

O ensino de história, a BNCC e a formação de professores no PIBID

Dayana de Oliveira Formiga

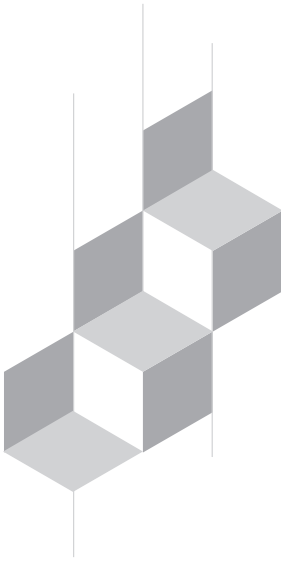
Como citar: FORMIGA, D. O. O ensino de história, a BNCC e a formação de professores no PIBID. *In* : SHÄFFER, A. M. M.; KELLER-FRANCO, E.; SALES, G. G. P. S.; CASTRO, R. M. **Experiências docentes** : projetos formativos no Pibid e Residência Pedagógica. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.115-128 DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-322-8.p115-128>



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

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

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



CAPÍTULO 8

O ensino de história, a BNCC e a formação de professores no Pibid

Dayana de Oliveira Formiga

Este texto tem como proposta apresentar uma reflexão sobre o ensino da disciplina de história, as diretrizes curriculares colocadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as contribuições do Pibid do Unasp campus São Paulo. Inicialmente, pretende-se desenvolver uma breve introdução sobre o histórico da disciplina enquanto ciência e da sua transformação nos séculos 20 e 21; em seguida, a discussão sobre os parâmetros curriculares presentes na BNCC e a função social dos professores; e por último, as contribuições do Pibid para a formação de futuros professores de história.

A história é essencialmente uma ciência interdisciplinar, visto que qualquer tema pode ser estudado por ela, considerando que seu objeto de estudo são os elementos materiais ou imateriais que restaram das ações humanas no tempo histórico. Os objetos históricos possuem uma relação direta com o que denominamos documento histórico. Os documentos são as fontes de pesquisa que os historiadores analisam para escrever a história e, por isso, fundamentais para serem trabalhados por professores na sala de aula. A importância do documento está em possibilitar uma representação de como as pessoas de uma determinada época viveram, quais eram seus pensamentos, costumes, suas mentalidades, discussões, formas de alimentação, diversões, entre outros aspectos, que são necessários para a construção da história.

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado (...). O documento é um monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinadas imagens de si própria (LE GOFF, 2003, p. 537 e 538).

A importância atribuída ao documento é consequência das mudanças pelas quais a ciência histórica passou ao longo do século 20, principalmente na sua forma de escrita, de pesquisa e a ampliação das fontes/documentos. Essas transformações possibilitaram aos historiadores realizar uma análise da sociedade em seus múltiplos aspectos. Tal renovação também aproximou a história de outras áreas das ciências humanas que são fundamentais para se analisar as transformações sofridas pela sociedade.

Todas as mudanças mencionadas acima – especialmente a interdisciplinaridade e as novas análises de documentos – tiveram origem nos anos de 1929 com o movimento da Escola dos Annales. Essa escola historiográfica francesa defendia que a história poderia ser escrita a partir de novos temas construídos com base na pesquisa e nos questionamentos de fontes/documentos (escritos ou não). Desta forma, os historiadores constroem o que se denominou por história problema, que essencialmente diz que o trabalho destes e a função da história visam à compreensão dos motivos, dos porquês, das práticas sociais, para assim terem condições de analisar as transformações e permanências da sociedade ao longo do tempo e do espaço (FUNARI; SILVA, 2000).

O interesse em problematizar temas promove também uma busca pelas transformações que ocorreram no mundo material e que são resultantes da ação das pessoas no tempo e espaço ou do que restou da sua conduta. Desta maneira, a construção da história teria a função de descobrir o ser humano em suas múltiplas facetas (BURKE, 1997). Outra função da história é trazer à tona o entendimento da sociedade e construir um senso crítico a respeito do mundo; é neste momento que a história acadêmica ou a historiografia deve se conectar diretamente com o ensino de história (FUNARI; SILVA, 2008).

