

**PIBID DE HISTÓRIA UFT ARAGUAÍNA:
UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO
DE CONTEÚDO**

*PIBID OF HISTORY UFT ARAGUAINE: A LOOK AT THE CONSTRUCTION OF
PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE*

Leandro Alves Dos Reis¹

Rosária Helena Ruiz Nakashima²

Mariseti Cristina Soares Lunckes³

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade compreender como é o processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo na visão dos bolsistas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de História, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína. Em uma perspectiva qualitativa, buscou-se compreender como esse processo é construído a partir dos fundamentos de Lee Shulman, Maria da Graça Mizukami e Selva Guimarães Fonseca, que possibilitaram a análise de um questionário aplicado, a fim de identificar como os bolsistas percebem a importância desse saber docente. Os resultados evidenciaram que os bolsistas estão construindo tal saber e reconheceram a sua importância na formação, enquanto futuros professores. A pesquisa indicou ainda que essa construção se deve muito ao Pibid, por sua significativa contribuição no processo de formação de docentes críticos de sua prática. O Pibid tem estreitado laços entre a escola e a universidade e isso enriquece muito os envolvidos pela oportunidade de vivenciarem seu futuro campo de trabalho, a escola.

Palavras-chave: Pibid. Formação de professores de História. Conhecimentos pedagógicos de conteúdo.

Abstract

The present work aims to understand how the process of construction of the pedagogical content knowledge, in the vision of the scholarship program of the Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) History, of the Federal University of Tocantins (UFT), Campus of Araguaína. In a qualitative perspective, we sought to understand how this process is constructed from the foundations of Lee Shulman, Maria da Graça Mizukami and Selva Guimarães Fonseca that made possible an analysis of an applied questionnaire, an aim to identify how the scholarship holders perceive the importance of

¹ Graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: la-dr@hotmail.com.

² Professora Adjunta do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult). Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação. E-mail: rosaria@uft.edu.br.

³ Professora Adjunta do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória). Coordenadora do Pibid de História na UFT de Araguaína (2013/2016). Graduada em História, Mestre e Doutora em História. E-mail: lunckes@uol.com.br.

this teaching knowledge. The results showed that scholars are building such knowledge and recognized their importance in training as future teachers. This research also indicated that this construction is due to Pibid, for its significant contribution in the process of training critical teachers of its practice. The Pibid has approached school and university and this greatly enriches those involved by the opportunity to experience their future field of work, which is the school.

Keywords: Pibid. Training of history teachers. Pedagogical content knowledge

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de História passou por uma série de mudanças e, conseqüentemente, a maneira de ensinar essa disciplina vem sendo discutida com frequência por professores e pesquisadores da área. A partir da década de 90, após as lutas pela valorização das disciplinas de ciências humanas, o governo anunciou inúmeras mudanças no campo educacional. Alguns documentos foram marcantes nesse período, a saber: Lei das Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para Fonseca (2003, p. 60):

(...) as mudanças ocorridas no ensino de história e os processos de formação de professores demonstraram enorme distância – e até mesmo uma discrepância – existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino médio e fundamental.

Para superar essa distância é necessário investigar questões relacionadas à formação inicial de professores. De acordo com Fonseca (2003, p. 60), “é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente”. Assim, surgiu a motivação para investigar o seguinte problema de pesquisa: Como é o processo de construção dos conhecimentos pedagógicos de conteúdo dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT) de Araguaína? Ao buscar responder tais questões levou-se em consideração o pensar e os relatos dos bolsistas, assim como as experiências vivenciadas no “chão da escola,” práticas que possibilitam o que Freire (1996) chama de o respeito ao senso comum dos

sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, mas também sua superação.

O Pibid está vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e visa a valorização e a formação de professores. O público-alvo é constituído por acadêmicos dos cursos de licenciatura, alunos e professores da educação básica da rede pública de ensino. O Pibid foi implantado no curso de Licenciatura em História da UFT, Campus de Araguaína, no ano de 2008.

