

A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA: PIBID HISTÓRIA UEL (2011-2013) E OS DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

ELIZABETE CRISTINA DE SOUZA TOMAZINI -UEL¹

MARLENE ROSA CAINELLI²

RESUMO: Este texto apresenta resultados finais de pesquisa realizada no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina que teve como objetivo central analisar a participação de licenciandos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e as apropriações desses sujeitos sobre o Ensino de História de maneira a poder interferir na formação destes futuros profissionais da área de História. Para tanto, foi estabelecido um recorte temporal que contemplou o Subprojeto de História da UEL 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. Pesquisadores deste campo teórico, como Barca (2001;2011), defendiam que devemos ter um olhar atento sobre a formação ofertada a estes sujeitos. Para isso, escolhemos realizar os estudos a partir da Metodologia Qualitativa, que nos possibilitou flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados.

Palavras Chaves: PIBID. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR. EDUCAÇÃO HISTÓRICA. ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo Barca (2012, p. 37), a “Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática”, com isso, seu maior desafio foi superar a ideia de que era possível ensinar a partir de propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos. Para a pesquisadora, a formação para o ensino de História deveria ser realizada a partir de “situações de aprendizagem reais, em contextos concretos” o que possibilitaria “disseminar resultados que poderiam ser ajustados a outros ambientes educativos”.

Barca (2012, p. 38) apontou que havia indícios que indicavam que o contato com esse campo teórico despertava em “muitos dos professores no ensino fundamental e médio que participam em formações nesta área” o desejo de seguir “com entusiasmo por estes caminhos, percebendo” que isso possibilitaria a construção de aulas que oportunizassem aos alunos a formação de um pensamento histórico genuíno. Por isso, a escolha do campo teórico

¹ Mestre em Educação. Professora de História na rede pública do Estado do Paraná. maubete@hotmail.com

² Pós-Doutora em Educação Histórica pela Universidade do Minho. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e do Mestrado em História na Universidade Estadual de Londrina. cainelli@sercomtel.com.br

que nortearia as atividades do subprojeto História UEL (2011-2013) foi a Educação Histórica, pois, segundo Barca (2011), ela era “baseada em estudos inovadores sobre a cognição histórica e teoricamente sustentados pela lógica da própria História” (BARCA, 2011, p. 24), o que criaria novas possibilidades para um ensino de História mais poderoso. A Educação Histórica possibilitaria que os professores tivessem, um olhar de investigador e nesse sentido, privilegiaria as concepções dos agentes diretos da aprendizagem e do ensino, deixando em segundo plano os documentos mais ou menos prescritivos com que os agentes principais trabalham em situação de aula: alunos, professores, manuais, currículo. (BARCA, 2011, p. 25).

Segundo Lee (2006), com isso os alunos e professores se tornariam protagonistas das pesquisas e das ações que resultavam delas. Baseada em estudos realizados desde a década de 1970 na Inglaterra, EUA, Canadá, Portugal e no Brasil, a Educação Histórica investiga como se desenvolve o pensamento histórico dos estudantes e professores, superando as ideias de que haveria estágios de aprendizagem e que, dependendo da idade, os alunos da Educação Básica teriam dificuldades em aprender conteúdos mais abstratos como os ensinados nas aulas de História.

A Educação Histórica considera que o conhecimento é construído a partir do acesso as fontes e documentos e não só a manuais didáticos. Assim, Barca (2004) estabeleceu que para ser competente em História, segundo os preceitos da Educação Histórica, era preciso:

- Saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis - com mensagens diversas e com formatos também diversos.
- Saber confrontar as fontes nas suas intenções, na sua validade.
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas.
- Saber entender- ou procurar entender
- O "Nós" e os "Outros", nos seus sonhos e angustias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, diferentes espaços.
- Saber Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar.
- O que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2004, p.134-135).

