



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS  
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

JOÃO FERNANDES DO NASCIMENTO NETO

O PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA) COMO UM CAMINHO DE TRANSFORMAÇÃO DO  
ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA UNIDADE  
ESCOLAR MIGUEL LIDIANO 2012-2013.

PICOS-PI

2013. 2

JOÃO FERNANDES DO NASCIMENTO NETO

O PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)  
COMO UM CAMINHO DE TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA  
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR MIGUEL LIDIANO 2012-  
2013.

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção de nota parcial, para aprovação na disciplina TCC II do curso de Licenciatura Plena em História, Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros.

**Orientadora:** – Profa. Mestre Ana Paula Cantelli Castro

PICOS-PI  
2013. 2

Eu, **João Fernandes do Nascimento Neto**, abaixo identificado(a) como autor(a), autorizo a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação abaixo discriminada, de minha autoria, em seu site, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, a partir da data de hoje.

Picos-PI 11 de julho de 2014.

  
Assinatura

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca José Albano de Macêdo**

**N244p** Nascimento Neto, João Fernandes do.  
O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) como caminho de transformação do ensino de história na educação fundamental da unidade escolar Miguel Lidiano 2012 – 2013 / João Fernandes do Nascimento Neto. – 2013.  
CD-ROM : il; 4 ¼ pol. (68 p.)  
  
Monografia(Licenciatura Plena em História) – Universidade Federal do Piauí. Picos-PI, 2013.  
Orientador(A): Profa. MSc. Ana Paula Cantelli Castro  
  
1. Ensino de História. 2. História Tradicional. 3. PIBID. I. Título.

**CDD 907**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros  
Coordenação do Curso de Licenciatura em História  
Rua Cícero Duarte Nº 905. Bairro Junco CEP 64600-000 - Picos- Piauí  
Fone: (89) 3422 2032 e-mail: [coordenacao.historia@ufpi.br](mailto:coordenacao.historia@ufpi.br)

### ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos dezoito (18) dias do mês de março de 2014, na sala do Laboratório de Ensino de História, do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a Defesa de Monografia de **João Fernandes do Nascimento Neto** sob o título **O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) como um caminho de transformação do ensino de história na educação fundamental da Unidade Miguel Lidiano – 2012-2013.**

#### A banca constituída pelos professores:

Orientador: Prof. Prof. Ms. Ana Paula Cantelli Castro  
Examinador 1 : Prof. Ms. Olívia Candeia Lima Rocha  
Examinador 2: Prof. Ms. Francisco Gleison da Costa Monteiro

Deliberou pela aprovação do (a) candidato (a), tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe uma média aritmética de 9,0.

Picos (PI), 18 de março de 2014

Orientador (a): Ana Paula Cantelli Castro  
Examinador (a) 1: Olívia Candeia Lima Rocha  
Examinador (a) 2: Francisco Gleison da Costa Monteiro

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de apresentar os meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus meu escudo e fortaleza, meu guia poderoso e fiel, presente em minha vida em todos os momentos.

A minha família, meu pai: Fernando; minha mãe: Maria Gilmar e minha irmã: Gilzernanda pelo apoio e amor incondicional, por estarem presentes e contribuírem grandemente em minha formação.

À minha orientadora, a Professora Mestre Ana Paula Cantelli Castro pela a sua disponibilidade, apoio, compreensão, orientação, presteza e paciência demonstrados ao longo da realização deste trabalho. Obrigado por tudo!

A Professora Mestre Olívia Candeia Lima Rocha pelas palavras de incentivo, pela colaboração quando requisitada, pelos conselhos, sugestões e apoio.

Ao Professor Mestre Francisco Gleison da Costa Monteiro pela disponibilidade e sugestões, postura e exemplo de profissionalismo.

A Universidade Federal do Piauí, por apresentar estrutura que condicionou a minha formação.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio estrutural e financeiro ao programa PIBID.

Aos que colaboraram na minha pesquisa: a Prof<sup>a</sup> Maria de Lourdes Sa Gomes, meus colegas Mariana Floracir, Itamar Lima e Ana Priscila Sá.

Aos meus colegas de curso: em particular a minha equipe “Clã do Sucesso”, e em especial a meus amigos Adson Ramón e Paulo Bezerra. Lembrando também de Raniela Rauenia, Maria do Carmo, Míriam Rocha, Marleide Rocha. Pela consideração simpatia de sempre.

A todos que fizeram parte da Equipe do PIBID, desde os meus colegas bolsistas, meus supervisores e coordenadora.

Ao professor Dr. Francisco Nascimento por ter me ajudado inicialmente na escolha do meu objeto de estudo.

Por fim, a Aleisa Carvalho pela força, carinho e consideração que tem me dedicado, principalmente neste ultimo momento de dificuldade. E a Laila Pedrosa, pela consideração, respeito e o incentivo de sempre.

**A todos o meu muito Obrigado!**

## RESUMO

Apresenta um conjunto de reflexões em torno das problemáticas do ensino de história. Parte de questionamentos em relação às práticas de ensino “tradicionalmente” utilizadas para o ensino da disciplina. Usando como base as produções recentes sobre a temática, bem como nas recomendações propostas por documentos oficiais constantes nos PCNs de História, discute a possibilidade de se modificar os rumos da disciplina. Pra isso, analisa o trabalho realizado no ensino de História da Unidade Escolar Miguel Lidião pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da UFPI, área de História. Apresenta as atividades desenvolvidas pelo citado Programa e discute como as mesmas contribuem para distanciar o ensino de História das concepções e práticas da “História Tradicional”. Apresenta uma discussão a parte, sobre como incorporar novas linguagens ao Ensino desta disciplina, como sugestão para torna-lo mais didático e abrangente.

**Palavras-chave:** Ensino de história. História tradicional. PIBID.

## ABSTRACT

Presents a set of reflections on the issues surrounding the teaching of history . Part of inquiries in relation to teaching practices traditionally used for teaching discipline. Discusses based on recent productions on the theme as well as on recommendations by official documents in the history of PCNs, the possibility of changing the course of discipline. For that examines the work done in teaching History of School Unit by Miguel Lidiano PIBID ( Institutional Program Initiation to Teaching Scholarship ) UFPI , area history . Presents the activities of the said program and discusses how they contribute to distance teaching history of conceptions and practices of traditional history . Part presents a discussion on how to incorporate new languages to the teaching of this discipline , as a suggestion to make it more comprehensive and didactic.

**Keywords** : Teaching history. Traditional story . PIBID .

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** A Bolsista Mariana Floracir de Moura realizando uma atividade de monitoria\_\_\_\_\_28

**Figura 2:** Os bolsistas Itamar da Silva Lima e Gleycelene Maria da Silva Santos participando de oficina com temática voltada para as festas juninas\_\_\_\_\_30

**Figura 3:** Apresentação de Atividade de Ensino Prático pedagógica pelos bolsistas Mariana Floracir de Moura e João Fernandes do N. Neto\_\_\_\_\_32

**Figura 4:** Apresentação em Power Point de uma Oficina sobre música\_\_\_\_\_38

**Figura 5:** Imagem fotográfica dos Pibidianos coordenados pela Prof<sup>a</sup> Olívia Candeia Rocha que atuaram na U.E. Miguel Lidiano\_\_\_\_\_66

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1. DISCUTINDO O ENSINO DE HISTÓRIA (TRADICIONAL) NO BRASIL: ALGUMAS QUESTÕES</b>	<b>14</b>
1.1 O Aluno Enquanto Sujeito Histórico	20
<b>2. O ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR MIGUEL LIDIANO: TRABALHO E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID</b>	<b>24</b>
2.1 PIBID na Escola	25
2.1.1 A Monotoria	28
2.1.2 Atividades Complementares	29
2.1.3 Atividades de Ensino Prácticopedagógico	31
2.2 Problemas da Unidade Escolar	34
2.3 PIBID: Alguns resultados alcançados	36
<b>3. A POSSIBILIDADE DE INCORPORAÇÃO DE NOVAS LINGUAGENS AO ENSINO DE HISTÓRIA</b>	<b>40</b>
3.1 Filme	41
3.2 Música	44
3.3 Imagens	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>49</b>
<b>FONTES E REFERÊNCIAS</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>54</b>
Exemplar de Relatório de Atividades mensais do PIBID	55
Imagem fotográfica dos Pibidianos coordenados pela Prof <sup>a</sup> Olívia Candeia Rocha que atuaram na U.E. Miguel Lidiano	66

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão a cerca de problemáticas em torno do ensino da disciplina de História. Para tanto, analisará as atividades desenvolvidas pelo PIBID<sup>1</sup> (programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) entre Agosto de 2012 e fevereiro de 2014 na Unidade Escolar Miguel Lidiano<sup>2</sup>. Com isso buscará apontar um caminho de transformações possíveis de ocorrer dentro do ensino de História, bem como discutirá algumas possibilidades de diversificar os métodos de ensino, através da busca de novas estratégias e incorporação de novas linguagens e elementos no ensino dessa disciplina.

A partir da participação nas atividades do Programa de Iniciação à Docência na condição de bolsista e discente do curso de História, entende-se como necessário provocar uma reflexão a cerca das ações desenvolvidas durante a experiência vivenciada no andamento do PIBID. Ou seja, pensar a possibilidade do desenvolvimento da *Práxis* em educação por meio do contato direto com o cotidiano escolar, investigação sobre os problemas relativos ao processo de ensino aprendizagem em História e a participação em experiências metodológicas de cunho inovador que objetivam a superação dos problemas identificados. Todavia, o desenvolvimento da *práxis* estaria condicionado à reflexão sobre essas ações.

Com intuito de melhor direcionar essas discussões, o presente trabalho estará estruturado da seguinte maneira: No primeiro Capítulo intitulado: *Discutindo o Ensino de História (tradicional) no Brasil: Algumas questões*. Pretende se levantar uma discussão em torno de algumas problemáticas inerentes ao ensino de História, haja vista que nas ultimas décadas muito tem se falado e discutido sobre a necessidade de promover um ensino que se afaste das concepções tradicionais da História. Com isso, este capítulo tentará inicialmente propor uma discussão sobre a definição do conceito de “História Tradicional”. Nessa perspectiva, será brevemente

---

<sup>1</sup> A Unidade Escolar Miguel Lidiano é uma instituição pública de ensino pertencente à Rede Estadual de Educação do Piauí.

<sup>2</sup> O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. 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. Informações retiradas do site: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 07.04.2014.

discorrido sobre algumas concepções históricas originadas entre os séculos XIX e XX, buscando discutir como estas concepções teórico metodológicas teriam influenciado o processo de ensino da disciplina.

Trazendo para um contexto brasileiro, busca-se debater como estas concepções se fizeram presentes no ensino da História do Brasil, promovendo ao longo do tempo um ensino voltado para a formação de um ideal de nação. O que se discute é que este foi o objetivo principal a ser alcançado pelo ensino de História em determinados momentos da História do Brasil. Ainda Segundo esses debates torna-se imprescindível que se rompa com essa maneira de ensinar história em nome de história mais abrangente, no sentido de aproximar essa disciplina das experiências sociais dos alunos. Neste ponto será discutido, a ideia de fazer o aluno se reconhecer enquanto sujeito histórico, ideia bastante enfatizada nos Parâmetros Curriculares de História, e que a partir de um dialogo com esse material e com autores que discutem essa temática, será possível apontar algumas questões importantes sobre o assunto.

Na continuidade deste trabalho, o Segundo Capitulo intitulado: *O ensino de História na Unidade Escolar Miguel Lidiano: trabalho e contribuições do PIBID*, Buscará analisar o ensino da disciplina de história na Unidade Escolar Miguel Lidiano a partir da chegada a essa instituição pública de ensino do PIBID/UFPI, área de História. A ideia é buscar demonstrar, por meio dos relatos de atividades desenvolvidas, até que ponto essa atuação pibidiana na referida Unidade Escolar, contribuiu para que de alguma forma se superasse problemas referentes ao ensino de História. Problemas estes que não são “exclusivos” da Unidade Escolar em questão, diga-se de passagem, mas que fazem parte de um contexto bem mais amplo e por isso englobam uma série de discussões igualmente ampla, que este trabalho não pretende abarcar na sua totalidade, mas que tentará, na medida do possível, apontar aspectos importantes dessa discussão, numa busca por elucidar alguns caminhos em que o ensino da disciplina de História poderá percorrer.

Com o intuito de melhor dimensionar as conclusões que se pretende chegar, serão delimitadas o estudo as turmas do ensino fundamental II, sendo que a atuação do PIBID/História se dar também no Ensino médio da Escola. Será discorrido sobre os trabalhos do PIBID na Escola, buscando entender como estes são desenvolvidos dentro de todos os seus eixos de atuação: Monitoria, Atividades complementares e Atividades de ensino prático-pedagógico, e o que os mesmos

objetivam. Para isso serão expostos e discutidos os objetivos gerais do Programa, bem como as propostas do PIBID para a área de História. Exemplificando com as atividades desenvolvidas, será discutido como essas se articulam com as próprias diretrizes do programa, e também com as determinações oficiais estabelecidas nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs)<sup>3</sup>.