Esse breve histórico da disciplina tem o objetivo de fazer pensar e refletir o quanto importante é a forma de se ensinar a chamada história problema. Torna-se necessário para isso repensar o ensino de história e diminuir, desta forma, o abismo existente entre a academia e as salas de aula. É fundamental iniciar um processo de transformação no ensino para que os professores do ensino básico possam realmente promover uma revolução que transforme a forma de os alunos compreenderem a disciplina de história. O ponto alto dessa revolução é fazer com que os alunos percebam que estão dentro do processo de construção da sociedade, que são parte da história e fazem-na acontecer.

A partir dessa ótica, os educandos se tornam mais críticos, aprofundam os conhecimentos e saberes sobre a própria cultura e identidade, principalmente percebem o outro e exercem a alteridade. Tais objetivos certamente podem ser alcançados se investirmos na formação dos futuros docentes trabalhando e desenvolvendo novas metodologias de ensino e apresentação dos conhecimentos históricos aos alunos, promovendo, assim, a melhora da qualidade do ensino de história, o interesse pelo seu ensino e a formação dos futuros cidadãos brasileiros.

O ensino de história, a função social dos docentes e a BNCC

Ao pensar sobre o ensino de história não se pode ignorar a incômoda crise no sistema educacional da escola básica em nosso país, que se agrava cada vez mais e se coloca como consequência da desvalorização da docência, a insurgência de professores despreparados ou desmotivados, alunos indisciplinados e desinteressados, escolas com baixo investimento e cheias de problemas de infraestrutura e recursos humanos, entre outras questões. Tais questões refletem os baixos índices de avaliação da educação básica e revelam que esta não é uma crise passageira. Isso explica a criação e a necessidade de um programa de aperfeiçoamento docente como o Pibid e a Residência Pedagógica que incentive, de fato, a prática da docência – tanto para os graduandos cursando a licenciatura quanto para professores concursados do estado que precisam ser desafiados por novas práticas para sua renovação e desenvolvimento de novas metodologias e temas do ensino de história e das demais disciplinas.

É necessário enfatizar nesse contexto a importância da discussão do papel social dos professores, afinal, devem eles como educadores acreditar que a educação é a arma única e fundamental para se mudar a percepção de uma nação sobre si mesma, e a única forma democrática de se construir uma sociedade mais justa e que forme cidadãos críticos e conscientes para atuar na sociedade. Dessa forma, coloca-se sobre os ombros dos professores e da sociedade em geral – mesmo que alguns não se atentem para isso ou ignorem a questão – a responsabilidade de atuarem na construção dos futuros cidadãos da nossa pátria amada (KARNAL, 2010). Torna-se essencial entender que no

[...] Brasil, diante do panorama atual, só uma educação de qualidade, que tenha o ser humano e suas realizações como eixo central, pode nos fazer, como nação, dar o salto qualitativo a que tanto aspiramos, por meio da qualificação de nossos jovens. Um país cuja população não sabe ler, que, quando sabe, pouco lê, e quando finalmente lê, pouco entende (segundo a constatação insuspeita de um órgão da própria ONU), não tem muitas chances num mundo competitivo exigente de qualificação de sua força de trabalho. Há mais: a era de comunicação e serviços que estamos prestes a viver tende a substituir força física pela sutileza da educação formal. Os países que não agirem a favor da História ficarão fadados a distanciar cada vez mais daqueles outros, ricos ou não, que colocam a educação e a cultura (incluindo a história) como prioridade real (KARNAL, 2010, p. 21 e 22).