O interesse por essa investigação partiu do envolvimento no Pibid desde agosto de 2013, que ofertou oportunidades para leitura e reflexão sobre textos pedagógicos; vivência de experiências reais na escola-campo (Centro de Ensino Médio José Aluísio da Silva Luz); discussões pedagógicas com a equipe do Pibid (professora do colegiado de História da UFT; professor-regente e acadêmicos do curso); produção de diários de campo e relatórios; planejamento e desenvolvimento de oficinas sobre ensino de História na escola-campo, dentre outras atividades enriquecedoras para a formação de futuros professores.

Esta pesquisa se caracterizou como qualitativa, ao considerar que há uma relação dinâmica da subjetividade dos bolsistas do Pibid com o contexto da Escola e da Universidade, de caráter exploratório. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema para torná-lo visível ao pesquisador. Ao se aproximar da escola, os bolsistas compreenderam sua dinâmica de organização, conquistas, dificuldades, despertando maior interesse pelos saberes e fazeres dos sujeitos envolvidos no processo educativo para construção do conhecimento histórico.

Este artigo foi dividido em duas seções; na primeira é feita uma breve discussão sobre a importância dos conhecimentos pedagógicos de conteúdo na formação docente e na segunda será relatado o processo de formação dos futuros professores, no âmbito do Pibid de História da UFT de Araguaína. Uma formação pensada para a articulação entre teoria e prática, assim como entre ação e reflexão, ou seja, competências e habilidades voltadas à formação de professor para atender as demandas na escola do tempo presente.

1. Conhecimentos Pedagógicos de Conteúdo na Formação Docente

Atualmente são vivenciadas diferentes transformações nos vários setores da sociedade (economia, política, cultura, educação, etc.), exigindo que a formação do professor seja revista para acompanhar tais mudanças e contribuir com a construção de identidades preocupadas com a análise crítica e reflexiva da sociedade.

De acordo com Mizukami (2004), faz-se necessário investigar a formação da base de conhecimento, isto é, os conhecimentos, habilidades e atitudes do professor para ministrar conteúdos nas diferentes áreas, níveis, contextos e modalidades de ensino. A autora fez um estudo aprofundado das pesquisas de Lee Shulman (psicólogo e professor na Universidade de Stanford) sobre a formação de professores. Shulman (1986 apud Mizukami, 2004, p. 3) destacou que essas pesquisas, desde a década de 60, têm simplificado a complexidade envolvida no processo de ensino, ou seja, elas ignoraram um aspecto central da vida da sala de aula, relacionado com a transformação do conteúdo específico, a partir do conhecimento do professor sobre o seu ensino.

“A base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos” (SHULMAN, 1986,1987 apud MIZUKAMI, 2004, p. 5), tais como: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimentos dos fins, propósitos e valores educacionais. Tais categorias podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento de conteúdo específico se refere à matéria que o professor leciona, incluindo tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos e procedimentos. Embora seja necessário ao processo de ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. Ele é fundamental, mas não é suficiente. (SHULMAN, 1986; 1987 apud MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento pedagógico geral é aquele que transcende a área específica, incluindo conhecimentos, teorias, princípios relacionados aos processos de ensinar e de

aprender. Envolve o conhecimento do contexto escolar, da comunidade e dos alunos, incluindo as reflexões sobre História, Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é construído constantemente pelo professor durante o exercício profissional e por isso pode ser considerado um novo tipo de conhecimento. Mizukami (2004) enfatiza que, embora Shulman não destaque a experiência docente como uma categoria básica de conhecimento, ela é fundamental para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias etc. (MIZUKAMI, 2004, p. 6).

O conhecimento pedagógico de conteúdo exige o domínio da matéria a ser ensinada para transformá-la, a partir de diferentes metodologias de ensino, criando condições para que a maioria de seus alunos aprenda. O processo de interpretação crítica de livros e outros materiais didáticos contribui para a representação de formas diferentes do mesmo conteúdo. A cada representação da matéria criada pelo professor, amplia-se seu conhecimento pedagógico de conteúdo, ou seja, são construídos repertórios representacionais para ensinar, tais como: “analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, diferentes tipos de mídia etc.” (MIZUKAMI, 2004, p. 8).

Nessa perspectiva, Fonseca (2003) enfatiza que o exercício da docência em História envolve o domínio e a construção de saberes e valores desenvolvidos no interior do sistema escolar e durante a história de vida do indivíduo. O professor-educador é aquele que domina, além dos mecanismos de produção do conhecimento histórico, um conjunto de saberes, competências e habilidades que melhoram o exercício da docência. De acordo com Brasil (1998, p. 29):

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais.