As pesquisas realizadas destacaram que a grande contribuição ao pensar o ensino de História a partir desta teoria foi possibilitar: [...] "poder" (empowerment) às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias e atentas ao que se passa a sua volta em vez de "cidadão-robôs", muito competentes tecnicamente, mas que pensam o que mídia (e outros poderes) lhes "propõem" pensar (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p. 40). Barca (2001, p. 14) ressaltou que para que essa aprendizagem ocorresse era preciso refletir também sobre a

formação em Ensino de História e não poderiam ser ignoradas as práticas decorrentes disso. Para isso, era necessário observar com mais atenção a formação ofertada aos professores de História da Educação Básica, que deveria focar muito mais em fortalecer a progressão dos conhecimentos históricos que os alunos apresentavam, do que na reprodução das convenções quantitativas e conteudistas. Contudo, isso só ocorreria se os professores tivessem a clareza sobre como atuar dentro destas novas perspectivas, por isso ela destacou que:

1-Será útil que os professores experienciem a pesquisa histórica e, com base nela, 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, p. 21).

Partindo dessas ideias nossa pesquisa procurou investigar como seria a formação de futuros professores de História quando estes tinham contato com as pesquisas deste campo teórico em sua formação, fato que foi observado nos projetos desenvolvidos pelo subprojeto do PIBID/ História da Universidade Estadual de Londrina, em especial no grupo de bolsistas que participaram dele entre os anos de 2011-2012. Para isso nos utilizamos da Groundend Theory como escopo da nossa metodologia no que se refere as escolhas das fontes e na suas análises.

Nesse sentido compartilhamos o mesmo olhar de Barca(2012) quando diz que o grande desafio do ensino de história foi “constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem”. Com isso, a pesquisadora acreditou que seria possível

[...] responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentado. A atitude investigativa, portanto, tem de estar solidamente ancorada numa reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e social. Sem o desenvolvimento consistente de competências de compreensão epistemológica, a eficácia dos procedimentos investigativos ficará irremediavelmente comprometida. (BARCA, 2012, p. 38).

Barca (2012, p. 39) apontou que o volume e a qualidade dos estudos desenvolvidos dentro deste campo teórico podem nos fazer inferir que o mesmo reivindicasse a formação de um estatuto científico específico; para isso, observou sobre a existência de um objeto principal, que seria as “concepções dos vários tipos de sujeitos que desenvolvem o seu pensamento histórico a vários níveis (com destaque para as ideias de alunos e professores).” Assim, destaca que as pesquisas realizadas dentro do campo teórico da Educação Histórica convergem em

- Princípios educacionais transversais considerados mais adequados na formação para o mundo de hoje, com influência do construtivismo na vertente da aprendizagem situada[...].
- Reflexão epistemológica atualizada sobre conceitos e metodologias fundamentais para a construção de um conhecimento histórico genuíno,
- Conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas.
- Metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, intensiva e indutiva. (BARCA, 2012, p. 39).

Em nossa pesquisa não tivemos a pretensão de nos apropriar desse arcabouço metodológico, mas analisar alguns conceitos que são fundamentais para este campo teórico como Aula Oficina, ideias prévias, conceitos substantivos, conceitos de segunda ordem, narrativa e progressão de conhecimentos. Partindo desse pressuposto, em nossa investigação, percebemos que os diferentes produtos deixados pelos ex-pibidianos que participaram do subprojeto 2011-2013 poderiam ser utilizados como fontes em nossa pesquisa, dado que nos mesmos é possível verificar a utilização desses preceitos. Percebemos também que ao fazer uso dessas categorias em suas atividades, os ex-pibidianos pretendiam oportunizar uma aprendizagem que fosse desafiante, criativa e válida, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para o ensino de História.

O modelo de aula chamado Aula-oficina, um dos pressupostos utilizado para nortear os trabalhos dos ex-pibidianos do subprojeto de História/Uel, surgiu a partir dos estudos de Barca (2013), segundo ela organizados em 1999 como parte das aulas que ministrava na Universidade do Minho, região norte de Portugal. A pesquisadora indicou que nesse modelo a aula de história deveria ser organizada seguindo alguns passos:

Primeiramente o professor deveria selecionar um conteúdo, perguntando 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).

