



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM HISTÓRIA

MAYCON DOUGLLAS VIEIRA DOS SANTOS

**O “TORNAR-SE PROFESSOR” E A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:
UM OLHAR SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA DA UFT - CAMPUS DE PORTO
NACIONAL**

Porto Nacional/TO
2019

MAYCON DOUGLLAS VIEIRA DOS SANTOS

**O “TORNAR-SE PROFESSOR” E A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:
UM OLHAR SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA DA UFT - CAMPUS DE PORTO
NACIONAL**

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, Curso de Licenciatura em História para obtenção do título de graduado e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia Padovan
Coorientadora: Profa. Dra. Renata Brauner Ferreira

Porto Nacional/TO
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S237" Santos, Maycon Douglas Vieira dos.
O "tomar-se professor" e a formação universitária: um olhar sobre o curso de História da UFT - Campus de Porto Nacional. / Maycon Douglas Vieira dos Santos. – Porto Nacional, TO, 2019.
45 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de História, 2019.
Orientadora : Regina Célia Padovan
Coorientadora : Renata Brauner Ferreira
1. Ensino de História. 2. Formação Docente. 3. Identidade Docente. 4. Consciência Histórica. I. Título

CDD 901

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Maycon Douglas Vieira dos Santos

**O “TORNAR-SE PROFESSOR” E A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:
UM OLHAR SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA DA UFT - CAMPUS DE PORTO
NACIONAL**

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, Curso de Licenciatura em História para obtenção do título de graduado e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia Padovan
Coorientadora: Profa. Dra. Renata Brauner Ferreira

Data de aprovação: _____ / _____ / ____
Banca Examinadora

Prof. Dra Benvinda Barros Dourado, (UFT)

Prof. Dra.Regina Célia Padovan (UFT)

Prof. Dr. Vasni de Almeida (UFT)

*Dedico este trabalho aos meus pais, Raimundo Nonato Ferreira dos Santos e Raimunda
Nonata Martins Vieira, meus dois corações que estão fora do peito.
Dedico também ao Lucas Elias Oliveira Borges, meu trevo de quatro folhas.*

AGRADECIMENTOS

Há um enorme risco no ato de agradecer. Risco talvez de esquecer aquele nome ou aquela pessoa que fora de tamanha significância para minha vida pessoal e profissional, mas que por conta da crueldade do tempo, ou por falhas no âmbito da memória, acaba-se deixando de dar os devidos agradecimentos a quem de fato mereceria estar sendo citado nessas rápidas e singelas palavras. No entanto, farei um recorte temporal, iniciando no ano de 2016, quando ingressei na universidade, até o ano de 2019, ano de conclusão do curso.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, Raimundo Nonato Ferreira dos Santos e Raimunda Nonata Martins Vieira, por terem apostado junto comigo que sair de casa para se graduar em Licenciatura em História poderia ser uma ótima opção. Em nenhum momento, fui desaprovado por tal decisão, pelo contrário, deles eu só recebo amor e companheirismo. Sou eternamente grato por tê-los em minha vida.

Gostaria de agradecer também aos meus dois grandes amigos de curso, Walkeny Izidio Soares Macedo e Wedster Felipe Martins Sabino. Apesar da Walkeny, a mesma ingressou junto comigo, e até hoje, nos encontramos assim: juntos. Agradeço por todos os seminários, aulas, oficinas do PIBID, fichamentos, e por ter cuidado de mim. Saiba que levarei seus ensinamentos por toda minha vida. Agradeço ao Wedster pelas viagens e eventos que fomos durante a graduação, aos textos que escrevemos juntos e continuaremos, se assim der certo, juntos.

Agradeço também, especificamente, a quatro pessoas que foram exemplos de homens, estudantes, e professores para mim: Samuel Assunção, Samuel Carvalho, Rafael Machado e Isaque Nascimento. Estes participavam do PIBID quando adentrei ao programa, e com certeza, lembrarei-me de tudo que passamos, dos finais de semana de planejamento e caixas de cerveja. Vocês me ensinaram sobre responsabilidade, integridade e caráter. Não é atoa que todos vocês ou estão trabalhando na área, ou estão no mestrado. Exemplo e referência, muito obrigado!

