



EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID-HISTÓRIA DA UNIFAL-MG

JULIANA MIRANDA FILGUEIRAS*

LUIZ ANTONIO SABEH*

Com este texto pretendemos apresentar a experiência de formação docente desenvolvida na Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto História, entre os anos de 2014 a 2016. As atividades foram realizadas em parceria com três escolas estaduais da cidade de Alfenas, que contaram com quatro professoras supervisoras, e foram coordenadas, em momentos distintos, por quatro professores da universidade. A discussão apresentada nesse texto parte do trabalho desenvolvido por dois dos coordenadores da área.

No processo de formação dos pibidianos, os trabalhos se estruturaram em encontros semanais dos bolsistas com as supervisoras nas escolas, encontros na universidade com os coordenadores, e encontros mensais com todo o grupo – bolsistas, coordenadores e professoras supervisoras. Os encontros na universidade foram divididos em momentos de estudos teóricos, planejamento dos projetos de intervenção e conversas sobre as atividades executadas nas escolas. Todo o trabalho foi registrado por meio de atas dos encontros semanais, além de relatórios produzidos pelos pibidianos com descrição e reflexão sobre o percurso e resultados das atividades realizadas. Durante o desenvolvimento dos projetos foi possível observar alguns pontos-chaves que colaboraram para a reflexão do curso em relação à formação docente.

No âmbito da UNIFAL-MG, a formação teórica se dividiu em algumas partes: problematizar com os bolsistas questões da cultura escolar, tomando como referencial as discussões de André Chervel (1990), Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao Frago (2007), com o objetivo de elucidar a necessidade de conhecer as práticas cotidianas das instituições escolares e dos alunos; discutir os objetivos do ensino de história, em diálogo com Bittencourt (2015), Fernando Seffner (2013), François Audigier (2016) e Christian Laville (1999); compreender a construção dos saberes

* Doutora em Educação, professora da Universidade Federal de Alfenas-MG.

* Doutor em História, professor da Universidade Federal de Alfenas-MG.



docentes (TARDIFF, 2002); tratar das metodologias de ensino e aprendizagem em história, com ênfase na necessidade de buscar proporcionar aprendizagens significativas, a partir dos autores Circe Bittencourt (2015), Seffner (2013; 2013a), Caimi (2007), Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2003) e Janice Theodoro (2003); e a organização de oficinas temáticas.

Nesses três anos, os trabalhos dos bolsistas centraram-se no desenvolvimento de projetos de intervenção cujos temas partiram da universidade - História da África, a ditadura militar no Brasil, a independência da América Espanhola, História da Arte etc. -, mas também temas escolhidos em diálogo com as demandas da escola, dos alunos e das professoras supervisoras, entre eles as Olimpíadas de História, História Indígena, a mulher no espaço público e privado no Brasil, música no ensino de história, o Estado Novo, a expansão ultramarina da Época Moderna e a relação entre o Mercantilismo e a pirataria, a arte e o protagonismo feminino na “Era Vargas” e na Alemanha Nazista.

A articulação entre discussões teóricas e as ações nas escolas foram consideradas fundamentais pelos pibidianos. A seguir, serão apresentados alguns dos projetos desenvolvidos e as reflexões dessas atividades para a formação dos bolsistas.

História indígena e africana em sala de aula

Entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015, as ações do PIBID centraram-se em três temas: História da África; a ditadura militar no Brasil e História Indígena. Os projetos foram organizados como sequências didáticas, em aulas de 50 minutos. Serão apresentados neste texto o desenvolvimento das sequências didáticas que trataram da História da África e indígena, em razão das significativas dificuldades, êxitos e das reflexões decorrentes dessas experiências.

A África foi tema de três projetos em duas escolas: *O ensino de História da África e a cartografia*; *Aprender África brincando*; e *As conexões entre Brasil e África*. Todos os projetos tinham como princípio utilizar a literatura infanto-juvenil. O primeiro tinha como proposta - após diagnóstico de que não existiam mapas do continente africano na escola -, elaborar mapas da África, por meio de aulas que problematizavam a construção histórica da divisão política e étnica daquele



