



Antíteses

ISSN: 1984-3356

hramirez1967@yahoo.com

Universidade Estadual de Londrina

Brasil

Pereira Soares, Olavo

Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado

Antíteses, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2012, pp. 613-634

Universidade Estadual de Londrina

Londrina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193325796007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# ***Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado***

***The curriculum for the teaching of history: between training, the  
prescribed and the practiced***

**Olavo Pereira Soares<sup>1</sup>**

## **RESUMO**



Este artigo analisa as relações entre o currículo da formação inicial para a docência em história e o currículo escolar para o ensino da disciplina. Tem-se como pressuposto que a formação inicial tem influência decisiva nas análises que os licenciandos e ingressantes no magistério fazem acerca do currículo escolar, e que tais análises não se restringem ao prescrito. Inicialmente, apresentamos nossas considerações acerca das trajetórias das atuais prescrições curriculares para o ensino de história. Posteriormente, analisamos dados sobre como o currículo da formação inicial é incorporado por licenciandos que atuam em escolas públicas, e em que medida tal formação interfere nas análises e nas intervenções que os licenciandos fazem no currículo escolar. Os dados apresentados estão vinculados às intervenções didáticas e pedagógicas realizadas por licenciandos que estão inseridos no PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. É possível verificar que os licenciandos em atuação nas escolas conseguem identificar como a sua formação teórica possibilita a análise e a intervenção na prática curricular das escolas. Não obstante a análise do currículo escolar possibilita uma leitura distanciada e qualitativa da formação inicial, permitindo-lhes a proposição de modificações em ambas as estruturas curriculares.

---

*Palavras-chave:* Currículo. Ensino de história. Formação de professores. Cotidiano escolar. PIBID.

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutor em Educação pela USP, com pesquisas sobre ensino de história. Atualmente professor do ICHL da UNIFAL-MG

**ABSTRACT**

This article analyzes the relations between the curriculum of the initial formation for history teaching and the school curriculum for the teaching of this discipline. It has been assumed that the initial formation have decisive influence in the analyses that the undergraduates and entrants in the mastership makes about the school curriculum, and that such analyses no it restricts unto prescript. Initially, we present our considerations about the trajectory of current curriculum requirements for the teaching of history. After that, we raise data about as the initial formation curriculum is incorporated by undergraduates who act in public schools, and in that measure such formation interferes in the analysis and intervention that they makes in school curriculum. The data presented are tied to pedagogic and didactic interventions executed for undergraduates of the PIBID – Purse Institucional Program of the Introduction to teaching. Its possible verify that the undergraduates in action in the schools get identify how their theoretical formation enables the analyse and the intervention in the curriculum practice of the schools. The analysis of the school curriculum enables a distanced and qualitative reading of the initial formation, it allows the proposition of changes in both curriculum structures.

*Keywords: Curriculum. History teaching. Teacher education. School quotidian. PIBID.*

Ao ingressarem nas salas de aula pela primeira vez, os professores iniciantes se deparam com o primeiro de muitos dos dilemas que o acompanharão ao longo da carreira: trata-se das escolhas curriculares que devem ser realizadas. Mas, não há tempo para muitas reflexões. Diante daquelas crianças curiosas que querem saber “quem é o novo professor”, é preciso decidir rapidamente sobre o que ensinar. Em muitas dessas situações, recorre-se ao que está mais próximo: o catálogo do livro didático. Em outras, recorre-se à memória para recuperar os métodos e conteúdos utilizados pelos professores no período em que o recém-ingresso era aluno da escola básica. Acossados pela energia daquelas crianças, ressentidos pelas mazelas da escola pública ou pela rigidez das particulares, os professores em início de carreira começam a se distanciar dos conhecimentos que lhe foram proporcionados ao longo da formação inicial.

A situação mencionada exemplifica, metaoricamente, as preocupações de um número considerável de pesquisas sobre formação de professores: em que medida a formação inicial influencia, dialoga e interage com a prática docente? Como os professores reinterpretam a teoria

após o contato com o cotidiano escolar? Disciplinas “pedagógicas” e “específicas”, presentes na formação acadêmica, possibilitam que tipo de leitura sobre a prática escolar?

As pesquisas em torno dos currículos para se ensinar história incorporam esses e outros questionamentos específicos da área: as políticas públicas de reordenamento dos currículos que, na maioria dos casos, desvalorizam o conhecimento histórico escolar; as necessidades dos historiadores de se posicionarem sobre este reordenamento; a necessidade de reflexão constante sobre o papel e a função da educação escolar na sociedade brasileira contemporânea.

A elaboração de referenciais teóricos diversos demonstra o interesse do debate acadêmico em estudar as relações entre currículo e os objetivos de se ensinar história. Há inserções de conceitos como consciência histórica, cognição histórica e saberes da história que buscam interpretar os currículos para o ensino de história. Apesar de algumas discordâncias, há consensos: é preciso valorizar os saberes dos alunos, os contextos sociais em que as escolas estão inseridas e compreender o cotidiano escolar. Deriva destes consensos a compreensão de que na formação dos professores de história é fundamental que os licenciandos se desenvolvam no sentido de entender as especificidades e diferenças existentes entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar.

Ocorre que os licenciandos são sujeitos e objetos de um currículo específico: o currículo acadêmico de formação inicial do historiador. Cabe então, fazer outros questionamentos: em que medida a formação teórica do currículo acadêmico se reflete na compreensão que os professores tem do currículo escolar? Os licenciandos, que ainda mantém contato estreito com o currículo acadêmico, conseguem compreender as inter-relações entre as formas de currículo escolar, notadamente entre o prescrito e o praticado? Ao analisar o currículo das escolas, os licenciandos conseguem intervir neles de forma propositiva? Os currículos das escolas incomodam ou acomodam os licenciandos? Ao se relacionar com o currículo escolar, os licenciandos apresentam questionamentos para o currículo acadêmico?

Neste trabalho temos por objetivo contribuir para o debate acerca das relações entre a formação inicial, a formação de professores de história e a atividade docente no cotidiano escolar. Temos como principal elemento de análise os currículos para o ensino de história: tanto os currículos para a formação inicial de docentes quanto os currículos escolares. Nossas reflexões caminham no sentido de explorar as relações entre o prescrito e o praticado, sem estabelecer uma relação de primazia de um sobre o outro, mas buscando compreender as relações objetivas que existem entre as distintas estruturas curriculares.