Esse capítulo também levará em conta as principais dificuldades, enfrentadas na própria instituição de ensino. Em particular à questão da estrutura física, que se encontra em estado bastante deficitário. Com isso, a dificuldade de realizar atividades aumenta, no entanto, as atividades continuam a ser desenvolvidas em meio a todos os problemas.

Todavia, não é a intenção deste trabalho estigmatizar a escola, criticar o trabalho dos profissionais que desempenham suas atividades naquela instituição, ou ainda, produzir resultados alarmantes; pelo contrário, o foco principal é propor um trabalho que contribua para a problematização a cerca das dificuldades do ensino de História, e para tanto é importante que sejam investigados outros elementos que constituem a escola.

Já no último capítulo, intitulado: *A possibilidade de incorporação de novas linguagens ao ensino de história* será feita uma breve discussão em torno do uso de linguagens alternativas dentro do ensino de história, como forma de fazer do saber histórico mais didático, A ideia é ampliar a discussão em torno do uso de algumas estratégias para o ensino de história, uma vez que são constantemente utilizadas pelo PIBID dentro do trabalho de inovação e diversificação dos métodos de ensino. Para isso, será discorrido separadamente sobre três linguagens de uso bastante recorrente no ensino de História, são elas: Filmes, Músicas e Imagens. Contudo, o diálogo que será estabelecido com autores que debatem sobre essas linguagens em questão, será no sentido de alertar para os possíveis usos indevidos desses elementos. Sendo que através de um processo de reflexão será possível aproveitar melhor o potencial contido nessas importantes linguagens.

Com relação aos procedimentos metodológicos a pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de relatórios e materiais produzidos pelos bolsistas do PIBID, durante a atuação na Unidade Escolar Miguel Lidiano; bem como a partir de análises

---

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): texto lançado oficialmente pelo Ministério da Educação em 1997.

de diretrizes referentes ao PIBID, através de documentos oficiais constantes no site da CAPES<sup>4</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Também foi realizada uma entrevista formal com a Professora de História do ensino fundamental da unidade Escolar Miguel Lidiano, Maria de Lourdes Santos Gomes<sup>5</sup>. Sendo que este foi o único procedimento em História oral realizado no trabalho.

Por fim, embora não seja intuito deste trabalho abarcar um grande número de questões sobre esta temática, muito menos esgotar qualquer possibilidade de discussão em qualquer uma das questões tocadas, espera-se que em meio a essas discussões possa este trabalho, galgar alguma contribuição, pelo menos no que diz respeito à ampliação do debate em torno da possibilidade de se estabelecer um melhor ensino de história.

---

<sup>4</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Informações retiradas do site: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 07.04.2014.

<sup>5</sup> Graduada em licenciatura plena em história pela UESPI (Universidade Estadual do Piauí) 2005. Especializada em história do Brasil pela UFPI (Universidade Federal do Piauí) 2006. Onze anos de experiência na educação básica. Dois anos na UESPI. Atualmente professora efetiva da rede estadual e do quadro provisório da UFPI.

## **1 DISCUTINDO O ENSINO DE HISTÓRIA (TRADICIONAL) NO BRASIL: ALGUMAS QUESTÕES**

O contato direto com a sala de aula sugere que de fato existem dificuldades. Vivenciar essa realidade proporciona algumas possibilidades interpretativas, de que as práticas da chamada “História tradicional” ainda persistem na educação brasileira, e estas práticas precisam ser superadas. Ou pelo menos essa é uma discussão que vem ocorrendo desde as últimas décadas do século XX, presente no âmbito acadêmico e nas bibliografias produzidas sobre a temática de ensino de história, que terminam por colocar essa superação como algo necessário para a constituição de um novo olhar sobre as práticas de ensino da disciplina. Segundo, Selva Guimarães Fonseca, “a transformação do ensino de história é estratégico não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares”. (FONSECA, 2003, p.34).

Ao entrar nessa discussão um questionamento torna-se importante: qual História deve ser ensinada aos nossos alunos? Segundo Selva Guimarães Fonseca, em proposição semelhante, “Buscar respostas a essa pergunta nos conduz à discussão dos desafios do futuro, a partir do presente, reconstruindo o passado recente. É na História da História que foram construídas as bases de uma outra possibilidade de se aprender e ensinar história”. (FONSECA, 2003, p.36).

Partindo dessa ideia acima apresentada, faz-se necessário revisitar os debates e discussões ocorridos nas últimas décadas em torno do problema, considerando essencialmente as propostas oficiais, materializadas a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de História. É preciso analisar essas recomendações oficiais dentro do que elas representam para o contexto de debates e transformações ocorridas ultimamente.

É igualmente importante dentro da discussão proposta neste trabalho, buscar uma definição sobre o que se entende por “História tradicional”, definida também por muitos autores como “Positivismo histórico”, ambos os termos bastante usados ao se remeter a uma abordagem dos temas históricos de forma: conservadora, estática, acrítica, entre outros termos utilizados pelos críticos. Sendo esta abordagem oriunda de concepções teórico-metodológicas originadas entre os séculos XIX e começo do século XX, e que, a partir das transformações ocorridas na

própria historiografia, passaram a ser gradativamente questionadas. Segundo definição de Selva Guimarães Fonseca:

[...] a História tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia os estudos dos fatos passados que são apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva. Em síntese: nessa perspectiva – a história dos povos como realmente ela aconteceu – e os fatos deveriam ser tratados de forma objetiva e com base em documentos. Trata-se, basicamente, de uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais. [...] (FONSECA, 2003, p 41).

Para entender a origem e permanência dessa concepção histórica, grosso modo baseada numa sequência linear e progressiva de tempo, e ainda objetiva e dotada de uma verdade inquestionável, será feita uma breve discussão a cerca das suas origens no século XIX.

Num primeiro momento será brevemente percorrido sobre uma concepção historiográfica surgida na Alemanha no século XIX, que de modo geral ficou conhecida como Historicismo. Segundo José Carlos Reis o historicismo<sup>6</sup> Alemão surge como oposição ao pensamento dos filósofos iluministas de dissolução do passado após a Revolução Francesa.

[...] Seu projeto era fortalecer o passado construindo uma história científica, que o reconstruísse com a maior fidelidade, que o cristalizasse e endurecesse. A história científica veio opor-se a história filosófica, agarrás do passado! Eles refundaram a História como estudo documentado, visando recuperar a verdade do passado. [...] (REIS, 2006, p.213).

Percebe-se que o historicismo tinha grande preocupação em conservar o passado. Ainda segundo Reis:

[...] A história científica buscou diferenciar as duas dimensões do tempo – passado e presente-, evitando profetizar sobre o futuro. Essa História valorizava as diferenças humanas no tempo, dando ênfase ao evento irrepitível, finito, datado. O objeto do historiador não era a ideia a razão, a providência, a utopia final, mas o mundo humano datado e localizado, uma situação humana espaço-temporal, concreta, única: o evento. [...] (REIS,2006, p.213).

---

<sup>6</sup> REIS, 2006.

Vale destacar o caráter de rivalidade existente entre França e Alemanha. “O historicismo não foi apenas uma formulação teórica sobre a história, nem o Iluminismo era só uma teoria. Era um pensamento alemão contra um pensamento francês”. (REIS, 2006, p, 212). Em outro momento da discussão Reis aponta que: “O historicismo foi usado pelos fundadores do Estado nacional alemão contra o expansionismo francês.” (REIS, 2006, p. 211).

Dentro dessa busca por combater a Revolução Francesa, impulsionada em parte pela rivalidade existente entre essas nações, (que não restringia aos campos de guerra, mas que também alcançava o campo da intelectualidade) bem como no combate aos ideais iluministas e, ainda considerando o contexto político e ideológico da Alemanha no século XIX, o historicismo veio a afirmar o valor da tradição. Para o historicismo, a História serve a educação nacional, para renovar e consolidar o espírito comum dos membros de uma nação. (REIS, 2006, p. 212).

Neste ponto, abre-se uma discussão importante sobre ensino de história, em sua relação com os diversos discursos e práticas adotadas em alguns contextos históricos que tem por intenção internalizar uma ideia de pertencimento aos membros de uma determinada nação. Neste sentido, Circe Bittencourt, analisando os rituais e festas cívicas em escolas paulistas na década de 1920, vai afirmar que a História tem permanecido como disciplina escolar exatamente por ser a legitimadora “da tradição nacional, da cultura, das crenças, da arte, do território”. (BITTENCOURT, 2006, p. 51).

Vale ressaltar que esse era um contexto histórico brasileiro pós-abolição da escravidão e pós-proclamação da República. Novas relações estavam se constituindo, principalmente no que concerne ao campo do trabalho. A educação seria responsável por moldar essas relações de acordo com o ideário nacionalista e civilizatório imposto pelo poder dominante. O regime republicano, sob a égide de um nacionalismo patriótico, buscava inserir a nação num espírito cívico. (BRASIL, 1997, p,20).

Sobre isso, Marilena Cainelli afirma que:

As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de tudo por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos. (CAINELLI,2012, p.165)

Cainelli ainda traz as seguintes considerações sobre essa questão:

No caso brasileiro, estas características dos conteúdos escolares se tornam preponderantes após a proclamação da república com a introdução de História do Brasil nos currículos das escolas primárias e secundárias. Neste período, a definição dos conteúdos escolares coube a um grupo de professores do Colégio D. Pedro II, situado no Rio de Janeiro, e também a membros do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), que a partir de estudos realizados definiram quais conteúdos sobre a história do Brasil seriam trabalhados na escola. Foram definidos conteúdos relacionados à história pátria e à constituição do povo brasileiro. (CAINELLI, 2012, p.166).

Ainda neste contexto,

[...] A história passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar, seria o de moldar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. [...] (BRASIL, 1997, p. 20)

Essas considerações acima servem para ressaltar o quanto essas orientações adentravam o campo educacional em determinados contextos da História do Brasil. Ainda com vistas a essa questão, com a continuidade dessas práticas e discursos, o ensino dessa disciplina seria apresentado da seguinte maneira, segundo pontua Elza Nadai:

[...] O passado aparece, contudo, de maneira a homogeneizar e unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. [...] (NADAI, 2009, p.30)

Existiria, portanto, a possibilidade dessas concepções teórico-metodológicas terem se originado a partir do historicismo, ao buscar uma abordagem que servisse a construção e um desencadeamento de um ideal de nação, formado, a partir da figura do Estado Nacional. O ensino da História, neste sentido, estaria direcionado para esse fim específico. Educar um povo a partir da ideia de pertencimento a uma determinada nação.

Cainelli aponta que no caso do Brasil, para se construir uma história nacional, o IHGB<sup>7</sup> recorreu a marcos na História do Brasil como o “descobrimento do Brasil” e a Independência, entre outros eventos “importantes” acontecidos após

---

<sup>7</sup> Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi fundado em 1838 e tem por finalidade preservar a cultura nacional, estimular os estudos históricos, geográficos e de outras ciências sociais sobre o Brasil e reunir e divulgar documentos relativos à sua formação e identidade, com vistas à preservação de sua memória. Informações do site do órgão na Internet: <http://www.ihgb.org.br/>

1500. Estes seriam marcos que explicariam a consolidação da Nação brasileira. Segundo a mesma autora:

Estes conceitos e marcos temporais, definidos a partir da formação dos estados nacionais acompanharam o ensino de História por vários anos. O processo de consolidação da disciplina de História nos currículos das escolas brasileiras sempre envolveu uma grande discussão em torno da história pátria. (CAINELLI, 2012, p.167).

Ainda dentro dessa busca por definir as origens da “História tradicional” vale discorrer, também, sobre a Escola Metódica francesa que do final do século XIX e começo do século XX, a partir dos historiadores Charles Seignobos e Charles-Victor Langlois, elaborou uma sistematização de métodos em relação ao fazer historiográfico.

Sua preocupação com o tratamento das fontes e documentos históricos notabilizou a contribuição dessa Escola, bem como fixou também uma das principais divergências presentes no campo da historiografia durante toda a primeira metade do século XX. (BOSI, 2005).