Para a Fonseca (2003), os historiadores, de uma forma geral, são defensores de uma formação sólida voltada para a pesquisa, e têm evitado discutir a polêmica em torno da dicotomia bacharelado/licenciatura, o que pode acarretar em problemas futuros, pois o campo de trabalho do historiador é, basicamente, o ensino. Portanto, “é necessário repensar as articulações entre a formação inicial/universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de história” (FONSECA, 2003, p. 71). Para exemplificar tal necessidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio apontam para a necessidade de formar professores que tenham práticas pedagógicas voltadas à construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos estudantes. Isto é, práticas de “mediação dos processos de construção/reconstrução dos conhecimentos escolares por parte dos educandos” (BRASIL, 2002, p. 23).

Para Fonseca (2003, p. 85), “ser professor de história é ser um educador”. Esse entendimento mobilizou a necessidade de compreender a perspectiva dos pibidianos de História sobre a sua formação, enquanto professores-educadores, conforme relatos apresentados na próxima seção.

2. O Pibid de História na UFT de Araguaína: a perspectiva dos bolsistas

A dinâmica do Pibid envolve encontros na universidade e na escola-campo. Na universidade são realizadas leituras teórico-metodológicas; elaboração de relatórios; planejamentos de ações didáticas e discussão em grupo das atividades desenvolvidas na escola. Essas ações foram mobilizadoras para despertar o interesse em realizar uma pesquisa com pibidianos. Assim, no primeiro semestre de 2014 foi elaborado e aplicado um questionário, composto por seis questões abertas, com o objetivo de compreender o processo de construção dos conhecimentos pedagógicos de conteúdo, na perspectiva dos nove bolsistas participantes do Pibid de História. Dentre eles, cinco eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A faixa etária predominante dos bolsistas estava entre 20 e 25 anos. Apenas um bolsista tinha mais que 50 anos.

A partir do modelo explicativo da formação docente, “Conhecimento Pedagógico de Conteúdo”, cunhado por Shulman, as respostas dos bolsistas foram

categorizadas em: conhecimento específico; conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico de conteúdo.

2.1 Conhecimento específico

O domínio dos conteúdos específicos de cada uma das disciplinas ou componentes curriculares é fundamental para o professor poder lecionar em qualquer circunstância. Os bolsistas do Pibid têm consciência dessa competência docente ao afirmarem:

É necessário que o professor tenha uma base teórica, faça sempre uma boa leitura das novas obras teóricas, dominando o conteúdo de História. (B1).

Acredito que o professor deva ter primeiramente domínio sobre o conteúdo que vai ministrar. Ele também precisa fazer o planejamento, pois é a partir dele que o professor vai orientar-se para a realização das atividades. (B8).

Os bolsistas evidenciaram a importância das bases teóricas, pois acreditam no ‘não separar’ os conhecimentos construídos na universidade da escola e da sala de aula. Eles também enfatizaram a necessidade da formação continuada para buscar novas abordagens presentes na renovação da produção historiográfica. O domínio do conteúdo se insere na necessidade de um planejamento sistemático das atividades docentes no cotidiano de sala de aula, discussão trazida pelos PCN de História desde a década de 1990.

De acordo com os PCN de História, o papel do professor é auxiliar os estudantes a ampliarem a “compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações” (BRASIL, 1998, p. 43). Para que o professor desenvolva tal ação, é necessário que ele domine os conteúdos de História, selecionando aqueles que contribuam para a formação dos estudantes, conforme aponta o bolsista 3:

(...) além de ministrar os conteúdos propostos, é preciso que o professor, junto aos conteúdos programados, forneça aos seus alunos conhecimento para se tornarem cidadãos críticos de sua sociedade, capazes de transformá-la em uma cidadania plena. O professor de História deve motivar os alunos em busca de conhecimento e auxiliá-los nesse processo. (B3).