## ***A prescrição curricular como processo histórico***

De acordo com as análises de Ivor Goodson (2008), a prescrição curricular elaborada em

Universidades, com vistas aos processos de ensino, remonta à modernidade e aos contextos da Reforma protestante. No século XIX, esse vínculo é intensificado e as Universidades passam a exercer papel fundamental na construção dos projetos de escolarização das diferentes classes sociais. Na Inglaterra, as Universidades foram fundamentais nos processos de massificação da escolarização que surge para responder às demandas impostas pelas transformações nos meios de produção e de circulação do capital (GOODSON, 2008). Concomitantemente, na França, pós-Revolução, se solidifica o modelo de educação escolar, nacional e estatal. No caso francês, há também o papel preponderante das Universidades na composição do currículo prescrito escolar.

No início do século XX, quando a escolarização em massa é um fato nos países de capitalismo avançado do ocidente e um projeto nos países de capitalismo periférico, as intervenções dos pesquisadores e intelectuais acadêmicos nos rumos da educação escolar se tornam cada vez mais significativas. A pedagogia se solidifica como uma nova ciência, áreas da psicologia se dedicam aos processos de ensino-aprendizagem, setores da sociologia buscam entender quem são os "novos alunos" e quais devem ser os objetivos da escola.

A epistemologia dominante que caracterizava a escolarização do Estado no começo do século XX combinava esta trilogia: pedagogia, currículo, avaliação. Este último item exigiu o estabelecimento examinador das universidades. Com isso, os efeitos colaterais do currículo tornaram-se, ao mesmo tempo, generalizados e duradouros. O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartmentalizadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar. Se a 'classe e o currículo' passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, 'o sistema de sala de aula e a matéria escolar' emergiram o estágio em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. (GOODSON, 2008, p. 35).

O currículo escolar está, portanto, historicamente vinculado às Universidades, à produção acadêmica e às pesquisas científicas. Ao longo do século XX, não apenas o conhecimento escolar fica compartmentalizado, mas a produção das Universidades e suas formas de intervenção no currículo escolar também se tornam compartmentadas. A pedagogia iria se dedicar aos métodos de ensino e às formas de gestão da educação escolar ao passo que a psicologia da educação se dedicaria com mais ênfase às aprendizagens, e, as prescrições sobre o quê ensinar ficariam a cargo das áreas de conhecimento específicas. Antes de ser contraditório, o currículo prescrito, forjado no interior das Universidades e suas inerentes subdivisões, demonstra, de forma muito objetiva, quais são as relações historicamente estabelecidas entre Universidades e educação escolar.

O currículo prescrito torna-se um princípio hegemônico. Símbolo das relações entre

Universidade e escola, os estudos sobre o currículo prescrito denunciavam que este não se preocupava com as contradições internas da produção de conhecimento sobre a educação escolar. Se, como afirma Goodson (2008, p. 35) “*os efeitos colaterais do currículo tornaram-se, ao mesmo tempo, generalizados e duradouros*” , isto se deve, em grande medida às variadas formas de prescrição do currículo escolar.

Ocorre que o currículo prescrito é resultado dos contextos sociais, portanto de processos históricos específicos. Aceitemos que a prescrição, instaura, via Estado, tradições, valores e verdades, formas de compreensão da vida e visões de mundo, enfim, é peça-chave na instituição do poder (SILVA, 2009). Porém, em quaisquer que sejam as situações, há o processo histórico, e, no caso da prescrição isto não é diferente.

Por exemplo: no caso brasileiro, o contexto social dos anos 1980 influenciou sobremaneira as relações entre Universidade e escola. Os movimentos sociais em torno da luta pelo fim da ditadura militar e pelo retorno da democracia influenciaram as pesquisas acadêmicas que modificaram significativamente tanto as pesquisas quanto as formas de prescrição do currículo escolar (FONSECA, 2004). Elba de Sá Barreto (2000) nos apresenta a seguinte síntese:

Mais do que em qualquer outro período da história brasileira, o discurso a favor das classes populares passa a fazer parte dos pronunciamentos oficiais das administrações de ensino, dentro do clima segundo o qual a nova ordem social que se queria instalar no país tinha como compromisso resgatar a imensa dívida social com os milhões de excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário (BARRETO, 2000, p. 09).

A segunda metade dos anos 1980 continua sendo emblemática para a sociedade, para as pesquisas em educação, para os estudos sobre o currículo, notadamente dos currículos para o ensino de história. O período é marcado por um conjunto de propostas de reformulação curricular que, embora diferentes entre si, visavam ressignificar estruturalmente as noções de conhecimento escolar, de uso e de produção desses conhecimentos (FONSECA, 2003; FONSECA, 2004; REIS, 2001). Ao intervirem no prescrito, tais propostas foram intensamente debatidas, tanto no interior das Universidades quanto na sociedade, com intervenção inclusive dos grandes meios de comunicação do período (FONSECA, 2004). Como se vê, o prescrito não é algo naturalizado e enraizado na sociedade, como se a mão do Estado fosse ao mesmo tempo forte e invisível pela força da ideologia.

O currículo prescrito é espaço de lutas políticas que apresentam tanto as divergências quanto as hegemonias que existem no interior do Estado e das Universidades. O processo de revisão curricular que ocorreu no Brasil dos anos 1990 é exemplo de construção de uma nova hegemonia no campo da prescrição. Com a transição para o regime democrático consolidado, sob a égide de um Estado neoliberal, e, ainda sob forte influencia da Universidade, os paradigmas

predominantes do currículo escolar passaram a ser outros (BARRETO, 2000). A crítica ao tecnicismo elaborada nos anos 1980 e a defesa de um currículo em que os conteúdos e conhecimentos fossem mais significativos, foi esvaziada (BARRETO, 2000).