Para Barca (2004, p. 131-132), esse modelo de aula seria uma forma de contrapor-se à aula-conferência, “proposto pelo paradigma tradicional” que se baseava numa “lógica do professor como detento do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos [...] receber as mensagens e regurgita-las [...] em testes escritos” e aula-colóquio. A autora apontou que na década de 1990 críticas eram feitas a essa metodologia, embora indícios indicassem que ela ainda era largamente utilizada pelos professores.

A aula-colóquio, modelo que segundo Barca (2004, p. 132) buscou suas bases na pedagogia por objetivos, apresentou avanços em relação ao modelo anterior quando sua ação educativa entendia que a aula “para ter alguma eficácia, precisava ser planejada organizada coerentemente para além da preparação dos conteúdos”. No entanto, ainda que o conhecimento fosse problematizado e partilhado “a atenção continuava a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado com ideias prévias dos alunos e consequentemente tarefas cognitivas a desenvolver na aula pelos alunos” (BARCA, 2004, p. 132).

No modelo da Aula-oficina, por sua vez, o professor foi visto como um investigador social a quem caberia “aprender e interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar certo/errado”, mas para auxiliá-lo a modificar de maneira positiva os conceitos e ideias que os mesmos possuem sobre os temas e conteúdos propostos. Assim o aluno é “visto como agente do seu próprio conhecimento” e as atividades propostas nas aulas deveriam ser “diversificadas e intelectualmente desafiadoras[...] de forma que todos os materiais produzidos pelos alunos, os testes os diálogos fossem produtos a ser avaliados pelos professores (BARCA, 2004, p. 134).

Com isso, Barca (2004, p. 136) defende que ao planejarem suas aulas, os professores devem ter como foco as competências a serem desenvolvidas e não os conteúdos a serem ensinados. Competências que deveriam contemplar “os domínios da cronologia, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretação histórica (interpretação de fontes) e comunicação”. Os planejamentos das aulas deveriam, portanto, serem feitos de maneira cuidadosa, o que contribuiria para promover uma aprendizagem sistematizada e não comprometida com a aquisição dos conteúdos.

Para Barca (2004), esse modelo de plano de aula atende alguns princípios de aprendizagem como

I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentadas tiverem significado para elas.

II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experimenta. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.

IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças, como adolescentes e adultos poderão pensar

de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras.

V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno. (BARCA, 2004, p. 139)

Perfazendo esse caminho, Barca (2004) assinala que Aula-oficina vai na contramão dos modelos que não se preocupam com o que ensinar, assim como em motivar os alunos. Apoiando-se em Barca (2000), Theobald (2013) entende que a dialética do conhecimento histórico,

especialmente dos estudantes tem como ponto de partida a explicação provisória que os mesmos davam ao assunto que estavam estudando, e toda elaboração conceitual feita a partir disso tornava-se uma nova explicação provisória, até que uma nova elaboração fosse feita sobre o mesmo assunto. (THEOBALD, 2013, P. 3)

Por tudo isso, considerou que apesar de ser uma metodologia de simples aplicação, a mesma necessitava de muito trabalho de análise, o que evidenciava a sua importância para o ensino de história. Para identificarmos como os ex-pibidianos se apropriaram destes estudos analisamos relatórios entregues pelos mesmos para a coordenação do programa. O relatório é uma das atividades solicitadas aos bolsistas participantes do PIBID e à coordenação da Universidade Estadual de Londrina indica que os mesmos tenham o formato de Portfólio. Portfólio é um conceito que surgiu no campo das artes e pode ser definido como um conjunto de trabalhos e, segundo Alves (2003), vem sendo utilizado como meio de verificação de apropriações e aprendizagem desde a década de 1990. A ideia de utilizar o formato de portfólios nas apresentações dos relatórios possibilita a visualização mais clara das atividades desenvolvidas pelos ex-pibidianos, assim como os produtos advindos deles.