continente. Assim, os mapas foram compreendidos como fontes históricas e relacionados com discussões sobre imperialismo e cartografia histórica. O segundo projeto, *Aprender África brincando*, realizado com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, produziu um jogo denominado “Trilha da África”, por meio da organização de aulas que incluíram a discussão sobre o comércio têxtil em alguns países da África, produção de bogolans, a leitura de contos africanos do livro “África: não o mundo das fábulas, mas fábulas do mundo”¹, e atividades de reconto pelos alunos com a intenção de selecionar conteúdos para a produção do jogo. Por fim, o projeto *As conexões entre Brasil e África*, com alunos de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, centrou-se nos livros infanto-juvenis com temáticas africanas, “A História de Chico Rei” e “José Moçambique e a capoeira”². Os livros, que tratam da história de Angola e Moçambique, permitiram discutir temas como colonização portuguesa, viagem transatlântica, tráfico de escravos, colonização nas Minas Gerais, resistência quilombola, a capoeira e a congada, formas de resistência à escravidão, as características dos dois países e as relações de poder na África. Como atividade final os alunos elaboraram instrumentos musicais de origem africana.

Como avaliação das atividades, as pibidianas enfatizaram que as aulas das disciplinas de História da África e de Laboratório de Ensino de História na universidade colaboraram para a produção dos projetos, o que permitiu relacionar as discussões teóricas e prática na sala de aula. Contudo, verificaram que a falta de estrutura da escola atrapalhou em alguns momentos o desenvolvimento das atividades. Sobre a construção da história escolar, os grupos identificaram um progressivo “amadurecimento” dos alunos na produção de conhecimento sobre a História da África e dos afrodescendentes.

No primeiro semestre de 2015 o grupo do Pibid foi reorganizado, com a proposta de que as escolhas dos temas fossem pensadas a partir da observação da cultura escolar, dos interesses dos alunos e professoras supervisoras. Assim, ao se depararem com a necessidade de desenvolver uma atividade sobre o dia do Índio nas escolas, foi escolhido o tema História Indígena para aquele semestre. Para tanto,

¹ *África: não o mundo das fábulas, mas fábulas do mundo*, de Chiara Sorgi, Salvatore Agreste e LilyPansini. Editora Cidade Nova, 2008.

² *José Moçambique e a capoeira*, de Thereza de Almeida e Joaquim de Almeida, Ilustração de Laurabeatriz. Companhia das Letrinhas, 2007; e *A história de Chico Rei, um rei africano no Brasil*, de Béatrice Tanaka. Edições SM, 2010.



foram realizados encontros na UNIFAL para pesquisa e discussão de documentos e textos que ajudassem na elaboração dos projetos.

Dois projetos destacaram-se nessa temática. O primeiro, para alunos de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, *Populações indígenas: diversidade numa perspectiva histórica*, buscou “compreender o processo de colonização, escravização e resistência indígena no Brasil, analisar a permanência e transformações das etnias indígenas entre os séculos XVI e XXI em Minas Gerais e explorar a cultura material indígena por meio de grafismo traçados em cerâmica” (Proposta de sequência didática).

Por meio de literatura indígena, discutiu-se o povoamento da América e a presença atual de populações indígenas na América do Sul, a presença indígena em Minas Gerais entre os séculos XVI e XXI. A atividade final propunha a produção de grafismo em telhas, a partir do estudo de movimentos dos povos indígenas na atualidade e o seu artesanato.

O segundo projeto, intitulado *Diversidade e identidade indígena brasileira: uma abordagem entre o presente e o passado*, propôs discutir a história das etnias indígenas de Minas Gerais. Desse modo, trataram da diversidade geográfica, linguística e cultural das comunidades indígenas no Brasil; luta pela demarcação de terras e o papel da mídia nessa questão; comunidades indígenas de Minas Gerais; apropriação cultural, e as religiões indígenas em Minas Gerais.

Os projetos desenvolvidos sobre a temática indígena evidenciaram alguns desafios da docência, entre eles a necessidade de pesquisa sobre um tema pouco abordado na universidade. As atividades apresentaram diferenças entre as escolas, entre outros motivos pela falta de orientação das professoras supervisoras. Na primeira escola, os bolsistas relataram resultados satisfatórios, embora as discussões tenham permanecido centradas na atualidade das questões indígenas. Na segunda, as PIBIDIANAS sentiram maior dificuldades. Inicialmente, observaram que a ideia de propor a mesma atividade para alunos do ensino fundamental e médio não foi a mais adequada. Os alunos se desinteressaram pelo tema. Também perceberam que mesmo em turmas do mesmo ano, as aulas eram distintas:

[...] os alunos do oitavo ano preferem atividades mais infantis, possuem dificuldade de concentração, a própria sala (biblioteca) não contribui para isso. [...] O ponto positivo foi perceber as atividades que podem ou não dar certo com esses alunos. Na semana passada não queria mais trabalhar



naquela sala, mas isso mudou, acredito que esse pequeno problema foi importante para minha formação, pois permitiu repensar o método de trabalho, sendo evidente que em cada sala a aula se desenvolve de uma forma diferente, as salas possuem suas particularidades e elas devem ser respeitadas (Relatório final, 2015).

