

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6
Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



APRENDER A SER PROFESSOR: EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

ELIZABETE CRISTINA DE SOUZA TOMAZINI

MARLENE ROSA CAINELLI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa realizada no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina que tem como objetivo central analisar como a participação de licenciandos do curso de História desta universidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode interferir na formação de futuros profissionais da área de História. Para tanto, foi estabelecido um recorte temporal que contemplou o Subprojeto de História do referido programa entre os anos de 2011-2013, por entender que neste período foram realizadas atividades pensadas a partir de diálogos com a Teoria da Educação Histórica. Partindo da premissa que é necessário refletir sobre a formação em Ensino de História e que as práticas decorrentes daí não podem ser ignoradas, como afirma Barca. Escolhemos como fonte para nossa pesquisa a análise de alguns materiais produzidos durante projeto e questionário. Dentre estes destacamos o estudo piloto, os artigos e relatórios onde buscamos investigar como se deu a apropriação de alguns conceitos deste campo teórico como aula-Oficina e as ideias sobre o ser professor de História.

PALAVRAS-CHAVE: *Formação de Professores, PIBID, Educação Histórica.*

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa que estamos realizando para o Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e tem como título provisório “A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS DOCENTES: UM ESTUDO DO PIBID SUBPROJETO HISTÓRIA UEL 2011-2013”. Seu objeto central é analisar como a participação de licenciandos do curso de História desta universidade, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pode contribuir para a formação destes futuros profissionais. Para tanto, foi estabelecido um recorte temporal que contemplou o Subprojeto de História do referido programa entre os anos de 2011-2013, por entender que neste período foram realizadas atividades pensadas a partir de diálogos com o campo da Educação Histórica. Partindo da premissa defendida por Barca (2001) de que é necessário refletir sobre a formação em Ensino de História e que as práticas decorrentes podem nos mostrar muito sobre o que e como se ensina, escolhemos como fontes para nossa pesquisa a análise de alguns materiais produzidos durante o primeiro projeto do PIBID, do curso de História/UEL, como relatórios e artigos, questionário estruturado e grupo focal. Dentre estes, destacamos neste artigo a apreciação do estudo piloto e dos artigos onde buscamos investigar como se deu a apropriação de alguns conceitos deste campo teórico como Aula-oficina, e as ideias sobre docência em História

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES E DEBATES

Ao pesquisar sobre a formação dos futuros professores de história, uma questão que se colocou em nossa investigação foi como historicamente surgiu a necessidade de investir nesses sujeitos, não apenas vinculados a uma área do conhecimento, mas o profissional de uma maneira mais ampla. Quando pensamos sobre as demandas atuais uma das questões presentes nas discussões sobre os problemas que afetam a educação brasileira são os pífios resultados obtidos pelos alunos brasileiros da educação Básica em provas nacionais e internacionais que se propõe a medir seus conhecimentos em leitura, escrita e matemática. Muitos justificam esses baixos números apontando falhas na formação inicial oferecidas aos professores, que chegariam às escolas sem dominar os códigos disciplinares necessários ao exercício da docência. Saviani (2009) aponta que a escola como a conhecemos hoje é um produto das lutas e reformas que ocorreram a partir do século XV, inicialmente no seio da Igreja Católica, responsável pelo saber

até então na Europa. Ele destaca que o “primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims.” (SAVIANI,2009: 143). Nóvoa, sobre esse tema, escreve que

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas intenções culturais, como objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças no sentido que a entendemos hoje. (NÓVOA, 1991: 111)

Para este autor o que antes era uma opção passa a ser visto como um investimento inevitável. Ainda que estes autores em seus textos analisem a formação dos futuros professores numa perspectiva mais ampla, percebemos similaridades nas questões que tangem à dualidade entre o que ensinar e o como ensinar, que também é demonstrado nas pesquisas que versam sobre a formação dos futuros professores de história. Sobre os saberes históricos Rüsen (2006) nos diz que,

Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. O conhecido ditado “historia vitae magistra” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho. (RÜSEN, 2006: 8)

Com isso percebemos um fenômeno interessante na História pois ela foi pensada, segundo RÜSEN (2012) a partir dos problemas práticos da vida, ou seja, ela nasce para dar conta de formar um saber a ser ensinado, muito mais do que pensada como um saber epistemológico. O século XIX, no entanto, assinala para Nóvoa (1991), Savianni (2009) e Rusen (2001-2012) uma mudança importante, pois os Estados-Nacionais assumem as funções e cuidados com as escolas e com os profissionais que nela atuarão. Com isso o entendimento histórico que até então era guiado pelos interesses humanos passa a concentrar todos os seus esforços na formação de uma cientificidade, deixando de lado a didática da história. Para Rusen

[...] os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. (RUSEN, 2006: 9)