As prescrições dos anos 1990 no Brasil fazem emergir os princípios dos parâmetros. Os parâmetros não definem ou apresentam orientações para as especificidades das práticas escolares, mas, como encostas de um largo rio, definem muito mais o que não pode ocorrer, ou seja: estão mais preocupados em evitar que a vazão das águas suba as encostas do que com a quantidade e qualidade da água que passa no leito do rio. Não por acaso, as principais prescrições curriculares brasileiras elaboradas a partir dos anos 1990 apresentam, de forma explícita, um conjunto de objetivos que, até então, não eram de responsabilidade da educação escolar, como por exemplo princípios e valores ligados à cidadania, à democracia, ao respeito às diversidades, ao cuidado com o meio ambiente (BARRETO, 2000; PACHECO, 2010).

Esvaziado de conceitos, conteúdos e conhecimentos, o currículo prescrito se mantém, mas agora, sob a forma de parâmetros. É um movimento aparentemente contraditório, na medida em que faz crer que as atuais propostas incorporaram as teorias críticas do currículo (SILVA, 2009) e buscaram esvaziar e até mesmo eliminar a prescrição. Ocorre que, elaboradas e implantadas via Estado, as atuais propostas curriculares continuam sendo o que são: a prescrição.

Em nossa trajetória de pesquisa temos verificado que este movimento tem dificultado sobremaneira a atuação dos professores nas escolas.

As atuais propostas curriculares e seus parâmetros pairam sobre os currículos escolares de forma diversa e indefinida. As atuais propostas curriculares criticam a educação tradicional, o tecnicismo, o conhecimento que está distante. No entanto, o mesmo Estado impõe às escolas um conjunto de avaliações que, estas sim, recolocam o currículo escolar como algo absolutamente prescritivo e objetivo. Concomitantemente, as escolas públicas recebem do Estado livros didáticos que são avaliados pelos critérios do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)<sup>2</sup>, e estes também, definem o currículo.

Esse movimento não é contraditório, mas constitui-se, como se diz no jargão popular, nos “dois lados da mesma moeda”. Se por um lado os atuais parâmetros apresentados nos currículos oficiais apresentam objetivos amplos, que tem em seus princípios paradigmáticos valores abrangentes como a cidadania, a democracia e respeito à diversidade, por outro, temos as avaliações da aprendizagem escolar e os livros didáticos que exercem enorme força diretiva ao

---

<sup>2</sup>O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tem por objetivo melhorar a qualidade dos livros didáticos que são distribuídos pelo governo federal para as escolas públicas. Após um processo de avaliação, os livros e as coleções didáticas recebem conceitos diferenciados, e, em alguns casos, são excluídas do processo de compra pelo Estado. Por razões diversas, os professores das escolas continuam interferindo pouco no processo de indicação e compra dos livros, que continua favorecendo a utilização das coleções didáticas das editoras com maior poder de influencia no mercado.

currículo escolar. Portanto, o currículo prescrito não está apenas nos documentos que explicam e evidenciam as prescrições do Estado. A prescrição está também nas avaliações, nos livros didáticos e em diferentes formas de controle do currículo escolar elaboradas pelos gestores do Estado.

A prescrição, embora tenha se transformado em seus paradigmas deve continuar sendo objeto fundamental de análise. É na prescrição que se definem de forma explícita quais são os sujeitos sociais a serem valorizados no processo educativo, quais os conhecimentos que serão valorizados como válidos pela educação escolar, por fim, é na prescrição que se encontram os objetivos da educação escolar (BARRETO, 2000).

Como vimos, no caso específico da formação para a docência em história, tais preocupações estão na pauta das pesquisas desde, pelo menos, a década de 1980. Portanto, remete-nos ao contexto do processo de redemocratização da sociedade e de lutas pela valorização da especificidade da disciplina, em contraposição à generalidade dos Estudos Sociais (FONSECA, 2003; FONSECA, 2004). Não obstante, uma leitura mais atenta das propostas curriculares para o ensino de história que surgiram nos anos 1990 e 2000, demonstra que também fazemos parte de um mesmo processo histórico de crítica e negação das prescrições anteriores. Em nossas propostas curriculares há uma subliminar diluição do conhecimento histórico, muitas vezes justificada pela necessidade de aproximação da história com os saberes cotidianos dos alunos.

Essas características básicas foram apresentadas em meados dos anos 1990 pelos dos PCN's de História – Parâmetros Curriculares Nacionais – para o ensino fundamental I. Vejamos:

Considerando o eixo temático História local e do cotidiano, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL, 1997, p. 36).

Assim, para as primeiras turmas do fundamental I, ou seja, crianças de 6 e 7 anos, os PCN's propõe uma aproximação dos estudantes com o local, o cotidiano e com o presentismo da história. A proposta faz sugestões de outras temáticas para as turmas mais adiantadas do fundamental I. Porém, é curioso que para as crianças que ingressem no fundamental II, com 10 e 11 anos, os mesmos princípios são retomados.

Nessa faixa de idade do estudante, sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano. Essa é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo. É

possível destacar a maneira de as pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades. Na dimensão particular da vida, na repetição de hábitos no dia-a-dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos (BRASIL, 1998, p. 54).

É fundamental reconhecer que os PCN's de história apresentam inúmeras qualidades, principalmente se o localizarmos no contexto dos anos 1990. Há uma defesa importante de que o conhecimento histórico seja significativo para a criança; que os professores e a gestão possibilitem um ensino no qual a história elucide questões do tempo presente; que o local e o cotidiano sejam percebidos como parte de um processo histórico; que as crianças e adolescentes sejam incentivados a progredir na análise de diferentes tempos no mesmo espaço, para a análise dos diferentes tempos em espaços diferentes. Consideramos essas ênfases positivas e necessárias. Entretanto, por ser prescrição, e por entender que o prescrito se realiza nos embates do processo histórico, é preciso fazer algumas ponderações.

Diferente dos anos 1980, em que havia um debate explícito em defesa de determinadas correntes historiográficas e das relações entre elas com a construção do conhecimento histórico escolar, as atuais propostas estão assentadas em torno de alguns consensos que não estão necessariamente vinculados à produção do conhecimento histórico. Como nos mostra o recente estudo de Margarida Dias Oliveira e Itamar Freitas, as atuais propostas curriculares para o ensino de história são assentadas nos seguintes princípios: "*a formação de identidades, a capacitação para a cidadania, a leitura crítica da realidade e a compreensão dos procedimentos meta-históricos*" (OLIVEIRA; FREITAS; 2012, p. 273). Há, portanto, a incorporação do princípio segundo o qual o conhecimento histórico escolar não tem objetivos específicos, ou uma finalidade específica, mas a generalidade de uma educação escolar voltada para a cidadania e para a democracia, nas quais os conhecimentos específicos são subsumidos a esses princípios gerais.

