontros, a turma demonstrava crescente engajamento e disposição para aprender e discutir os temas trabalhados. Essa postura se intensificava à medida que o trabalho em sala de aula se desenvolvia, alternando entre teoria e prática, com o objetivo de evitar a simples reprodução de informações e estimular a reflexão crítica dos alunos sobre os conteúdos abordados.

Esse movimento proporcionou momentos ricos de debate e troca de opiniões entre professor e alunos, revelando uma qualidade notável na forma como o conteúdo era assimilado, reinterpretado e devolvido em forma de questionamentos e reflexões. De modo geral, a turma atingiu os objetivos propostos, demonstrando compreensão significativa dos temas discutidos, bem como a capacidade de questionar, refletir e articular suas percepções em consonância com a metodologia aplicada nas aulas. (LIBÂNEO, 1991, p. 54).

“aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica”.

No que se refere às estratégias de avaliação, busquei identificar se os alunos seriam capazes de discorrer sobre os conteúdos estudados em sala de aula. Para isso, optei por disponibilizar alguns exercícios ao final de cada conteúdo, com o intuito de observar suas competências e habilidades em responder questões relacionadas aos temas previamente trabalhados. De modo geral, esses exercícios de fixação evidenciaram que os alunos possuíam domínio concreto sobre as informações e os apontamentos discutidos durante as aulas. Além disso, ficou perceptível que, para além do entendimento teórico, os estudantes mantinham em seus materiais anotações e recursos suficientes para subsidiar seus próprios estudos e enriquecer as discussões em sala.

Com a fixação dos conteúdos bem estruturada e o constante estímulo promovido pelos exercícios e revisões, os alunos mostraram-se preparados para realizar a avaliação final que elaborei com o auxílio da professora Simoni. A prova foi composta por dez questões, sendo nove de múltipla escolha e uma discursiva, elaborada com o propósito de avaliar a capacidade dos alunos de expressarem, com suas próprias palavras, o entendimento acerca dos conteúdos estudados.

O resultado foi bastante satisfatório, onde a maioria dos alunos obteve desempenho positivo, demonstrando domínio dos temas abordados e apresentando respostas coerentes e bem fundamentadas. Grande parte da turma atingiu a média esperada, e alguns chegaram muito próximos de obter nota máxima. Para os poucos estudantes que não alcançaram a nota desejada, propus uma atividade complementar: um questionário sobre o final da Segunda Guerra Mundial. Após responderem às questões, as avaliações foram revistas e as notas complementadas, garantindo que todos atingissem a média necessária na disciplina. Essa

estratégia permitiu não apenas a recuperação da aprendizagem, mas também o reforço do conteúdo e o incentivo à reflexão crítica sobre o tema estudado.

CONCLUSÃO

Diante de toda a experiência vivenciada neste trabalho, compreendo que o percurso proporcionado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de História, foi essencial para que eu pudesse integrar teoria e prática no processo de ensino. A fase inicial de observações em sala de aula possibilitou uma familiarização com o ambiente escolar e com a dinâmica da didática aplicada aos alunos, o que, gradualmente, me preparou para adquirir autonomia na condução das aulas e na abordagem de temas relacionados à nossa História, voltados a estudantes em processo de formação. O contato direto com os alunos, a elaboração e execução das aulas e a constante troca de saberes entre educador e educandos mostraram-se fundamentais para consolidar a compreensão de que ensinar é um processo de via dupla aprendemos tanto quanto ensinamos. Essa percepção reforça a importância da prática docente como um espaço de diálogo e construção compartilhada do conhecimento.

As aulas sobre a Revolução Russa e a Segunda Guerra Mundial possibilitaram debates ricos e reflexivos, nos quais os estudantes demonstraram engajamento e interesse pelos temas. Ficou evidente que a metodologia teórico-prática adotada contribuiu significativamente para o entendimento dos conteúdos e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Essa construção coletiva do saber revelou que a prática docente não deve se limitar à mera transmissão de informações, mas deve fundamentar-se em uma abordagem dialógica, que valorize as experiências, as dúvidas e as percepções dos estudantes. Portanto, a inserção no ambiente escolar reafirma a importância da formação docente pautada no reconhecimento da complexidade da sala de aula e na disposição constante para adaptar-se aos desafios do cotidiano educativo. Ao mesmo tempo em que se ensina, também se aprende com as interações, as dificuldades e as descobertas que emergem da prática pedagógica. Assim, a docência se configura como um processo contínuo de formação, reflexão e transformação, no qual cada encontro com os alunos representa não apenas um momento de ensino, mas também um exercício de crescimento humano e acadêmico. (FREIRE, 1996).

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

Durante todo este percurso até alcançar a docência de fato, reconheço que ainda aprenderei e crescerei muito mais. A troca que ocorre em sala de aula é um elemento essencial desse processo, pois nos enriquece em conhecimento e em compreensão sobre como lidar com as diferentes realidades e perspectivas presentes no ambiente escolar. Essa vivência constitui as bases de um bom educador, uma vez que ensinar e aprender se tornam ações complementares, sustentadas pelo diálogo e pela interação constante entre professores e estudantes.

Compreendo, portanto, que o caminho de um educador é longo e desafiador, mas profundamente gratificante. É nesse percurso que temos a oportunidade de acompanhar a formação de jovens que estão despertando para o pensamento crítico, construindo suas opiniões e desenvolvendo seu caráter por meio do conhecimento adquirido em sala de aula. Quem sabe, entre esses estudantes, possam surgir futuros educadores; mas, acima de tudo, surgirão cidadãos conscientes, capazes de questionar, refletir e debater as questões que permeiam seus contextos cotidianos ao longo de suas trajetórias de vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTINK, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; 1995.

BLANC, Claudio. **Segunda Guerra Mundial: a guerra mais sangrenta da história**. São Paulo: DCL, 2020.

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, SP, n. 113, jul. 2001.

CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes. Publicado em 01 jan. 2014. Atualizado em 21 jun. 2024. Disponível em: <https://acesse.one/0bFsK>. Acesso em: 10 set. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva, n. 1, vol. 14, São Paulo: SEADE, 2000.

REED, John. **Os dez dias que abalaram o mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **El diario escolar**. Madrid: Ediciones Akal, 1986.

TROTSKY, Leon. **A história da revolução russa. v. 1: A queda do tzarismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

Este trabalho de acesso aberto está licenciado sob Creative Commons - Atribuição (CC BY 4.0).

