

DOSSIER: LA FORMACIÓN DE GRADO EN HISTORIA

A formação inicial em História: as abordagens, trajetórias e experiências do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e as interfaces com o currículo escolar

Jaqueline Zarbato *

jaqueline.zarbato@gmail.com

Resumo

Este artigo visa apresentar as discussões sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de História, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Três Lagoas. A investigação se deu, a partir da relação entre a formação inicial proposta aos acadêmicos/as que participam do projeto e das exigências e fundamentações do currículo escolar, isso porque, há embates, diálogos, apreensões sobre o conhecimento histórico que necessitam ser problematizados no ensino de história, como a interculturalidade, relações de gênero, cultura afro. A fundamentação teórica, focou-se na formação inicial, com as discussões de Tardiff (2002), com a contribuição de Barca (2001), Zabala (2007), Schmidt (2004). Metodologicamente, foi analisada a relação entre os temas propostos no currículo escolar de Mato Grosso do Sul, com a análise das narrativas dos/as acadêmicos/as sobre as propostas das sequências didáticas.

Palavras chaves: formação inicial, ensino de história, Pibid, interculturalidade.

* Doutora em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil. Docente no curso de História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus Três Lagoas. Atua com as disciplinas de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado em História. Coordenadora de área do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), coordenadora do grupo de pesquisa: Ensino de História, memória e patrimônio, coordenadora do Laboratório de Educação Histórica.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

Abstract

This article presents discussions on the Institutional Program of Introduction to Teaching (PIBID) in the course of history, the Federal University of Mato Grosso do Sul, on the campus of Três Lagoas. The investigation took place, from the relationship between initial training offered to the academic / as participating in the project and the demands of the school curriculum and foundations, that because there are clashes, dialogue, apprehensions about the historical knowledge that need to be problematised in teaching history, such as intercultural, gender relations, african culture. The theoretical foundation, focused on initial training, with discussions of Tardiff (2002), with the contribution of Barca (2001), Zabala (2007), Schmidt (2004). Methodologically , it analyzed the relationship between the topics proposed in the school curriculum of Mato Grosso do Sul, with the analysis of the narratives of / the academic / as on the proposals of didactic sequences

Key words: initial training, history teaching, Pibid, interculturalism.

1. Introdução

O processo de formação em história requer um aprofundamento sobre os encaminhamentos acerca das concepções, conceitos, metodologias e produção do conhecimento na prática de ensino de História e as proposições curriculares configuram-se como elementos formativos que contribuem para a narrativa e a prática docente. Baseando-se na fundamentação da prática de ensino de história como um dos princípios que norteiam a formação inicial de professores, buscamos problematizar a formação inicial de professores. Pois a Prática de Ensino precisa levar “os alunos a perceberem que conteúdo específico e pedagógico necessitam caminhar juntos, que um não sobrepõe ao outro e sim completam-se na difícil tarefa de ensinar, de construir conhecimento.”¹

¹ Cainelli, Marlene Rosa. “O lugar da Prática de Ensino na produção do saber escolar.” In: Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; Cainelli, Marlene Rosa; *Encontro: Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 14.

Pensando a formação inicial como um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões de ser docente, este artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de formação inicial em História, a partir da experiência do Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID).² Assim, partimos do que é proposto neste programa para discutir o processo de formação inicial de professores em história. Este programa foi lançado pelo governo federal brasileiro, em 2009, tendo como objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - 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;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas.

Desta maneira, o programa fundamenta-se na inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura em História no espaço educativo, projetando assim, um processo de formação inicial de aprofundamento didático-pedagógico. A análise deste artigo, seguindo essa concepção, visa refletir sobre a inserção do método didático-histórico na formação inicial de professores, sendo as concepções norteadoras da prática de ensino

² O 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. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 2o, § 2o, da Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

como propulsoras para o aprofundamento na prática educativa. Segundo Barreiro & Gebran:³

(..) a Prática de Ensino deve propiciar ao aluno não apenas a vivência de sala de aula, como também o contato com a dinâmica escolar em seus diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico prática.(...) Propõe-se que a organização da Prática de Ensino perpassa toda a formação profissional do futuro professor, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola, na qual o futuro docente é supervisionado, quanto os conteúdos a serem ensinados e as políticas educacionais formuladas em nível nacional e regional.

A preocupação em investigar as concepções educativas e formativas, impulsionou a problemática deste artigo, em que procuramos analisar os desafios e as problemáticas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) no processo de formação do professor de História. A abordagem sobre esse processo de formação inicial demandou uma análise aprofundada sobre as concepções que permeiam o processo de formação inicial. Para compreender como se fundamentam as ações, a formação didático-histórica, a prática do ensino de história, assim como a aprendizagem histórica, utilizamos como objeto de análise o Projeto Institucional de Iniciação à docência, (Pibid/História do campus de Três Lagoas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Para tal, neste artigo faremos um breve relato histórico sobre o PIBID/história, sua concepção na legislação federal, a reflexão no espaço da prática de ensino e no espaço escolar, bem como dos materiais didáticos construídos nas aulas de história.