Nossas preocupações podem ser exemplificadas através da atual proposta para o ensino de história na escola básica de Minas Gerais, na qual é possível verificar como o conhecimento histórico não tem uma finalidade em si, mas está a serviço de um conjunto de atitudes e valores.

Hoje, a educação para a cidadania, prioriza a aquisição de instrumentos intelectuais e a formação de atitudes para uma efetiva participação na esfera pública, de maneira motivada, consciente e esclarecida; prioriza o estímulo a descoberta, o respeito e o reconhecimento do outro, de outras culturas e valoriza a diversidade étnico-cultural e a convivência saudável com a diferença... Nesse sentido, esse programa visa, de um lado, possibilitar aos jovens (pré-adolescentes e adolescentes) o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de uma cidadania participativa, crítica e comprometida com os valores

democráticos. De outro, visa o desenvolvimento do raciocínio histórico, a escolha e tratamento dos temas a partir das questões do presente, priorizando os procedimentos e a diversidade de fontes na construção do conhecimento histórico (MINAS GERAIS, 2011).

É interessante notar que o raciocínio histórico é apresentado com um processo que não necessariamente irá levar ao conhecimento histórico, mas que, muito provavelmente irá possibilitar aos alunos uma educação para a cidadania, a formação de o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de uma democracia participativa.

Embora já tenham sido analisados e criticados por inúmeros pesquisadores em educação no Brasil e no exterior (CARVALHO; 2011; DUARTE, 2001; YOUNG, 2011), esses princípios pedagógicos continuam muito presentes nas pesquisas em educação, bem como, em trabalhos específicos sobre o ensino de história. É um processo em que as pesquisas na área precisam analisar mais detidamente: da crítica ao tecnicismo dos anos 1980, à volta de um funcionalismo de caráter *deweniano* nos anos 2000.

No atual estágio de nossas pesquisas, temos verificado que o currículo prescrito nas propostas curriculares não é ignorados pelos professores, tampouco pelos gestores. O prescrito está presente nas escolas de forma muito objetiva: nas propostas curriculares há os parâmetros; nos livros didáticos, o catálogo; nas avaliações institucionais as exigências de aprendizagens. A tríade formada pelos parâmetros, catálogos e avaliações mais dificulta o trabalho dos professores que estão atuando na escola básica do que os auxiliam na busca por processos de ensino e aprendizagem mais significativos. Ao aliarmos a esta tríade os processos de formação inicial deficitária e a ausência de formação contínua, teremos um quadro em que a força do prescrito é ainda mais incisiva. No entanto, o prescrito não é o praticado e é nesse embate que se desenvolve o ensino de história nas escolas.

## ***A pesquisa em projetos de iniciação à docência***

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, fomentado pela CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, contempla áreas distintas de formação para a docência. Trata-se de um programa do governo federal que tem por objetivo básico promover melhorias qualitativas na formação de novos professores. Ao abranger o incentivo através de bolsas de iniciação à docência para alunos de graduação, bolsas de supervisão para professores da escola básica e, por fim, bolsas de coordenação para professores das universidades, o PIBID abrange e incentiva o intercâmbio entre campos distintos de formação: os cursos de graduação e a escola; os docentes da universidade e da escola; as teorias e

metodologias analisadas na universidade e as práticas de ensino realizadas nas escolas; a cultura acadêmica e a cultura escolar; o currículo acadêmico e o currículo escolar.

Com o PIBID, os cursos de licenciatura das universidades tiveram um acréscimo significativo das parcerias com as escolas públicas. Além de ser uma característica do PIBID enquanto programa fomentado pela CAPES, as parcerias com as escolas tem-se apresentado como um espaço para que diferentes conhecimentos sobre a educação escolar possam ser compartilhados. Assim, o PIBID, além de ser espaço de formação, torna-se também espaço para a pesquisa educacional. Porém, é preciso considerar que o programa não foi concebido para desenvolver pesquisa em educação, embora fomentado por agência tradicionalmente voltada para a pesquisa científica.

Para aqueles que se propõem a pesquisar no interior do programa, torna-se necessário considerar que a pesquisa no PIBID apresenta especificidades. O desenvolvimento de projetos desta natureza é recentes e, em diferentes níveis, se diferenciam dos estágios supervisionados. Neste sentido, os aspectos metodológicos da pesquisa ainda estão por ser explorados, e, neste trabalho, apresentamos nossas primeiras impressões.

Em linhas gerais, podemos considerar que, metodologicamente, a pesquisa que nós realizamos no interior do PIBID/História que coordenamos apresenta características de uma pesquisa-ação, se considerarmos que:

A pesquisa-ação é um método de pesquisa qualitativa que reúne o pesquisador acadêmico e o professor de ensino fundamental e médio num mesmo projeto, a ser realizado no ambiente escolar, e que prevê interferências no trabalho docente como o objetivo de favorecer a qualidade deste (PENTEADO, 2010, p. 21).

Consideramos que seja uma pesquisa de caráter qualitativo na medida em que há o acompanhamento sistemático do trabalho nas escolas, da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, dos debates teóricos realizados, das dúvidas e questionamentos apresentados por licenciando e professores. De fato, no nosso caso, há uma parceria entre o pesquisador acadêmico e os professores das escolas, e essas interferem no trabalho docente. Nesse contexto, consideramos que o pesquisador acadêmico que se propõe a pesquisar no PIBID deve, por princípio, explicitar o processo de pesquisa aos professores das escolas parceiras.