A falta de estrutura da escola novamente foi citada como um impedimento para a realização das atividades. No processo, as bolsistas precisaram repensar suas estratégias didáticas. Realizar atividades fora da sala de aula foi considerado um recurso produtivo, junto com o uso de diferentes materiais didáticos, como jornais, revistas, fotografias e músicas. O diálogo com os alunos nos momentos de conflito foi fundamental para o repensar do projeto, como evidenciado no relatório:

nos surpreendemos com o diagnóstico final, no qual os alunos mostraram um entendimento das ideias trabalhadas em sala de aula, como a quebra de alguns estereótipos, a diversidade indígena e os direitos dos indígenas. Notamos que trabalhar a temática indígena é um processo amplo, complexo e que deve ser contínuo na escola. Esse projeto serviu como um passo inicial para introduzir, discutir e problematizar essa temática na escola, pois esta é uma temática a qual ainda é atribuída e ligada a muitas visões preconceituosas, desse modo o desenvolvimento de propostas que pretendam quebrar essas visões estereotipadas enraizadas na sociedade são indispensáveis para a construção de um respeito a outras culturas (Relatório final, 2015).

Ações a partir da escola

No segundo semestre de 2015, os pibidianos identificaram, por meio das atividades de diagnóstico, o interesse dos alunos por temas bastante diversificados: arqueologia e “pré-história” no Brasil, mitologia grega, o teatro na Grécia Antiga, a história da cidade de Alfenas, Revolução Russa, Segunda Guerra Mundial, Estado Novo e ditadura militar no Brasil. Desses interesses nasceram dois tipos de projetos de intervenção: sequências didáticas que abordaram os temas em si (como o da mitologia grega, o do teatro na Grécia Antiga e o da Revolução Russa) e os que abordaram universos temáticos desses períodos ou processos históricos. Dentre esses, destacamos os três projetos que escolheram a ditadura militar no Brasil como o grande tema, mas que abordaram subtemas específicos do período, tais como a contracultura, o futebol e as representações do masculino e do feminino feitas pela imprensa brasileira nas décadas de 1960 e 1970. Mais do que discutir esses subtemas



em si mesmos, os projetos se esforçaram para toma-los como lentes de compreensão da situação política e cultural do Brasil e das relações de poder que nortearam o processo histórico em si. Por isso, causaram grande interesse nos alunos e possibilitaram reflexões que comumente não são feitas quando se estuda a ditadura militar da forma tradicional, isto é, destacando-se apenas os aspectos políticos e econômicos da época.

É interessante notar que nos dois modelos de projetos houve a preocupação dos coordenadores de que fossem abordados alguns dos temas transversais dos PCN's. Assim, projetos com assuntos tão distintos como o teatro grego, a Segunda Guerra Mundial e a ditadura militar no Brasil abordaram as relações de gênero nos períodos históricos estudados.

De um modo geral, os projetos foram desenvolvidos com êxito, portanto, atingiram os objetivos propostos. Porém, na avaliação coletiva feita ao final do ano, vários pibidianos perceberam algo que já havia sido identificado pelos coordenadores: que aqueles modelos de projeto acabavam por substituir (e não complementar, como desejado) as aulas dadas pelas professoras supervisoras sobre os temas abordados. E isso se constitui em um grande problema, acreditamos, por duas razões: porque as professoras supervisoras exercem o papel de co-formação dos pibidianos, portanto, é fundamental que os projetos por eles desenvolvidos complementem e não excluam as suas aulas. Além disso, porque o modelo de projeto que exige as professoras supervisoras de lecionar também pode levar os bolsistas de iniciação à docência a exercerem o papel de “professores substitutos”, o que não é desejável para quem está em um processo de formação. Não obstante, houve por parte do Governo Federal a tentativa, em 2016, de usar o programa para corrigir a defasagem de pessoal em escolas que apresentaram um baixo índice nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹. Compreendemos que esse fato acarretaria uma grande deturpação de um programa que visa formar docentes, em parceria com as escolas públicas do ensino básico, e que tornariam os alunos universitários, ainda em processo de formação, em força de trabalho para tentar sanar os problemas do Ensino Público.