Neste sentido, a abordagem deste artigo será dividida em dois momentos: a primeira análise teórica sobre o processo de formação inicial, bem como da fundamentação curricular. E o segundo momento em que pontuamos sobre as metodologias utilizadas nas trajetórias de formação inicial no Pibid/História, em que pontuaremos as problematizações acerca das identidades de formação.

2. O processo de formação inicial em história

³ Barreiro, Iraíde Marques de Freitas e Gerban, Raimunda Abou; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de professores, São Paulo, Avercamp, 2006. p. 91.

Para abordar a formação inicial em história, é necessário analisar os cursos de licenciatura em História no Brasil, os quais passaram por diferentes modificações ao longo do tempo. Principalmente, amparados pelas mudanças nas legislações sobre a formação de professores de história e das abordagens curriculares.

As diretrizes curriculares nacionais no Brasil, para os cursos de licenciatura em História, definem os encaminhamentos meta-teóricos a serem inseridos, como o número de horas aula, carga horária para cada disciplina, fundamentação de práticas de ensino, de estágios supervisionados, processos avaliativos, relação entre ensino, pesquisa e extensão.

No texto das diretrizes curriculares dos cursos de História e nas diretrizes para a formação inicial de professores tem-se como ponto de partida sobre a formação, o projeto pedagógico de cada curso, com enfoque na relação de professor/pesquisador, com especificidades para a atuação na docência da Escola Básica, entre outras especificidades da profissão. Além disso, percebe-se a inserção e definição de discursos, que trazem enunciados presentes e ausentes, implícitos ou explícitos, que constituem o enredo do que se pretende fundamentar. Segundo as autoras Scheibe & Bazzo⁴, “mesmo reconhecendo a relevância das resoluções para impulsionar o processo de implantação de um novo modelo formativo, registraram-se contestações, dúvidas e desacordos em vários aspectos da nova legislação, questionamentos que não se restringiam à interpretação de determinados preceitos, mas envolviam questões de fundo, tais como a orientação epistemológica predominante nos documentos, revelada, por exemplo, na ênfase sobre a formação “na prática”, ou, ainda, no conceito de “competências”.

As inúmeras concepções sobre currículo, o campo de ação e interesses, das inserções e mediações constroem os discursos impressos no currículo. Goodson⁵ afirma que o currículo é compreendido como o:

curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.

⁴ Ibid, p. 26.

⁵ Goodson, I. F; Currículo: Teoria e História, Petrópolis, Vozes, 1995. p. 117.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

Sendo assim, as mudanças inseridas no currículo de história, são utilizadas quando da diretriz do Programa Institucional de iniciação à docência, uma vez que propõem a ‘melhoria na qualidade da educação básica’, bem como a ‘relação entre o conhecimento produzido no saber acadêmico e saber escolar’.

Baseando-se nesta concepção, nota-se que a abordagem e reflexão sobre disciplina escolar, saber acadêmico e currículo confluem e diferem em alguns posicionamentos e definições sobre os processos de ensino e aprendizagem históricos. Ao inscrever a seleção, organização e a produção do conhecimento, há a manutenção de atividades, conceitos e procedimentos das disciplinas. Segundo Goodson⁶, na análise da construção social do currículo:

As orientações futuras para o estudo das disciplinas escolares e do currículo apontam para uma abordagem mais ampla. A linha de base do trabalho exposto é apenas o início de uma tarefa mais elaborada e complexa. É importante avançar no sentido de examinar a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar e analisar as práticas e dos processos escolares. Por outro lado (...) à medida que a investigação for explorando a forma como a disciplina escolar se relaciona com os parâmetros de prática, começar-se-à a perceber o modo como o mundo da educação está estruturado.

Entre as abordagens propostas pelo autor há a hipótese, de que as disciplinas não se constituem como entidades monolíticas. Elas são amálgamas mutáveis, ou seja, e compromisso.

Neste sentido, ao pensar as mudanças sobre a formação, as diretrizes inseridas no Parecer CNE/CP 09/2001⁷, advertem que a formação inicial nas licenciaturas devem enfocar os conteúdos de área, já que

(...) nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como

⁶ Goodson, I. F; *O Currículo em Mudança*, Lisboa, PT, Porto Editora, 2001. p 27.

⁷ Brasil, *Parecer CNE/CP 09/2001*, p. 3.

JAQUELINE ZARBATO

atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”.

Essa discussão provém de muitos diálogos sobre as práticas educativas, uma vez que o modelo de formação anterior a esta diretriz, não focalizava a parte empírica do fazer docente, sendo assim, havia algumas vezes a fragmentação de conceitos e métodos nos cursos de formação das Licenciaturas.

Mas, as novas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura procuraram ‘evidenciar’ os problemas, buscando a superação de algumas deficiências do campo epistemológico das áreas de conhecimento, como o ensino de história. E neste processo, as disciplinas voltadas para a prática educativa ganharam relevância, ainda que com dificuldade de compreensão por alguns. Com a ampliação do olhar sobre as práticas, inseriram-se nos cursos de licenciatura, como os de História, a prática como componente curricular, que possibilitava a inter relação entre teoria e prática.