Ocorre que, dentre as especificidades do PIBID há a inserção dos licenciandos nas escolas. Assim, a explicitação da pesquisa deve ser feita também aos licenciandos. Nós, então optamos por explicitar inicialmente, a todos os envolvidos, nossas concepções de como devemos compreender as relações entre pesquisa e educação escolar. Aos professores das escolas parceiras e aos

licenciandos que nela ingressaram, definimos que:

[...] a escola não é um local reprodutivo, meramente de passagem de informações, mas um espaço onde os sujeitos de diferentes acessos culturais se encontram com a incubência específica de lidar com o saber produzido, valorizado e preservado pela humanidade, procedente do campo científico, filosófico, artístico, reelaborando-o a partir de suas questões e conhecimentos prévios, para transformá-lo em conhecimento escolar (PENTEADO, 2010, p. 22).

É preciso conhecer e respeitar as escolas, seus professores, gestores e demais agentes da comunidade. Mas, é preciso valorizar a escola como espaço de produção de conhecimentos que procedem da ciência, das artes, da filosofia, enfim, de formas de conhecimento que são universais e que nos inserem na trajetória histórica da humanidade.

A partir desses princípios, compreendemos que a metodologia se inspira nos referenciais da pesquisa-ação de caráter colaborativo, notadamente porque objetivamos compartilhar com setores da comunidade escolar nossas concepções sobre o ensino de história (FRANCO, 2005). Há também uma definição de papéis que são específicos: do professor supervisor que se mantém como autoridade docente; dos licenciandos que colaboram com a construção das práticas pedagógicas e didáticas da escola; do professor pesquisador acadêmico que busca suporte teórico para *"problematizar de forma sistemática e intencional"* visando *"condutas docentes indagativas sobre as práticas"* (PENTEADO, 2010, p. 27). Nesse movimento colaborativo, a escola repensa a formação e a formação repensa a escola.

Com o objetivo de nos tornarmos colaborativos realizamos inserções em diferentes níveis: nas práticas de ensino em sala de aula, na elaboração de planos de aula e sequências didáticas, no levantamento de fontes e materiais didáticos diversificados e pouco utilizados nas escolas, na intervenção prospectiva no currículo escolar.

Neste artigo, apresentamos alguns dados coletados ao longo de nossas atividades nas escolas. Dentre esses dados há o registro em formato de relatórios que foram feitos por licenciandos, professores das escolas e coordenação de área. Há também o registro em áudio de algumas reuniões realizadas com os pibidianos que versavam sobre tópicos específicos do projeto<sup>3</sup>. O Grupo que compõe a coleta de dados é formado por 14 licenciandos de história que atuam em duas escolas públicas da cidade e que interagem cotidianamente com as escolas e seus

<sup>3</sup> A intencionalidade da pesquisa, bem como da coleta de dados através das reuniões e relatórios foi explicitada a todos os pibidianos envolvidos e devidamente registrada no CEP-Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

professores de história, notadamente os professores supervisores<sup>4</sup>.

Iremos destacar, nas próximas linhas, as inquietações que os pibidianos fazem acerca do currículo escolar e das relações entre este e o currículo da formação inicial, do qual eles ainda estão inseridos.

## ***Os licenciandos e o currículo escolar***

O ingresso dos pibidianos nas escolas e em seu cotidiano teve início no mês de agosto de 2011. Antes, porém, realizamos durante o mês de julho a análise de alguns referenciais teóricos do projeto, bem como, leitura e análise dos principais documentos que regem o currículo prescrito da área de história: os PCN's de História (BRASIL, 1998) e o CBC/História de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2011).

Naquele momento, surgiram os primeiros indícios da construção daquilo que Michael Young denomina como “currículo baseado em engajamento” (YOUNG, 2011, p. 611): a compreensão do currículo escolar em sua historicidade; a construção de proposições sobre o currículo que seja baseadas no conhecimento científico e universal.

Após um ano de inserção no cotidiano das escolas, os pibidianos identificam que no caso específico das escolas públicas em que atuam, a presença mais objetiva é do currículo proposto no CBC/História de Minas Gerais. Ainda que haja conhecimento dos PCN's e de suas propostas, os professores das escolas demonstram proximidade com o currículo prescrito pela gestão pública estadual.

Questionados sobre os impactos que os currículos prescritivos oficiais têm nas práticas cotidianas das escolas, os licenciandos são taxativos<sup>5</sup>:

Todos: a escola tem que seguir o CBC...

Vivian: Se está no CBC, tem que estar no currículo da escola...

Cristina: Existe uma dificuldade enorme de intervir no currículo escolar em função da obrigatoriedade em se seguir o CBC... O plano (de aula) dos professores é o plano do CBC...

<sup>4</sup> No interior do PIBID, os professores supervisores são aqueles que lecionam a disciplina específica na e tem a incumbência de supervisionar as ações dos pibidianos no interior das escolas.

<sup>5</sup> Os nomes dos licenciandos foram modificados para evitar quaisquer possibilidades de exposição, muito embora todos estarem cientes da pesquisa.

A impressão que os pibidianos apresentam em diversas situações é que o prescrito se sobrepõe ao praticado. Tal como analisa Goodson (2007), através de seu exemplo sobre uma proposta de mudança curricular na Inglaterra do século XIX, na qual o estudo das “*ciências das coisas comuns*” (GOODSON, 2007, p. 244) foi negado pelos gestores do Estado por incentivar a popularização do acesso ao conhecimento, os pibidianos apresentam como tendência inicial a compreensão do prescrito como uma “camisa de força” do Estado. Na escola pública de gestão municipal a presença desse tipo de leitura da realidade é mais significativa. Não por acaso, é a escola que apresenta também uma preocupação maior com as avaliações externas.

Ângela: Nas escolas quase não há referência ao PCN, mas o CBC são seguidos com à risca...

Juliana: o CBC é utilizado na escola... seguimos a risca às orientações...

Juliana: o impacto é enorme, precisamos organizar o currículo a partir do CBC..., em avaliações...

Ângela: As escolas organizam o currículo a partir do CBC, não há outros projetos diferentes, ao menos das escolas que eu conheço.

Novamente, a idéia-força é de que o currículo prescrito se impõe sobre a escola de forma unilateral. Ocorre que, instigados a pensar sobre a prática, os pibidianos verificam que não há unilateralidade, que o prescrito não é, e tampouco precisa ser o praticado. O cotidiano escolar permite a crítica ao prescrito, a construção de uma prática curricular própria. Este posicionamento não precisa nos encaminhar para a negação da prescrição, proposto, por exemplo, nos textos recentes de Goodson (2007), mas podemos valorizar a construção de um “*currículo baseado no engajamento*”, tal como nos propõe Michael Young (2011, p. 611).