Desta forma, a formação dos futuros professores passa a ser realizada de uma maneira dicotomizada, onde as instituições se preocupam muito mais com os saberes a serem ensinados do que com a forma de ensiná-los. À escola caberia receber o conhecimento produzido pela academia reproduzindo-o ou adaptando aos seus estudantes. Para Rüsen esse processo deveria

ser revertido, de forma que a didática da história, volte às suas origens de “aplicação externa da escrita profissional da história”, facilitando e melhorando o entendimento histórico, “mas agora dentro das suas formas acadêmicas novas e altamente racionalizadas”. (RÜSEN, 2006: 9)

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação inicial dos futuros professores é uma temática discutida e pesquisada por importantes pensadores do século XX e XXI. Nesse sentido algumas reflexões buscam compreender os diferentes sujeitos desse processo: universidades, os Estados e suas políticas públicas e os licenciandos. O tempo destinado, durante a graduação ao exercício e prática da futura profissão é suficiente e permite o acesso aos conhecimentos das pesquisas que permeiam os saberes acadêmicos?

É comum nos cursos de licenciatura encontrar sujeitos que preferem continuar no mundo acadêmico ao invés de seguir carreira no magistério. Entre os problemas que levam a este não interesse podemos inferir que o Estágio Curricular obrigatório não esteja contribuindo para despertar o desejo nesse sentido, pois o tempo não é suficiente para prepará-los para a verdadeira realidade do ambiente escolar. Às vezes a curta experiência promove uma aversão ao mundo da escola, visto como sacrificante e nada recompensador. Ramos(2011) ao pesquisar egressos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, observou nas falas dos mesmos que estes apontam como problema significativo na formação do profissional da História o fato de que o estágio se realiza em tempo muito curto e que “o curso prepara muito mais para a pesquisa, para ser historiador,” e não para o magistério ,assim, o recém formado acaba por esquecer a maioria das problematizações acadêmicas por ressentir-se de uma distância entre o que pensa a academia e a realidade que irá enfrentar no dia a dia nas escolas onde irá atuar

No entanto,

[...] assumir-se como professor requer a clareza da missão a ser realizada. É preciso, sim ter metas e objetivos, saber sobre o que vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer para quem se está ensinando e é disso que decorre como realizar. Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino e do contexto cultural e histórico onde se situam (TUNES; TACCA; BARTHOLO JR, 2005: 697)

Desta forma a criação do programa PIBID¹⁵⁸ pela CAPES¹⁵⁹/MEC¹⁶⁰, teve como objetivo incentivar a formação de docentes do ensino básico, criando uma organização composta por alunos da graduação e professores das redes públicas e universidades. Com isso o Estado pretendia valorizar o Magistério melhorando a formação nas licenciaturas, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, conforme propõe Renato Gil Gomes Carvalho, quando este afirma:

A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade. Ora, não havendo educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo “desculturalizado”. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e são as próprias reformas educativas que refletem as ideologias impressas no contexto social e político macro. Está-se, portanto, a falar de uma dimensão cultural e ideológica da educação enquanto base e transmissor estrutural da reprodução social (CARVALHO, 2006: 3).

Portanto, não se podem pensar as transformações necessárias à Educação Básica sem analisar o próprio ambiente escolar, os sujeitos que a compõem. Desta forma o PIBID, em muitos projetos, considera o professor como profissional da prática docente (Perrenoud, 1993) e investigador de sua prática (Ribeiro, 1993) estimula durante a formação inicial, o movimento da mútua recriação da teoria na prática e da prática na teoria.

Mas como isso se efetiva na prática? Os documentos oficiais do PIBID apontam que seu surgimento está ligado às discussões sobre a necessidade de preparar melhor o futuro docente e pela percepção de que essa formação seria a origem dos baixos índices em provas Internacionais que avaliam o domínio dos jovens estudantes na matemática e nas linguagens.

O PIBID surgiu como uma proposta de inserção dos licenciandos brasileiros no ambiente da Educação Básica, onde os mesmos contam com a supervisão de professores da rede de ensino da Educação Básica a quem cabe intermediar as relações com a comunidade escolar. Segundo trecho da Portaria N.º 096, de 18 de julho de 2013,

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores,

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (BRASIL, 2013: 2)

¹⁵⁸ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

¹⁵⁹ Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

¹⁶⁰ Ministério da Educação

Com isso este programa constitui-se como um importante espaço de experiências e de vivências que preconizam a transformação por meio de suas ações da educação. A escolha do recorte em analisar os resultados do subprojeto de História da UEL/2011-2013, surgiu por entender que há nele uma prática que se pautou pela aplicação das ideias da Educação Histórica. Segundo Barca (2001), a Educação Histórica fortaleceu-se como campo de investigação a partir da década de 1970, trazendo como cerne das suas pesquisas “a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos” e entendo que seu “pressuposto teórico, parte da natureza do conhecimento histórico” e que o “pressuposto metodológico empreende a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História” (BARCA, 2001: 13). Com isso a autora defende que sujeitos de todas as idades podiam aprender história.