As palavras de Karnal (2010) colocam um sentido de urgência para os investimentos e o aumento da qualidade de ensino no Brasil, bem como na revalorização da história e de seu ensino. Conforme a discussão sobre as metodologias e o ensino de história – que se coloca já há algumas décadas – os professores dessa disciplina devem

se conscientizar de seu papel social, sua responsabilidade para com a construção da cidadania e ter a clara compreensão de que eles precisam atuar para que os seus discentes compreendam e atuem positivamente no mundo em que vivem (BITTENCOURT, 1997; KARNAL, 2010; PINSKY, 2009).

Ao se analisar a educação básica, muitas vezes, tem-se a percepção do descompasso entre a história ensinada nas universidades e aquela das salas de aula do ensino fundamental e médio. Um ensino inerte com foco na memorização e não na problematização, o ensino demasiado de eventos políticos em detrimento das relações sociais e culturais de determinado período, uma história que parece estar estagnada no século 19 (FONSECA, 2003; SILVA, FONSECA, 2011).

A renovação na historiografia sobre o ensino de história e as aproximações interdisciplinares da história se refletem em temáticas relevantes, como a diversidade cultural, história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, meio ambiente, história e literatura, cinema e história, o uso de novos textos como charges, história em quadrinhos, jornais e muitas outras, que fazem pensar novos temas e metodologias para a sala de aula. No entanto, esses exemplos precisam fazer parte de novas formas de se ensinar a história e ser incorporados pelos professores, contribuindo para que a sociedade receba docentes a cuja formação se deva seu espírito crítico e sua consciência do imprescindível papel dos professores na sociedade.

Para a formação crítica e a consciência do papel social é primordial que os professores de história pautem seu ensino no respeito à diversidade, à tolerância e ao espírito democrático que tão bem caracteriza a ciência história. Nas palavras de Fonseca (2003), se atribui à história o papel de disciplina “formadora, emancipadora e libertadora” e essa é, sem dúvida, sua principal função social.

Deve-se, deste modo, pensar a história enquanto uma disciplina essencialmente educativa, formativa, emancipadora e liberadora, e tais características foram atribuídas à história ao longo do tempo.

A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva (...) o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. Logo, discutindo, procuramos desvendar a lógica das relações que envolvem tanto a produção quanto a difusão do conhecimento, apontando limites, possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídas (FONSECA, 2003, p. 89).

Portanto, cabe aos professores de história serem pesquisadores que invistam constantemente em formação continuada para cumprir, de forma efetiva, o seu papel social, especialmente no que tange à produção e difusão do conhecimento e da cultura. Para

isso, é necessário o investimento do estado em pesquisa e estudos, afinal os docentes precisam ter conteúdo e conhecimento organizado que sejam capazes de “[...] desenvolver o bom e velho espírito crítico entre os alunos” (KARNAL, 2010, p. 22).

Aos docentes de história cabe a tarefa de construir pontes entre o universo cultural, o conhecimento histórico das sociedades e a cultura do seu educando. Por isso, é fundamental que esses – mais do que quaisquer outros profissionais da educação – conheçam as bases culturais da sociedade e compreendam o processo de transformações e permanências pelo qual as sociedades passaram ao longo do tempo e espaço. Esse processo resultou em revoluções sociais, formas de trabalho e escravidão, entre outros acontecimentos históricos, que precisam ser compreendidos e ressignificados pelos educandos na atualidade (BITTENCOURT, 2009). Assim as “pontes culturais” devem ser estabelecidas através de uma linguagem acessível e que estabeleça vínculos e interações mais profundas com os alunos.

É importante frisar que os educadores historiadores devem cada vez mais aproximar os conteúdos históricos da realidade vivida por seus alunos – evitando sempre o pecado do anacronismo. Somente desse ângulo os educandos estabelecerão uma identificação e desenvolverão um sentimento de pertencimento ao processo histórico, afinal eles também são parte dele. Por isso,

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 35).