¹ A esse respeito ver a Portaria nº. 046 de 11 de abril de 2016 da Fundação Capes disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em 09/06/2017.



Desse modo, no primeiro semestre de 2016 houve uma grande preocupação por parte dos coordenadores de se pensar em um outro modelo de projeto que retomasse o papel das professoras supervisoras como co-formadoras dos pibidianos. Pensou-se, para tanto, em um modelo que nos desse a possibilidade de examinar temas da atualidade em uma perspectiva histórica e, por isso mesmo, de analisá-los em diferentes tempos históricos. A partir das atividades de diagnóstico, então, foram definidas duas temáticas que nos permitiriam, além de formatar os projetos no novo modelo, também promover reflexões sobre questões que estavam agitando o Brasil no início daquele ano: saúde e democracia.

Para o primeiro tema mereceram destaque dois projetos: um objetivou problematizar as epidemias de dengue, zika e chikungunya a partir da análise das políticas públicas de saúde no Brasil em diferentes momentos da nossa história. Privilegiando uma espécie de trajetória da saúde pública brasileira, os pibidianos visaram despertar nos alunos um pensamento crítico sobre a atuação do Estado nesse setor. O outro projeto teve como objetivo construir coletivamente e diferenciar os conceitos de saúde e saúde pública e, a partir deles, interpretar os principais eventos históricos que contribuíram tanto para a criação de políticas públicas de saúde no Brasil e no mundo quanto para o aperfeiçoamento da noção de saúde pessoal, essencial que isso foi para o desenvolvimento das sociedades e dos próprios seres humanos.

Tendo em vista o interesse dos alunos das escolas em entender o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff que estava em curso, outros pibidianos elaboraram projetos para trabalhar, em perspectiva histórica, os conceitos de democracia, Estado, presidencialismo e impeachment. O esforço desse trabalho se deu no sentido de oferecer instrumentos para os alunos compreenderem o regime de governo no Brasil, analisar o cenário político-social brasileiro e refletir sobre a legitimidade dos processos políticos em curso.

Em razão dos bons resultados obtidos no primeiro semestre, os coordenadores decidiram dar continuidade, no semestre seguinte, à construção de projetos que assegurassem o papel de co-formação das professoras supervisoras. Daí nasceram propostas que trabalharam temas como relações de gênero e arte como instrumentos de compreensão de processos históricos. Um deles objetivou apresentar e



problematizar o protagonismo feminino no Brasil na Era Vargas a partir da sua comparação e aproximação com o papel das mulheres na Segunda Guerra Mundial. Outro projeto procurou compreender a trajetória da mulher no espaço público e privado no Brasil entre meados do século XIX à década de 1960. Nesse mesmo exercício, as pibidianas propuseram atividades para os alunos refletirem sobre as relações de gênero em nossa sociedade numa perspectiva histórica. No relatório final deste projeto, as pibidianas relataram as dificuldades de tratar a temática. A atividade foi desenvolvida em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio e apresentaram resultados diferentes:

A primeira sala se mostrou pouco receptiva ao tema do projeto, aqueles a prestar mais atenção eram as garotas e alguns poucos garotos, entre eles um aluno homossexual. Pudemos perceber que este grupo de alunos eram intimamente atingidos com a matéria aplicada na sala de aula devido a sua identificação com o tema, porém a outra metade de estudantes se mostraram muito incomodados pelo tema proposto e pelos questionamentos, levando-os a demonstrarem sua insatisfação através de animosidades com a sala e as pibidianas. Na sala do segundo ano B, apesar de dificuldades por conta de aceitação, percebemos a aprendizagem dos alunos através das aulas e como suas próprias histórias eram agora percebidas como uma construção histórica, não de caráter natural, mas construídas socialmente através dos séculos, mais especificamente do século XX brasileiro, o recorte proposto pelo projeto (Relatório final, 2016).

O relato final das pibidianas indica o conflito em analisar em sala de aula o processo de construção histórica dos papéis sociais atribuídos aos homens e mulheres. As pibidianas também relataram dificuldades em realizar discussões coletivas:

Outra dificuldade a qual tentamos trabalhar com todos os alunos é a necessidade de ouvirmos uns aos outros, de trocarmos argumentos e formular uma crítica sobre determinado assunto. Os alunos sentem certa dificuldade em aceitar o argumento do outro e simplesmente conversar para esclarecer sua posição, eles tendem a brigar entre si quando discordam (Relatório final, 2016).