A autora destaca também que “a formação em Ensino de História e as práticas decorrentes daí não podem ser ignoradas” (BARCA, 2001: 14), e que isso resultaria num ensino onde a atenção do professor focaria muito mais em fortalecer a progressão dos conhecimentos históricos que os alunos apresentam, em detrimento das convenções quantitativas e conteudistas presentes até então. Contudo isso só ocorrerá se os professores tiverem a clareza sobre como atuar dentro destas novas perspectivas, com isso ela destaca que:

1- Será útil que os professores experienciem a pesquisa histórica e, com base nele, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber históricos.

2-O contacto com os resultados recentes da investigação sobre o pensamento histórico de alunos e professores torna-se igualmente imprescindível. Estes resultados poderão fornecer elemento para a elaboração de materiais criteriosos e aplicar um ensino de História com qualidade. (BARCA, 2001: 21)

Schmidt e Garcia (2006) afirmam que “as pesquisas sobre ensino de História têm crescido gradativamente no Brasil” e no mundo, e que a mesma tem ampliado e modificado seus objetos de análise e enfoque metodológico, neste percurso um dos temas que surge, por volta da década de 1980, é a atribuição da crise da educação à má formação dos professores e com isso “tornava-se necessário, então, melhorar a formação dos mestres e profissionalizar o ofício de professor, desenvolvendo pesquisas que construíssem um repertório de conhecimentos específicos sobre ensino[...]” (2006: 16).

Seria a experiência do PIBID capaz de transformar práticas arraigadas no ensino de história como as aulas palestras, o professor como detentor do conhecimento, o ensino de uma história linear e conteudista? A participação num projeto que se pautou pelas ideias da Educação Histórica sobre o ensino e aprendizagem poderia “lançar as sementes” para modificar este

quadro? Em busca de dados que nos permitisse vislumbrar respostas a estes e outros questionamentos, realizamos este estudo piloto.

UM OLHAR INICIAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: ESTUDO PILOTO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Para realizarmos esta pesquisa seguimos os passos indicados por Gago (2007) que julga ser importante a quem pretende utilizar a teoria da cognição histórica ter claro os passos para fazer esta análise. Determinar o objetivo, os participantes e os instrumentos utilizados dará mais credibilidade a uma investigação qualitativa. Dessa maneira, estabelecemos como nossas fontes questionários semiestruturados, análise de artigos e relatórios produzidos pelos pibidianos. Para completar a triangulação dos dados faremos um grupo focal.

Gago (2007) afirma que é desejável, sempre que possível, realizar um estudo piloto, pois ele nos possibilita testar nossas ideias e orientações sobre o tema, levantar novas ideias ou abordagens, refinar o instrumento e economizar recursos humanos e financeiros. Assim sendo, enviamos nosso estudo piloto para 3 ex-pibidianos e também para prof^a Doutora Marília Gago¹⁶¹, pesquisadora da Universidade do Minho no campo da Educação Histórica. A intenção neste momento era lapidar e identificar pontos onde poderíamos melhorá-lo.

A primeira parte do instrumento buscava elementos para identificar quem eram esses sujeitos, idade, gênero e ano em que participou do PIBID. Aqui percebemos que deveríamos ampliar estas questões para origem ou mesmo o porquê da escolha do curso de História, uma vez que em conversas informais notamos que muitos alunos do curso de História buscam com ele uma formação acadêmica, sem, contudo, ter a intenção de tornar-se professor no futuro, contudo não conseguimos confrontar esses dados no referido instrumento. Os bolsistas que responderam encontram-se na faixa dos 24-25 anos e frequentaram o programa dentro do recorte temporal que estabelecemos (2011-2013). Um deles prosseguiu até 2014.

Na segunda parte pretendíamos analisar se os egressos já atuavam no magistério, uma vez que o PIBID tem sido criticado pelo não aumento na inserção destes formandos no mercado de trabalho. O ex ministro Renato Janine, diz sobre isso

Vou dar um exemplo, o Pibid, o plano de iniciação à docência. Havia o Pibic, que há décadas favorece o estudante de graduação de química, física, história que quer virar pesquisador. Mas o estudante dessas matérias que quisesse ser professor no Ensino Básico não tinha nenhuma vantagem. Então o governo criou o Pibid, que era para quem queria dar aula na rede básica. Essa bolsa atualmente é concedida a 80 mil ou 90 mil estudantes e permitiu uma melhora do ensino brasileiro nessas áreas de licenciatura.

¹⁶¹ Que se dispôs a ler e a dar sugestões para melhorar o instrumento

O problema é que desses alunos, apenas 18% estão indo para o ensino na rede básica. O programa está formando melhor esses alunos, mas a meta que existia não deu certo, provavelmente porque os salários não são atrativos. Portanto, esse é um programa que tem de ser reavaliado. (ZERO HORA. 2015)

Dentre os egressos investigados apenas um atua como professor, os outros atribuem a não inserção no mercado de trabalho à lentidão nos processos de seleção, como PSS¹⁶² e à falta de concurso na área. Além disso, os participantes do estudo apontaram a necessidade de melhorar o instrumento ampliando as opções de modalidade de ensino, como a inclusão da Escola Indígena

Na questão número 4 todos os egressos responderam que a Bolsa e o interesse em praticar a docência foram os motivos que os levaram a participar da seleção do programa, um inclusive ressaltou o interesse na “junção da docência com a pesquisa em História, que não tinha feito até então” (B. 25 anos) na sua graduação, reproduzindo ideias já identificadas por Ramos (2011) em pesquisa que a mesma realizou com egressos do referido curso da Universidade Estadual de Londrina(UEL).