As críticas proferidas a escola Metódica partiram principalmente da geração dos Annales, geração que sucedeu os metodistas. A Escola dos Annales, liderada inicialmente pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, criticou fortemente a história que vinha sendo produzida anteriormente, especialmente o que entendiam por ser uma história factual, passiva, sem problemas, com grande ênfase nos acontecimentos políticos diplomáticos. Jaques Le Goff, dando o tom desse embate da Escola dos Annales contra esse fazer historiográfico, afirma que:

[...] Essa história política que é, por um lado, uma história-narrativa e, por outro, uma história de acontecimentos, uma história factual, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas em que é preciso detectá-lo, analisa-lo, explicá-lo[...]. (LE GOFF, 2001, p. 40)

A geração dos Annales criticou fortemente o caráter estático e a proposta do método científico no fazer historiográfico formulado pelos seus antecessores com grande apego aos documentos. A “história nova” fundada pela Escola dos Annales pretendeu ampliar a noção de documento histórico até então estabelecida. Ao analisar o sucesso dos “novos historiadores” do contexto posterior a Segunda Guerra Mundial, Eric J. Hobsbawm aponta para além de outros fatores: a simplicidade metodológica e no caso da historiografia francesa, o confronto direto

com a história factual. (HOBSBAWM, 1998, p. 204). Com relação a essa questão Le Goff vai colocar que:

A história nova ampliou o campo do conhecimento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem. (LE GOFF, 2001, p. 36-37)

As características no fazer historiográfico dos metódicos que foram apontadas, especialmente em relação a suas metodologias de pesquisa, terminaram por lhes redarem a alcunha de positivistas. Em contraponto, Antônio de Pádua Bosi afirmará ser uma injustiça, tendo em vista que os mesmos se distanciaram muito do que convencionalmente lhes é atribuído. (BOSI, 2005).

No entanto, Marc Bloch em *Apologia da História ou ofício do historiador*, ao discutir sobre cientificidade da história afirmará que:

As gerações que vieram logo antes da nossa, nas últimas décadas do século XIX e até os primeiros anos do século XX, viveram como alucinadas por uma imagem muito rígida, uma imagem verdadeiramente comtiana das ciências do mundo físico. Ao estender ao mudo de aquisições do espírito esse prestigioso esquema, parecia-lhes não existir conhecimento autêntico que não devesse desembocar em demonstrações incontinenti irrefutáveis, em certezas formuladas sob o aspecto de leis imperiosamente universais. (BLOCH, 2001, p.47).

Estariam esses historiadores do final do século XIX e início do século XX condicionados a esta busca por certificação, o que justifica a valorização extremada pelo documento escrito, como forma de provar o que havia sido escrito, ou seja, aproximar a história do sentido de verdade.

Contudo, o que propõe Antônio de Pádua Bosi é que haja maior cuidado ao analisar as produções historiográficas, para não lhes atribuir características ou alcunhas equivocadamente e, principalmente não alimentar preconceitos intelectuais em relação a nenhuma corrente histórica, com o risco da simplificação das contribuições que cada corrente pode deixar para a produção historiográfica.

Feito essa ressalva, deve-se, contudo, ressaltar o caráter de revisão da produção historiográfica movida pelas discordâncias entre as diversas formas de se

conceber história, ocasionando mudanças de orientação com o passar do tempo. Internamente a produção historiográfica foi se renovando e se revisando, na tentativa de encontrar novas abordagens, novos rumos, novos problemas, portanto novos espaços de investigação. (NADAI, 2009, p. 31).

Neste contexto de transformações, trazendo para o cenário brasileiro, Selva Guimarães Fonseca pontua que:

[...] A historiografia brasileira, nas últimas décadas do século XX, inspira-se basicamente na nova história francesa e na historiografia social inglesa. Autores como Foucault, Le Goff, Thompson e Hobsbawm, por caminhos distintos, abriram aos historiadores brasileiros a possibilidade do alargamento dos conceitos de política e história. Assim, temas antes até então negligenciados pela historiografia passam a ser objeto de investigação. [...] (FONSECA, 2003, p. 42).

Contudo, não se devem desconsiderar as contribuições de uma ou outra corrente teórica e muito menos alimentar determinados preconceitos intelectuais, como alertou Antônio de Pádua Bosi. Trata-se, no entanto, de analisar a conjuntura atual, perceber as mudanças, as permanências, as necessidades, e buscar debater, baseado no que se tem discutido ultimamente sobre que tipo de produção historiográfica se aproximaria ou se distanciaria dos objetivos propostos para o ensino da disciplina de História em nível de Brasil.

### **1.1 O aluno enquanto sujeito histórico**

Para que se modifiquem os rumos do ensino da disciplina de História é essencial que se desenvolva cada vez mais uma preocupação por parte de professores e pesquisadores de promoverem questionamentos, como os que se objetivam neste trabalho: *Qual a história deve ser ensinada?* E pensando em relação a metodologias de ensino buscar outro questionamento: *Como essa deve ser ensinada?*

Dentro dessa discussão Canelli ressalta que:

Os conteúdos tradicionais trabalhados no ensino fundamental começam a sofrer alterações significativas apenas em meados do século XX. A renovação temática e a inclusão de novos objetos proporcionaram mudanças significativas no entendimento do que vem a ser conteúdos em História. Temáticas como mulheres, crianças, religiosidades e porque não dizer temas relacionados à própria estrutura do conhecimento histórico como fontes, documentos e temporalidade começam a fazer parte dos

conteúdos em História, sendo que de forma lenta as mudanças atingem também os manuais didáticos. (CAINELLI, 2012, p.168-169).

A mesma ainda alerta,

No entanto, é preciso levar em consideração que apenas as mudanças na forma de produzir o conhecimento histórico, ou seja, as mudanças historiográficas não proporcionam modificações substanciais na forma de ensinar história. É necessário um movimento articulado entre as renovações da historiografia e as renovações na forma de ensinar História para que haja significativamente uma mudança na forma de seleção dos conteúdos. (CAINELLI, 2012, p.169).

Contudo, tendo conhecimento das características e as possíveis origens da chamada História Tradicional, muito se discute atualmente sobre a defasagem do estudo de história voltado somente para o passado e as consequências de um estudo a partir de elementos que constituem esse tipo de abordagem. Se referindo à história do Brasil, especificamente, Fonseca pontua que:

[...] As noções de história do Brasil, nesse conjunto, privilegiam os mitos nacionais sobre a formação da cultura brasileira, bem como na crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico. Trata-se de uma história que tem como lógica constitutiva ideia de progresso como algo global, positivo e inevitável. A história tem um início, um meio e um fim determinados; não há brechas para as contingências e discontinuidades. [...] (FONSECA, 2003, p. 90)

E ainda:

[...] A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte ideia: vocês não fazem história, nós não fazemos história. A história é feita para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos. [...] (FONSECA, 2003, p. 90).

Se tiver algo que deve estar sempre presente nos debates acadêmicos, bibliografias, bem como nas recomendações oficiais para o ensino de história, é a necessidade de esse conduzir o aluno entender-se enquanto sujeito partícipe da história. Esta seria, além de uma necessidade atual para o ensino de história, também seria uma das suas maiores relevâncias. Segundo o que se debate atualmente o ensino partindo das abordagens tradicionais da história se distanciaria desse objetivo. Como se discute a seguir:

[...] A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo em sequência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e

acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo.[...] (BRASIL, 1997, p. 24).

Partindo dessa perspectiva de fazer o aluno se sentir sujeito da História, um das possibilidades para se chegar a esse objetivo é o estudo da História voltado para as problemáticas locais em que as crianças estão inseridas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essa realidade estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. (BRASIL, 1997, p. 35).

Partir do local, do particular seria uma maneira de levar o aluno a compreender a realidade em que o mesmo está inserido. No entanto, segundo os PCNs, esta possibilidade só se concretiza com o alargamento das fronteiras, tanto espaciais, quanto temporais. Ou seja, observar espaços e temporalidades diferentes, ajudaria o aluno a compreender a sua realidade e os problemas que o circunda. Essa ideia de o aluno adquirir uma compreensão da sua realidade está claramente expressa nos parâmetros Curriculares Nacionais como um dos objetivos fundamentais para o ensino de história nas séries iniciais. Seria a partir da compreensão da sua realidade que os alunos partiriam para uma compreensão mais ampla do processo histórico. Essa compreensão viria através de um estudo crítico e reflexivo da História.

[...] a proposta é a de que os estudos históricos não retrocedam às origens dos eventos e não tracem trajetórias homogêneas do passado em direção ao presente. Também não valorizam a organização dos acontecimentos no tempo a partir de uma perspectiva de evolução. Ao contrário, a proposta é de que os estudos históricos possibilitem estudos críticos e reflexivos, expondo as permanências, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas[...]. (BRASIL, 1997, p. 47).

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais expressam nos seus objetivos, entre outros pontos fundamentais, a busca pelo conhecimento e respeito à diversidade sociais, culturais, étnicas, entre outras. E esse é um ponto importante para discussão, tendo em vista que a História Tradicional com suas características discutidas, principalmente no que tange ao aspecto do nacionalismo, termina por desconsiderar essas diversidades existentes no Brasil, ao trabalhar a possibilidade da existência de uma identidade comum, em uma nação tão múltipla.

O aprofundamento nessa discussão é importante por ser considerável a necessidade de constantes reflexões a cerca do ensino de história em suas práticas

de ensino e dos elementos que constituem a sua aprendizagem. Diante do que se tem discutido é possível levantar os seguintes questionamentos: Será que a História que vem sendo ensinada e a forma ou metodologias aplicadas contemplam esses objetivos propostos para a disciplina? Será que aprendizagem é relevante para a formação dos nossos alunos? Ou seja, vai de encontro com essas recomendações e, principalmente com as necessidades de aprendizagem dos alunos na atualidade? Esses são questionamentos que os professores da área de História precisam fazer cotidianamente ao selecionarem o conteúdo e métodos de ensino. No tocante a esse papel reflexivo do professor Selva Guimarães Fonseca se posiciona da seguinte maneira:

A meu ver, ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. (FONSECA, P.37-38)

Faz-se necessário, então, que se alargue o processo de reflexão em torno das práticas, abordagens e métodos utilizados no ensino de História, para que haja o entendimento até que ponto existe a possibilidade de modificar esses paradigmas criados em torno da disciplina, rompendo gradualmente com certo ceticismo em torno da possibilidade de percorrer novos caminhos, consciente das dificuldades existentes. Propor novas possibilidades em relação a metodologias de ensino, bem como de seleção dos conteúdos, faz parte de um conjunto de reflexões, que perpassa, necessariamente pela preparação dos professores na graduação, mas também por experimentar essas novas possibilidades na prática de ensino, buscando fazer melhor uso dos recursos disponíveis a serem utilizados com o devido cuidado e preparação teórica necessária.

## **2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR MIGUEL LIDIANO: TRABALHO E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID**

A análise feita neste capítulo tem como objeto as atividades desenvolvidas pelo PIBID/história na Unidade Escolar Miguel Lidiano, entre os anos de 2012 e 2013. Objetiva-se com isso, descobrir até que ponto estas atividades concorreram para a melhoria do Ensino de história na Escola, e como contribuíram para uma diversificação nos métodos de ensino possíveis para o ensino da disciplina. Atuaram na U. E. Miguel Lidiano desde Agosto de 2012, vinte bolsistas do programa de iniciação á docência, participando do processo de ensino da disciplina de História em todos os níveis de ensino ofertados pela escola, no caso Ensino fundamental II (6° ao 9° ano) e Ensino Médio do (1° ao 3° ano). Embora, este presente trabalho delimite suas observações apenas às atividades do PIBID realizadas no Ensino Fundamental II.

As duas equipes do PIBID/História que desenvolveram atividades na Unidade Escolar Miguel Lidiano eram compostas por dez bolsistas da graduação, a primeira equipe era integrada por: Aleisa de Sousa Carvalho, Cássia de Moura Araújo, Gleicelene Maria da Silva Santos, Itamar da Silva Lima, João Fernandes do Nascimento Neto, Laila Pedrosa da Silva, Manoele Barbosa de Oliveira, Mariana Floracir de Moura, Renata de Oliveira Sousa, Romão Moura de Araújo. Esta primeira equipe atuou na referida instituição de ensino no período decorrido entre Agosto de 2012 à Junho de 2013. Já a segunda equipe teve como integrantes: Ana Priscila de Sousa Sá, Anna Carolina Borges Feitosa Caminha, Bibiana do Amparo Rocha, Keliana de Sousa Carvalho, Maria Jackeline de Moura Luz, Miriam Rocha Veloso, Rannyelle Rocha Texeira, Sibely Martins Silva, Verônica Inês de Sousa, Walton Valdomiro Luz. A atuação desta última se deu entre Agosto de 2013 a Fevereiro de 2014. Ambas as equipes foram supervisionadas na Unidade Escolar pela docente da instituição escolar Prof<sup>a</sup> Esp. Maria de Lourdes Santos Gomes, tendo as mesmas equipes como Coordenadora de Área a Prof<sup>a</sup> Msc. Olívia Candeia Lima Rocha, já a função de Coordenar Institucionalmente o PIBID/UFPI é exercida pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Antônia Dalva França Carvalho.