Gostaria também de agradecer a todos os professores e professoras no qual tive o privilégio e a oportunidade de ter tido aulas durante a graduação. Muito mais do que me ensinaram sobre os processos históricos, me ensinaram também sobre humanidade e compreensão. No entanto, gostaria de mencionar aqueles e aquelas que mais tive

proximidade: Radamés Nunes, Renata Brauner, Regina Padovan, Tiago Barbosa, André Assunção, Olívia Aparecida, Marcelo Cleto e Eça Pereira.

Gostaria de agradecer também aos moradores do Aluguel Social, no qual vivenciei grandes experiências. Costumávamos dizer que todos tinham se casado com todos. Alguns se formaram ainda no primeiro semestre que tinha entrado, outros continuaram, até que vínhamos para a moradia estudantil dentro do campus, onde também tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis e que muito me ensinaram sobre amor, amizade, e, sobretudo paciência. A todos eles, mais especificamente: Rafael Lisboa, Biathriz Ramalho, Felipe de Carvalho, Tatiane Nascimento, Victoria Silva, Cristina Carvalho, Valdionys, Bryann Borges, Mikaela Carla, Whallef. Saibam que sentirei falta das conversas mais aleatórias em um pequeno espaço que chamamos de cozinha. Vocês possuem um futuro brilhante pela frente, e eu amo cada um de vocês, e torço pelo sucesso na caminhada.

Há aqueles que já eram grandes amigos antes do recorte temporal que propus acima. Dentre eles, menciono o nome de Klesley Gonçalves, Brenda Vitória, Wesley Gomes, Rayson Araújo, Hudson Jhordan, Alex Carvalho, Rafael Sousa, Lucas Tavares e Guilherme Rocha, Alguns possuem contato até os dias de hoje, já outros, por conta da distância, nos falamos pouco ou não como antes. Quero que saibam que, independente da distância, carrego vocês em meu peito. Aqueles que são importantes são importados para dentro das nossas almas, e lá, fazem eterna morada. O meu mais singelo obrigado!

Gostaria também de agradecer ao meu pontinho de luz e paz que se chama Lucas Elias Oliveira Borges. Saiba que ter te conhecido foi uma das melhores coisas que já me aconteceu em toda minha existência. Você vem aguentado minhas crises e paranoias causadas, principalmente, por conta desta reta final, e ainda sim, escolhe ficar do meu lado. Muito obrigado!

Gostaria de agradecer, principalmente, a Força que movimenta o mar, porque dele e por ele e para ele são todas as coisas!

RESUMO

O presente trabalho tem por principal objetivo investigar e analisar o processo de constituição da formação ou da identidade docente no curso de Licenciatura em História da UFT – Campus de Porto Nacional no ano de 2019. Busca ainda identificar os processos que constituem a formação identitária de um docente de História, na medida em que se tenta responder a seguinte questão: o que é necessário para se tornar um professor de História? A pesquisa, caracterizada como estudo de caso, utilizou como metodologia a formulação e aplicação de dois questionários, levando em consideração o tempo de entrada dos alunos no curso e a influência da disciplina de estágio supervisionado, atendendo, portanto, os graduandos do início e fim do curso. A interlocução bibliográfica abordou autores como Silva (2000), Brzezinski (2002), Rosmann (2014), entre outros, no suporte às problematizações apontadas. Sabe-se que é quase unânime a ideia de que a identidade do professor se constitui eminentemente na prática e na experiência no “chão da sala”. No entanto, é preciso mais que a pura e simples experiência no ambiente escolar para se constituir a identidade de um professor, visto ser uma profissão de constante construção e reconstrução de saberes e fazeres docentes.

Palavras-chaves: Ensino de História. Formação Docente. Identidade Docente.