Vejamos como os pibidianos se posicionam em relação a determinados conteúdos históricos não prestigiados pelos CBC/SEE-MG.

*Roberto: Acho muito ruim iniciar por Minas Gerais sem ter noção alguma de Antiga e Medieval, o mundo não começou em Minas Gerais, nem o Brasil.*

*Vivian: O que mais chama a atenção é a ausência de Antiga e Medieval...*

*Cristina: o CBC é muito voltado para História do Brasil...*

*Juliana: É muito ruim pensar em uma história que parece que não tem começo, apenas meio..., começar por Minas Gerais, sem ter o estudo de Antiga e Medieval é um problema, pois ficamos com uma sensação de vazio...*

Aos poucos se torna perceptível para o coletivo que não há apenas o prescrito, mas um currículo praticado que se torna mais significativo quando é compreendido historicamente pelo

envolvidos no processo. Por exemplo, aos poucos, surge entre os pibidianos uma postura de negação a alguns tópicos específicos do currículo prescrito, notadamente daqueles conhecimentos com os quais eles têm maior contato na Universidade e que não são contemplados na proposta curricular oficial, como é o caso específico dos conhecimentos relativos à antiguidade e ao medievo, que no curso de graduação apresenta carga horária mínima obrigatória de 120 horas presenciais<sup>6</sup>.

Ao integrar-se no cotidiano das escolas, o PIBID proporciona aos seus integrantes a vivência e a compreensão de que o currículo escolar se realiza nos conflitos que são específicos do cotidiano escolar. Na composição do currículo praticado há um conjunto de fatores que interagem: as diretrizes da prescrição, os processos avaliativos externos, os materiais didáticos que, em muitas situações, são exteriores às intencionalidades didáticas dos professores e escolas, as representações sociais em torno da escola e do conhecimento escolar, as expectativas de aprendizagem dos docentes da escola, a formação inicial e contínua.

Ao longo do processo, seja pelas observações dos pibidianos ou em função das interações possibilitadas na escola, fica evidente que não há consenso na prescrição, pois os conteúdos do livro didático não atendem às definições do currículo oficial; há uma necessidade de escolhas, e que essas, estão relacionados aos interesses e concepções dos professores.

Nesse sentido, a fala de uma de nossas supervisoras é exemplar:

*Juliana: É muito ruim a dificuldade que encontramos em relacionar o CBC com os livros didáticos, pois os livros não têm Minas para o 6º ano, mas apresenta Antiga e Medieval..., precisamos adaptar o CBC aos conteúdos do livro..., às vezes, chamava o Diretor e perguntava... e agora, o que faço....paro o livro e entro com o CBC ou continuo com o livro?*

Uma licencianda que integra o programa reafirma esta posição:

*Ângela: um dos maiores problemas são os livros, pois os livros não estão de acordo com o CBC, então, é preciso fazer uma adaptação..., afinal, os livros não foram aprovados pelo MEC?*

---

<sup>6</sup> Vale lembrar que essa tradição (sic!) de não apresentar na escola básica os conhecimentos relativos à Antiga e Medieval tem início com a não exigência de tais conhecimentos no vestibular mais concorrido do Estado, que é da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). A partir destas escolhas, essa IFES, sediada na capital do Estado, não apenas influencia o currículo das escolas públicas e particulares, mas também os currículos das IFES e seus cursos de graduação em História. Na contemporaneidade, o que temos visto é uma influencia direta deste histórico no processo de formulação dos CBC de História para as escolas mineiras.

Assim, os pibidianos procuram compreender qual a importância que o livro didático tem para as dinâmicas curriculares das escolas. Os estudos que apontam para a necessidade de analisarmos o livro didático como uma ferramenta de trabalho do professor nos lembram que é preciso “*analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições*” (BITTENCOURT, 2004, p. 73).

Nas situações verificadas, o livro didático apresenta-se como um porto seguro para os professores das disciplinas. Incomodados e, às vezes, entrincheirados entre os currículos e as avaliações oficiais, os professores encontram nos livros um referencial seguro para a organização do currículo escolar. Assim, um dos trabalhos mais árduos dos pibidianos tem sido o de dialogar com os professores e buscar, com eles, alternativas didáticas ao livro didático. Concomitantemente, a análise dos livros, de seus conteúdos e suas propostas metodológicas possibilita aos pibidianos uma reflexão constante sobre como a produção do conhecimento acadêmico é divulgado socialmente.

Foi interessante verificar que as divergências entre o currículo oficial da SEE-MG e os conteúdos dos livros didáticos não desagradou os pibidianos. De acordo com os livros didáticos e com os currículos formulados pelas professoras dos sextos e sétimos anos há justamente a inclusão dos conhecimentos históricos relacionados à antiguidade e ao ocidente medieval. Assim, os pibidianos puderam desenvolver atividades junto aos alunos das escolas que se relacionam com o seu currículo da formação inicial. Aqui, vale lembrar o posicionamento de Carvalho (2011) segundo o qual nos processos pedagógicos a teoria não se impõe sobre a prática, a prática não resulta necessariamente da teoria, e, portanto, não há como estabelecer vínculos estreitos entre teoria e prática. Não obstante, a formação teórica permite aos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos referenciais teóricos e metodológicos que os encaminhe para a interpretação, a análise e solução de possíveis problemas.

Nos casos específicos que envolveram os conhecimentos relativos à história antiga e medieval, os pibidianos desenvolveram sequências didáticas nas quais trabalharam o conceito de trabalho escravo. Nessas, analisaram fontes didáticas diversas, além das disponibilizadas nos livros didáticos: imagens de afrescos, pinturas e porcelanas; poemas; trechos de obras de autores clássicos; análise de trechos de filmes. Aqui foi possível perceber que as crianças e adolescentes se interessam por tais conhecimentos justamente por possibilitar uma distância entre o seu cotidiano e o conhecimento do passado. Foi possível verificar também que as atividades realizadas pelos pibidianos sobre a escravidão na antiguidade clássica também possibilitaram a integração com os conhecimentos que eram abordados no ensino fundamental I, na medida em que a noção do que venha a ser trabalho escravo tornou-se mais abrangente e desvinculada do binômio negro-escravo.