O foco principal deste capítulo é apontar para as possíveis contribuições dessa intervenção dessas equipes do PIBID no distanciamento do ensino de história da chamada História tradicional. Para tanto, faz-se necessário entender as

propostas do Programa para a área de História e, bem como, investigar como se deu a atuação pibidiana dentro dessa instituição de ensino, trazendo, inclusive, um pouco da dinâmica do trabalho realizado. Será considerado, ainda, os problemas existentes naquela realidade escolar, desde problemas estruturais até problemas inerentes ao próprio ensino de História realizado na escola.

## 2.1 O PIBID na escola

Em 2012 a Unidade escolar Miguel Lidião foi contemplada com uma equipe de bolsistas do PIBID do Curso de História da UFPI integrados ao Programa a partir do processo seletivo lançado pelo Edital 01/2012 da PREG. A partir de Agosto daquele ano, passaram a ser desenvolvidas atividades supervisionadas de caráter complementar na disciplina de História nos níveis médio e fundamentais de ensino ofertadas pela instituição.

Antes de apresentar as propostas do PIBID especificamente para área de História e logo depois detalhar a atuação do PIBID/história da UFPI na Escola Estadual Miguel Lidião, é interessante apontar os objetivos gerais do PIBID, constantes no site da CAPES<sup>8</sup>. São eles:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofrmadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

---

<sup>8</sup> Endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acessado dia 09/03/2014.

- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Já em relação às propostas do PIBID para o ensino de História elas partem inicialmente das novas orientações teórico-metodológicas para a disciplina. Partindo destas orientações se faz necessário modificar as práticas estabelecidas no âmbito educacional. Práticas essas, que se remetem as concepções tradicionais da história, sendo imprescindível que sejam superadas em nome de uma História mais abrangente, no sentido de relatar às diversas experiências sociais, fazendo com que vá ao encontro da própria realidade vivenciada pelo aluno enquanto ser histórico. Assim, uma concepção renovada a respeito da história deve ser algo significativo para a vida escolar e social dos educandos. Neste ponto é importante apontar a discussão de Déa Fenelon:

Não tenho dúvida que pra fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou como formadores de profissionais de história temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isso significa pra mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de “sujeitos da História”. Se queremos avançar nesta perspectiva, temos de nos considerar como “produtores” nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas. (FENÉLON, 2008. P 23-24)

É a partir destas discussões que as metas do PIBID para a área de História são estabelecidas. Os graduandos do curso selecionados para o programa atuarão dentro da escola pública, sob a supervisão de um professor de história da Escola selecionada e sob a coordenação de um docente da licenciatura correspondente. Sendo que essa composição é estabelecida no Decreto nº 7.219, de 24/06/2010, decreto este que institui o PIBID e que se encontra disponível no site da CAPES<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespihid>. Acessado dia 09/03/2014.

Assim, fundamentados teoricamente sobre as possibilidades de inovar em estratégias de ensino, estes acadêmicos são “convidados” a usarem as suas criatividade para desenvolver e experimentar novas metodologias de ensino que contemplem as propostas, objetivos e concepções de uma história abrangente e de aprendizagem significativa. Poder vivenciar esses desafios, certamente, serão condicionantes fundamentais para a formação dos futuros docentes.

Com relação a essa preparação teórica dos pibidianos, a mesma dar-se por meio de leituras e discussões de textos, realizadas periodicamente com a presença do (a) coordenador (a) de área, com intuito de prepará-los para os desafios do cotidiano escolar, bem como para fundamentá-los na utilização de novas estratégias a serem adotadas no ensino da disciplina. Esse fomento teórico, juntamente com as observações das aulas, avaliação de material didático adotado na escola e produção de relatório institucional, (que no caso do PIBID/História da UFPI, são produzidos no início das atividades na escola), são importantes para que haja a possibilidade de identificação dos principais pontos de fragilidade no processo de ensino/aprendizagem em História, sendo que é a partir da reflexão a cerca desses pontos que são feitos os planejamentos mensais, onde são definidas as atividades que terão como objetivo suplantar os pontos de fragilidade que forem indentificados.

Na Unidade Escolar Miguel Lidiano os bolsistas PIBID/História buscaram desenvolver uma série de atividades que compreendessem os três eixos de atuação estabelecidos pelo programa, que são: Monitoria, Atividades complementares e Atividades de ensino Prático-pedagógico.

Essas atividades foram registradas através de informações descritivas nos relatórios mensais e por imagens fotográficas produzidas pelos bolsistas do Programa. Portanto, as análises realizadas em torno dessas atividades, foram baseadas, em parte, nestes registros produzidos. Para que se pudesse estabelecer uma breve noção de como foram desenvolvidas essas atividades pelo PIBID-História da UFPI-Picos, analisando a possível relevância das mesmas para a complementação do ensino de História na Escola Miguel Lidiano e o que as elas representaram dentro da proposta de buscar afastar cada vez mais o ensino de História das concepções tradicionais da História. Como já foi mencionado anteriormente.

### 2.1.1 A Monitoria

As Atividades de Monitoria tem como objetivo atender individualmente ou em grupos pequenos; alunos que tenham dúvidas referentes às aulas e conteúdos ministrados, para que possam, com a ajuda dos monitores saná-las e; além disso, aprofundar nos assuntos estudados. Para desenvolver essa atividade na Escola Miguel Lidiano os bolsistas eram divididos em duplas ou trios, com turnos e horários previamente definidos, para que pudessem disponibilizar orientação para os alunos, quando requisitados.

**Figura 1:** A Bolsista Mariana Floracir de Moura realizando uma atividade de monitoria



Fonte: Acervo de Mariana Floracir de Moura (Bolsista PIBID) 2013

Vale destacar que os eixos de atuação do PIBID podem e devem atuar em total coordenação e integração, sendo que atividades propostas por outros eixos poderão ser orientadas por monitores, além das orientações normalmente concedidas, que dizem respeito basicamente, a elucidação de dúvidas referentes ao conteúdo trabalhado pelo professor. Segundo pontua Antônia Dalva França Carvalho, O objetivo é reforçar e ampliar os conteúdos das áreas epistemológicas

envolvidas no Projeto, regularmente desenvolvidos em sala de aula. (CARVALHO, 2012. p.3)

Ainda voltando a essa questão levantada em relação a proposta de atuação integrada entre os eixos de atuação do PIBID (monitoria, atividades complementares e atividades de ensino prático-pedagógico), o relatório anual de atividades do PIBID/História referente a 2013, produzido pela Coordenadora de área Prof<sup>a</sup>. Msc. Olívia Candeia Lima Rocha descreve algumas atividades realizadas entre 01 e 18 de Abril de 2013, em que entre os resultados alcançados foi apontado a articulação entre essas modalidades, logicamente como algo positivo e necessário para o desenvolvimento do trabalho na Escola. Somente para constar, essas atividades acima mencionadas foram: a Apresentação de documentário sobre Pinturas Rupestres; Pesquisa de imagens sobre Primeiros povos da América e primeiras sociedades; Bingo de Conceitos; Jogo com Dados. Assunto: Surgimento dos Primeiros habitantes da América e dos primeiros habitantes do Brasil.

Contudo, a monitoria que foi desenvolvida na Escola Miguel Lidiano, teve como função básica orientar os alunos na realização de atividades propostas pelas outros eixos do PIBID, bem como atividades propostas pela própria professora de História, sendo que grande parte dessas atividades correspondiam a debates e seminários, onde recaiam sobre os bolsistas monitores a incumbência de orientar os alunos e promoverem a ampliação da discussão em torno da temática abordada.

Considerando que faz parte dos objetivos gerais do PIBID promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, a prática da monitoria certamente concorre para essa melhoria, haja vista que possibilita ao aluno um reforço na sua aprendizagem a partir da ampliação da discussão em torno do conteúdo estudado, em um turno diferente do que normalmente frequenta a escola.

### **2.1.2 Atividades Complementares**

No eixo que compreende as atividades complementares o PIBID-História UFPI desenvolveu atividades que visavam fomentar nos alunos a busca por conhecimentos mais abrangentes para a sua formação. Dentro dessa proposta, foram organizadas palestras, oficinas, minicursos, entre outras iniciativas, que contemplavam diferentes temáticas. Essas temáticas eram geralmente discussões sobre temas latentes na atualidade, porém munidas sempre de uma análise historiográfica do problema, numa tentativa de ir de encontro com as

recomendações constantes nas propostas curriculares oficiais, que discutem a necessidade de através do ensino de história aproximar os acontecimentos do passado com a realidade do aluno. Como reafirma Circe Bitencourt:

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação a sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.(Bittencourt, 2005. p.19).

Na imagem a seguir, segundo aponta o relatório de atividades produzidas pelos pibidianos, os bolsistas ministravam uma oficina que discutia os aspectos culturais referentes às festas Juninas, tais como: danças, comidas, brincadeiras e folclore, com ênfase na discussão sobre as origens históricas dessa manifestação cultural. A atividade mencionada foi desenvolvida em turmas do ensino fundamental II e do Ensino médio da Unidade Escolar Miguel Lidiano.

**Figura 2** – OS bolsistas Itamar da Silva Lima e Gleycelene Maria da Silva Santos participando de oficina com temática voltada para as festas juninas.



Fonte: Relatório anual de atividades do PIBID-2013.

Ao trabalhar uma manifestação cultural, seja ela local, regional, ou com abrangência nacional (mesmo que com maior preponderância em determinada região, como é o caso das festas juninas no Nordeste do país) é possível chegar a uma importante temática de reflexão. É importante lembrar que uma das recomendações dos parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, é de valorização do patrimônio cultural e respeito à diversidade. Diversidade essa, inclusive, cultural. Em se tratando de Brasil, um país de manifestações culturais múltiplas é essencial levar essa discussão para os alunos em torno dessa diversidade, para que se constitua o entendimento de que cada manifestação possui seus significados e representações para um determinado povo e que esses elementos culturais fazem parte da formação da identidade de um povo, ou de um grupo. Partindo do pressuposto de que, o Brasil é diverso em vários aspectos, seja do ponto de vista cultural, social, econômico, geográfico, ou outro, logo não se pode trabalhar a história do Brasil, partindo da perspectiva de uma identidade comum. Com isso poderá abrir-se a possibilidade para desconstruir a ideia de uma nação homogênea, trabalhada pelo viés da história tradicional.

### **2.1.3 Atividades de Ensino Prático-pedagógico**

Com relação ao eixo de Atividades de ensino Prático-pedagógico, este é eixo onde os bolsistas do PIBID são convidados a esboçarem toda criatividade. Pois, é neste que são elaboradas novas estratégias a serem experimentadas na prática dentro da sala de aula. Estes experimentos têm como objetivo principal, auxiliar o Professor de História no processo de ensino da disciplina, fornecendo ao menos ferramentas para um ensino mais didático. A execução desse experimento, em sala de aula, pode ficar a cargo apenas do professor, como também poderá este ser auxiliado pelos bolsistas PIBID.

Dentro desse eixo de atuação do Programa são articuladas formas de inserir novas linguagens ao ensino de história, como por exemplo: o uso e análise de músicas, filmes, imagens iconográficas, fotográficas entre outras, que se inserem neste contexto como alternativas para um ensino que abarque um número cada vez maior de temáticas e discussões, limitadas muitas vezes pelas formas tradicionais de ensino pautadas no uso exclusivo do livro didático como ferramenta de ensino. Neste sentido, afirma Kátia Maria Abud:

As chamadas linguagens alternativas para o ensino de história mobilizam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, mediante os quais apresentam certa imagem do mundo. Imagem esta que acarreta outras instâncias de referências, como comportamentos, moda, vocabulário. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. Donas de identidades próprias, as linguagens exigem uma proposta didática e instrumental adequada para sua exploração nas aulas de história. (ABUD, 2005, p. 310-311).

Dentro desse eixo de atuação, também são desenvolvidas outras estratégias que contribuem para a diversificação dos métodos de ensino. Na imagem seguinte, auxiliam-se a professora de História na execução de um jogo de dados com perguntas sobre um determinado conteúdo trabalhado, sendo que o objetivo era revisar o conteúdo para a avaliação a ser realizada. Esta atividade foi aplicada na turma do 6º ano do ensino fundamental da Escola Miguel Lidiano. Levando em consideração a faixa etária da turma, entra aquela discussão em torno da eficácia de atividades de caráter lúdico, o quanto essas atividades seriam proveitosas no sentido de atrair o interesse do aluno para a aula da disciplina.

**Figura 3:** Apresentação de Atividade de Ensino Prático pedagógica pelos bolsistas Mariana Floracir de Moura e João Fernandes do N. Neto.



Fonte: Acervo de Mariana Floracir de Moura (Bolsista PIBID) 2013

No relatório referente às atividades desenvolvidas no mês de Abril de 2013, aponta-se essa atividade como satisfatória com relação aos resultados obtidos, principalmente por ter conseguido atrair a atenção e o interesse dos alunos para a atividade, sendo que os mesmos, ainda demonstraram boa compreensão do conteúdo estudado, através das questões levantadas a partir do jogo.