ABSTRACT

The present work has as main objective to investigate and analyze the process of constitution of the formation or the identity of teacher in the Degree in History of UFT - Campus of Porto Nacional in the year of 2019. It also seeks to identify the processes that constitute the formation of an identity history teacher, as one tries to answer the following question: what is required to become a history teacher? The research, characterized as a case study, used as a methodology the formulation and application of two questionnaires, taking into consideration the students' entrance time in the course and the influence of the supervised internship discipline, thus attending the beginning and end students. of course. The bibliographic dialogue approached authors such as Silva (2000), Brzezinski (2002), Rosmann (2014), among others, in support of the problematizations pointed out. It is known that the idea that the teacher's identity is eminently constituted in practice and experience on the “floor of the room” is almost unanimous. However, it takes more than the pure and simple experience in the school environment to constitute the identity of a teacher, since it is a profession of constant construction and reconstruction of teaching knowledge and skills.

Key-words: History teaching. Teacher training. Teaching Identity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 IDENTIDADE DOCENTE: REFLEXÕES PREELIMINARES.....	16
3 PROFESSOR DE HISTÓRIA: UMA IDENTIDADE ATRAVESSADA PELO TEMPO.....	19
3.1 A história do ensino de história e suas consequências no fazer docente.....	19
4 O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS?	23
5 UMA BREVE LEITURA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (PPC) DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFT - CAMPUS DE PORTO NACIONAL: SER PROFESSOR DE HISTÓRIA OU HISTORIADOR?.....	25
6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE HISTÓRIA.....	29
6.1 O segundo período e um possível debate sobre a consciência histórica.....	29
6.2 O “tipo ideal” do ser-professor de história: algumas reflexões	32
6.3 A evidenciação do pibid como contribuinte para formação docente.....	35
6.4 O “espírito” crítico dos formandos: preparados para serem ou já são professores de história?	36
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS MATRICULADOS NOS PRIMEIROS PERÍODOS DO CURSO DE HISTÓRIA	43
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS MATRICULADOS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM HISTÓRIA.....	45

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da graduação que me faço esta pergunta: “Será que sou professor?”. Creio que os licenciandos que se preocupam com sua formação acadêmica já se pegaram inúmeras vezes indagando-se sobre questões como esta. O que nos faz ser professor? Quais os instrumentos capazes de sinalizar que determinada pessoa é ou não um docente?

Não é difícil identificar um estudante de medicina, por exemplo, pois o mesmo quase sempre está utilizando um jaleco branco, um estetoscópio, etc. Pode parecer simplório demais, mas é a partir dessas ferramentas que contribuem para que aquele médico em formação realmente se perceba como um profissional da saúde. Rapidamente, associa-se o advogado com um terno, o dentista com uma maleta. Porém, se tratando do profissional docente, quais seriam os instrumentos que poderiam ser associados diretamente com sua profissão?

Quando se trata a respeito das formações identitárias de um professor, a teorização e a problematização, por mais que haja o pressuposto de que a identidade docente se faz apenas na prática, no “chão da sala”, também se dá no espaço acadêmico, nos cursos de licenciatura. Portanto, pode-se afirmar que a formação universitária é também um espaço formativo da identidade docente. Para Rosmann (2014, p. 80) “o acadêmico se faz docente nesse processo de ir e vir, de avanços e paradas, sobretudo para refletir sobre a própria feitura do ser, estar docente”, e nesse sentido, afirma a autora, o ensino-aprendizagem que decorre ao longo dos cursos de licenciatura precisa ser organizado de modo que a ação do professor formador seja sempre concreta, onde “o saber fazer docente precisa atingir o acadêmico, desenvolvendo sua autonomia, sua capacidade reflexiva e sua identidade de ser docente” (p. 84)

Nessa perspectiva, cabe aos cursos de licenciatura colaborarem para a aquisição e organização dos saberes que constituem a base do ser-professor, visto que o debate proposto por estudiosos como Iris Brzenzinski, busca destacar a necessidade da “formação dos profissionais da educação em cursos próprios e a formulação de uma carreira que assegure condições dignas de ingresso e atuação profissional do docente constituem um dos componentes essenciais do profissionalismo do magistério” (BUSMANN e ABBUD, 2002, p. 143).