Desta forma, foram inseridas no currículo dos cursos de licenciaturas, as disciplinas intituladas práticas de ensino, as quais se preocupam com as abordagens de uso de fontes, linguagens, tecnologias, temas transversais voltadas a Educação Básica. Sobre a preocupação com a formação, as diretrizes dos cursos de licenciatura passaram “a preocupar-se com as interações entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, pois historicamente, essa interação tem sido buscada, pelos setores responsáveis pela formação pedagógica dos futuros professores, particularmente através da realização dos Estágios Supervisionados de docência, a cargo das Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação, como fundamentam”.⁸

No Plano Nacional de Educação (2014/2015) uma ‘nova’ determinação para os cursos de licenciatura, prevendo 3.200 horas de carga horária de formação inicial, revendo inclusive as proposições do Parecer 9/2001 (BRASIL, 2001).⁹ Ainda no documento de 2001, havia a preocupação com a formação inicial de professores:

destacando que segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula (entenda-se, a aprendizagem do que ensinar, [n.autora];

⁸ Scheibe, L & Bazzo, V; “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais”, Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, jan./jun., 2013, p. 28.

⁹ Brasil, 2001. *Parecer 9/2001*

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

o outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Essas proposições em analisar a polarização entre os conhecimentos teóricos e as questões pedagógicas foram alvo de muitos debates nos cursos de licenciaturas, os quais necessitavam seguir as diretrizes, mas havia diálogos, fundamentações próprias de cada curso, visando aprimorar a partir da realidade de cada curso.

Porém, a partir de 2004, as diretrizes curriculares voltam-se para o ‘repensar’ a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à formação inicial e também em relação à formação continuada. Destacaram-se, nesse processo, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004, pelo MEC; a busca de maior organicidade entre os programas e os gestores de tais políticas; o redimensionamento da Capes ampliando o foco de sua atuação ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB, dentre outros. Dentre os programas voltados à formação, destacam-se, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁴, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena. Tais perspectivas articulam-se, ainda, com políticas de inclusão e estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade que vão encontrar espaço no âmbito das Conferências Nacionais de Educação – Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, realizada em 2008, Conae 2010 e Conae 2014.¹⁰

¹⁰ Brasil, 2015, p 6.

A preocupação com a organicidade na formação de professores fomentou o documento final do Conselho Nacional de Educação (Conae 2014), com princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No documento das diretrizes curriculares, o artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009¹¹, afirma como princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica:

- I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; (...) VII - a importância do projeto formativo nas instituições de educação que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação básica; X - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica; e XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Essa diretriz curricular revoga ou revitaliza outras concepções sobre a formação de professores, ampliando as abordagens na formação inicial, bem como o aprofundamento do projeto formativo nas instituições de ensino superior. A relação com a instituição da Educação básica passa a ser uma das preocupações na formação inicial, em que é preciso elencar as perspectivas que analisem a escola, os professores e seu trabalho “por baixo, ou seja, a partir da aproximação entre o pesquisador e a escola, o

¹¹ Brasil, artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, p. 23.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

pesquisador e os professores, que são, de fato, os atores dos processos de ensino que atuam diariamente nas salas de aula de todo o mundo.”¹² A compreensão com a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais inseriu perspectivas para os cursos de formação de professores, como o curso de história. Ainda sobre o processo de identidade a formação de professor, Tardiff¹³ aponta que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

3. Formação de professores e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)

O programa institucional de Iniciação à Docência, lançado em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ CAPES, configura-se como um componente importante na formação inicial de graduandos/as de licenciaturas em todo o Brasil. Inserido como um programa que integra ensino, pesquisa e extensão, tem como um de seus objetivos aprimorar e estreitar as relações entre o saber acadêmico e o saber escolar.

A partir das proposições de que os estudantes dos cursos de licenciaturas deveriam ter acesso aos espaços educativos, esse programa visa desenvolver atividades nas escolas públicas, com diferentes metodologias para a aprendizagem histórica, com perspectiva interdisciplinar, com abordagens e linguagens diferenciadas.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) está em consonância com a diretriz curricular (Brasil, CNE, parecer no 02/2015) a qual define que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, nos cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por

¹² Tradif, Maurice; Lessard, Claude; O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, 6ª Ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

¹³ Tradif, Maurice; Saberes docentes e formação profissional, 4ª Ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2002, p. 23.

campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares para uma formação visando a dimensão de toda a complexidade que envolvem os saberes destinados a prática de professores.

Isso porque, o saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas “(saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.”¹⁴

Assim, o Pibid tem sua vinculação no sistema nacional de ensino, a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. A finalidade do projeto é a iniciação à docência de estudantes das instituições de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. Sendo implementadas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.¹⁵ A abordagem proposta para a formação inicial no PIBID teve como objetivos:

- I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;

¹⁴ Ibid, p. 132.

¹⁵ Brasil, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, p. 10.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.