Neles buscamos por evidências da utilização do campo teórico da Educação histórica, em especial dos conceitos: Aula- Oficina, conhecimentos prévios, conceitos substantivos, conceitos de segunda ordem, fonte e narrativa, dos quais apresentamos uma breve definição no item acima, analisamos os relatórios dos onze ex-pibidianos que faziam parte do projeto coordenado pela professora Marlene Rosa Cainelli. Aqui utilizaremos para identificar os ex-pibidianos nomes de alunos das escolas atendidas pelo PIBID/História, seguido do ano a que se refere o relatório enviado (2011 ou 2012).

Dos onze ex-pibidianos que faziam parte do projeto em 2011, analisamos nove arquivos enviados eletronicamente, que se referem às atividades do PIBID/História/Uel no segundo semestre de 2011 Assim, a partir da análise do material que tínhamos em mãos, observamos que o primeiro semestre do subprojeto História/Uel se caracterizou por ações

que privilegiaram uma formação teórica sobre o Ensino de História distribuídas nas seguintes atividades que foram citadas por todos os ex-pibidianos: Reuniões, Palestra e Evento Final. E pela inserção dos mesmos nas escolas onde fizeram observação, aulas, monitoria na participação dos alunos de uma das escolas atendidas pelo PIBID e auxiliaram em atividades de campo.

Sobre a formação teórica, observamos que os mesmos tiveram que dedicar-se a leitura de textos que articulavam autores que discutiam o ensino de História no Brasil e outros que versavam sobre pesquisas que utilizavam os preceitos da Educação Histórica.

1-Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental – Marlene Cainelli.

2-Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. – Magda Madalena Tuma, Marlene Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

3-Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras – Maria Auxiliadora Schmidt.

4-O papel da educação histórica no desenvolvimento social – Isabel Barca.

5-O livro Ensinar História de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli.³

Porém, apenas um dos ex-pibidianos procurou explicitar as ideias centrais de cada texto lido, limitando-se a maioria em apenas citá-los. Sobre essas reuniões, um outro bolsista apontou que foram um total de 13 encontros, nos quais puderam

[...] adentrar o campo da historiografia na área do ensino trabalhamos com artigos voltados para o ensino de história e seus meios de execução e ampliação de conhecimento acerca de como trabalhar a educação histórica nas diferentes realidades sociais e os diferentes tipos de alunos que podemos encontrar nas escolas, pois cada escola é uma realidade.⁴

Sobre a apropriação dos conceitos da Educação Histórica, observamos uma confusão em relação ao uso do termo Oficina ao invés de Aula-Oficina, não só no que se refere à sua concepção teórica, como também aos seus procedimentos. Para Denise (2011), a utilização dessa metodologia atendia ao “anseio de ultrapassar a barreira do conteúdo tradicional e da maneira tradicional de dar aula fez com que maneiras alternativas de conhecimento fosse transmitido aos alunos”. No entanto, nenhum relatório contemplou o modelo proposto por Barca (2004)⁵, trazendo o modelo mostrado a seguir.

Isso nos fez inferir que os ex-pibidianos não se sentiam seguros em utilizar o modelo proposto por Barca (2004) e recorriam a um tipo de plano de aula que, entre outras coisas, não previa a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, não tratava de

³ GUILHERME. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID – UEL, 2011.

⁴ Denise/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID – UEL, em 2011.

⁵ Modelo apresentado na **Error! Reference source not found.**, página 92.

maneira clara os passos que o professor deveria seguir nas aulas e, finalmente, ao não destacar a produção de narrativa acabava por dificultar ao bolsista assumir a função de pesquisador da aprendizagem dos alunos. Pois, segundo Germinari (2014, p. 807), o “conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos” é um passo importante “para que as intervenções didáticas nos processos de ensino-aprendizagem possam ser mais eficazes”. Não contemplar esses conceitos em suas intervenções acabaram por dificultar uma “análise da aprendizagem histórica, no viés da Educação Histórica, referencia-se no próprio conhecimento histórico, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem de história efetiva-se mediante um enquadramento teórico circunscrito à epistemologia da História”. (GERMINARI, 2014, p. 807)

No entanto, temos que lembrar que os mesmos se encontravam no início dos estudos da metodologia da Educação Histórica, que segundo os relatórios não fazia parte das disciplinas teóricas do curso de História da UEL, e mesmo naquelas que abordavam a formação para a docência não eram todos os professores do departamento que estudavam esse campo teórico de maneira mais sistematizada em suas aulas.