Os PCN apontam que esses conteúdos têm intencionalidades pedagógicas bem definidas, ou seja: contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades e propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. Esses objetivos fundamentam uma das ideias centrais dos PCN que é o trabalho com os eixos temáticos. Para o professor estruturar seu planejamento por eixos temáticos, há a exigência de dominar os conteúdos específicos da História, articulando os eixos em “problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo” (BRASIL, 1998, p. 47), conforme mencionou o bolsista 2:

(...) a disciplina de História tem um papel de ensinar e refletir, entender o mundo em sua volta, a partir das leituras e de uma orientação histórica. Não é fácil, pois precisa de criticidade e conhecimento de noções do tempo e do entendimento do passado. E por se tratar da história acaba tendo um papel de formação do cidadão. (B2).

O contexto da narrativa apresentada acima norteia o interesse do bolsista por temas referentes ao conteúdo de História, construído no currículo escolar e seu papel como disciplina, como por exemplo o objetivo do ensino de História, a partir de seu conceito norteador - o tempo histórico - construído por homens e mulheres em diferentes espaços sociais. Ao apresentar tais problemáticas, o bolsista 2 identificou o principal objetivo da História e seu ensino: formar cidadãos no tempo presente a partir do entendimento dos anseios e necessidades dos alunos da escola campo, entendendo, conseqüentemente, outros sujeitos e temporalidades do passado.

Para os bolsistas, as colocações de Silva e Fonseca (2010) corroboram com as experiências de sala de aula, pois como escrevem os autores, cabe ao Ensino de História um papel:

(...) educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. (SILVA; FONSECA, p. 24).

Os excertos dos bolsistas apresentam convergências com suas experiências e os autores estudados nos encontros do Pibid e vão ao encontro das ideias de Shulman, ao destacar a relevância do professor dominar a disciplina e os conteúdos que leciona, incluindo as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos e atitudes relacionadas à área de conhecimento que, nesta investigação é de História.

2.2 Conhecimento pedagógico

Os estudos de Shulman (apud Mizukami, 2004) e Fonseca (2003) destacaram a relevância do conhecimento pedagógico geral. Isto é, a importância da formação didática do professor, articulada com as concepções de currículo, política e gestão educacional, história da educação, além do conhecimento do contexto escolar e histórias de vida dos estudantes. Os bolsistas do Pibid, participantes desta pesquisa, demonstraram, pelas suas respostas, a importância desse saber docente: “(...) Cabe ao educador pesquisar mecanismos que mostrem aos seus alunos o quão prazeroso pode ser, e eu atesto que é estudar, aprender, conhecer” (B6). Nesse trecho é possível compreender que esses “mecanismos” podem ser compreendidos como as metodologias de ensinar e aprender, ou seja, a importância das disciplinas pedagógicas na formação do futuro professor.

O conhecimento pedagógico do professor também auxilia na compreensão de que o professor pode contribuir com uma formação mais cidadã, conforme apontado pelos bolsistas a seguir:

O que muitos acabam se esquecendo de mencionar é que o professor é o responsável por despertar no aluno a curiosidade e a fascinação em aprender. Mostra-lhe que o conhecimento é capaz de mudar o mundo, começando com a realidade da sua escola, do seu bairro, da sua cidade e assim por diante. (B4).

A narrativa do bolsista 4 reflete a relevância das atividades que buscam “situações concretas e significativas baseadas no tripé: sentir-pensar-agir, com objetos pedagógicos” (PAVIANE; FONTANA, 2009, p 78.) Ao se apropriar de instrumentos conceituais da disciplina de História e de como ensinar, os bolsistas experimentam situações do sentir, do pensar e do agir no cotidiano escola, vivenciando os desafios e as potencialidades de seu local de trabalho futuro. Em seu interior estão presentes gestos

simbólicos de hierarquia e de disputa de campo, relações complexas que só são compreendidas através do contato direto com a escola.

A escola é fundamental na formação do professor. É nesse espaço que ele aplica os conhecimentos adquiridos, mesclando teoria e prática. Diagnosticar o que precisa ser mudado para transformar o ensino eficiente e qualitativo. A escola permite ao professor entrar em contato com a realidade do aluno e desenvolver projetos para modificar o ensino e a realidade da escola e da sociedade em que ela está inserida. (B3).