Nos projetos desenvolvidos no PIBID de História/ UFMS/CPTL, inserem alguns elementos para a aprendizagem histórica, como:¹⁶

- a) contemplar a inserção do acadêmico nas atividades regulares da escola, com a supervisão dos professores das escolas, e orientados pelos professores da universidade.
- b) atividade dos acadêmicos visa auxiliar as atividades didático-pedagógicas na disciplina de História, bem como em projetos interdisciplinares.
- c) oferece ao acadêmico a oportunidade de viver o dia a dia da escola, na relação com outras disciplinas e atividades diversas, como reuniões pedagógicas, olimpíadas, semanas comemorativas da escola, festejos, gincanas.

Entre as prerrogativas sobre a formação inicial de professores, o PIBID, deve estar vinculado e ter suas atividades desenvolvidas em Escola Públicas, sendo praticada exclusivamente no magistério da educação básica pública. Para tal, a busca pelo aprimoramento da formação inicial, a ampliação dos debates entre os conhecimentos e saber universitário e saber escolar., com enfoque na disciplina escolar História. Segundo Goodson:¹⁷

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso-retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social.

¹⁶ PIBID/História/UFMS/CPTL. Plano de trabalho 2007

¹⁷ Goodson, I. F; A Construção Social do Currículo, Lisboa, Educa, 1997, p. 31.

Seguindo a perspectiva de inter relação entre o saber acadêmico e o saber escolar, o PIBID/História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Três Lagoas fundamenta suas ações a partir de algumas diretrizes.

O Pibid História do Campus Três Lagoas está vinculado ao Projeto do Curso de Licenciatura em História, sendo assim iniciou suas atividades em 2010. O sub-projeto que foi apresentado para o início das atividades do Pibid/História visou atender duas necessidades fundamentais sobre a licenciatura e a formação de professores. Segundo o plano de trabalho (PT,2010, p 3), destacou que o projeto visava “melhora dos índices de desempenho detectados pelos Sistemas Nacionais de Avaliação, assim como incrementar a formação inicial dos graduandos do curso de Licenciatura em História.”

No tocante aos índices de desempenho, o projeto foi desenvolvido em Escolas estaduais que obtiveram as menores médias do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Foram selecionadas as escolas: EE BOM JESUS; EE PADRE JOAO TOMES; EE JOAO DANTAS FILGUEIRAS; EE DOM AQUINO CORREA. Assim, o índice médio de desenvolvimento da educação básica - IDEB em 2005, obtido pelas escolas estaduais acima tabeladas, ficou abaixo do índice médio de desenvolvimento da Educação Básica obtido pelas escolas do município de Três Lagoas – MS (que foi de 3,8). Considerando-se, então, a quantidade de alunos passíveis de serem atendidos com as ações do projeto, no período citado, optou-se em desenvolver o conjunto de ações na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa.

O projeto neste período, fundamentou-se metodologicamente com as ações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, segundo o qual “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.”¹⁸ Para isso, todo o trabalho, neste período foi desenvolvido por uma equipe composta da diretora adjunta da unidade escolar em questão, bem como das três coordenadoras, seis professores de História, a professora responsável pela sala de informática da escola e seis acadêmicos bolsistas, além dos professores da UFMS (coordenadora do subprojeto e orientador).

¹⁸ Brasil, Conselho Nacional de Educação. Artigo 5º, item V, parágrafo único da Resolução CNE/CP no 01/2002.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

No ano de 2012, o subprojeto do Pibid/História, teve como objetivo da proposta formar professores de História considerando as necessidades da educação etnicorracial e numa perspectiva multidisciplinar. No tangente à educação etnicorracial, mesmo com o surgimento de políticas que visam amenizar a discriminação racial nas escolas, amparadas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/08, nas unidades de ensino ainda perpetua-se o sentimento de inferioridade afro-descendente e indígena.

Nesse cenário, a escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais. Por conseguinte, os professores em formação precisam refletir sobre o que significa ensinar História considerando que sua ação não pode só focar a aprendizagem de saberes ligados a fatos e conceitos, mas, para além disso, deve promover o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção e à aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber.

Considerando estas questões, o projeto foi estruturado articulando as diferentes ações promotoras do desenvolvimento de posturas reflexivas sobre a prática, em que o estudante perceba a relevância do planejamento e do estudo e investigação permanentes, tanto de questões específicas de sua área, quanto daquelas educacionais, para constituir uma prática docente competente. As ações pretendem envolver professores de outras disciplinas, que já demonstraram interesse em participar do projeto, promovendo o registro de planos de aula que abordem temáticas integradas às aulas de História. Alguns temas que consideramos pertinentes são: cultura hip hop, religiões afro-brasileiras, literatura africana de língua portuguesa, danças africanas e afrobrasileiras, alimentação de origem afrobrasileira e indígenas, culturas indígenas, capoeira e maculelê. Como ações previstas na elaboração de sequências de ensino numa perspectiva de educação étnico racial integram os conteúdos das disciplinas de História, Artes, Literatura, Educação Física e Sociologia. E foi proposto uma apresentação dos produtos finais das sequências de ensino na semana do índio (abril/2013) e da consciência negra (novembro/2012) em exposições abertas para a comunidade na escola. A escola em que as ações do projeto foi a ESCOLA ESTADUAL JOÃO DANTAS FILGUEIRAS. É importante destacar que este projeto foi desenvolvido como parte do

processo de transformação do Estágio Obrigatório a partir das contribuições da equipe PIBID/subprojeto História.¹⁹ (2009/2011).