Assim, das ideias defendidas pela Educação Histórica, a que ficou mais evidente nos relatórios analisados foi a utilização de fontes diversas (letras de músicas, quadros do Debret, trechos de novela, histórias em quadrinhos). O uso de fontes em aulas de História aparenta ser o conceito melhor apropriado deste campo teórico. Sobre isso escreveram:

Para nós o que mais importava não era falar do contexto em si direto, mas partir da fonte histórica e assim poder trabalhar Ditadura militar no Brasil com eles. Usamos como documento as letras de música do cantor baiano Raul Seixas, nosso objetivo: Que o aluno perceba a importância de se estudar a história por meio dos documentos, e que o aluno possa identificar a possibilidade de se estudar a ditadura militar por meio de uma manifestação artística, a letra de música.⁶

O objetivo geral da intervenção seria colocar os alunos em contato com diferentes tipos de fontes históricas e fornecê-los ferramentas intelectuais para manuseá-las, tecerem interpretações e perspectivas históricas.⁷

Tivemos dois objetivos principais a serem alcançados: em primeiro lugar, que o aluno pudesse compreender o papel do documento na elaboração de uma narrativa histórica e em segundo lugar, ensinar como estudar um fato do passado através dos documentos.⁸

Nestes trechos, percebemos a preocupação com o uso de fontes de maneira a oportunizar uma discussão que resultasse na construção dos conhecimentos histórico dos alunos das escolas atendidas pelo subprojeto História/ UEL, porém percebemos a fragilidade na forma como tentam definir e diferenciar documento e fonte histórica. Sobre isso, Barca

⁶ Gabriela/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL, 2011.

⁷ Helen/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL, 2011.

⁸ Vitória/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL, 2011.

(2013) afirma que não há um consenso entre os historiadores, mas que as concepções adotadas por ela para definir fonte histórica em seus estudos da Educação Histórica seguiam as ideias de

[...] alguns especialistas, como o inglês Robin George Collingwood (1889-1943) e o francês Marc Bloch (1886-1944), qualquer vestígio do passado é fonte. Cabe aos historiadores e a qualquer pessoa que queira pensar historicamente fazer uma pergunta sobre a História e, em função dela, selecionar as fontes e extrair delas as respostas. Esses traços do passado não são só os deixados pelos agentes do período estudado. Outras fontes, construídas posteriormente, também são interessantes, incluindo o trabalho de estudiosos que já exploraram o mesmo tema. (BARCA, 2013, p. 2).

No que se refere ao uso do termo documento histórico, Barca (2013) prefere usar tal definição a partir da ideia de que seriam fontes históricas com valor legal ou institucional, sem, contudo, atribuir-lhe mais valor que a outros tipos de fontes. Essa ideia foi percebida pelos ex-pibidianos quando orientaram equipes de alunos da Escola A, no processo de participação da terceira edição da Olimpíadas de História Nacional, competição ofertada pela UNICAMP.

Sobre essa atividade, informaram que a leitura das questões, propostas pela competição foram alvos de estudos em reuniões realizadas para analisar e encontrar um encaminhamento, com isso percebiam nessa atividade uma possibilidade de um estudo mais significativo da História, despertado tanto nos ex-pibidianos, quanto nos alunos da educação básica, conforme vemos nos relatos abaixo.

O que foi muito motivador foi o interesse demonstrados pelos alunos durante as seguidas fases, muitos deles conseguiam perceber qual era a função do documento histórico fazer essa relação com a questões propostas pra nos foi nossa maior conquista⁹.

Essa participação junto com os alunos na Olimpíada foi pertinente, pois, ao entrar em contato com alunos que se dispuseram a participar da prova, pudemos perceber a relação de cada um com a aprendizagem de história e suas dificuldades¹⁰.

Um dos ex-pibidianos, associou o modelo das questões presentes na competição da UNICAMP a alguns conceitos da Educação Histórica, inferindo que isso oportunizava ao aluno da educação básica uma aprendizagem mais significativa.