Para os egressos, o curso de História da UEL apresenta alguns problemas significativos relativos à formação do profissional da História.

70% apontaram o fato de que o estágio se realiza em tempo muito curto, assim, sugere-se: “maior carga horária em sala de aula, ministrar mais aulas, dar mais opções e articular o estágio durante todo o curso” (Feminino, 30 anos, formada em 2010) [...] (RAMOS. 2011: 2127.)

Também não colocamos no instrumento nenhuma questão que buscasse informações sobre a importância do PIBID para suprir essa carência na graduação, uma vez que os mesmos percebem que apesar de considerarem inicialmente o programa como um projeto similar ao estágio curricular obrigatório (questão n. 7) isto na prática não se mostrou verdadeiro, pois o tempo e as relações estabelecidas durante a participação no subprojeto mostraram-se maiores e melhores do que a que tiveram no estágio.

Na questão n.5 nossa intenção era perceber quais ideias que os egressos tinham sobre a docência, para tanto, na construção da mesma colocamos frases com ideias negativas e positivas sobre a profissão, os resultados foram que todos queriam ser professores, mesmo apontando a questão dos baixos salários como algo presente na carreira. Um dado interessante é que os mesmos apontaram terem boas lembranças dos professores que tiveram durante o tempo em

¹⁶² Processo Simplificado Simples utilizado pelo Estado do Paraná para a contratação de professores temporários que atuam em substituição de licenças ou em escolas que não possuam professores efetivos (concursados)

que frequentaram o Ensino Fundamental e Médio. Apenas um revelou preocupação com a disciplina e considerou o ambiente escolar como ruim. Mais uma vez percebemos a ausência de uma questão onde pudéssemos identificar se o PIBID mudou ou não estas ideias que tinham.

Sobre a Educação Histórica dois conheciam antes de entrar no projeto e um não, entre os termos apresentados destacamos: Conhecimentos prévios, aula oficina, relação presente-pasado-futuro, conceitos substantivos, consciência histórica. Estes conceitos permeiam várias pesquisas do campo da educação Histórica. No entanto, os participantes do estudo perceberam que não havia nenhuma questão para investigar o que efetivamente usam da Educação Histórica ex-pedagogos que já atuam, para preparar suas aulas

Na questão nove que pretendíamos identificar o que efetivamente os egressos haviam utilizado da educação Histórica em suas aulas, uma sugestão recebida da Prof^a Dr^a Marília Gago é que, ao invés de utilizar frases prontas para a escolha, eu montasse exemplos de aulas e atividades seguindo, ou não, os preceitos deste campo teórico. Algo no qual temos nos dedicado para melhorar o instrumento.

Na parte final colocamos três questões dissertativas onde pretendíamos identificar as experiências positivas e negativas vivenciadas como bolsistas, assim como, saber se eles percebem se a participação no projeto havia modificado suas ideias iniciais sobre a Educação Básica. De maneira geral os mesmos ressaltaram mais as experiências positivas como a possibilidade de vivenciar a docência de maneira mais plena o acesso a novos temas e possibilidades pedagógicas.

Não existiu uma atividade mais significativa, todas foram importantes e marcantes. O Pibid proporcionou a real experiência em sala de aula. O estágio obrigatório não abarca a dimensão real da sala de aula, as dificuldades e gratificações. Já o Pibid permitiu um contato maior com o universo escolar, com os alunos e também a criação de vínculos, pois acompanhava-se turmas por mais tempo e construía-se um trabalho junto aos alunos. (A. 25 anos)

Assim como fortaleceu a vontade de atuar na profissão

Sim, a participação no PIBID me fez perceber que ser professor requer muito estudo e para a vida inteira, porque sempre temos que estar nos atualizando e acompanhando as mudanças geracionais dos nossos alunos. Assim, conhecer a as diversas realidades das escolas me fez compreender as problemáticas que a escola pública enfrenta. Dessa forma, posso garantir que esses 3 anos envolvida no projeto foram essenciais para minha formação profissional, sobretudo pela experiência adquirida, pois no estágio obrigatório quase não temos tempo de exercitar nossa imaginação para as inovações na prática de ensino, e, no programa tive a oportunidade de experimentar essa liberdade é claro com responsabilidade, já que estávamos sendo orientados pelos coordenadores do programa e pela supervisora na escola. Acredito que o PIBID também robusteceu minha consciência docente, quero dizer, o sentimento de cooperação e luta que me liga a todos os professores do Brasil, esse sentimento de luta pela Educação Pública de qualidade no Brasil e acima de tudo uma educação que possa contribuir para eliminar as desigualdades sociais, econômicas e culturais no nosso país. (C. 24 anos)