É notável e bastante relevante que os professores de história – e não somente eles – exercem seu papel social carregando uma bagagem cheia de significados, elementos simbólicos e conhecimentos que foram sendo elaborados a partir de toda a trajetória de vida e do processo histórico. Desta forma, os educandos poderão igualmente desenvolver um olhar de alteridade perante o outro e o respeito à sociedade, e se houver comprometimento e boa formação, o ensino de história será transformador. Afinal

[...] toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000, p. 23).

A esperança deve se pautar na formação continuada e no esforço de outros professores e intelectuais em seguir as diretrizes estabelecidas para a educação básica no Brasil, especialmente das referências da BNCC (2018). Para a BNCC, é fundamental que a disciplina de história se transforme em uma ferramenta para que as pessoas possam ter compreensão das experiências humanas e, principalmente, da sociedade em que vivem. Portanto, é necessário que os professores ensinem a história como filha de seu tempo, levem à aprendizagem dos fatos históricos de forma contextualizada e não distantes do contexto ou do próprio presente.

Segundo as diretrizes nacionais propostas na BNCC, a história deve ser ensinada através de cinco processos que visam estimular os alunos a realizar uma leitura crítica dos fatos históricos. Desse ponto de vista, os professores devem pautar suas aulas em cinco processos:

1º) Identificação: neste primeiro processo ocorre o reconhecimento de uma questão ou objeto a ser estudado. Deve-se conduzir este primeiro passo através de perguntas, como “Como descrever esse objeto?”, “Que significados a cultura atribui a ele?”, “Em que componentes culturais ele pode ser classificado”. Um exemplo prático é pensarmos no conteúdo da escravidão e do comércio de escravos na modernidade.

2º) Comparação: nesta segunda fase deve-se descrever e perceber as diferenças e semelhanças para se entender melhor um fato ou acontecimento histórico, e principalmente, os documentos ou fontes históricas. Isso aproxima os alunos de culturas e povos muito diversos, ao mesmo tempo em que se valoriza a diversidade cultural e a alteridade. É um preparo para a vida em sociedade e para a cidadania, afinal é um dever respeitar as diferenças de pensamentos, opiniões políticas, costumes etc. A meta da disciplina de história é levar os alunos a estabelecer consensos e não conflitos dentro da sociedade. Um exemplo sobre a comparação é mencionar que em pleno século 16, a cidade de Tenochtitlán, capital do império asteca, era um grande centro urbanizado com quase um milhão de habitantes, e que segundo os espanhóis, se parecia com Veneza. No entanto, a rica Veneza teria por volta de 200 mil habitantes. Esta comparação mostra a dimensão quantitativa e qualitativa, apontando que tanto os europeus quanto os astecas tinham desenvolvido grandes centros urbanos e comerciais – portanto, os europeus não poderiam considerar os povos americanos como inferiores, conforme fizeram ao se valerem do etnocentrismo e colocar a cultura europeia como o padrão de desenvolvimento cultural, religioso e político.

3º) Contextualização: o terceiro momento é aquele em que se deve contextualizar, localizar lugares e situações específicas em que determinados fatos históricos aconteceram e atribuir-lhes significados. A partir disso, os alunos devem ser capazes de identificar o momento em que uma circunstância histórica é analisada, quais foram as condições específicas daquela realidade, entre outras questões que levam em conta os referenciais sociais, culturais e econômicos. Uma forma de entender melhor o terceiro passo é com o exemplo das cruzadas na idade média, contextualizando as diferenças entre cristãos e muçulmanos, europeus e árabes, ocidente e oriente – bem como os motivos que levaram estes

dois povos a lutar e justificar a guerra por meio da religião. Todos esses questionamentos ajudam na construção dos contextos e no seu entendimento, e isso prepara o terreno para questões bem mais complexas da história, como grandes guerras, genocídios etc.