Pelo contrário, foi possível notar, que em detrimento do ato de decorar, a prova privilegiava a construção do conhecimento histórico a partir da aproximação dos alunos em relação às fontes históricas, à teoria e metodologia do campo da História. Essa constatação foi bastante significativa para definir a maneira com que iríamos atuar conceitos históricos de segunda ordem, que por sua vez, dizem

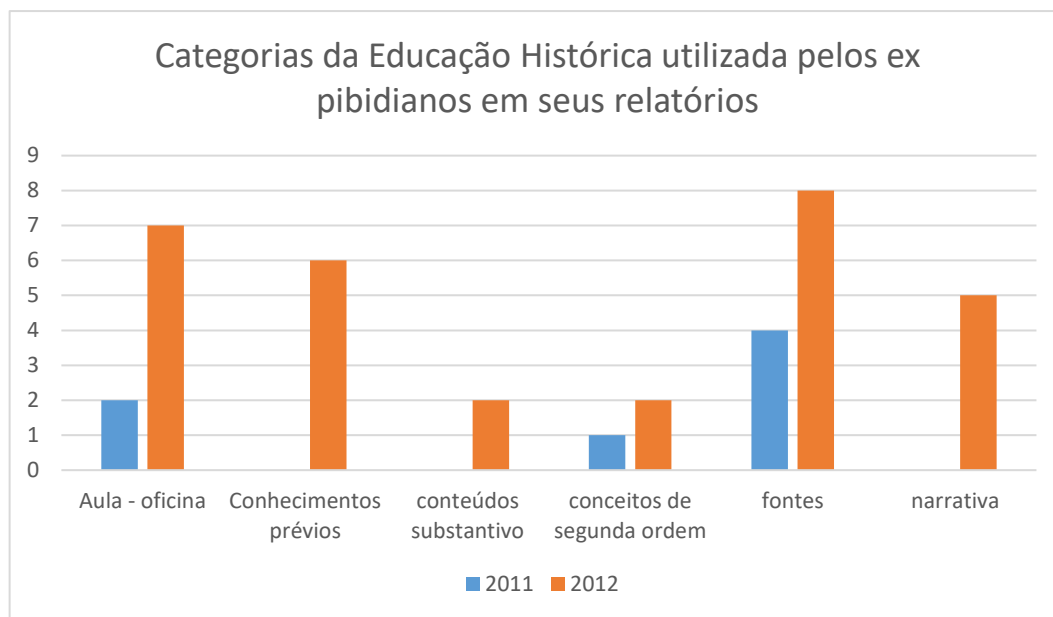
⁹ João/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-Uel em 2011.

¹⁰ Maria Eduarda/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-Uel em 2011.

respeito ao campo epistemológico da história, abarcando conceitos como o de fonte histórica, permanência, temporalidade, memória, ruptura, entre outros.¹¹

Comparamos os dados dos relatórios de 2011 com os relatórios de 2012 e percebemos uma apropriação maior de ideias da Educação Histórica, como podemos observar no gráfico abaixo,

Gráfico 1 - Categorias da Educação Histórica utilizada pelos ex-pibidianos em seus relatórios



Fonte: Relatórios do PIBID entregues em 2011 e em 2012.

Nos dados do gráfico ficou evidente que em 2012 ocorreram avanços, no que se refere a apropriação por parte dos ex-pibidianos de alguns conceitos presentes dentro do campo da Educação Histórica, além disso, os registros encontrados nos relatórios indicam que os ex-pibidianos apropriaram-se destes conceitos, utilizando-os como categorias de suas investigações com os alunos da Educação Básica, indicando com isso, que os ex-pibidianos tinham uma maior clareza sobre como deveriam ser os procedimentos e prováveis resultados esperados em atividades que se pautavam nos pressupostos deste campo teórico. Assim, organizaram suas aulas tendo como referência o modelo da aula-oficina, sobre ela apontavam que os passos que deveriam seguir foram:

*Primeiro passo seria a aplicação de um questionário de conhecimentos prévios a fim de mapear as ideias dos alunos sobre o tema que estudariam;
Em um segundo momento, procuraríamos levar os alunos a testar esses conceitos mais gerais o conteúdo substantivo nos quais baseavam sua aula;*

¹¹ Guilherme/2011. Informações obtidas por meio dos Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-Uel no ano de 2011.