Ao analisarmos os questionários percebemos a importância do estudo piloto como meio de clarificar nosso objeto e melhor defini-lo, mas também percebemos a necessidade de ampliarmos nossas fontes, pois há lacunas que um questionário não consegue preencher, com isso aquilo que não foi dito no estudo piloto suscitam neste momento os encaminhamentos de nossa pesquisa. Para isso escolhemos alguns artigos publicados pela revista do Laboratório de Ensino de História da UEL, *História & Ensino*, volume 18-2012, por acreditar que os artigos nela publicados refletem o trabalho realizado por este primeiro grupo do PIBID de História pautada no estudo e desenvolvimentos de ações dentro do campo da Educação Histórica e nos possibilitariam identificar como os bolsistas apropriaram-se dos conceitos propostos não só no que se referem aos encaminhamentos metodológicos na organização das aulas, assim como mostrariam como os mesmos se apropriaram dos referenciais dos autores da Educação Histórica, entre eles Rüsen, Barca, Lee, Schmidt, e para elaborarem suas aulas em Gago, Pinto e outros.

UM OLHAR SOBRE O FAZER HISTÓRICO

Em 2012 a Revista *História & Ensino* dedicou uma edição especial ao PIBID, justificando que a elaboração de

[...] um número especial da revista com estes artigos condiz com a linha editorial de História & Ensino, concomitante aos objetivos do Laboratório de Ensino de História da UEL, na medida em que pensamos o “fazer” do pesquisador diretamente ligado ao “fazer” do professor. Estes artigos não são meros relatos de experiência pedagógica, mas sim, artigos acadêmicos, escritos por futuros professores inseridos em um movimento de “engajamento” para se tornarem profissionais reflexivos. Em outras palavras, os artigos nos mostram a articulação pesquisa e ensino, no caso, tomando o campo da chamada Educação Histórica como fundamentação empírica e teórica. (RAMOS, 2012)

Os artigos em questão foram escritos por bolsistas oriundos dos subprojetos de História e Pedagogia da UEL e refletem os resultados de pesquisas realizadas por estas duas áreas. A publicação selecionou oito textos, e utilizamos em nossa pesquisa como documentos, que teriam como objetivo entender as possibilidades de ensinar a História para alunos da educação Básica. Destes oito artigos, escolhemos seis que se caracterizaram por abordar a aula oficina, proposta por Isabel Barca (2011) e dois desenvolveram ações de investigação de Patrimônio Histórico. Vale destacar que estas pesquisas resultaram em apresentações em dois eventos importantes no Brasil com presença de pesquisadores na área de ensino de história do Brasil e do

Exterior : XII Jornadas da Educação Histórica¹⁶³ e III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História¹⁶⁴ ambos no ano de 2012.

Em nossa análise categorizamos estes textos em dois campos: os que se inserem dentro da Educação Histórica e os que versam sobre Patrimônio Histórico, sendo que estes não serão objetos de análise uma vez que se colocam numa proposta que percorreu caminhos diferentes dos artigos produzidos pelos bolsistas do PIBID-UEL Subprojeto de História.

Assim iremos nos ater sobre os seis artigos onde observamos que os autores escolheram desenvolver seus trabalhos com aulas na Educação Básica a partir da Aula –Oficina, proposta por Isabel Barca, que explica

Um modo de trabalhar que organizei em 1999, resultado das aulas que ministrava na Universidade do Minho. A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado. (BARCA, 2013. EDIÇÃO DIGITAL)¹⁶⁵

Dentre as justificativas apresentadas pelos bolsistas nos artigos analisados, destacamos que os mesmos entendiam que esta prática “leva em conta o saber multifacetado, em seus vários níveis (senso comum, ciência, etc) e utiliza como instrumento de avaliação materiais produzidos pelos alunos”.(AVILA; BERBET, 2012: 15)

Assim como defendiam, tendo como referencial BARCA (2004) que nestas ações é possível observar que

o professor assume seu papel de investigador social e entra em contato com o conhecimento que o aluno traz previamente e se utiliza dele para desenvolver a aula através do trabalho com documentos, contextualizando-as em seu próprio espaço e tempo e partindo daí para uma compreensão da relação do passado longínquo, seu presente e a ligação com futuro. (ARANHA; FURTUNATO. 2012. p. 96-97)

Identificamos nesses artigos que os mesmos já dialogam com as dificuldades que irão encontrar na profissão escolhida e que buscaram experimentar metodologias, fontes e temáticas que superassem o ensino da História de maneira factual e linear, questão debatida nas últimas décadas por autores como Cainelli e Schmidt (2002) entre outros. Para SCHMIDT “a sala de

¹⁶³ XII CONGRESSO INTERNACIONAL das Jornadas de Educação Histórica “Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” - 18, 19, 20 e 21 de julho de 2012. Curitiba- PR.