As alunas reforçaram que procuraram elaborar as atividades buscando sair da ideia de ter que “escolher um lado”, mas que era necessário estudar os processos



históricos, analisá-los e compreendê-los. De todo modo, as pibidianas o relatório final apresentou uma reflexão positiva do projeto desenvolvido:

Ficamos contentes em perceber que, no geral, os alunos e alunas puderam começar a fazer questionamentos acerca do papel social da mulher durante o século XX, como a mudança do espaço público causou diversos conflitos, e como tais conflitos nos permitiram chegar em um momento onde a mulher, muito identificada em especial com as alunas, tem os mesmos direitos que os homens em nosso país. A desnaturalização de certas práticas da sociedade brasileira também foi mostrada em sala de aula, e como estereótipos podem se tornar problemáticos para meninos e meninas a partir do momento que isto nos leva a inferiorização do outro (Relatório final, 2016)

A fim de não limitar o processo de criação e experimentação que tanto tipificam o PIBID como um programa privilegiado de formação docente, no segundo semestre de 2016 permitiu-se também a elaboração de projetos que dessem condições aos pibidianos de trabalhar com universos temáticos dos temas curriculares da História, desde que as propostas não substituíssem as aulas das professoras supervisoras. Uma estratégia interessante para evitar este problema foi construir um cronograma onde a execução dos projetos se desse ou na sequência ou concomitantemente ao desenvolvimento das aulas das professoras supervisoras que tivessem o mesmo tema dos projetos.

Em razão disto, surgiram propostas interessantes. Para complementar as aulas sobre Absolutismo e Mercantilismo de uma das professoras supervisoras, um dos projetos discutiu os conceitos de pirataria e de corso. O objetivo foi não só o de desconstruir os estereótipos em torno da figura do pirata e da pirataria, mas também o de pensar o papel que o corso e pirataria tiveram na formação do Mercantilismo e na institucionalização da violência nos Estados Absolutistas da Europa Moderna.

Um outro grupo desenvolveu um modelo de projeto que, após o diagnóstico, visou trabalhar temas que não seriam tratados pelas professoras supervisoras com turmas de 3º ano do ensino médio. Dentre eles destacamos o projeto que abordou a independências na América Espanhola. O objetivo da atividade era tratar do período das Revoluções de Independência que ocorreram no início do século XIX na América Espanhola, principalmente, os processos de independência do México e Argentina. Uma das estratégias didáticas de êxito foi a análise da história de independência



mexicana a partir das pinturas dos denominados artistas “muralistas”: a obra *Retablo de la Independencia*, de Juan O' Gorman, e *La guerra de independência de México* (1810), de Diego Rivera.

Os bons resultados dos projetos dessa natureza demonstraram que, quando bem construídos e articulados com as atividades das professoras supervisoras, eles são também experiências didáticas enriquecedoras à formação dos pibidianos. Isso porque, nesse formato de projeto, os bolsistas de iniciação à docência precisam acompanhar com mais afinco as aulas das supervisoras e, também, serem acompanhados por elas durante a execução dos seus projetos, visto que eles são complementos de suas aulas. Em razão disto, conseguimos garantir que ocorresse o efetivo papel das professoras supervisoras de co-formadoras dos pibidianos.

Oficinas

Em 2016, a multiplicidade de formatos de projetos, de propostas temáticas e de ferramentas metodológicas que os projetos exigiram nos levou a uma inovação das reuniões semanais do PIBID na universidade. Visando apresentar aos bolsistas de iniciação à docência uma gama variada de instrumentos capazes de divulgar o conhecimento histórico no ambiente escolar e, sobretudo, oferecer instruções teóricas e práticas para o uso destes no ensino de História, foram organizadas algumas oficinas. Abertas também à comunidade acadêmica, as atividades ocorreram em parceria com um projeto de extensão da UNIFAL-MG intitulado *Novas mídias para a produção e comunicação do conhecimento histórico*. De acordo com a demanda levantada pelos pibidianos e pelos projetos, foram convidados professores e profissionais especializados para instrumentalizar os participantes das oficinas a usarem, no ensino, a arte, o teatro, o cinema, os livros infantis, além de *podcasts* e objetos educacionais digitais. Em função do caráter prático, as oficinas nos permitiram ampliar a nossa percepção acerca das reuniões semanais do PIBID na universidade: além de serem um espaço de reflexão teórica sobre a Educação e o Ensino (que leva, entre outros, à construção dos projetos), e um eficiente recurso de acompanhamento das atividades dos pibidianos, elas podem e devem ser usadas,



também, como um laboratório privilegiado para se conhecer e dominar novas metodologias de ensino e aprendizagem.