Finalmente, no último momento planejamos a realização de uma entrevista e de proporcionar a reflexão em torno de determinados aspectos do patrimônio histórico. Após a entrevista pensamos em repetir o questionário do primeiro dia com a finalidade de analisarmos a transformação das ideias dos alunos a respeito de patrimônio histórico-cultural.¹²

Com isso, os ex-pibidianos identificaram na aula-oficina uma

Metodologia desenvolvida, que procurou discutir junto aos alunos diferentes construções históricas acerca do tema, pautada no uso de fontes distintas que direcionam o aluno para o desenvolvimento do pensamento histórico e a sua importância para a vida.¹³

Nesse processo, uma das atividades baseadas nos conceitos da Educação Histórica, e utilizada pelos ex-pibidianos em suas aulas, foi a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos das escolas atendidas pelo projeto. A investigação que estes sujeitos possuíam sobre os temas e conceitos históricos escolhidos pelos ex-pibidianos para seus projetos de aula oficina era considerada importante para guiar os tipos de atividades que iriam desenvolver e as fontes que iriam selecionar.

Sobre os usos das fontes em sala de aula Barca e Gago (2001, p. 254) afirmaram que era preciso cuidado na seleção e utilização das mesmas, pois isso se constituía num passo muito importante na organização da aula-oficina, não podendo cair numa utilização mecânica das fontes. Assim, as autoras sugeriram que os trabalhos com as fontes deveriam estar “[...] ancorados e contextualizados numa situação que faça sentido humano”. Cabendo ao professor ter o cuidado em sua seleção e apresentação aos alunos, evitando a oferta exagerada da mesma, que acabaria por confundir esse sujeito mais do que informar. As autoras entendiam que as atividades que se propõem a investigar conhecimento histórico a partir das fontes deveriam ter

As perguntas devem ser claras e objectivas, de forma a que o aluno saiba qual a tarefa a desempenhar. Perguntas descontextualizadas induzem uma não-resposta, ou uma resposta desprovida de sentido. Os termos não conhecidos devem ser decodificados pelo/a professor/a. (BARCA; GAGO, 2001, p. 255).

Outro ponto que se destacou nas aulas desenvolvidas foi a constatação da importância da narrativa como parte do processo para efetivar a aprendizagem histórica, ainda que os ex-pibidianos percebessem que o tempo em que eles atuaram poderia não possibilitar uma avaliação mais aprofundada desse processo. Sobre o uso da narrativa como forma de

¹² GUILHERME/2012a. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID – UEL no ano de 2012.

¹³ Denise/2012. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-Uel no ano de 2012.

analisar a apropriação que os estudantes da Educação Básica fazem dos conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem apresentados, os ex-pibidianos em sala de aula afirmaram que

Ainda é cedo para fazer considerações de forma mais precisa a respeito do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, uma vez que neste mês iniciaremos a análise dos questionários aplicados no final das aulas, visando construir um artigo que trate desta experiência de ensino, e discuta possibilidades da articulação entre a questão do patrimônio e o ensino de História.¹⁴

No entanto, a aula oficina não se constituiu no ponto central das narrativas presentes nos relatórios sobre as atividades de 2012. Segundo o grupo pesquisado, suas atividades se pautaram em três momentos: dois projetos de aula oficina, reuniões e participação em eventos. Com isso, a presença dos ex-pibidianos nas escolas onde atuaram dividiu espaço com as inserções acadêmicas. As reuniões, que nos relatos de 2011, tinham um caráter formativo com leitura e discussões de textos que versavam sobre o ensino de História, constituíram-se num espaço para a discussão e orientação sobre os encaminhamentos das atividades nas escolas e a produção de artigos acadêmicos sobre estas atividades. Nesse sentido, encontramos um dos diferenciais do PIBID, que entre os seus objetivos previa valorização da formação inicial dos professores, a partir das inserções desses sujeitos no universo das pesquisas acadêmicas, conquistando, com isso, uma “articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2008).¹⁵