¹⁶⁴ VIII Encontro Nacional PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA e III Encontro Internacional de Ensino de História . Realizado em Campinas(SP) de 2 a 5 de Julho de 2012.

¹⁶⁵ Publicado em NOVA ESCOLA Edição 260, MARÇO 2013. Título original: “Ensinar História de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos”

aula não é o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos” ” (SCHMIDT, 2002: 57.), assim o uso das aulas-oficinas evitaria um “estudo do passado pelo passado”.

Pensar o ensino de história pautado na construção do conhecimento por parte do aluno e entendendo ser o professor um investigador social (RÜSEN, 2012) é uma ideia presente em todos os textos desta categoria, para fazer isso os bolsistas do subprojeto de História escolheram temas e fontes que muitas vezes não são utilizados em sala de aula. Assim os mesmos descrevem que suas propostas foram realizadas em mais etapas, refazendo o mesmo percurso sugerido por GAGO (2012) em sua tese de doutorado publicada na obra PLURALIDADES DE OLHARES: Construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem. GAGO (2012) indica que ao realizar suas pesquisas fez, inicialmente, um estudo pré-piloto com o objetivo de melhorar as questões investigativas. Na segunda fase em seu estudo piloto ampliou o número de sujeitos investigados. Finalmente, faz o estudo principal e é no resultado deste que baseia suas inferências e conclusões. Nas respostas dos ex—bolsistas investigados e e e apreciação dos seus produtos é possível inferir que os mesmos seguiram esses passos em suas aulas,

Outro ponto que chamou a atenção foi a escolha, pelos bolsistas, dos conteúdos substantivos e das fontes que deram suporte para a construção das narrativas dos alunos do ensino fundamental conforme podemos observar na tabela abaixo,

Conteúdos substantivo	Fonte
1- sociedade egípcia antiga	1- Filme a múmia e o livro dos mortos
2- escravidão negra no Brasil durante o século XVIII	2- Obras de Debret. Música Jorge Bem Jor e Clara Nunes, cantigas de capoeira.
3-conceitos de segunda ordem(representação e fonte)	3- Asterix e Obelix
4- Ditadura Militar	4- Letras de música (Raul Seixas, Zé Ramalho e Legião Urbana)
5- escravidão domestica	5- Cenas da novela escrava Isaura(1975-76)

1-Fonte autora. Tabela construída a partir dos artigos publicados na revista História e Ensino

Assim podemos identificar que as fontes foram escolhidas a partir da ideia de que é possível ensinar História com várias perspectivas e diferentes temas, como afirma RÜSEN(2012) “A caracterização da aprendizagem como um processo, no qual o objetivo da “ competência

narrativa” se efetiva a partir da capacidade de narrar histórias racionalmente, permite entender, como uma precisão teórica da narrativa, a ideia de ‘emancipação’ enunciada como objetivo da aprendizagem pela didática da história.(2012. P. 57)

Essa preocupação em seguir passos que se inserem dentro de um campo de pesquisa que busca refletir como os alunos da educação básica constroem suas ideias a cerca do conhecimento histórico, feita pelos bolsistas do PIBID, nos deram indícios de como os futuros professores, possivelmente, refletiriam sobre a prática docente, suas dificuldades e alegrias, como exemplificamos nas conclusões e observações dos bolsistas do PIBID registradas em seus artigos para a revista História & Ensino

“É preciso salientar a necessidade de um maior esforço por parte dos professores para que a utilização de linguagens diferenciadas em sala de aula seja algo substantivo para os alunos e com maior interação.” Bolsista A

“Concluimos que os alunos foram capazes de participar ativamente sendo os protagonistas da própria aula-oficina, interpretaram fontes variadas, compreenderam o contexto na qual estavam inseridas, suas intenções, levantaram questões acerca do contexto histórico da qual faziam parte e conseguiram expressar o conhecimento adquirido com inteligência e sensibilidade por meio das atividades realizadas.” Bolsista B

As leituras dos artigos nos possibilitaram refazer os caminhos metodológicos e teóricos percorridos pelos PIBID-UEL subprojeto História nos anos de 2011-2013. É notório o cuidado com que os bolsistas desenvolveram as propostas de trabalho em sala de aula, pautados na proposta de Aula-Oficina de Isabel Barca (2004), assim como executaram a ideia de professor pesquisador ao publicarem e apresentarem os resultados obtidos com suas aulas. Em nossa análise buscamos identificar o pensamento sobre o ensino de história a partir de um campo de pesquisa dos quais usamos alguns encaminhamentos para categorizá-los como apresentamos nas tabelas abaixo:

Como se apropriam dos conceitos da educação histórica na construção de suas Aulas
Consciência crítica
Aula oficina
Pontes conceituais entre o saber acadêmico e escolar
Uso de fontes
Dialogo entre o passado presente futuro
Projeto piloto
Raciocínio histórico
Recortes diferentes
Método dinâmico
Fontes atrativas
Conceitos históricos de segunda ordem