4º) Interpretação: um dos principais objetivos do ensino de história é a formação de alunos que consigam ter opinião crítica sobre os conteúdos estudados em sala de aula, e mais profundamente sobre a própria vida, a sociedade etc. Portanto, deve-se possibilitar espaços de debates, opiniões para que, como defende a BNCC, uma infinidade de opiniões a respeito de um mesmo tema ou objeto possam ser manifestas e respeitadas. É importante ressaltar que a crítica deve ser realizada com respeito e tolerância a opiniões que sejam contrárias ou divergentes, além de ser pautada na argumentação de fontes e dados, e não apenas no popular “achismo”. Um exemplo prático seria falar sobre os povos indígenas e a atual pressão sobre suas terras, como os povos do Parque do Xingu, no Mato Grosso, que vivem na fronteira do Bioma da Amazônia e o agronegócio brasileiro.

5º) Análise: a última etapa do processo é a análise, ou seja, quando se passa a problematizar a própria escrita da história. Portanto, deve-se ponderar a história com as pressões e demandas de seu tempo como sendo, ao mesmo tempo, um produto social. Nesta etapa, segundo a BNCC, deve-se estimular os alunos com atividades em que eles possam construir hipóteses sobre temas e conteúdos discutidos em sala de aula. Devem os discentes ser capazes de compreender que a história é um produto da sociedade, e que ela apresenta como principal função interpretar a sociedade, entender as suas demandas, tensões, problemas de ordem religiosa, cultural, política, entre outros.

Conforme Trevisan (c2021), a BNCC coloca que os professores, no processo de ensinar a história, devem conseguir fazer que os alunos sejam capazes de:

- 1- Reconhecer o “eu” e o “outro” a partir da própria realidade e das referências de seu círculo pessoal e da sua comunidade;
- 2- Compreender e diferenciar o público do privado e o urbano do rural;
- 3- Conhecer como foi a circulação dos primeiros grupos humanos;
- 4- Pensar sobre a diversidade de povos e culturas diferentes e suas formas de organização;
- 5- Desenvolver a noção de cidadania, com direitos e deveres;
- 6- Reconhecer a diversidade, conviver com ela e respeitá-la; e
- 7- Analisar as diferentes formas de registros que cada grupo social produz.

O Pibid, a formação de professores e o ensino de história: análise de uma experiência

Para se alcançar uma educação transformadora e que possa formar alunos críticos, com conteúdo e bons cidadãos – como já mencionado – é primordial investir

na formação dos futuros professores de história. Por isso a importância de programas governamentais que atuem com foco direto na formação dos licenciandos, como são exemplos o Pibid e a Residência Pedagógica.

O Pibid promove uma imersão da experiência docente e seu objetivo principal é o estreitamento da intimidade entre os licenciandos em formação e a sala de aula. Desta forma, cria-se uma condição de aprendizado e experimentação das práticas docentes. Esta imersão docente promove uma efetiva ação transformadora através da formação pedagógica na vida profissional dos futuros educadores da disciplina de história.

Como participante da coordenação do Pibid de História do Unasp campus São Paulo, apontarei algumas questões de análise que contribuem para a formação docente dos licenciandos que participaram do Programa na minha gestão. A imersão pedagógica se torna possível pelo formato do Programa que prevê ações formativas em seu processo de desenvolvimento.

O primeiro passo do trabalho de formação pedagógica do Pibid envolveu um aprofundamento nos estudos sobre as diretrizes curriculares nacionais do ensino de história — detalhadas há pouco na síntese dos processos da BNCC e que fundamentalmente trazem os pontos de referência da prática de ensino em história. Ao se colocar como base, a BNCC propõe uma perspectiva multicultural; nesse sentido, um primeiro ponto de reflexão foi pensar na importância de se discutir e aprofundar os estudos nas áreas da diversidade cultural, as questões de memória e patrimônio histórico cultural, o respeito e a desconstrução dos estereótipos ou preconceitos construídos socialmente.