Lembrando que esta recomendação de propor novas estratégias inovadoras para o ensino está expressamente indicada nos objetivos gerais do PIBID para todas as licenciaturas que o programa abrange. Constantes no Decreto nº 7.219, de 24/06/2010, decreto este que institui o PIBID, precisamente no inciso IV do Art. 3º que trata dos Objetivos gerais do programa. Este ponto citado, expressa a o objetivo de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Ao se analisar relatórios produzidos pelo PIBID/História, aparecerão o desenvolvimento de propostas de outras estratégias de ensino trabalhadas na disciplina de História na Escola Miguel Lidiano. A exemplificar por júris simulados, trabalho com a relação de música e História, exibição de filmes e documentários relacionados ao conteúdo histórico, entre outras. Atividades que propõem discussões e debates em torno de abordagens históricas.

Nesse sentido, propõe-se, para o ensino de História, conteúdos e situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos refletir criticamente sobre as convivências e as obras humanas, ultrapassando explicações organizadas a partir unicamente de informações obtidas no presente e a partir unicamente de dados parciais. Propõe-se, assim, que os alunos conheçam e debatam as contradições, os conflitos, as mudanças, as permanências, as diferenças e as semelhanças existentes no interior das coletividades e entre elas, considerando que estão organizadas a partir de uma multiplicidade de sujeitos, grupos e classes (com alguns interesses comuns e outros diferentes), de uma multiplicidade de acontecimentos (econômicos, sociais, políticos, culturais, científicos, filosóficos) e de uma multiplicidade de legados históricos (contínuos e descontínuos no tempo). (BRASIL, 1997, P. 53)

## 2.2 Problemas da Unidade Escolar

Vale ressaltar que o ensino de um modo geral na Unidade Escolar Miguel Lidiano, é realizado em meio a muitas dificuldades com relação à estrutura física, o que basicamente não foge muito da realidade escolar brasileira de um modo geral. Com relação à Escola Miguel Lidiano essas conclusões podem ser tiradas a partir das considerações da professora de História da Escola, Maria de Lourdes Santos Gomes que no seu depoimento sobre o ensino de História realizado na escola, revela as dificuldades enfrentadas cotidianamente, devido à ausência de uma estrutura física adequada. A mesma, sendo questionada sobre as principais dificuldades a serem enfrentadas no ensino público apontou a falta de infraestrutura adequada e a falta de recursos de um modo geral. Ainda segundo Lourdes, a ausência de recursos e de uma melhor infraestrutura, terminam por não oferecer subsídios para o desenvolvimento de um bom trabalho por parte dos profissionais envolvidos no contexto escolar. A professora em questão chegou, inclusive, a relacionar os problemas de estrutura física com a falta de motivação e o crescimento do índice de evasão escolar, segundo a docente a falta de “conforto” desestimularia o alunado.

Conforme o que a Professora Maria de Lourdes Santos Gomes aponta no seu depoimento, as atuais dependências ocupadas pela U. E. Miguel Lidiano são emprestadas, portanto de caráter provisória, uma vez que o prédio próprio de funcionamento encontra-se em reforma.

As dificuldades relacionadas à estrutura física da escola Miguel Lidiano, foram relatadas em uma pesquisa institucional realizada por alunos do curso de História da Universidade Federal do Piauí integrantes do PIBID, onde são feitas referências ao prédio próprio da Escola que se encontra em reforma, como já foi mencionado.

Esta pesquisa foi realizada no início de Agosto de 2012. Mês este, que marcou o início das atividades do PIBID na Unidade Escolar Miguel Lidiano. E foi realizada por quatro bolsistas do programa: Itamar da Silva Lima, Mariana Florancir de Moura, Aleisa de Sousa Carvalho e Manoele Barbosa de Oliveira. As conclusões da referida pesquisa apontou para um quadro de enorme precariedade do espaço físico da Escola. Assim, afirma o relatório uma visão geral do problema: “percebeu-

se ao longo das observações que devido ao fato de a mesma nunca ter passado por uma reforma, isso há 45 anos, notou-se claramente a precariedade física do prédio, fiação elétrica precária, paredes envelhecidas e corroídas pelo tempo e pelo mal estado de conservação, e isso é perceptível em toda a escola”.

Dentro dessa mesma pesquisa, são apresentadas descrições detalhadas de alguns componentes específicos da estrutura física da escola. Como por exemplo, sobre a fiação elétrica e sobre as portas das salas de aula: “Percebeu-se que em toda a escola a fiação elétrica está muito precária, tornando o ambiente perigoso tanto para os alunos como para os funcionários da instituição. Outro problema bastante evidente é que a maior parte das salas não possuem portas ou estão quebradas. Identificou-se que a única sala com porta adequada é a sala destinada exclusivamente para o programa Mais Educação, nesta há diversos objetos do programa citado acima”.

Embora os autores da pesquisa, já citados acima, apontem algumas “virtudes”, como por exemplo, algumas estruturas com o piso em bom estado ou a boa iluminação das salas no geral chamam a atenção para a não conservação do prédio e dos perigos eminentes para a própria segurança dos alunos e dos demais envolvidas naquele ambiente escolar. Segundo os mesmos, os maiores riscos são oferecidos pela fiação elétrica, como já foi explicitado acima, bem como do telhado e das próprias paredes. Aponta, inclusive, que já existiam algumas salas interditadas, tamanha era a desestruturação física das mesmas.

No entanto, a escola que estava em funcionamento no seu prédio próprio no Bairro Junco, foi então transferida para o bairro Pedrinhas, isso aconteceu no início do ano letivo de 2013. O motivo da mudança foi à aprovação da tão “sonhada” reforma do Prédio da Escola.

Entretanto, esse novo endereço é apenas provisório e apesar de oferecer uma boa conservação não oferece espaços adequadas para a realização de atividades e até mesmo das aulas, já que é um espaço que não era uma escola e por isso, teve que haver uma adaptação para que a escola pudesse ter seu funcionamento, segundo considerações da professora Maria de Lourdes Santos Gomes em conversa já citada anteriormente. Ainda segundo conclusões da mesma, devido aos pontos colocados acima, as estruturas das atuais dependências da escola deixam ainda mais a desejar.

### 2.3 PIBID: Alguns resultados alcançados

Embora estas fontes apresentadas apontem para uma grande precariedade do espaço físico da referida escola, o processo de ensino continua a ocorrer em meio a todas essas dificuldades. A professora Maria de Lourdes Santos Gomes, analisando a atuação do PIBID na escola, enumerou algumas vantagens obtidas pela escola com a chegada do mesmo. Em primeiro lugar, segundo a docente, foi pelas ideias inovadoras que os acadêmicos bolsistas trouxeram, segundo ressalta, essas propostas de trabalho ajudaram a complementar o ensino de História na Escola, de modo significativo. Em segundo lugar, pela possibilidade que se abre para que a mesma pudesse planejar e colocar em prática algumas atividades em parceria com os bolsistas do PIBID, isso oportunizou que ela realizasse algumas ideias que a mesma já tinha, e que por falta de tempo não conseguia pôr em prática na sala de aula, alega a Professora Maria de Lourdes. Neste ponto, a professora em questão, enaltece a importância da atuação do PIBID na Escola Miguel Lidiano, por entender que os bolsistas do Programa trazem, por meio das práticas pedagógicas alternativas de ensino, possibilidades de ampliação do conhecimento sobre metodologias de ensino, não ficando a mesma refém apenas do conteúdo do livro didático. Neste ponto, vale citar conclusões estabelecidas em um relatório de observação de aulas de História, produzido pelos bolsistas PIBID: Romão de Moura Araújo, Gleycelene Maria da Silva Santos e Renata de Oliveira Sousa. Material produzido logo após o início das atividades na U. E. Miguel Lidiano. O citado relatório aponta para um uso enfático do livro didático nas aulas de história, embora também aponte para um esforço por parte da professora Maria de Lourdes em diversificar os métodos de ensino, por meio, inclusive de exibição de filme com roteiro para discussão dos principais pontos abordados pelo mesmo.

É importante frisar que a necessidade de diversificação de métodos de ensino parte de uma demanda criada também pelos alunos da educação básica. Em um documentário intitulado *Reencantar – Atividades Lúdicas no Processo Educacional: PIBID-resinificando os modos de ensinar* produzido por pibidianos na Unidade Escolar Mário Martins, outra instituição escolar que conta com o Programa PIBID, essa conclusão pode ser reforçada a partir da fala de estudantes de nível médio que concederam depoimento para o documentário. Para a aluna Ana Beatriz Belém Moura do 1º ano do Ensino Médio, a aula de História precisa de maior

interação, além do uso de vídeos, imagens e documentários sobre o assunto abordado. Já para Virgílio Breno Leal, também do 1º ano do ensino médio, as aulas de História deveriam se prender menos a explicações e leituras e buscar maior interação com os alunos, por meio de perguntas, jogos e brincadeiras. Portanto é possível perceber que os educandos anseiam por um ensino de História diferente do que tradicionalmente é oferecido. Isso reflete, por exemplo, na boa receptividade dos alunos para com as atividades inovadoras trazidas pelo PIBID, segundo considerações do Professor Rivaldo Waldomiro Campos, Professor de História e Supervisor do PIBID na Unidade Escolar Mário Martins, que também concedeu depoimento nesse mesmo documentário.

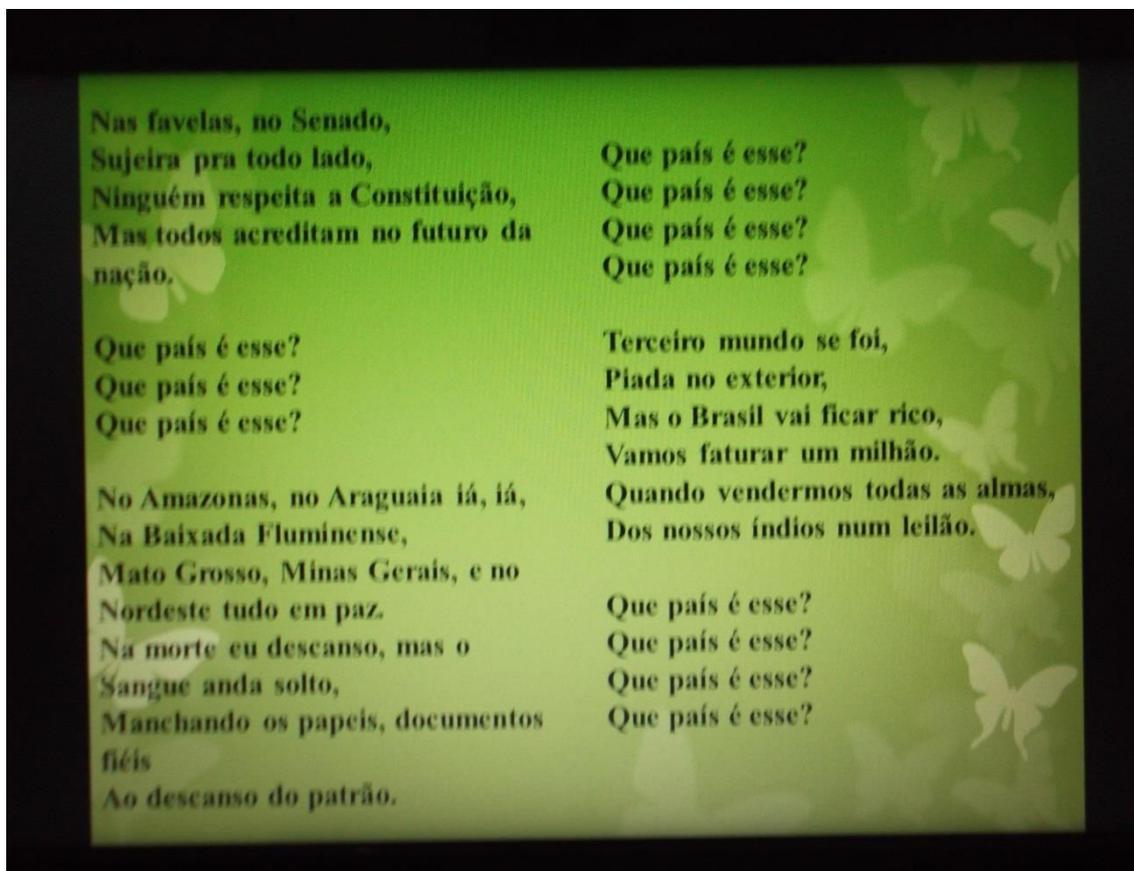
Já a professora Maria de Lourdes, a cerca dessa questão, relatou uma experiência do PIBID dentro da sala de aula, onde na ocasião da apresentação de uma oficina com temática voltada para o Renascimento cultural, teria sido tamanho o envolvimento dos alunos com atividade que, segundo palavras da própria professora “quando tocou a campainha, pra você ter uma noção os alunos nem ouviram a campainha tocar, a gente passou dez minutos além do tempo, tamanho foi o envolvimento deles”.