<p>Necessidade do homem de orientar-se no tempo</p> <p>Conhecimentos tácitos dos alunos</p> <p>Fontes não guardam o passado em estado puro, mas que a intervenção do historiador é necessária para a construção do conhecimento histórico.</p>
--

2-Fonte autora. Tabela construída a partir dos artigos publicados na revista História e Ensino

Os dados apresentados nesta tabela refletem como a organização dessas aulas foram feitas a partir das ideias de que “com a nova didática da história supera-se a antiga metodologia da história e cria-se um novo instrumental teórico, por recurso à ciência da história, para refletir os processos de aprendizagem” (RÜSEN. 2012: 9). Observamos que houve uma preocupação em levar os alunos a construir suas narrativas a partir da análise de fontes diversas. Entendendo que as mesmas levariam à superação da história tradicional e das narrativas superficiais sobre os temas trabalhados. Observamos também que alguns passos foram comuns em todas as propostas de aula de História como por exemplo, a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos da educação básica. Assim como as discussões sobre os usos de fontes e suas relações com o presente-passado-futuro.

Percebemos também como os bolsistas identificam o profissional que o recebe na sala de aula da Educação Básica, além de projetar no futuro o tipo de profissional que anseia se tornar, mesclando seus discursos com críticas e associação às leituras da teoria da educação Histórica para quem o professor é um Investigador social que organiza, modifica, ou seja estabelece os caminhos que deseja que o aluno percorra a partir de “posições políticas e escolhas teóricas e metodológicas” (SILVA. FONSECA. 2010: 16).

Ideias sobre a função do professor
<p>Investigador social</p> <p>Interprete do mundo conceptual dos seus alunos</p> <p>Quem modifica positivamente a conceptualização dos alunos da Educação Básica.</p> <p>Organizador das atividades que tendem a problematizar o conhecimento histórico.</p> <p>Professor deve ter em mente que seu curso não é transformador do mundo, mas o que acontece na escola é um momento em que se começa essa transformação.</p> <p>Docente tem que ter é segurança quanto a sua atuação, sem que haja de maneira autoritária. O professor não deve contar com os conhecimentos prévios de seus alunos.</p> <p>O educador deve cuidar de suas atitudes dentro de sala de aula, uma vez que isso pode ajudar ou atrapalhar seu trabalho. Suas atitudes podem aproximar ou afastar o aluno. Por outro lado, o professor também deve estar atento ao modo como seus alunos o interpretam. As releituras que os próprios alunos fazem das atitudes do educador.</p>

Ensinar conteúdos é apenas um dos momentos da prática pedagógica. As ações do professor devem condizer com o que este fala em sala de aula. O professor deve cuidar para que sua autoridade não ultrapasse limites, que ele próprio não se perca em sua autoridade.

Ao ouvir o aluno, o professor estabelece respeito à concepção de mundo do educando e facilita até o seu próprio trabalho.

O professor ainda deve cuidar para que sua fala em sala de aula não soe aos alunos como uma doutrinação.

As condições de trabalho dos professores também não são das mais fáceis.

O professor tem que lidar com as más condições do espaço físico da escola, a falta de recursos e seu baixo salário ensino aprendizagem está pautado na mediação entre aluno e professor.

3- Fonte a autora. Tabela construída a partir dos artigos publicados na revista História e Ensino

A utilização das aulas-oficinas mostrou-se pertinente pois, nos artigos dos bolsistas do subprojeto de História/UEL 2011-2013, os mesmos apontam as vantagens em se utilizar essa metodologia em suas aulas.

Ideias sobre a aula oficina
<p>O saber multifacetado, em seus vários níveis (senso comum, ciência, etc) e utiliza como instrumento de avaliação materiais produzidos pelos alunos</p> <p>Conhecimentos prévios, uma vez que entendemos que nossos alunos já possuem um determinado conhecimento sobre o tema</p> <p>O documento torna a aula mais interativa e aproxima os alunos do trabalho do historiador.</p> <p>Perspectiva de ensino de História que tem como propósito o desenvolvimento do pensamento histórico.</p> <p>Modelo de aula que privilegia a capacidade de construção do conhecimento histórico.</p>

4- Fonte a autora. Tabela construída a partir dos artigos publicados na revista História e Ensino

Como aponta MARTINS (2014), o processo de Ensinar História envolve diversos caminhos entre os quais “o da formação dos profissionais que produzem essa historiografia e seus subprodutos; e o da prática profissional dos que transmitem conhecimentos históricos no âmbito do sistema institucionalizado de ensino” (MARTINS,2014: 45). Dessa forma a experiência que se configura objeto desta pesquisa mostra-se um interessante objeto de análise pela perspectiva presente em suas atividades.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Essa pesquisa nasceu da necessidade em se descobrir como a participação no PIBID sub-projeto História da Uel tem promovido transformações nos sujeitos que por eles passam. O programa viveu no ano de 2015 e 2016 tentativas de desmonte por parte do governo Federal Brasileiro e pela CAPES (órgão ao qual esta vinculado) que traz dúvidas sobre a sua manutenção nos moldes em que foi criado. Porém, aponta que a sua presença nas Universidades e escolas da Educação Básica tem produzido um debate sobre como deveria ser a formação dos futuros professores.