Para discutir a BNCC e pensar na face multicultural da base comum e do currículo do estado de São Paulo, escolheu-se desenvolver a formação docente através da elaboração e participação em oficinas e do Grupo de Pesquisa Ensino de História e Historiografia (GPEEP). As atividades nas oficinas e no GPEEP trouxeram a discussão dos referenciais dos cinco processos da BNCC e aprofundaram alguns eixos temáticos, tais como: diversidade cultural; história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; identidade cultural e memória; cidadania, respeito e preconceito, e principalmente, a forma de se apresentar esses temas e conteúdos através das metodologias do ensino de história.

Assim, a cada semestre se desenvolvia um determinado número de oficinas (uma ou duas) que variavam as pesquisas e os estudos nos eixos temáticos mencionados. As oficinas tinham o seguinte formato: contextualização do tema, relação do tema e o ensino de história, discussão (já que se selecionavam previamente os textos que seriam trabalhados), aprofundamento e, finalmente, a aplicação do tema, ou seja, a produção didática. Em geral, os alunos se dedicavam a produzir e aplicar os planos de aulas, projetos didáticos, produção de jogos didáticos, organização e produção de atividades e semanas

especiais na escola parceira¹ — como a semana da consciência negra, por exemplo — entre outras atividades que poderiam envolver o cotidiano da escola e a sala de aula.

O envolvimento na etapa das oficinas era muito intenso, pois o objetivo era a preparação dos conteúdos necessários para a formação pedagógica e que são de extrema relevância para o contexto da sala de aula. A experiência das oficinas funcionava também como treinamento de ensino e pesquisa ao propor que os futuros professores exercitassem a pesquisa, leitura e escrita para entender os eixos temáticos que foram coroados com a produção didática — especialmente regências e semanas especiais. A pesquisa acadêmica também foi enfatizada com a elaboração de resumos expandidos, pôsteres, artigos e apresentação em congressos internos do Pibid e de iniciação científica, ambos promovidos pela própria IES e aberto aos três campi, além dos eventos de iniciação científica de outras IES públicas, como a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

Além disso, discutia-se o papel da BNCC e as relações estabelecidas entre os saberes, competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas pelos professores no cotidiano escolar. Nas reuniões e oficinas, os bolsistas do Pibid eram orientados que as competências, habilidades e os saberes referem-se aos conhecimentos, e por isso era fundamental que os eixos temáticos das oficinas, tais como diversidade cultural, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, identidade cultural e memória, cidadania, respeito e preconceito, e, principalmente metodologias do ensino de história fizessem parte ativa das construções e propostas de ensino.

Este processo de aprendizado teve como resultado a elaboração de aulas e regências — além de outras produções didáticas e acadêmicas, como já citado, que de fato trouxessem uma experiência de aprendizado tanto para os bolsistas do Pibid quanto para os discentes da escola parceira, que teriam o reforço de um ensino crítico, de qualidade e motivador através de novas metodologias, tais como o cinema, a música, jogos didáticos, entre outros.

É justamente aí que se destacava para os alunos nas oficinas dos eixos temáticos a função formadora que a disciplina de história encarna, pois em sua essência ela se dedica a estudar os homens, seu cotidiano, mentalidade, revoluções, formas de trabalho, entre outras coisas, ao longo do tempo histórico e espaço, bem como todas as suas formações culturais e sociais.

A sistematização das atividades de formação pedagógica envolvia, além das oficinas dos eixos temáticos, as pesquisas do GPEEH sobre metodologias de ensino de história, que buscaram estudar esse grande campo de formação social e cultural da história, além da intenção clara de melhorar a aprendizagem dos alunos em sala de aula utilizando novos formatos de aula que foram elaborados pelos licenciandos participantes do Pibid.

.....
1 No projeto Pibid de História do Unasp, a escola estadual parceira foi a Escola Estadual Antônio Alves Cavaleiro, em Engenheiro Coelho.