Nesse sentido, não nos parece muito justificável as proposições das atuais políticas públicas do currículo que sugerem que o ensino da história para crianças e adolescentes deve partir primordialmente do local e do cotidiano. Não existem evidências científicas e trabalhos de pesquisa de longa duração que justifiquem tal premissa. Com exceção do trabalho clássico de Jean Piaget (1998) e de algumas experiências pontuais realizadas a partir de seus trabalhos (OLIVEIRA, 2003), os estudos sobre a aprendizagem em história por crianças não apresentam consenso sobre as necessidades de se iniciar o ensino a partir do local e cotidiano. Ademais, com outro referencial teórico podemos justamente pleitear o oposto: por exemplo, se partirmos da perspectiva histórico-cultural difundida pelos trabalhos de Lev Vigotski (2006, 2001) e seus colaboradores, concluirímos que as possibilidades de aprendizagem de alguns conceitos relacionados à aprendizagem da história devem, justamente, ser concomitantes à inserção das crianças na cultura escolar (OLIVEIRA, 1999; SFORNI, 2004).

Esse tipo de reflexão sobre o currículo prescrito levou os pibidianos a propor temáticas que não são comuns ao ensino de história das escolas parceiras. Neste aspecto, a inserção de temáticas vinculadas à história africana tornou-se uma das inserções mais significativas no currículo escolar.

Alguns pibidianos elaboraram sequências didáticas com a temática africana e tais atividades foram muito bem recebidas pelos professores das escolas, bem como despertaram interesse em parte significativa dos alunos das escolas. Os pibidianos trabalharam com mapas e fontes diversas. Incentivaram a troca de opiniões acerca da cultura africana através da análise de pinturas e contos de origem africana. Ainda que de forma incipiente, possibilitaram o debate sobre as concepções de história no mundo ocidental e das razões que excluíram a África de suas narrativas próprias.

O trabalho de organização de materiais didáticos sobre História da África é uma atividade tributária do currículo da formação inicial, que no curso de graduação tem carga horária obrigatória mínima de 120 horas. Esse é um exemplo do jogo de forças e de poder entre o prescrito e o praticado. Inseridos nos currículos de formação do historiador mais pela força da lei do que da tradição, o ensino de História da África tem encontrado ressonância significativa na formação dos futuros historiadores e professores de história.

Perguntados sobre como o currículo do curso tem impactado positivamente nas intervenções didáticas propostas do projeto, os pibidianos foram unâimes em afirmar a importância dos estudos sobre África:

*Maria: História da África é um conteúdo que foi muito importante, não apenas para os conteúdos de África em si, mas sobre a própria concepção de História e de como ensinar...*

*Maurício: História da África nos trouxe novas possibilidades de compreender sobre*

*as concepções de História.*

A inserção da História da África no currículo dos cursos de graduação é um exemplo de como, no caso brasileiro, a construção do currículo prescrito é um processo histórico. Forjada a partir das reivindicações realizadas no interior dos movimentos sociais, notadamente do movimento negro, a prescrição da temática africana e afro-descendente inseriu-se nos cursos de formação do professor de história, e, contrariando as teses pelo fim da prescrição, demonstra que esta se mantém como espaço de reivindicações e de produção de conhecimento.

As contribuições da formação inicial para a análise que os pibidianos fazem do currículo escolar vão além dos conteúdos das disciplinas específicas. Para muitos, a formação teórica do curso de graduação apresenta inúmeras possibilidades de compreensão da prática pedagógica.

*Maria: A historiografia não serve apenas para fazer pesquisa... Uma das possibilidades mais interessantes é que aprendemos um história temática na Universidade e assim, aprendemos que não precisamos seguir a cronologia...;*

*Cristina: Os conteúdos de Teoria da História e mesmo as diferentes historiografias ajudam muito a entender e interpretar sobre como ensinar; a teoria não é apenas teoria, mas ela influencia em nossas atividades na escola, na forma como organizamos a aula...*

Novamente, verificamos que a teoria não está necessariamente a serviço da prática (CARVALHO, 2011). Tendo contato com o cotidiano escolar de forma mais constante que os estagiários, os licenciandos do PIBID compartilham com os professores da escola e com os colegas de graduação, as potencialidades das relações entre formação teórica e compreensão da prática escolar.

*Maurício: Outra disciplina importante neste aspecto está sendo História da Educação, que nos ajuda a entender o papel da escola na sociedade e no processo histórico...; acho que esses conteúdos de História da Educação influenciam muito sobre a formação de professores... é possível identificar melhor quais as nossas funções como professores...*

*Claudia: No curso é possível fazer 'conexões da história'... algo que não aprendemos na escola..., relacionar conteúdos diferentes em períodos diferentes...*

*Valéria: No curso aprendemos a relacionar conteúdos e buscar conexões entre eles...*

*Marcos: Com as leituras e os debates no curso conseguimos 'enxergar' o contexto*

*escolar e analisá-lo...*

Marcos: Com as leituras e os debates no curso conseguimos 'enxergar' o contexto escolar e analisá-lo...

Segundo os pibidianos, algumas disciplinas e conteúdos curriculares de graduação têm características vinculadas à elaboração de um conhecimento eminentemente teórico. No entanto, essas disciplinas tornaram-se fundamentais para o processo de escolhas curriculares realizadas pelos pibidianos. Além disso, as disciplinas acadêmicas de cunho teórico possibilitam aos pibidianos realizar "*conexões da história*", "*relacionar conteúdos diferentes em períodos diferentes*", "*relacionar conteúdos e buscar conexões entre eles*", por fim, "*enxergar o contexto escolar e analisá-lo*". Parece-nos óbvio que esta não é a característica de um ou outro curso de graduação em história, mas o contrário, bons cursos de história primam pela boa formação teórica de seus estudantes.

As análises realizadas até o momento nos encaminham dados sobre como os licenciandos compreendem a sua formação, seja a formação abrangente de historiador ou específica de professor de história.