### 3 A POSSIBILIDADE DE INCORPORAÇÃO DE NOVAS LINGUAGENS AO ENSINO DE HISTÓRIA

Tendo em vista, que parte do trabalho do PIBID na Escola passa por propor novas estratégias de ensino para a disciplina de História e, dentro dessas proposições estando à possibilidade de incorporar novas linguagens ao ensino de história. É importante que se amplie o debate sobre o uso dessas linguagens com o intuito de evitar equívocos e usos indevidos dentro dessa prática. Faz-se necessário, dentro desse trabalho, uma reflexão em torno do uso de algumas dessas linguagens.

Na imagem a seguir aparece a letra da música de Legião urbana, “*Que país é esse?*”, em um slide de apresentação em Power Point na qual foi realizada uma oficina intitulada de *Oficina de músicas* realizada em uma turma de 3º ano do ensino médio da Unidade Escolar Miguel Lidião. Apresentada pelas bolsistas PIBID: Ana Priscila de Sousa Sá, Mirian Rocha Veloso e Bibiana do Amparo Rocha.

**Figura 4:** Apresentação em Power Point de uma Oficina sobre música.



Fonte: Ana Priscila de Sousa Sá (bolsista PIBID) 2013.

As proposições de novas possibilidades, em termos de metodologia de ensino de história, tem feito parte dos principais debates que tratam dos rumos seguidos pela disciplina nas últimas décadas. As discussões em torno desses problemas afirmam a necessidade de incorporar no ensino dessa disciplina uma série de linguagens e fontes que concorram para uma ampliação do campo de estudo da História. Segundo Selva Guimarães Fonseca,

Esse debate faz parte do processo de crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, da difusão dos livros paradidáticos, do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira e, sobretudo, do movimento historiográfico que se caracterizou pela ampliação documental e temática das pesquisas. (FONSECA, 2003, p. 43)

Além desses fatores apontados por Selva Guimarães Fonseca, essa necessidade de incorporação de novas linguagens é algo que tem crescido também, de acordo com o avanço das tecnologias de informação e comunicação. Avanços esses, que tem sido significativos nas últimas décadas, o que têm despertado uma concepção, de que, o ensino tem que está cada vez mais assistido por recursos tecnológicos, o que embrincaria necessariamente na “evolução” nos métodos e procedimentos de ensino. No entanto é importante estabelecer a devida crítica aos usos poucos eficazes feitos desses meios tecnológicos, principalmente no que diz respeito ao ensino de História.

A incorporação desses recursos, bem como de outras linguagens como filmes, textos literários, músicas, charges, entre outros, são bem vindos, desde que aplicados dentro de orientação metodológica que prima pela revelação dos seus reais significados e que não cometa o equívoco de ser apenas algo interessante que vá entreter a turma, tornando-se vago no seu objetivo. Dentro dessa perspectiva, Leandro Karnal citado em Nucia Alexandra Silva Oliveira fará a seguinte reflexão:

Há algumas décadas, houve um equívoco expressivo na modernização do ensino. Julgou-se que era necessário introduzir máquinas para ter uma aula dinâmica. Multiplicaram-se os retroprojetores, os projetores de slides e, posteriormente, os filmes em sala de aula. [...] Que seja dito e repetido a exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. **Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada** (KARNAL, 2009, p, 9, apud , SILVA DE OLIVEIRA, 2012, p,267 ).

Não se trata de diminuir a importância desses elementos para uma boa prática de ensino ou mesmo depreciá-los, longe disso, o que se está propondo é um uso adequado dos mesmos que podem sim ser grandes aliados do professor dentro do ensino de História, tanto que o objetivo dessa parte do trabalho é discutir como essas novas linguagens, fontes históricas, amparadas, ou não, pelos novos recursos tecnológicos podem ser de grande valia para o processo de ensino da disciplina, mas também se objetiva trazer essa discussão em torno do problema do uso equivocado dos mesmos, para que possa cada vez mais ser desenvolvida a capacidade de reflexão sobre o quanto é importante se fazer bom uso dessas ferramentas para um ensino de história de fato significativo. A respeito da diversidade de novas linguagens a serem utilizadas no ensino de história e sobre a pertinência dos seus usos, Eduardo França Paiva vai afirmar que:

Lidar com essa diversidade de registros, saber indagá-los e desconstruí-los, saber contextualizá-los e explorá-los para deles retirar versões ou fazer com que eles subsidiem as nossas versões, isto é, apropriarmos criticamente deles e usá-los metodologicamente: esses são os procedimentos básicos do historiador e isso é o que deveria ocorrer nas salas de aula desde o ensino fundamental. E não se trata de ensinar teoria a crianças, e mais tarde, às adolescentes. Sublimando o já dito, trata-se, sim, de desenvolver, de maneira adaptada à idade e as condições materiais e culturais existentes, suas competências, suas habilidades e a capacidade de, assim, ler criticamente não apenas as histórias dos livros e da escola, mas, principalmente, a história de seu tempo, a própria vida cotidiana na qual eles desempenham importante papel transformador. (PAIVA, 2013).

Portanto, todo esforço aqui desempenhado será no sentido de ampliar essa discussão em torno da incorporação de novas linguagens no ensino de História e alertar para os possíveis riscos e lacunas no uso dessas ferramentas, pois segundo Selva Guimarães Fonseca, a incorporação dessas linguagens “requer uma aprofundamento do debate, de nossos conhecimentos, a cerca da constituição destas diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades”. (FONSECA, 2003, p, 163)

No entanto, essa discussão será limitada a algumas dessas linguagens, são elas: Filmes, Músicas e Imagens. Ambas bastante usuais dentro do processo de ensino de História. Por meio de um diálogo com autores/pesquisadores dessa área será possível apontar para os desafios e particularidades apresentados especificamente por cada uma dessas linguagens.

### 3.1 Filme

No que se refere aos filmes, pode-se dizer que correspondem a um recurso muito válido para o processo educacional, podendo ser inseridos nas aulas para atingir objetivos específicos, como aponta as autoras Fabiana de Paula Guerra e Leudjane Michelle Viegas Dinis:

São várias as formas de se trabalhar com esse recurso: os filmes podem ser utilizados tanto para introduzir um conteúdo quanto para finalizar as discussões acerca do mesmo. Mas é importante reservar um espaço para que os alunos tenham a oportunidade de comentar quais foram as suas impressões diante das imagens apresentadas. (GUERRA e DINIZ, 2007, p.135).

Como discute Kátia Maria Abud, em termos de metodologia aplicada no ensino de História, o filme é mais utilizado como um substituto do texto didático ou da aula expositiva, ou método ilustrativo que dá credibilidade ao tema que se está estudando, desse modo o filme promove o uso da percepção; atividade cognitiva; e a busca de informação e ainda, de forma articulada e criteriosa, teria o documentário e os filmes de época ou históricos, para a maior parte dos professores que utilizam a filmografia em sala de aula, o mesmo valor didático de um texto de um livro de História. Por esses motivos, enfatiza Abud; a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História, sendo operações imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme, veja suas considerações:

Ao proceder às operações mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico na perspectiva de construção da consciência histórica, não elaborando as técnicas e os procedimentos da profissão de historiador, mas os elementos fundamentais do modo de pensar que habita intimamente as proposições históricas, que as informa e as torna significativas, distinguindo a História das maneiras ligeiras e espontâneas de representar o passado. (ABUD, 2003; p.191-192)

Dessa maneira entende-se que através de um filme, pode ocorrer uma aproximação maior com fatos e momentos passados propiciando e tornando mais compreensível o que muitas vezes, teríamos dificuldade de compreender lendo um

texto, tornando-se mais claro quando assistimos uma produção cinematográfica. Sendo assim, defende-se a ideia de que, por meio das imagens o diálogo com outras temporalidades, quando expressa com maior eloquência, contribuiria para que os alunos percebam com maior clareza como se davam as relações em outros contextos. Segundo aborda Guerra e Diniz:

É interessante perceber que qualquer gênero cinematográfico pode ser utilizado no ensino: documentários, filmes históricos e ficcionais. Tudo depende da abordagem que será dada e de como o filme será trabalhado. Uma opção pode ser pedir aos alunos que partam dos elementos do próprio filme para analisá-lo, com o auxílio do professor, que deve chamar sua atenção para alguns fatores como a caracterização das personagens e qual imagem e quais concepções são passadas sobre o período retratado. (GUERRA e DINIZ, 2007, p.135).

Com frequência os debates e reflexões sobre as diversas questões envolvidas no processo de ensino/aprendizagem no ensino de história, aponta o planejamento de aulas se utilizando de filmes como recurso didático nessa disciplina. Este mesmo recurso tem sido aceito e visto como algo bastante pertinente, bem como a sua análise e inserção no universo educacional. Desse modo, os debates sobre o tema abordado têm como função oferecer uma base sólida de conhecimentos para tornar viável elaborar, em conjunto, um planejamento de aula que une o cinema e a história de forma a aperfeiçoar a aprendizagem para que esta se viabilize de forma efetiva. Sendo assim, os filmes e a linguagem cinematográfica são de grande relevância para a dinamização do processo educativo como importantes recursos didáticos e instrumento metodológico para a aprendizagem. Percebemos isso nos dizeres de alunos e docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em trabalho apresentado no XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG) em julho de 2012 que relata e analisa uma experiência do ensino de História a partir do uso do cinema como recurso didático, realizado por estudantes da disciplina Análise da Prática Pedagógica de História / Estágio Supervisionado I, do 4º período do curso de História da UFMG, no segundo semestre de 2011.

Além da reflexão sobre o uso dos filmes na pesquisa e no ensino de história e, ainda, para analisar a realidade escolar, confrontando as representações cinematográficas com a bibliografia sobre o ensino, também convém mencionar a atenção que devemos dedicar ao entendimento da função do planejamento no trabalho docente e as formas de elaborá-lo, que se deu

tanto por leituras, quanto por atividades práticas. Além de poupar tempo e tornar a ação educativa eficiente, a planificação ajuda a esclarecer melhor os objetivos pretendidos e organizar a melhor forma de alcançá-los em sala de aula, otimizando, assim, todo o processo de ensino/aprendizagem (Frizzone et al. 2012).

A questão central, nesse estudo, no que se refere aos filmes, é perceber que esse recurso, assim como o uso desse material já está bastante difundido entre os educadores e que só é realmente relevante no ensino, quando é bem orientado pelo o professor para atender a objetivos específicos, como discute (GUERRA e DINIZ, 2007, p.135); que vai além da simples exibição do filme como passa tempo, como momento de diversão, ou ainda, uma fonte de conhecimento histórico pronto, ou seja, quando é capaz de enxergá-lo como um documento, do qual o sujeito conhecedor pode extrair alguma informação mediante o questionamento que lhe é direcionado. O trabalho com o filme, portanto, deve ocorrer por meio de um diálogo crítico, em que a construção do conhecimento é feita mediante as indagações, a análise sistemática e a comparação com outras linguagens e fontes de informação, como aponta Frizzone et al. 2012. E, sobretudo, deve ser uma atividade bem orientada pelo professor com objetivos específicos, como podemos perceber nas colocações de Leite:

"É necessário que o professor tenha objetivos pedagógicos bem definidos quando resolve usar o vídeo. É importante que a relação vídeo-conteúdo seja debatida pela sala em conjunto com o professor e que este escolha um vídeo adequado à matéria estudada". (LEITE, 1997, p.74, apud, GUERRA E DINIZ, 2012; p, 134).

No enfoque da transmissão e abordagem de conhecimento e teorias no ensino de história, com a inserção de novas linguagens em sala de aula, de forma a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, a didática da história enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica. A questão da narrativa indicada como característica central da disciplina, por exemplo, pode ser resgatada através do cinema tradicional: como discute Claro, sendo esta também de característica sumariamente narrativa, que estimula a quem o assiste com determinadas operações mentais que, ao constituírem o significado, repetem mecanismos utilizados pelo historiador para dar significação ao que pesquisa. De acordo com Silene Ferreira Claro, no trabalho "**História e cinema: cultura histórica**

**da sociedade contemporânea”** apresentado no XXVII Simpósio Nacional de História “Conhecimento histórico e diálogo social”, em Natal-RN, em julho de 2013, que teve como objetivo discutir teórica e metodologicamente o uso do cinema como material didático a ser utilizado como recurso nas aulas de História nos ensinos Fundamental e Médio. Em paralelo, pretendeu levantar a questão de que não deve existir separação entre docência e pesquisa e que o professor de História pode – e deve - utilizar os mesmos conceitos e métodos que o historiador utiliza ao desenvolver uma pesquisa, quer no desenvolver do seu próprio trabalho, quanto criar estratégias para que os alunos façam uso de conceitos e métodos. Assim enfatiza Claro:

E dentro das perspectivas apontadas opta-se pela utilização do cinema como um elemento de criação, difusão e manutenção de certa cultura histórica com a qual professores e alunos dialogam constantemente. Dentro ou fora da sala de aula, podemos compreender que a sociedade realiza um movimento constante de construção de significados históricos para grupos inteiros. E, ao utilizarmos métodos e conceitos do historiador, podemos compreender como determinados grupos impõem suas concepções e memórias à sociedade, e que o cinema é um instrumento privilegiado para tal. (CLARO, 2013, p. 6-7).