Esses, entre outros apontamentos nos levam a questionar: será que os licenciandos de História da UFT - Campus de Porto Nacional estão sendo preparados para serem bons profissionais? Nossa principal hipótese é de que os alunos do curso de História não querem ou

não pensam em serem professores. Então, será o que move esta decisão de fazer um curso de licenciatura e não cogitar a ideia de ser professor? Esta “identidade” está sendo formado e em que base?

Para que nossas indagações possam ser compreendidas, ao longo deste trabalho, nos filiaremos em algumas perspectivas teóricas e bibliográficas, quanto às questões interligadas à temática em estudo, tais como: identidade, ensino de história, consciência histórica, formação de professores e identidade profissional docente. Nesse sentido, se faz importante dar alusão ao conceito de identidade proposto pelo sociólogo Tomaz Tadeu da Silva (2000), onde é entendida a identidade e a diferença como um processo social e historicamente construído. Sendo assim, o ser-professor de História é “atravessado” pelo tempo: conforme o percurso do tempo e as transformações sociais, isso se reflete vertiginosamente no ser e no fazer docente, sobretudo quando se trata, no nosso caso, de ensinar História.

Outra reflexão importante é proposta pelo professor Thiago Rodrigues Nascimento (2013) e, que nos esclarece bem a respeito da suposta dicotomia entre historiador/professor de História. Sob suas palavras, “a formação do professor de História deve igualmente, zelar pela construção do conhecimento histórico e as formas pelas quais esse conhecimento serão socializados pelo futuro professor” (NASCIMENTO, 2013, p. 297). Ainda segundo o autor se faz necessário que a formação do professor de História não seja apenas um “anexo”, um acréscimo do bacharelado.

Em se tratando do campo teórico sobre o ensino de História, merece destaque o trabalho produzido pela historiadora Selva Guimarães Fonseca (2003), ao afirmar que discutir o ensino de história hoje, “é pensar os processos formativos que desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades” (p. 15). A respeito da questão do ser docente, comenta que “o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica” (p. 37).

Outro importante conceito teórico que muito contribui para as discussões propostas refere-se à consciência histórica, problematizada pelo historiador Luis Fernando Cerri (2011), o qual ressalta que a consciência histórica não deve ser reduzida a uma conquista particular,

individual, mas como aquisição cultural elementar no qual os sujeitos inscrevem suas sínteses entre o que é subjetivo e objetivo, empírico e normativo.

A consciência histórica está baseada em padrões comunicativos, de acordo com a natureza do tempo experienciado [...] Exercendo a função de memória, de percepção das diferenciações temporais, a consciência histórica produz uma estrutura unificada de pensamento num modo de consciência que é adequado ao relacionamento dos sujeitos com a história (CERRI, 2011, p. 48).

O entrecruzamento do Ensino de História e a Consciência Histórica nos dá suficiente embasamento para compreensão do papel e da importância do profissional docente de História, visto que o mesmo é aquele que media o conhecimento histórico - tanto o que é apreendido na academia quanto os saberes históricos que os alunos trazem consigo para sala - e também responsável na formação e reflexão da conscientização histórica no ambiente escolar.

E por fim, nos filiamos às discussões trazidas por Iris Brzezinski (2002) em um livro organizado pela mesma cujo título é “Profissão professor: Identidade e profissionalização docente”. O livro é uma coletânea de artigos, onde o “tema gerador” circunscreve a temática da identidade e da profissionalização docente. Há duas autoras que tratam sobre a identidade e a crise do profissional docente. Sob suas palavras, “a identidade na educação deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada à configuração da existência humana” (PEREIRA e MARTINS, 2002, p. 118).

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa de natureza qualitativa baseou-se, mais especificamente em um estudo de caso na medida em que a investigação direcionou-se para uma situação particular, ou seja, tomou como objeto de estudo a formação constitutiva da identidade docente no curso de História, do campus de Porto Nacional. Para Oliveira (2009) o estudo de caso deve ser aplicado quando o estudioso tiver o interesse em pesquisar uma situação singular. Ou seja, em alguma medida, se trata de um estudo de caso, pois não pretendemos traçar um panorama nacional dos cursos de História, por exemplo. No entanto, se faz necessário realizar também uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre outros casos semelhantes no qual queremos trilhar. Ainda sob as palavras de OLIVEIRA (2009):

A preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total. O pesquisador usa uma variedade de fontes para coleta de dados que são colhidos em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, com diferentes tipos de sujeito (p. 6)

Portanto, para a presente pesquisa foram aplicados dois questionários: o primeiro destinado aos alunos matriculados no segundo e no quarto períodos do curso, tendo por objetivo verificar quais as primeiras percepções dos estudantes no que diz respeito ao ser-docente; o outro questionário foi aplicado para os graduandos matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório, abarcando assim os estudantes do primeiro ao oitavo período. O intuito do segundo questionário é, dentre outras questões, averiguar a importância do Estágio para a constituição do ser-professor de História, sobretudo para os que já passam pela experiência da regência (Estágio III).

Em seguida, foram realizadas a coleta e análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados. Nesta fase, estabelecemos um diálogo teórico com a bibliografia levantada ao longo da pesquisa juntamente com os resultados obtidos, não perdendo de vista o objetivo principal que é analisar e compreender como ocorre o processo de construção da identidade docente de História no Campus de Porto Nacional. Sendo assim, o presente trabalho contribui no sentido de pensar a formação da identidade docente e sua relação com a formação universitária, visto que é no período da graduação que o futuro professor tem a oportunidade de instrumentalizar sua prática, bem como de refletir sobre a mesma sob a perspectiva teórica ao longo do curso.

Por fim o presente trabalho de pesquisa está estruturado em cinco tópicos: o primeiro que trata de apontamentos sobre a identidade docente, e, em seguida trazemos um panorama histórico do ensino de História no Brasil e seus desdobramentos no fazer docente. Destinamos o terceiro tópico para discutir sobre o perfil profissional dos cursos de História, primeiramente nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História e seguidamente do Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFT- Campus de Porto Nacional. Por fim, traçaremos os resultados obtidos por meios dos questionários com as devidas reflexões teóricas, a despeito de como se constitui a identidade docente no curso em questão.

2 IDENTIDADE DOCENTE: REFLEXÕES PRELIMINARES

Antes que se possa falar em uma “identidade” docente, faz-se necessário debater sobre o que constitui de fato uma identidade. Para isso, nos filiaremos ao debate teórico promovido por Tomaz Tadeu da Silva (2000) que em seu texto *A produção social da identidade e diferença* traz algumas reflexões a respeito de como são formadas as identidades. Vale ressaltar que autor não faz alusão às identidades profissionais, porém, suas explicações são de muita valia, na medida em que se entende que “a identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído” (p. 5). Por ser um significado que se dá por meio das relações sociais, não se pode conceber como um dado “natural” atribuído por forças que escapam da lógica racional e humana.

Esse primeiro ponto nos ajuda a desmistificar certas visões “cristalizadas”, por assim dizer, sobre a profissão docente. Dentre elas, a de que ser docente é uma “missão” ou que o professor possui o “dom” de lecionar. Jaime Cordeiro (2009) ao tratar sobre as representações do “bom professor” nos diz que:

O cinema, a TV, a literatura, as histórias em quadrinhos e outros veículos de comunicação têm apresentado, durante os últimos 100 ou 150 anos, um conjunto de imagens do bom professor ou da boa professora. Trata-se, quase sempre, de alguém completamente dedicado à sua profissão, capaz de sacrificar sua vida pessoal em prol dos alunos e de dedicar a eles total amor, compreensão e empenho. Ser professor ou professora, nessas representações, aparece muito mais como missão do que como profissão (p. 41).

Essa representação torna-se perigosa visto que quanto mais se solidifica a visão de que para ser professor é preciso ter uma “alma missionária”, fica cada vez mais difícil problematizar e refletir sobre outros aspectos que compõe a identidade do mesmo. Valendo-se do que Roger Chartier compreende por representação, “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1988, p. 17). A quem interessa que a imagem do professor esteja vinculada a uma “alma missionária”? Quanto desta representação contribui para o esvaziamento de sentido profissional do ser-docente? Vemos, então, que a constituição de uma identidade se dá de forma social. Logo, o ser-professor é construído sob a égide dos aspectos sociais, culturais e historicamente situado que de certa forma, acaba atribuindo à identidade docente feições específicas de seu tempo.