Com isso, as metodologias para esses novos formatos ou fontes de ensino para a história colocaram na pauta: a produção de jogos didáticos históricos, o uso de jornais, HQs (história em quadrinhos), análises iconográficas, filmes, séries, documentários, educação patrimonial e museu, entre outros. Todas as temáticas eram estudadas e tinham o intuito de serem aplicadas nas regências e semanas especiais, porém nem sempre era possível pelos recursos tecnológicos e problemas de infraestrutura da escola parceira, que apresenta uma baixa nota no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e, por isso, recebe poucos recursos do governo estadual.

As ações formativas trabalhadas com os licenciandos de história, bem como as palestras oferecidas aos alunos nos eventos científicos do Pibid oferecidos pela IES ou fora dela, como aquelas em que se trabalhou a saúde mental dos professores, por exemplo, resultaram numa variável produção didática e acadêmica, e, principalmente na experimentação das atividades da docência e do cotidiano escolar contribuindo para a formação docente dos participantes do Programa.

Como resultados dessa formação houve também uma reação dos licenciandos do Pibid, ao problematizarem as situações vivenciadas e levantarem críticas ao sistema de ensino, discutindo o papel social do professor de história, e como exercer esse papel pode ser uma revolução silenciosa para melhorar a educação básica e a própria sociedade brasileira. Concomitante a isso, o Pibid possibilitou ainda o processo de conscientização dos licenciandos sobre o que envolve a responsabilidade de educar; semanalmente os bolsistas do Programa participavam e atuavam na construção de um ensino de qualidade, enfrentando os problemas do cotidiano escolar e da função social dos professores de história.

A formação docente oferecida pelo Pibid reafirma nos licenciandos do Programa a importância da pesquisa na história, pois ao desenvolverem estudos e pesquisas, os discursos veiculados pelas pessoas, suas ações e mentalidades — questões fundamentais para o ensino da disciplina de história — eram abertamente discutidos e problematizados. O entendimento tanto das fontes históricas quanto dos recursos metodológicos e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), para se ensinar de maneira crítica e interativa, recebeu amplo espaço de vivência e discussão.

O entendimento e a experiência de aprofundar temas ligados ao ensino e a metodologias geram licenciandos mais seguros entrarem em cena nas regências e estágios, além de motivarem-nos a investirem tempo e criatividade no preparo de aulas que de fato envolvam os alunos da escola parceira. Muitos foram os relatos de aprovação e interesse desses alunos ao eles mesmos proporem aulas participativas e dinâmicas, nas quais foram levados a pensar sobre o conteúdo e os valores que estavam sendo abordados.

Com isso, a motivação e o preparo dos bolsistas do Pibid impactaram positivamente os seus alunos, quebraram muitos estereótipos referentes à falta de interesse dos alunos nas escolas públicas. Os depoimentos dos licenciandos foram na direção da confirmação da tese de que bons professores — com preparo, pesquisa, motivação e

metodologias ativas — podem conseguir trabalhar com uma sala identificada como “difícil” ou desmotivada. O estereótipo de alunos que não têm interesse, muitas vezes, foi quebrado, pois os participantes do Pibid acreditaram no processo de transformação do ensino. Como consequência, os alunos que participaram do Pibid se acham não só mais bem preparados para a carreira docente quanto para o ingresso no mundo acadêmico, pois é comum que estes bolsistas do projeto em questão melhorem o seu rendimento acadêmico e sua visão crítica a respeito de sua própria formação, passando até mesmo a escreverem melhor e a serem mais participativos nas aulas da graduação.

A produção didática desses futuros professores surpreende pela diversidade, indo desde planos de aula, projeto de ensino, jogos didáticos, semanas especiais e oficinas produzidas para os alunos da graduação, apresentando temáticas sobre metodologias e ensino de história nas semanas do curso de história. É significativo pensar que as produções dos licenciandos do Pibid passaram por um “teste de qualidade”, pois já foram levadas para as salas de aulas – inúmeras vezes os bolsistas e ex-bolsistas do Pibid querem dar depoimentos sobre o quanto o Programa favoreceu a aprendizagem, a pesquisa e sua formação docente, em geral.