Os aspectos de uma formação pedagógica enfatizam a primazia do Pibid e explicam os avanços da formação diferenciada do futuro professor em relação aos que não participam do programa e têm acesso apenas ao estágio supervisionado do curso. Assim, o Pibid vem se constituindo como um espaço proveitoso para a construção do conhecimento pedagógico, como destacou o bolsista abaixo:

(...) O PIBID tem sido essencial para o meu aprendizado, pois me deu acesso a obras de teorias na didática. As oficinas produzidas ensinam como se comportar na profissão de professor. A convivência do grupo com o professor da rede possibilitou uma troca de experiências, e o contato com a escola campo serve como espaço rico para exercitarmos nossos conhecimentos e pesquisar outros. (B1).

A partir dessas análises, compreende-se que na formação inicial e continuada do professor, seja qual for a área do conhecimento, além de se preocupar com o ensino dos conteúdos específicos, é de suma importância valorizar as disciplinas pedagógicas que contribuirão para a construção do conhecimento pedagógico e didático que será colocado em ação no contexto escolar.

2.3 Conhecimento pedagógico de conteúdo

O conhecimento pedagógico de conteúdo também é elemento central na teorização de Shulman (apud Mizukami, 2004), ao destacarem a sua importância para o processo de formação de professores, de ensino e de aprendizagem. Como foi dito anteriormente, esse conhecimento é construído cotidianamente pelo professor no interior da sala de aula. Por isso pode ser considerado um novo tipo de conhecimento,

em que o professor é o protagonista. Mas, para tal, se faz necessário que o mesmo tenha uma boa formação inicial em relação a esse conhecimento. Os bolsistas do Pibid demonstraram clareza sobre essa importância ao afirmarem:

O professor de História, para ministrar aulas, deve conseguir fazer um diagnóstico da turma (ou cada turma) que vai trabalhar. Após o diagnóstico é preciso saber planejar as aulas. Faz-se necessário que o educador tenha domínio de conteúdo e autoridade de fala para instigar o aluno a pesquisar e aprofundar o tema que está trabalhando, e não ficar “amarrado” apenas ao conhecimento que o professor passa. Através do aprofundamento do tema o aluno conhecerá diferentes visões sobre um mesmo acontecimento, gerando em si um “conhecimento próprio”. (B4).

Gosto de citar os resultados das reuniões discutidas no Pibid. A pouco tempo o grupo chegou a conclusão de que deveria saber basicamente um professor para ministrar uma aula. Conclusão construída a partir da análise dos “grandes” pensadores na área educacional, como Freire, Gadotti, Piaget etc. O domínio teórico é fundamental, mas precisa da ligação com a prática de ensino e da compreensão da realidade da sala de aula em questão. Considero que um educador/educando deve primeiramente amar seu exercício, estar sempre disposto a rever suas construções e fazer o possível para ampliar as perspectivas de seus alunos em relação à nossa realidade. (B6).

Fonseca (2003) acredita e defende que para ser um bom professor de História não basta saber História, mas sim a formação para a totalidade do ato de conhecer, ou seja, “saber alguma coisa não é o suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para o seu exercício” (p. 77) e isso perpassa pela profissionalização e construção identitária do professor.

O Pibid tem sido um difusor de condições para que seus bolsistas possam se instrumentalizar com conhecimentos e práticas necessárias para quem cursa licenciatura, pois, por meio do programa, o licenciando vivencia os desafios e as potencialidades da sala de aula. Como afirmou Fonseca (2003, p. 63), a formação inicial, nos cursos superiores de graduação, tem o papel de ofertar tal instrumentalização,

Assim, o historiador-educador ou professor de História é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitem o exercício profissional da docência.

Na visão dos bolsistas, o Pibid vem cumprindo esse papel de mobilização, sistematização e problematização do conhecimento pedagógico de conteúdo, conforme destacou o bolsista B9:

Através do PIBID pude notar que em sala de aula, para ministrar bem o conteúdo, o professor-historiador tem que, acima de tudo, dominar este conteúdo. Ele também tem que planejar como e quais metodologias utilizar. O professor de História tem que saber situar os alunos no tempo e espaço e transmitir o conteúdo de uma forma que faça com que os mesmos possam construir uma consciência histórica. Ou seja, que faça com que os alunos tenham a noção de que o passado se faz necessário para entender o presente que se vivencia. (B9).