### **3.2 Música**

A linguagem é um sistema simbólico que fornece os conceitos e as formas de organização que serve de ponte que liga o sujeito e o objeto de conhecimento. Sendo assim, a música torna-se um instrumento do pensamento contribuindo para que o aluno construa conceitos. Desse modo é pertinente observar as diversas possibilidades e os vários elementos a serem explorados no universo da música no ensino de história, pode-se observar isso nos dizeres de Guerra e Diniz:

São vários os elementos que podem ser explorados numa música: a sonoridade, a melodia, o timbre, a letra, dentre outros. Quase sempre nos prendemos apenas à letra, utilizando a música somente como um texto. Porém, é importante frisar que ela é constituída de vários elementos para além da letra, que fazem com que ela seja um documento plural, ou seja, aberto para diversas possibilidades. (GUERRA e DINIZ, 2007; p. 133)

E ao trabalhar música em sala de aula com a intenção de dinamizar o processo de ensino/aprendizagem, tornam-se necessários alguns cuidados com, por

exemplo, se está de acordo com a temática abordada e se contempla o público ao qual está sendo direcionado, segundo aponta Paranhos:

Evidentemente, não é qualquer música que se permite decodificar por qualquer público. Sempre devemos levar na devida conta a suposta adequação/inadequação entre o conteúdo, o continente e a clientela. (...) À medida que se avança no grau de escolaridade, por exemplo, pode-se recorrer a canções com maior sofisticação e complexidade interpretativa. (PARANHOS, 1996, p.13).

São muitos os desafios que precisam ser contornados ao inserir a música como metodologia aplicada ao ensino de História: ao se analisar uma composição depara-se com suas distintas interpretações, quando se propõe trabalhar com música não deve focalizar unicamente nas letras das composições, pois, agir dessa maneira pode levar a erros na análise, desse modo convém ter consciência sobre os sentidos que a envolve nas suas múltiplas características, como discute Adalberto Paranhos:

As ciladas da canção estão sempre a nos espreitar (...) o trabalho com a canção em sala de aula implica percalços e obstáculos dispostos no meio do caminho, nem sempre de fácil transposição. Como quem avança sobre um campo minado, muitas dificuldades nos aguardam. Sobre uma superfície aparentemente plana, insinuam-se as dobras da história, que apontam para a existência de diversas camadas ou estratos de sentido. (Paranhos, 2006; p. 4836)

Com a adesão ao uso da música como metodologia aplicada em sala de aula, de modo a tornar o processo ensino/aprendizagem mais efetivo, além dos cuidados básicos dispendidos, são necessários algumas precauções técnicas, como chama a atenção Alberto Paranhos em suas discussões, sobre a possibilidade de diferença entre a intenção do autor e a obra finalizada, que nem sempre o significado que o autor (no caso, o compositor) quis passar é apreendido quando outro sujeito se apropria do produto final (a música). E ainda, atentar-se ao analisar para que essa análise ocorra de forma pormenorizada aos detalhes mais peculiares da própria música em estudo, a saber: melodia, ritmo, interpretação do autor/compositor, o estilo da época, além de permitir que os alunos percebam e

confronte a diferença de estilo e época, como podemos observar nas colocações de Guerra e Diniz:

Ao optarmos por trabalhar com uma música produzida em outra temporalidade, podemos partir desse estranhamento para discutir as diferenças de contexto, dialogando com as informações contidas na composição com o intuito de entendê-la como um projeto artístico-ideológico situado no tempo. Dessa forma, reforçamos que em nenhum documento as informações são passadas de forma neutra ou transparente e que essa observação serve para músicas em geral, nas quais as informações não estão contidas somente na letra da canção, mas também nos seus vários elementos constitutivos. (GUERRA e DINIZ, 2007; p. 134)

A utilização dessa metodologia de ensino auxilia os alunos a elaborarem conceitos e a dar significados a fatos históricos. As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, auxiliando na compreensão da disciplina. Como afirma Kátia Maria Abud:

Um trabalho com a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos. Os diferentes temas tratados na canção (trabalho, disciplina do trabalho, mentalidade, cotidiano, moda, comportamentos, entre outros) podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos, mesmo naqueles que se apresentam como portadores da "história integrada". (Abud, 2005; p. 315-316)

### **3.3 Imagens**

O universo iconográfico é demasiadamente extenso e envolve inúmeros tipos de imagem e grande quantidade de técnicas usadas para sua produção, como enfatiza Eduardo França Paiva. E ao recorrer a metodologias que possam dinamizar o processo ensino/aprendizagem, com relação à produção do conhecimento em sala de aula, se lida diretamente com a construção e elaboração de imagens e palavras, sendo bastante enfático o uso da fotografia, do desenho, da narrativa dos cronistas, dos conceitos e do livro didático como representações do real. Em concordância com essa abordagem, discute Ernesta Zamboni:

Tratando-se das análises das representações construídas para atender às exigências educacionais, o nosso olhar dirige-se a várias situações - uma delas ligada à apreensão e construção do conhecimento em sala de aula, isto é, a relação de aprendizagem existente entre os professores e os alunos -, e a outra, às múltiplas mercadorias produzidas pela indústria cultural, como vídeos, livros, filmes, pinturas, gravuras, fotografias, enfim, todos os materiais considerados didáticos. (Zamboni,1998)

Ao utilizar imagens no ensino de História alguns requisitos são absolutamente necessários e precisam ser atendidos, como saber desviar-se dos riscos de abordagem ao se analisar ou inserir uma imagem em estudo, a exemplo, pode-se apontar a postura de um bom professor de História como profissional educador que precisa está bem informado, capacitado e atualizado para saber lidar de forma crítica com as fontes a serem inseridas como metodologias, isso é passível de ser observado nas colocações de Eduardo França Paiva:

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem. Ora, os historiadores e os professores de história não devem, jamais, se deixar prender por essas armadilhas metodológicas. É importante lembrar, quanto mais colorida, mais bem traçada, mais pretensamente próxima da realidade no passado e no presente, mais perigosa ela se torna. (Paiva, 2002)

Segundo Paiva a armadilha iconográfica parece ser mais sedutora que as armadilhas das outras fontes. Ele ainda aponta o que se pode fazer ou como se deve proceder para não se deixar levar pelo o viés engano ou erro de interpretação e como contornar as armadilhas metodológicas, veja em seguida suas considerações:

(...) é preciso filtrar todas essas imagens, todos esses registros iconográficos. Para tanto, nunca é demais voltar aos velhos ensinamentos em torno da crítica interna e externa das fontes, que todo historiador deve empreender, talvez sem a rigidez modelar, esquemática e classificadora que se pretendeu e se praticou no passado. Mas é certamente fundamental que nunca nos esqueçamos de fazer aos registros históricos, iconográficos ou não, as perguntas que caracterizam o início de todos os nossos trabalhos e de nossas reflexões. Quando? Onde? Quem? Para quê? Por quê? Como?

Paiva ainda afirma que:

A essas perguntas deve-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. Primeiramente deve-se preocupar com as apropriações sofridas por esses registros com o passar dos anos e, evidentemente, diante das necessidades e dos projetos de seus usuários. Além disso, temos que nos perguntar sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis. Ora, sem aplicar esses procedimentos às fontes e, evidentemente às fontes iconográficas, os historiadores e os professores de história transformaram-nas em reles figurinhas e ilustrações de fim de texto e, pior, emprestam-lhes um estatuto equivocado e prejudicial ao conhecimento histórico. (Paiva, 2002).

O uso da imagem, da iconografia e das representações gráficas pelo historiador vem proporcionando apresentações de trabalhos renovadores e, também, instigando novas reflexões metodológicas, como afirma Paiva (2002): (...) O ideal é buscar decodificar os ícones, torná-los inteligíveis identificando seus filtros e, enfim, torná-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de filtros contemporâneos, de vazios e de intencionalidades. (Paiva, 2002) sugerindo, assim, maneiras como historiadores e professores de história devem proceder para sanar as dificuldades ao se inserir a imagem como metodologia, sabendo trabalhar com esse recurso de forma a exercer seu importante papel transformador e ampliador de conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Contudo, este trabalho realizado tentou, na medida do possível, levantar algumas questões que visassem contribuir para a ampliação do debate sobre os problemas do ensino de história. Numa visão geral do problema, buscou-se definir o modelo de transmissão do saber histórico a ser superado, em nome de um ensino que coloque o aluno na condição de sujeito crítico, participe da realidade que o cerca. Nessa elaboração as chamadas práticas da História Tradicional aparecem como distantes do modelo de ensino que é apontado como ideal na atualidade, tendo em vista as necessidades de aprendizagem do atual contexto educacional.

Dentro dessa perspectiva, o PIBID/História aparece como um mecanismo que busca apontar caminhos para uma transformação, por tentar encontrar soluções alternativas para a construção de um novo olhar, em relação aos métodos de ensino e o saber a ser direcionado ao aluno.

No entanto, relatar essas contribuições e experiências de um programa dessa natureza, não se trata exclusivamente de uma busca por resultados obtidos de forma imediata, mas passa também por visualizar possibilidades do ensino da disciplina de história percorrer novos rumos, através de práticas e concepções históricas renovadas. Embora seja importante precisar as contribuições de caráter pessoal, mais imediatas, provenientes de tal experiência.

A partir da análise realizada e da participação na condição de bolsista e discente do curso de História nas atividades do Programa de Iniciação à Docência, avalia-se que o mesmo contribuiu para a superação de algumas limitações pessoais, bem como para o exercício de algumas habilidades e potencialidades, além de propiciar a oportunidade de conhecer a realidade do ensino público de forma mais clara e efetiva, o que terminou por enriquecer o aspecto da formação enquanto discente e futuro docente.

Para concluir, espera-se que este trabalho, dentro da sua proposta de abordagem, tenha de alguma forma contribuído para que cada vez mais aumente o interesse pela busca de novas propostas que contemplem um ensino mais didático, e que tenha dentro do seu propósito principal; o aspecto formativo do aluno, enquanto ser social.

## FONTES E REFERÊNCIAS:

### a) Entrevista:

GOMES, Maria de Lourdes Santos. *Depoimento concedido à João Fernandes do Nascimento Neto*. Picos, 2013.

### b) Decretos e Portarias:

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de Junho de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 09.03.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Das Normas do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID. Brasília, DF, dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 09. 03. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. **Portaria nº- 72, de 9 de Abril de 2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de abril de 2010. Seção I. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 09.03.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, julho de 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 09. 03. 2014

### c) Sites:

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 09.03.2014.

<http://www.ihgb.org.br/> Acesso em: 04. 03. 2014.

<http://www.ufpi.br/pibid/> Acesso em: 02. 03. 2014.

### d) Documentários:

**Reencantar – Atividades Lúdicas no Processo Educacional: PIBID-resinificando os modos de ensinar**. Produção de Mariana Floracir de Moura, Renata de Oliveira Sousa, Tássio Ernandes dos Santos. Colaboração de Israel Dias

Arrais de Carvalho. Gravação: Romão de Moura Araújo, João Fernandes do Nascimento Neto. Edição de Romão de Moura Araújo. Picos-PI, 2013. Vídeo (23 min).

**e) Relatórios:**

ARAÚJO, Cássia de Moura; NETO, João Fernandes do Nascimento; SILVA, Laila Pedrosa da. **Análise do livro didático**. Picos: PIBID/História UFPI. 2012. 8 p.

ROCHA, Olivia Candeia de Lima. **Relatório Final de Atividades, Ano Base 2013**. Teresina: PIBID/História UFPI. 2013. 16 p.

SANTOS, Gleycelene Maria da Silva; SOUSA, Renata de Oliveira; ARAÚJO, Romão de Moura. **Relatório de observação das aulas**. Picos: PIBID/História UFPI. 2012. 8 p.

SOUSA, Aleisa Carvalho de; LIMA, Itamar da Silva; OLIVEIRA, Manoela Barbosa de; MOURA, Mariana Floracir de. **Pesquisa Institucional na Unidade Escolar Miguel Lidiano 2012**. Picos: PIBID/História UFPI. 2012.

**f) Bibliografias:**

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História, São Paulo, SP**, v. 22, n. 1, 2003.