No ano de 2015, o Pibid/História/UFMS/Campus Três Lagoas teve a modificação na coordenação do sub- projeto, porém as premissas sobre a formação docente continuam sendo a tônica das atividades desenvolvidas. Visando aprofundar as meta-narrativas sobre a produção do saber escolar, bem como da construção teórica, iniciamos algumas oficinas didáticas sobre o conhecimento histórico, fontes históricas, baseados na fundamentação teórica da educação histórica. E com isso, todos os bolsistas do pibid, passaram a fazer parte do Grupo de Estudos e pesquisa: Ensino de História, memória e patrimônio. (GEMEP)

Em torno da reavaliação das ações nas escolas, integradas com a formação inicial no curso de licenciatura, optou-se por desenvolver o projeto na ESCOLA ESTADUAL PADRE JOÃO TOMES, situada na Rua Ayrton Senna da Silva, Vila Piloto, cujo IDEB é de 2,8. Além disso, tivemos o convite da direção para desenvolver uma sala temática de história, um desafio didático e de aprendizagem para os ‘futuros professores’.

A escola encontra-se num bairro periférico da cidade, com carência de ações didáticas, desta forma, aliado ao projeto do PIBID, a coordenação do Laboratório de Ensino de História, iniciou a partir de 2015 um projeto de extensão, voltado para a formação de professores e usos das fontes históricas na escola. Além disso, integramos as ações desenvolvidas na escola, com o PIBID e o Estágio Supervisionado e o projeto de extensão, visando uma maior imersão dos estudantes e bolsistas no cotidiano e cultura escolar.

As atividades pontuadas nas ações da formação de professores parte do pressuposto de que a cultura escolar tem uma dinâmica particular, que necessita de envolvimento no cotidiano das produções de saber, das relações sensitivas e de aprendizagem histórica, quês e fundamente em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como da abordagem de diferentes linguagens e fontes na aula de História. Desta maneira, ampliamos as abordagens das atividades na escola, pois além da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, inserimos também as abordagens sobre as questões de gênero. Uma vez que estes temas são primordiais na aprendizagem escolar, contribuindo para o aprofundamento da pluralidade de culturas, de experiências e de cidadania. Assim, toda a produção desenvolvida nas diferentes ações da escola, está

¹⁹ PIBID/UFMS/CPTL. Plano de Trabalho, 2009/2010.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

sendo organizada para compor a sala temática, com diferentes fontes históricas, mapas, materiais didáticos, entre outros.

A discussão sobre a relação entre a produção do conhecimento nas Instituições de Ensino Superior e com as escolas públicas remete ao aprofundamento da dinâmica da prática educativa, dos rumos da formação de professores e remetem a inserção de políticas públicas que fundamentam o ensino de história. Percebe-se, assim, uma retomada da “centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber.”²⁰

Envolvendo as dimensões formativas, políticas, culturais e educacionais, o PIBID/história do curso de História da Universidade Federal de Três Lagoas, tem focado suas experiências e trajetórias em torno do aprofundamento sobre as certezas e incertezas do que é importante na abordagem histórica. Neste sentido, a partir de 2015 passamos a abordar as fundamentações sobre a interculturalidade como elemento formativo no campo da história ensinada, visando também aprofundar as reflexões sobre a didática e a consciência histórica.

Pensar sobre a interculturalidade, é fomentar a indagação sobre o universo das diferentes culturas, com possibilidades de análise de um conjunto de fenômenos que marcam o ser humano no tempo, nomeadamente as relações de complementaridade e de conflito, que deixaram marcas no percurso da Humanidade.

Deste modo, ao inserir as propostas de que a disciplina história seja o lugar privilegiado para valorizar a interculturalidade, prevê a relação com as deliberações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN's), em que há a abordagem sobre os conteúdos e temas que apontam o aprofundamento e desdobramento do conhecimento histórico atrelado ao contexto dos sujeitos envolvidos na disciplina de História.

A proposta de análise visa agrupar as dimensões definidas no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a interculturalidade, para propor a inscrição dos conceitos de diferença/diversidade, cultura/culturalidade, contacto/relação, universal/universalidade. Assim, ao nos debruçarmos sobre os PCN's, relacionamos os temas destinados ao

²⁰Abud, Kátia; “Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária.” In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2005, p. 40.

JAQUELINE ZARBATO

estudo histórico na Educação Básica com as possibilidades de sequências didáticas que pensem, proponham inserir as dimensões da interculturalidade.