Assim, para o professor construir esse saber é importante que o mesmo tenha um domínio teórico-específico e pedagógico da disciplina que leciona. De acordo com Mizukami (2004), a experiência é fundamental para a construção do conhecimento pedagógico e o Pibid tem proporcionado esta experiência, contribuindo para tal, como é afirmado pelos bolsistas:

O PIBID está sendo de grande importância para a minha formação e visão de como ensinar História, pois trabalha com temas que me auxiliam a desenvolver habilidades que, até o momento, eu não adquiri no curso. O programa também ajuda a pensar a importância do ensino de História para que, através do passado, possamos entender certas coisas (como o capitalismo, desigualdade sociais, preconceito etc.) no presente. (B4).

O PIBID tem me ajudado muito sobre como trabalhar História em sala, pois o programa tem justamente esta meta: ajudar na interação entre escola e universidade. Por meio desta interação, o acadêmico aprende muito mais na prática. O programa também trabalha o passo a passo de como ministrar uma aula de História, por meio de planejamento, práticas pedagógicas e formas dinâmicas de se trabalhar o conteúdo. (B9).

Após essa análise, ficou evidente como os bolsistas do Pibid têm ciência da importância dos conhecimentos específicos da História, os saberes pedagógicos e, sobretudo, perceberam que a articulação de ambos é imprescindível para o processo de formação de professores, que vai além da graduação. Eles têm clareza de que a escola-campo é uma das grandes colaboradoras para a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Como escreve Bittencourt (2011), da experiência cotidiana da pesquisa depende o ensinar e aprender de processos investigativos e a inter-relação teoria e prática. As colocações da autora vão ao encontro das expectativas do Pibid e dos bolsistas do curso de História da UFT de Araguaína. Seu alcance foi percebido pelos bolsistas ao desenvolverem práticas de estudo e de trabalho, além de uma reflexão sistemática entre a produção do conhecimento e o ensino de História. Também sistematizam e socializam

a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto e analisando a própria prática profissional.

Considerações finais

A partir das colocações dos bolsistas percebe-se a consciência sobre a importância da formação docente, ou seja, do “Conhecimento Pedagógico de Conteúdo”, cunhado por Shulman. Através das experiências do Pibid, foram evidenciados seus conhecimentos específicos, pedagógicos e conhecimento pedagógico de conteúdo.

O que foi percebido a partir das respostas do questionário aplicado é que o aprimoramento da formação do professor de História está ligado, fortemente, ao Pibid, que tem proporcionado contato com o cotidiano escolar, futuro campo de trabalho, juntamente com as discussões das teorias pedagógicas. Foi com o intuito de contribuir com a formação de professores que o programa foi criado, a fim de possibilitar um diálogo entre Universidade e Escola (ensino fundamental e médio), e é o que vem acontecendo, uma vez que as atividades desenvolvidas pelo programa envolvem tal encontro.

Ao aproximar escola e universidade foi possível perceber algumas das lacunas na formação dos professores de História, assim como suas dificuldades na inserção dos conteúdos de formação específica com os pedagógicos. Todavia, ao enxergar suas dificuldades e carências de formação, os bolsistas do Pibid aumentaram o interesse pelos saberes e fazeres de seu ofício no seu espaço de trabalho futuro: a escola.

Concluimos afirmando que o conhecimento pedagógico de conteúdo é muito importante, por ser um saber que vai se formando gradativamente com a prática do professor. Esse conhecimento é um novo tipo de saber, exclusivo do professor, relacionado com a maneira como ele leciona um mesmo conteúdo de formas diferentes, tornando esse saber enriquecido com a prática pedagógica. Por isso, ele se faz necessário no processo de aprendizagem da docência. É importante dizer que é impossível construir esse conhecimento sem uma prática. O mesmo precisa de experiência docente para ser construído.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista História [online]**. 2011, n.164, p. 487-516. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viewFile/19206/21269>. Acesso em 20.12.2016
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: História – 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História**. Parecer CNE/CES n. 492, de 9 julho de 2001.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada. In: _____. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas SP. Papirus, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Altas, 2008.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v.29, n. 02, p.1-13, 2004.
- _____. Aprendizagem da docência: Professores Formadores. **Revista E – Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-16, jul. 2005-2006.
- PAVIANI, Neires M. S.; e FONTANA, Niura M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. 2009. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em 23.12.2016
- SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p.13-33, 2010.