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Caderno Cedes, Campinas**, v. 25, n. 67, p. 309-317, 2005.

BITTENCOURT, Circe. **O saber Histórico na Sala de Aula**. 10. Ed.- São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “tradições nacionais” eo ritual das festas cívicas. **PINSKY, Jaime (org). O Ensino de História e a Criação do Fato. São Paulo, Contexto**, p. 43-72, 1988.

BOSI, Antônio de Pádua. Documentos Inéditos: Escola Metódica Revisitada. Espaço Plural – Versão eletrônica disponível na internet: [www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber). Ano VI – nº 12, 2005.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Prefácio , Jacques Le Goff; tradução André Telles – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. história. **Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.**

CAINELLI, Marlene. A ESCRITA DA HISTÓRIA E OS CONTEÚDOS ENSINADOS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL. **Educação e Filosofia**, v. 26, n. 51, 2012.

CARVALHO, Antonia Dalva França. **As perspectivas do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) para a formação inicial de professores UFPI.** Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_11.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_11.pdf)> Acesso: 02 de março de 2014.

CLARO, SILENE FERREIRA. História e cinema: cultura histórica da sociedade contemporânea.

DE PAULA GUERRA, Fabiana; DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. A incorporação de outras linguagens ao ensino de história. **História & Ensino**, v. 13, p. 127-139, 2012.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, n. 12, p. 23-36, 2008.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História ea incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista de História Regional**, v. 4, n. 2, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados – Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. O Uso de Diferentes Linguagens no Ensino de História e Geografia. **Ensino em Re-Vista**, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 9, n. 9/10, 2011.

FRIZZONE, Mateus Freitas Ribeiro; JUNQUEIRA, Thaís Lanna. Análise Prática Pedagógica I: noções de História para alunos do 5º ano do 2º ciclo.

HOBBSAWN, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, v. 19, n. 1, 2002.

LE GOFF, J. **A História Nova**. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Ruy Oliveira. 70 ed. – Lisboa - Portugal: Giulio Einaudi editore, s. p. a., Turim, 1977 – 1982.

NADAI, Elza. **O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”**. In: O ensino de história e a criação do fato. Jaime Pinsky (org.). São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Camargos. História, Música e ensino ao ritmo dos excluídos: músicas engajadas e problemáticas sociais na contemporaneidade. **Cadernos de História**, v. 15, n. 1, 2008.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Autêntica, 2013.

PARANHOS, Adalberto. Ciladas da canção: usos da música na prática educativa. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre. Vol. 15, n. 28 (dez. 2008), p. 113-118**, 2008.

PINSKY, J. **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Trad. Ingeborg K. de Mendonça e Carlos Espejo Muriel. **Tempo: Dossiê Teoria e Metodologia. Universidade Federal Fluminense, Departamento de História**, v. 1, n. 2, 1996.

REIS, J. C. **História e Teoria**. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 248p.

SILVA DE OLIVEIRA, Nucia Alexandra. " Novas" e "diferentes" linguagens eo ensino de História: construindo significados para a formação de professores. **EntreVer-Revista das Licenciaturas**, v. 2, n. 2, p. 262-277, 2012.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, p. 89-102, 1998.

## APÊNDICE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PREG

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA – PIBID

ÁREA DE HISTÓRIA

CAMPUS SENADOR HELVIDIO NUNES DE BARROS- POLO PICOS



## RELATÓRIO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADES

**Bolsistas:** Mariana Floracir de Moura e João Neto

**Professor Supervisor(a):** Maria de Lourdes

**Coordenador(a) de Área:** Olívia Candeia Lima Rocha

**Unidade Educacional:** Miguel Lidiano

**ÁREA:** HISTÓRIA

**MÊS/ANO:** Abril/ 2013

### 1 DIFICULDADES (infra-estrutura, recursos, preparação pessoal etc.)

Não ocorreram muitas dificuldades, pois a coordenadora forneceu o material necessário para montagem do jogo. Nós elaboramos o questionário a ser usado no jogo com antecedência sendo esse revidado pela supervisora que aprovou, pois o mesmo abrangia todo o conteúdo estudado. E eu também já havia estudado o conteúdo com o objetivo de perguntar e saber explicar a resposta depois de feita no jogo.

### 2 RESULTADOS (dissertar sobre participação dos alunos e resultados obtidos pelos mesmos nos quesitos conhecimento e habilidades trabalhadas; os objetivos foram alcançados)

O resultado do jogo foi positivo, já que revisamos o conteúdo estudado através das perguntas e explicações feitas durante o jogo, e percebemos que de um modo geral a turma havia assimilado bem o conteúdo. Além disso, todos participaram e adoraram o jogo, pensavam ser apenas uma brincadeira, mas essa como bem elaborada foi divertida mas também construtiva, foram trabalhados além da atividade de domínio do conteúdo, a capacidade da turma de trabalhar em equipe e de raciocínio, assim os objetivos da atividade prático-pedagógica do jogo de dados atingiu os objetivos desejados.

### 3 AVALIAÇÃO (auto-avaliação sobre seu desempenho na realização da atividade; aproveitamento da mesma para sua formação acadêmica e humana)

Foi um bom desempenho, pois havia juntamente com meu colega preparado toda a atividade com antecedência, tinha o domínio do conteúdo que trabalhamos durante o jogo e não houve contratempo para a execução do jogo. Foi uma atividade de muita relevância para minha formação já que pude perceber como uma atividade desse tipo modifica a aula e chama atenção da turma. Estimula os alunos a estudarem o conteúdo e de uma forma que não vejam como obrigação, mas como uma atividade prazerosa e necessária. Além disso, fiquei absolutamente feliz quando terminamos o jogo um dos alunos falou: professora quando a senhora vêm de novo brincar com a gente? Isso foi sem dúvida algo que pra minha formação humana foi fundamental, saber que por alguns momentos tornamos a aula uma diversão para aqueles alunos, mas que também serviu para formação deles.

Reunião

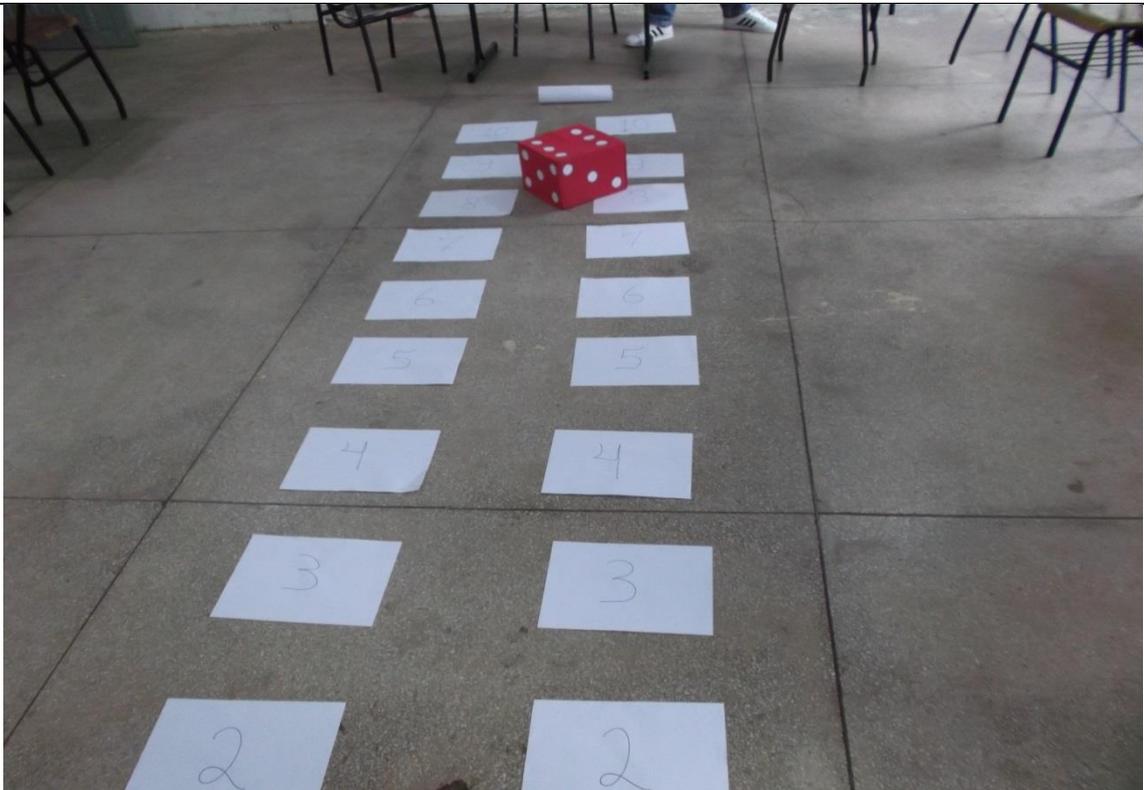


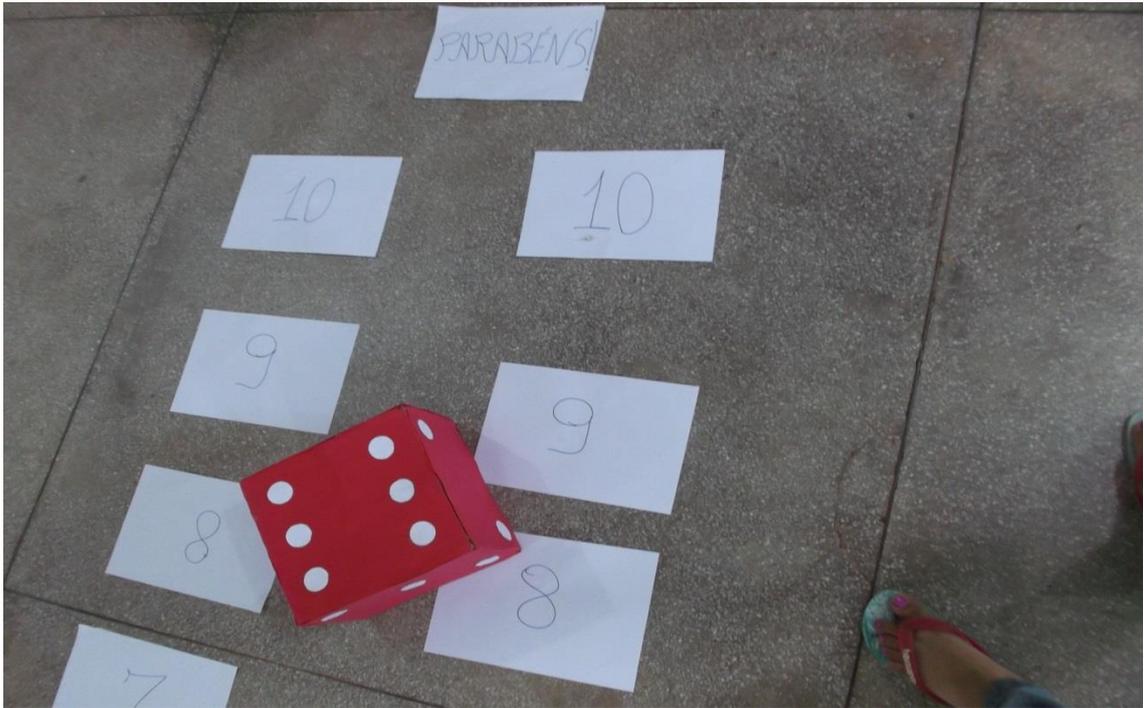
Data:09/04/2013



Data:09/04/2013

Montagem do jogo de dados





Conteúdo: O povoamento da América

Atividade: Jogo de dados p/ revisar conteúdo

Turma (ano) : 6 ano

Data:18/04/2013

















Premiação ao final do jogo com pirulitos.

**Pibidianos coordenados pela Prof<sup>a</sup> olívia Candeia Rocha que atuaram na U.E. Miguel Lidiano.**

**Figura 5: Pibidianos que atuaram na U. E. Miguel Lidiano. *Da esquerda para direita:***

Prof<sup>a</sup> Msc. Olivia candeia Lima Rocha, Ranyele Rocha Teixeira, Keliana de Sousa Carvalho, Maria Jackeline de Moura Luz, Walton Valdomiro Luz, Verônica Inês de Sousa, Ana Priscila de Sousa Sá, Ana Carolina Borges Feitosa Caminha, Laila Pedrosa da Silva, João Fernandes do Nascimento Neto, Gleycelene Maria da Silva Santos e Aleisa de Sousa Carvalho. ***Agrachadas, da esquerda para direita:*** Cássia de Moura Araújo, Renata de oliveira Sousa e Mariana Floracir de Moura. ***Ausentes na fotografia:*** Bibiana do Amparo Rocha, Mirian Rocha Veloso, Sibely Martins Silva, Itamar da Silva Lima, Manoelle Barbosa de Oliveira e Romão de Moura Araújo.



Fonte: PIBID.