As inovações metodológicas decorrentes das oficinas, assim como o contato dos pibidianos com os hábitos, gostos e linguagem dos alunos no ambiente escolar, contribuíram significativamente para repensarmos também os modelos de atividades dos projetos em 2016. Houve uma grande preocupação nossa em estimular os bolsistas de iniciação à docência a conceber atividades que superassem o modelo avaliativo que apenas afere o quanto os alunos “absorvem” o conteúdo trabalhado em sala de aula. Eles foram instigados a usar diferentes mídias não apenas na comunicação do conhecimento histórico, mas sobretudo na produção deste saber em sala de aula. Assim, nasceram algumas propostas mais ousadas de produção de objetos educacionais digitais e de *podcasts*, mas também outras baseadas no uso de artifícios simples, como a produção de poesias e diários, ou mesmo recorrendo às formas de expressão usadas pelos alunos fora do ambiente escolar, como os zines. No geral, elas primaram por levar os educandos a refletir sobre os temas trabalhados em sala de aula e a fazer o exercício de usar o conhecimento acumulado para compreender a realidade circundante e para se formular opiniões críticas sobre a sociedade, a vida e o mundo.

Considerações finais

Os relatórios das atividades realizadas permitiram identificar alguns pontos que influenciaram a efetivação dos projetos: a formação teórica na universidade colabora para a produção dos projetos. O êxito de muitos projetos teve relação com o domínio dos conteúdos em razão da formação inicial na universidade, por exemplo, das aulas de História da África, História da América, História Moderna e História do Brasil. Por outro lado, a história indígena foi um grande desafio. Com pouca familiaridade com o tema, que não foi abordado na universidade, os bolsistas precisaram estudar e se aprofundar na história das diferentes etnias que viveram e vivem no Brasil e em Minas Gerais.

Outras análises realizadas pelo grupo de pibidianos centrou-se na compreensão metodológica das propostas e as adversidades. Nesse sentido,



destacaram o fato de que as atividades precisam estar adequadas ao nível de ensino dos estudantes; que o cotidiano escolar interfere no desenvolvimento das aulas, assim como a cultura de cada sala de aula; o diálogo com os alunos nos momentos de conflito é fundamental para repensar os projetos. Os pibidianos destacaram ainda desafios que precisaram enfrentar: mudar a prática de aulas expositivas; os conteúdos precisam, em alguma dimensão, dialogar com as expectativas dos alunos; preparar aulas que colaborem para a produção colaborativa de conhecimento; construir com os alunos a possibilidade efetiva de diálogo, troca de pensamentos e formulação de questionamentos; a complexidade de abordar historicamente temas como gênero e sexualidade.

As experiências em curso no PIBID UNIFAL-MG têm nos mostrado que a formação de docentes nos cursos de Licenciatura enriqueceria se utilizassem em seus Projetos Pedagógicos práticas do programa. Contudo, temos consciência de que essas ações esbarram na ausência de recursos, mas é importante pensarmos que há alternativas para se atingir esse fim. A dinâmica do PIBID, com cerca de 12 alunos por coordenadores, baseada em encontros semanais na universidade e nas escolas, assim como a articulação com as professoras supervisoras na co-formação dos licenciandos e a abertura de espaço para que a escola seja um grande laboratório de ensino vem mostrando que a formação se dá de modo efetivo, evidenciando, assim, outras possibilidades de organização dos estágios supervisionados.

Referências bibliográficas

AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, Selva. *Ensino de História e cidadania*. Campinas. São Paulo: Papyrus. 2016.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez. 2005.

CAIMI, Flávia E. Por que os alunos (não) aprendem história: reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. v. 11, n. 21, p. 17-32. 2007

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões de um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. n. 2. 1990. p. 177-229.



FRAGO, A. V. *As culturas escolares*. In: *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. p.83-97. 2007.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto histórico. *RBHE* n. 1. Jan./jun. 2001. Campinas: Autores Associados. 2001. p. 9-43.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *RBH*. V. 19, n. 38. p. 125-138. 1999.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso. In: PEREIRA, Nilton M.; GIACOMONI, Marcello P. *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf. 2013.

_____. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: PEREIRA, Nilton M.; GIACOMONI, Marcello P. *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf. 2013a.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto. 2003.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto. 2003.