No PCN, o eixo proposto para o terceiro ciclo (6º e 7º ano) foi: **“História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho”**, que se desdobra em dois subtemas: **“As Relações Sociais e a Natureza”** e **“As Relações de Trabalho”**. Com essa proposta: “(...) sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturam em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão do trabalho entre indivíduos e grupos sociais”.²¹ Utilizando essa proposta para desenvolver uma sequência didática em que a interculturalidade, insere-se diferentes perspectivas de análise, em que se fundamenta a consciência histórica dos estudantes, em que inserimos as relações subjetivas no ensino de história, pois a capacidade dos homens de agir depende da aptidão em fazer valer a si próprios, a sua subjetividade, portanto, na relação com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, como permanência na evolução no tempo [...]”²²

O PCN propõe também para o quarto ciclo o eixo: **“História das Representações e das Relações de Poder”**, que se desdobra em dois subtemas: o primeiro é: **“Nações, Povos, Lutas, Governos e Revoluções”**, em que se abordam os estudos sobre a organização política e as questões relacionadas como as representações e os mitos que legitimam a existência do Estado Nação. O segundo subtema é **“Cidadania e Cultura no mundo Contemporâneo”**, em que se abordam os temas relacionados ao mundo do trabalho, as discussões sobre a cultura no mundo contemporâneo e às questões relacionadas à cidadania na história. Sobre os PCN’s, Magalhães²³ afirma que os PCNs para os ensinos Fundamental e Médio fazem parte do esforço de planejamento do Ministério da Educação, tendo, certamente, relação direta com o fim da ditadura civil-militar e, além disto, com a LDB de 1996, que atribuiu à União o papel de formular diretrizes para o Ensino Superior e para a Educação Básica, em conjunto com os estados e os municípios.

²¹ Brasil. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: História; Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 55.

²² Rüsen, Jörn; *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*, Brasília, UnB, 2001, p. 66.

²³ Magalhaes, M; “Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor,” Revista Tempo, v.11, n 21, año 5, 2006, p. 61.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

Uma das contribuições que o PIBID insere nas escolas públicas se dá pela efetiva problematização dos temas que os PCNs, diretrizes, Proposta Curricular Estadual definem para ensinar na Educação Básica. E ao inserir a categoria da interculturalidade como elemento impulsionador das ações pedagógicas e didáticas da história ganha pertinência uma proposta de diálogo, ao nível epistemológico e investigativo, entre a consciência histórica (enquanto forma de orientação temporal) e a interculturalidade, centrada na discussão de conceitos como o de relação entre os seres humanos (considerando suas múltiplas dimensões, de entre as quais se podem destacar as de diálogo pacífico e de conflito).²⁴

No processo de atividades nas instituições educativas, os/as acadêmicos/as de história, bolsistas do Pibid, buscam desenvolver as problematizações a partir do Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, como relacionam os temas propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Neste sentido, as escolhas de temas desenvolvidos nas aulas de história, visam contemplar as abordagens apreendidas no saber acadêmico que contribuem para a fundamentação no saber escolar.

Assim, no Pibid de História/UFMS/CPTL organiza as ações desenvolvidas na escola a partir das abordagens da lei no 11645/2008, que aborda a cultura e história africana e afro brasileira, em torno da perspectiva da interculturalidade. Envolvendo assim, os conhecimentos prévios de crianças e jovens da escola, relacionando com o proposto pelo currículo da escola.

²⁴ Castro, Júlia I.C.C. A. de.; "A interculturalidade como categoria da consciência histórica- Um estudo com jovens portugueses", Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. P. 2307.

Em meio as propostas dos PCN's, pode-se dizer que há certa fluidez nas abordagens e encaminhamentos no que se refere ao processos didáticos, em que no cotidiano da disciplina os arranjos sobre a fundamentação curricular ganham diferentes contornos. Neste sentido, o ensino de História possui objetivos específicos e, como aborda o texto dos PCN's, vem “desempenhando um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo”.²⁵ Para além das definições e proposições, um dos elementos essenciais na inserção das análises sobre o currículo prescrito e das reflexões que são incorporadas na disciplina escolar História se dá pela diversificação dos objetivos e significados, da construção dos temas e conteúdos, bem como das aprendizagens efetivas de alunos/as, em que as relações e inter relações se apresentam além do contexto de escola ou de sala de aula.

Na inter relação entre a disciplina escolar história e os currículos escolares, o saber histórico desempenha um papel importante, na formação de uma memória coletiva vinculada ao Estado e a grupos de poder que o controlam. Um dos caminhos metodológicos utilizados apresenta as discussões sobre a Didática da História, influenciados principalmente pelos estudos de Jörn Rüsen. O autor questiona e dimensiona teoricamente as finalidades, objetivos do ensino de História. “Por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”.

Longe de dar uma resposta definitiva, percebe-se que um dos encaminhamentos possíveis para discorrer sobre essas indagações, se dá através das narrativas das professoras, não de uma memória cristalizada, mas da memória que remonta o que representa ensinar História e o que pretendem ensinar. Neste sentido, as diferentes concepções das professoras permitem entender que a dimensão do que representa história na vida dos sujeitos sociais. Em que a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Num processo que remete à consciência Histórica. Segundo Rüsen²⁶, a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de

²⁵ Brasil, PCN's. 1999, p. 26.