As interações com o currículo escolar possibilitam aos pibidianos uma relação de distanciamento em relação ao currículo da formação inicial. A convivência no cotidiano escolar permite uma compreensão da escola que se distingue das interpretações realizadas no curso de graduação, notadamente das disciplinas que se propõem a analisar a prática pedagógica. Questionados sobre os aspectos negativos do currículo do curso de graduação, os pibidianos apontaram como maior dificuldade o estabelecimento de relações entre as teorias pedagógicas e as realidades escolares.

*Maria: Na minha opinião, as matérias pedagógicas são muito distintas da realidade... teoricamente deveriam servir para conhecer a realidade escolar, mas estão muito distantes da realidade...; como você (!) mesmo diz, não vimos o aluno real...*

*Cristina: Eu também acho que é preciso rever o estágio... porque no PIBID é uma coisa...estamos aqui sempre, conseguimos ver a realidade escolar com 'outros olhos' que não dá para ver apenas fazendo o estágio...; O exemplo é o debate sobre a inclusão...aqui na escola não há inclusão, não tem como incluir...*

*Maurício: Há meu ver, falta uma relação mais aprofundada entre teoria e prática... de que forma a teoria pode ajudar na prática do trabalho na escola... isso eu não vejo na faculdade...*

*Marcos: No nosso curso ainda falta muita estrutura... biblioteca, laboratórios, práticas de pesquisas etc...; mas, o principal, é como o Maurício falou, falta ainda maior relação com a prática...*

É curioso verificar que, entre os pibidianos, há um movimento de valorização da formação acadêmica, e que esta contribui para a análise das práticas. No entanto, eles diferenciam as disciplinas teóricas e de formação do historiador, das disciplinas que “*teoricamente deveriam servir para conhecer a realidade escolar*”. Enquanto as primeiras apresentam um valor em si, as demais dificultam a aproximação deles com a realidade.

Embora haja necessidade de aprofundamento da análise, temos duas hipóteses iniciais: para os pibidianos, ainda há, mesmo que de forma subliminar, uma diferenciação entre formação do historiador e do professor de história; a estrutura curricular induz a este tipo de interpretação por parte dos licenciando, na medida em que impõe àqueles docentes da universidade que pesquisam em educação apenas a intervenção e leitura da realidade, ou seja, como se esses pesquisadores não se utilizassem da teoria.

Por fim, é preciso considerar que os pibidianos, por estarem em processo de formação, ainda não têm clareza das inúmeras possibilidades de ação didática e pedagógica relacionadas ao ensino de história. Portanto, embora tenham algumas concepções sobre o currículo da formação inicial, a compreensão sobre como esse currículo pode ser melhorado virá após alguns anos de atuação docente.

## ***Algumas considerações***

Neste texto trabalhamos com dados que se explicitaram a partir da inserção de bolsistas do PIBID no cotidiano escolar. A pesquisa no interior do PIBID apresenta inúmeras possibilidades que ainda estão por ser exploradas. No nosso caso, a abrangência do programa que une pesquisadores da universidade, licenciandos e professores das escolas, nos permitiu desenvolver as análises que ora apresentamos sobre os currículos para o ensino de história.

Ao nos inserirmos no amplo debate sobre o currículo e suas perspectivas, verificamos que alguns pesquisadores propõem o fim, ou ao menos, o esvaziamento do currículo prescrito. Precisamos nos inserir de forma mais prospectiva neste debate, notadamente, porque não compartilhamos de tais princípios. No momento, o que podemos reafirmar é que o currículo prescrito é inexoravelmente um espaço de disputa pelo poder. As atuais propostas curriculares para o ensino de história são exemplares a este respeito: por um lado atendem aos interesses das pesquisas em história ao incluírem novas temáticas, atores e processos; por outro lado atendem aos interesses do Estado ao colocar o ensino de história a serviço de princípios gerais como a construção da cidadania, respeito à diversidade, ao meio ambiente.

A disputa pelo poder no currículo prescrito assume outros contornos no cotidiano escolar. O interessante é verificar que o nível de autonomia da escola e dos professores em relação à prescrição depende, em grande medida, da qualidade da formação inicial e da formação continuada. Aqui, reside outro aspecto fundamental das relações entre professores e currículo escolar: a formação inicial não ocorre à revelia do prescrito, pois na própria experiência da formação, o que existe é a presença significativa da prescrição.

Após essas análises identificamos que os cursos de história, que também formam professores, precisam discutir sobre os currículos ao longo de toda a formação, seja em disciplinas específicas ou transversalmente ao longo do curso. As ações do PIBID têm demonstrado que é preciso que professores e licenciandos tenham consciência sobre o currículo em suas diferentes perspectivas teóricas. É preciso também ter consciência do prescrito escolar e acadêmico, bem como do praticado nas escolas e nas universidades. É a partir da consciência do poder que tem o currículo que podemos nos inserir neste campo de disputa.

## Referências

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-42.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.
- BRASIL. MEC. Secretaria Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) - História*. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) - História*. Brasília, 1998.
- CARVALHO, José Sergio. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 307-322, 2011.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” : críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e ensino de história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, v. 12, n. 35, p. 3241-3252, 2007.

\_\_\_\_\_. *Curriculum: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdos básicos comuns: história, ensinos fundamental e médio*. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D\\_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2011.

OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de história e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 269-304, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; OLIVEIRA, Marcos Barbosa (Org.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 81-99.

OLIVEIRA, Sandra Regina Perreira. O tempo, a criança e o ensino de história. In: ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI, Vera Lúcia (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003. p. 145-172.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Os saberes da história: elementos para um currículo escolar contemporâneo. *Antíteses*, Londrina, v. 3, n. 6, p. 759-776, 2010.

PENTEADO, Heloisa Dupa. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: GARRIDO, Elsa; PENTEADO, Heloisa Dupas (Org.). *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 21-31.

PIAGET, Jean. Psicologia da criança e ensino de história. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; PIAGET, Jean; TRYPHON, Anastasia (Org.). *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 89-95.

REIS, Carlos Eduardo. *História social e ensino*. Chapecó: Argos, 2001.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas IV*. 2. ed. Visor: Madrid, 2006.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 21-32, 2011.