Considerações finais

Os resultados das discussões, pesquisas e oficinas de formação para os futuros professores demonstraram a importância de se investir em programas que realmente despertem o senso crítico, a responsabilidade e a conscientização dos docentes diante de seu papel social.

Ao participarem das atividades formativas, prepararem-se com pesquisas, estudos e discussões, os futuros professores foram despertados para entender o seu papel e a importância de investimento em uma formação continuada. Perceberam na observação da prática docente que só assim é realmente possível melhorar a qualidade de ensino e a formação dos alunos e futuros cidadãos brasileiros.

O Pibid, enquanto programa de formação institucional e toda a estrutura de oficinas e atividades formativas, proporcionaram a oportunidade para que os licenciandos atuem com mais segurança nas salas de aulas, percebam os problemas e desafios que enfrentarão no cotidiano escolar e, desta maneira, possam efetivamente ter uma produção didática de qualidade, envolvendo planos de aulas, regências, projetos e oficinas, entre outras.

A experiência na coordenação do subprojeto de História do Pibid tem mostrado cada vez mais que os licenciandos de História que participam do Pibid passam a ter uma perspectiva atuante e questionadora que se estende também para a experiência da graduação, conseguindo inclusive obter rendimentos avaliativos mais altos, em geral, que os alunos que não se envolveram com o Pibid. Outra percepção importante é a maior

dedicação e envolvimento com a pesquisa acadêmica na área de ensino, inclusive com a produção de trabalhos sobre metodologia e ensino de história, além das participações em congressos e outros eventos acadêmicos.

Sem dúvida, o resultado mais significativo da percepção de todo o processo de formação docente, discussão da historiografia, das metodologias de ensino de história e da importância do Pibid é o amadurecimento dos licenciandos bolsistas e de sua construção profissional como docentes. Eles passam a ter uma significativa experiência docente percebendo que a função de professor de história deve ser sempre direcionada no sentido de se entender, analisar e construir a história das sociedades, tendo como objetos centrais as relações sociais, transformações e permanências que ocorreram na sociedade ao longo do espaço e do tempo histórico. A experiência no Pibid reforçou nos bolsistas o pressuposto de que a educação e o ato de ensinar realmente transformam os educandos. Isso se evidenciou nos relatos de salas de aula inteiras, consideradas indisciplinadas e desinteressadas, que manifestaram verbalmente sua transformação, desejo de envolvimento e melhora decorrentes da intermediação dos bolsistas do Pibid na sala de aula e as diferentes e variadas abordagens e os direcionamentos de ensino e aprendizagem potencializados com a parceria universidade e escola pública, sendo esses programas governamentais, quando bem organizados, formas poderosas de aumentar a qualidade do ensino.

Ao conscientizar os futuros professores, investindo em sua formação docente e discutindo as metodologias de ensino de história e historiografia, percebe-se o papel fundamental que tem a própria disciplina de história na educação formal. A história tem a função de abrir os olhos e a mente das pessoas para os preconceitos, estereótipos, abusos e erros do passado e, ao mesmo tempo trabalhar o respeito, a tolerância e a intervenção através de sua majestade — o/a docente — na formação dos futuros cidadãos para que sejam críticos e dispostos a melhorar a sociedade e, conseqüentemente, transformar a própria história.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F.(Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamento e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Secretaria da Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/3G1kFwa>. Acesso em: 03 out. 2022.

BURKE, P. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FUNARI, P. P. A.; SILVA, G. J. **Teoria da História**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FUNARI, P. P. A.; SILVA, G. J. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 2008.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

PINSKY, C. B. (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2011.

TREVISAN, R. BNCC para história: entenda os objetivos de aprendizagem. **Nova Escola**, c2021. Disponível em: <https://bit.ly/3o7q8v1>. Acesso em: 03 out. 2022.