Os projetos de aula oficina tiveram como temáticas o “uso de fontes em sala de aula” e “Patrimônio Histórico de Londrina”. O primeiro tema foi apresentado como a continuidade das aulas dadas em 2011, para isso os ex-pibidianos entenderam que as atividades desenvolvidas se constituíram num estudo piloto. Gago (2007) defende que o uso de estudo piloto é um passo importante para o pesquisador, pois os resultados obtidos o ajudariam a clarificar melhor seu instrumento no que tange aos objetivos e atividades propostas. Com isso, os ex-pibidianos relataram que:

No final de 2011 com esse mesmo material, fizemos um estudo piloto, que deu subsídio para melhorar nossas ideias e como trabalhar em sala de aula no começo de 2012 no mesmo colégio.¹⁶

¹⁴ Guilherme/2012. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL no ano de 2012.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

¹⁶ Gabriela/2012a. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

As atividades realizadas no primeiro semestre de 2012, em parte, são decorrentes das últimas ações desenvolvidas no ano de 2011. Havíamos elaborado “aulas-oficina”, visando estudar a aplicabilidade deste modelo de ensino desenvolvido pela pesquisadora e historiadora Isabel Barca. As atividades de 2011 foi um estudo piloto.¹⁷

Partindo dessa análise, os ex-pibidianos puderam mensurar com mais clareza as ações que deveriam implementar, observando as dificuldades advindas das fontes escolhidas, bem como identificando se as atividades planejadas contribuíram para que ocorresse uma aprendizagem histórica significativa nos alunos da Educação Básica. Como já exposto em nosso texto, podemos destacar a utilização de atividades que se constituíram em construção de narrativas como meio de inferir os avanços no que se refere à apropriação dos conceitos substantivos e de segunda ordem ofertados nessas aulas.

Considerações Finais

Nesse texto buscamos identificar os diálogos com a Educação Histórica estabelecidos dentro do PIBID/ História/Uel. Em nossas análises percebemos que os ex-pibidianos suj apresentavam a Educação Histórica, como um campo teórico que buscou realizar estudos sobre o Ensino de História a partir de estratégias que promoviam uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, destacaram-se os trabalhos de Barca (2001, 2004a), que resultaram na criação de um modelo de aula denominado por ela de Aula-Oficina.

Nesse modelo, o professor assumiria o papel de investigador social e o aluno o protagonismo da sua aprendizagem. Para que isso fosse efetivamente conquistado, Barca (2004a) sugeriu alguns passos, que foram encontrados nos relatórios, entregues em 2011 e 2012

Os relatórios mostraram sujeitos otimistas quanto ao futuro com expectativas de atuarem como professores da Educação Básica e a possibilidade de utilizarem os preceitos nos quais basearam suas atividades no PIBID.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, Itajaí, v. 5, 2003.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras e História**. Porto, n. 2, p. 13-21, 2001.

¹⁷ Guilherme/2012. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-Uel em 2012.

_____; GAGO, M. Aprender a Pensar em História. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p. 239-260, 2001.

_____. "Aula oficina: do Projeto à avaliação." In: Quarta Jornada de Educação Histórica. 2004a, Braga. **Anais...** Centro de Investigação em Educação (CIED): Universidade do Minho, 2004 a, p. 131-144.

_____. "O papel da educação histórica no desenvolvimento social". In CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2011.

_____. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012, p. 37- 51. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>>. Acesso em: jan. 2017.

_____. Ensinar história de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ed. 260, mar. 2013. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: UNIJUI, 2011.

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

GERMINARI, Geysa Dongley. "O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares [I]." **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n. 43, p. 805-819, 2014.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educ. rev.**, Curitiba, Especial, p.1-14, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2016.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. Investigação de conhecimentos prévios no ensino de história. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil (on-line), Campinas, 2013. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5231/4174>>. Acesso em: 10 jan. 2017.