²⁶ Ver Rüsen, J. “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral.” Trad. Silvia Finocchio, Propuesta Educativa, Argentina, n 7. out. 1992. E ver também Rüsen, J. *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica*, Brasília, DF, UNB, 2001.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

A concepção diferenciada e autônoma da disciplina escolar História seleciona, resignifica as análises e conteúdos, imprime diferentes possibilidades inteligíveis ao processo de produção do conhecimento histórico, conduzindo ao entendimento da identidade proposta e da ação reflexiva do currículo prescrito, bem como desempenha uma função importante no que é mediado pelo/a professor/a na sala de aula.

Em meio às discussões de outras possibilidades para o ensino de História, pensar a simbiose das questões propostas pelos PCN's, como eixo norteador do currículo prescritivo e da consciência histórica proposta na disciplina escolar História, requer o aprofundamento sobre a produção do saber histórico, mas também dos efeitos de poder sobre o/a professor/a. Além das correlações que se estabelecem com as fontes metodologias diferenciadas inseridas no espaço-tempo da disciplina.

Mesmo que a correlação de forças nas escolhas e determinações curriculares e seus impressos na disciplina escolar sejam efetuados no campo simbólico e dialógico de cada área de saber, a legitimação por determinados grupos, que legalmente estavam autorizados a pensar currículo e disciplina escolar, seguem prerrogativas econômicas, culturais, políticas.

Na fundamentação de diferentes possibilidades na disciplina escolar História, a utilização de recursos didáticos, materiais didáticos, narrativas, ou mesmo de diferentes objetos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, referenciados por professores/as evidencia que as abordagens da Educação Histórica estão se inserindo, ainda que mereça maior evidência. Na aula de história, pensando a inserção da interculturalidade, muitos/as alunos/as são confrontados com o mundo em que vivem, em que as relações entre as pessoas e as influências dessas relações no passado e no presente tornam-se a tônica das análises históricas.

Nesse processo de construção do saber histórico em sala de aula, das discussões dos currículos sobre o que ensinar na História, desde os anos iniciais até o Ensino Médio apresentam diferentes concepções do saber histórico, bem como de sua produção. E um dos caminhos para que este processo se configure, se dá pela prática docente que se estabelece no cotidiano escolar, em que articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, entre elas as dos professores.

Sobre isso, recorreremos à Rusen (2007)²⁷ que nos alerta que um dos problemas do ensino de História é que o saber histórico pode vir a ser percebido pelos estudantes como um “ramo morto da árvore do conhecimento”. De acordo com o autor, os professores de História admitem que muitos conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e que muitas vezes não são significativos para os alunos.

4. Finalizando a reflexão....

Para finalizar a análise, é importante remeter à todas as questões que envolvem o currículo, a formação de professores/as e a prática de ensino de História. Principalmente sobre o que é proposto para ensinar; sobre a fundamentação do currículo; dos espaços-tempo que valorizam o conhecimento histórico, do conjunto de ações e debates na prática de ensino de História que escapam aos padrões normativos. Ao fundamentar a abordagem sobre currículo, nos remetemos ao que aponta Goodson²⁸, o qual destaca que:

O currículo foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula. Com o passar dos anos a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente alimentada para que o currículo se tornasse um artifício que reproduza as relações de poder existentes na sociedade.

Se o currículo tem a função de direcionar e controlar a autonomia do professor, percebe-se que na prática de ensino de História, há os escapes que os/as professores/as assumem no cotidiano de suas práticas. Isso porque, o “currículo como narrativa”, ou “aprendizado como narrativa” contribui para pensar em diferentes possibilidades de futuro. Para Goodson²⁹, o aprendizado narrativo é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade. Mas do que apontar as problemáticas em torno da construção curricular e do espaço tempo da disciplina História, o foco maior se dá na prática de ensino de História, em que professores/as dimensionam suas ações a partir das abordagens didáticas. Mas,

²⁷ Rusen, Jörn; *Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*, Tradução de Asta-Rose Alcaide, Brasília, UnB, 2007, p. 32.

²⁸ Goodson, I. F; *O Currículo em Mudança*, Lisboa, PT, Porto Editora, 2001, p. 143-144.

²⁹ *Ibid*, p. 152.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

essas abordagens nem sempre estão impressas nos currículos normativos, são os escapes e as estratégias de ensino aprendizagem que buscam valorizar as diferentes experiências, de alunos/as e professores/as.

Como as narrativas dos/as professores/as percebemos as inúmeras questões que se assolam a formação, seja inicial ou continuada de professores. Isso porque, além das imposições curriculares, as prescrições dos PCN's, as utilizações de abordagens a partir de eixos temáticos ou temas geradores, há ainda a necessidade de promover reflexões profícuas em sala de aula. As discussões e negociações sucessivas, que se efetuam na escola e fora dela, podem favorecer o entendimento de novos paradigmas didático-históricos, possibilitando aos professores/as chegar a certos consensos no que tange ao ensino de História.