Neste artigo trouxemos dados de pesquisa que investiga sobre a experiências de formação de professores de história dentro do PIBID, os resultados ainda preliminares, apontam que este programa pode ser um caminho. Com a análise que fizemos da edição especial da revista História & Ensino pudemos perceber que a Educação Histórica tem contribuído para o estudo e reflexão não só do que pensam os alunos da educação básica a cerca dos conhecimentos históricos e de que maneira constroem suas narrativas, assim como os bolsistas pensam o ensino de história. Consolidando com isso nossa investigação sobre como a participação em um projeto que se utiliza deste campo de pesquisa Educação Histórica como referencial teórico pode contribuir para a formação dos futuros professores de História, tornando com isso seus produtos (artigos relatório) testemunhos/evidências passíveis de serem usados em nossa pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

BARCA, I. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. <<Revista da faculdade de Letras-História.>> Porto III Série. volume 2. 2001. Pp. 013-021

_____, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, I. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). *Jorn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013*. Dispõe sobre aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. *Cultura Global e Contextos locais: a escola como possuidora de cultura própria*. <<Revista Iberoamericana de Educación>>, v. 39, n. 2, 2006. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2007876>. (Consultado em 20 de junho de 2016)

GAGO, Marília. *Consciência Histórica e Narrativa: concepções de professores*. Tese de Doutorado. Braga: IEP, Universidade do Minho. 2007.

_____, Marília. *Pluralidade de olhares: Construtivismo e Multiperspectiva no processo de aprendizagem*. Moçambique, EPM/CELP, 2012.

MARTINS, Estevão C. De Resende. Fazer história, Escrever História, Ensinar História. In: SCMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. URBAN, Ana Claudia.(orgs). *PASSADOS POSSÍVEIS: A educação Histórica em Debate*. Ijuí: ed. Unijuí. 2014. (páginas 41-55)

NICOLIELO, Bruna. *Isabel Barca fala sobre o ensino de História*. «NOVA ESCOLA», Edição 260. Março de 2013.

NÓVOA, Antonio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. <<Revista: Teoria & Educação>>, n. 4, 1991. p. 109-139.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações dom Quixote, 1993.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. *Alunos Egressos do Curso de História da UEL: a Formação Acadêmica Confrontada com a Experiência como Professores de História*. <<Congresso Internacional de História>>. 2011

_____, Márcia Elisa Teté. Editorial. <<História & Ensino>>, Londrina, v. 18, p. 95-109, Especial, 2012 ISSN 2238-3018

RIBEIRO, A. C. *Formar Professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa, Texto Editora, 1993.

RÜSEN, Jorn. *Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão*. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Práxis Educativa, Ponta Grossa, 2006, (1) p. 7-16.

_____. *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: WA Editores. 2012

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. <<Revista Brasileira de Educação>>, 2009. V.14, n. 40. p. 143-155.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHMIDT, M. A. GARCIA, T. M. B. *Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências*. «Educar», Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Editora UFP.

SILVA, Marco Antonio. FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História Hoje: Errâncias, conquistas e perdas*. <<Revista Brasileira de História>>, São Paulo: 2010. v. 31, nº 60. P. 13-33 – 2010

TACCA, M. C. V. R. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados*. Brasília, 2000. Tese (dout.) Universidade de Brasília.

Zero Hora. <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/10/ex-ministro-da-educacao-teme-apagao-de-professores-4866579.html>

FONTES

ANUNCIACÃO, Ana Paula. SPERANDIO, Amabile. *Aula-oficina: Uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula*. <<História & Ensino>>, Londrina, v.18, p. 95-109. Especial, 2012.

AVILA, Braylan Lee Thompson. BERBET, Anne Isabele Vituri. *O uso do HQ para o ensino de conceitos históricos de segunda ordem*. <<História & Ensino>>, Londrina, v.18, p. 95-109. Especial, 2012.

BRESCIANI, Henrique. *Novela em sala de aula: a utilização de “escrava Isaura” (1975/1976) em uma proposta de aula-oficina*. <<História & Ensino>>, Londrina, v.18, p. 95-109. Especial, 2012.

FURTUNATO, Aline Apolinário. ARANHA, Cinthia Torres. *Para além do lazer: a utilização do filme como recurso didático em sala de aula*. <<História & Ensino>>, Londrina, v.18, p. 95-109. Especial, 2012

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

SIMONGINI, Jemina Fernandes. CORDEIRO, Marcela Taveira. *Aula-Oficina: A música como proposta de produção de conhecimento histórico com os alunos*. <<História & Ensino, Londrina>>, v.18, p. 95-109. Especial, 2012.