Em suma, os discursos presentes nas diretrizes curriculares, que apontam políticas e práticas para a formação de professores/as, ainda permanecem presos a um modelo da disciplina escolar. Em que esta deve cumprir determinados elementos teórico-metodológicos, em suas concepções de disciplina, currículo disciplinar e produção do conhecimento histórico.

A intenção em fomentar a discussão sobre o que está disposto nos encaminhamentos curriculares, bem como do campo da apropriação dos/as professores/as com práticas que são costumeiras, ou mesmo com outras que articulem diferentes sentidos e significados à disciplina História, faz-se para que se possa refletir e repensar as finalidades que se articulam entre o currículo e a disciplina escolar História, traduzindo discursos, narrativas e propondo outras práticas.

Ainda que tenhamos muito caminho a trilhar no que se refere ao currículo e ensino de História, também é necessário alguns cuidados com a produção de discursos, com a efetivação de práticas.

Em suma, propor que o PIBID abarque em seu processo de formação inicial as diferentes perspectivas definidas pelas políticas públicas, pela legislação (PCN's, diretrizes curriculares, proposta curricular estadual) contribui para que a experiência de ser professor de história tenha significação. Experiência [...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível no tempo que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a

JAQUELINE ZARBATO

atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.³⁰

No cotidiano das ações desenvolvidas na escola, o Pibid pretende, como salientamos ao longo desta análise, fundamentar teórica e metodologicamente a formação inicial dos estudantes do curso de história, em que possam relacionar os conceitos; conteúdos; métodos; estratégias de ensino; linguagens; avaliações apreendidas no espaço universitário com o didática da história no espaço escolar.

São ações que se desdobram para além do campo teórico, que contribuem para pensar, refletir sobre a prática, cultivar ações e interações com diferentes sujeitos e fundamentar as ações das diferentes maneiras de ser e estar na sala de aula.

Referências Bibliográficas

Abud, Kátia; “Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária.” In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2005, p. 28-41.

Barca, Isabel; “Ideias Chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades,” *Hist. R.*, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012, p. 37-51.

Barreiro, Iraíde Marques de Freitas e Gerban, Raimunda Abou; *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de professores*, São Paulo, Avercamp, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*; Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

Brasil, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes. *Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2015.

Brasil, *Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal*, Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/>>. Acesso em: 10 maio. 2015.

³⁰ Larrosa, Jorge; “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abril, 2002, p. 24.

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

Brasil, Ministério da Educação. *PIBID - Apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467>. Acesso em: 10 maio. 2015.

Brasil, Ministério da Educação. Fundação CAPES. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

Cainelli, Marlene Rosa. “O lugar da Prática de Ensino na produção do saber escolar.” In: Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; Cainelli, Marlene Rosa; *Encontro: Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 143-148.

Casatro, Júlia I.C.C. A. de. *A interculturalidade como categoria da consciência histórica- Um estudo com jovens portugueses*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

Dussel, Inés; “O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?” In: Lopes, Alice R. C.; Macedo, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*, São Paulo, Cortez, 2002. p. 55-77.

Giroux, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*, Trad. Magda França Lopes, Porto Alegre, Artmed, 1999.

Goodson, I. F; *Currículo: Teoria e História*, Petrópolis, Vozes, 1995.

Goodson, I. F; *A Construção Social do Currículo*, Lisboa, Educa, 1997.

Goodson, I. F; *O Currículo em Mudança*, Lisboa, PT, Porto Editora, 2001.

Hypolito, Á. M; *Políticas curriculares, Estado e regulação*, PoA: Revista Educação e Sociedade, 2011.

Larrosa, Jorge; “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abril, 2002, p. 20-28.

Lopes, Alice R. C. “Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico,” In: Lopes, Alice C.; Macedo, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

JAQUELINE ZARBATO

Lopes, A. C; Macedo, E; (Coord.), *Currículo da educação básica (1996-2002)*, Brasília, MEC, INEP, 2007. Disponível: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>.

Magalhaes, M; “Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor,” *Revista Tempo*, v.11, n 21, año 5, 2006.

Moreira, A. F. B; “Currículo e controle social”, In: Paraiso, Marlucy Alves (Org.), *Antônio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

Moreira, A. F. B; Candau, Vera Maria; *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

Pacheco, José; *Escritos curriculares*, SP, Cortez, 2006.

Pacheco, José; “Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?”, *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, 2000, p.139-161.

Young, Michael F. D; “Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação", *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, jan./jun., 1989, p. 29-40.

Rüsen, J; “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral,” Trad. Silvia Finocchio, *Propuesta Educativa*, Argentina, n 7. Out. 1992.

Rüsen, J; *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica*, Brasília, DF, UNB, 2001.

Rüsen, J; *Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*, Tradução de Asta-Rose Alcaide, Brasília, UnB, 2007.

Silva, M. A. da., “Currículo para além da pós-modernidade”, Trabalho apresentado no GT Currículo. 29ª Reunião da ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

A FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA...

Scheibe, L & Bazzo, V; “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais”, *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, jan./jun., 2013, p. 15-36.

Tradif, Maurice; *Saberes docentes e formação profissional*, 4ª Ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

Tradif, Maurice; Lessard, Claude; *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, 6ª Ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2011.