Nesse sentido, “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder” (SILVA, 2000, p. 3). O autor reivindica em seu texto sobre a elaboração de uma base teórica referente aos aspectos da identidade. Para ele, os grupos sociais que evocam para si questões identitárias ou se utilizam do mesmo para que indivíduos se sintam pertencentes àquele grupo, pouco refletem sobre o que constitui suas formas de ser e de se enxergarem no

mundo. Numa outra leitura, Cordeiro (2009, p. 42), ressalta que “os movimentos de professores, suas associações, sindicatos e manifestações têm procurado enfatizar os aspectos materiais da profissão”, o que atesta sobre a questão da falta de reflexão por parte dos professores de apenas enxergarem sua profissão sob a perspectiva material. “A identidade profissional do professor é um espaço de construção das maneiras de ser e de estar na profissão” (CORDEIRO, 2009, p. 51). O que implica dizer que vai além de apenas questões materiais: exige-se do professor sua ação, mas também a reflexão de suas ações.

Essa questão nos leva ao debate central proposto por Tomaz, que segundo o mesmo, a identidade e a diferença – aquilo que não é – não estão descoladas. Ou que a diferença seria apenas o resultado da identidade. Para o autor, “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística [...] A identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas” (SILVA, 2000, p. 2). Na tentativa de deslocar esses conceitos para o âmbito da profissão docente, pode-se dizer que o ser-professor constitui em uma série de enunciados que tanto afirmam o que é ser docente e o que não é. Até aqui, sabe-se que a identidade docente não está marcada somente pela visão “missionária” da profissão e que a mesma não está limitada aos seus aspectos materiais, mas sim, afirmar que “a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (2000, p. 3).

Outro tópico abordado diz respeito ao movimento dialético que ocorre dentro do processo de construção das identidades, que oscila entre dois movimentos: “de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (SILVA, 2000, p. 4). Este movimento é traço característico da identidade de um professor: por um lado, há todo um debate teórico, metodológico e prático do que é ser professor, o que se exige uma formação, tanto inicial quanto continuada; por outro lado, há todo um ideário que perpassa o meio social que de algum jeito “quer dar pitaco” na profissão-professor. A palavra de um médico é praticamente inquestionável, devido à alta valorização do ofício; o mesmo não ocorre com a palavra de um docente, o que acarreta em uma desestabilização no processo de construção identitária do professorado.

O autor conclui que a “identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (p. 8). E é nesta perspectiva que procuramos enxergar a figura do professor, até porque, é uma profissão que está sempre em um movimento contínuo de transformação e reconstrução, que perpassa os cursos de licenciatura, o fazer docente na sala de aula e as formações continuadas promovidas pelas secretarias de

educação; cada fase uma reconstrução tanto do seu saber quanto da sua identidade de professor.

Todas essas reflexões contribuem para o que queremos propor: analisar a constituição da identidade docente ainda no processo de formação inicial. Para isso, buscamos alguns autores e autoras que tratam direta ou indiretamente sobre o assunto. Dentre elas, a Márcia Adriana Rossmann (2014) que discute sobre a formação entre teoria e prática no fazer docente. Para a autora, “teoria e prática, reflexão e ação são instâncias fundantes da identidade docente, sendo que para isso, é preciso e possível a realização de um trabalho pedagógico dialógico e flexível” (p. 79).

Porém, no que diz respeito às reflexões sobre as formações identitárias de um professor, a teorização e a problematização da mesma se dá no espaço acadêmico, nos cursos de licenciatura. Portanto, pode-se afirmar que a formação universitária é também um espaço formativo da identidade docente. Para Rossmann (2014, p. 84), o ensino-aprendizagem que decorre ao longo dos cursos de licenciatura precisa ser organizado de modo que a ação do professor formador seja sempre concreta, no sentido de que “o saber fazer docente precisa atingir o acadêmico, desenvolvendo sua autonomia, sua capacidade reflexiva e sua identidade de ser docente”.

Para finalizar este tópico destacamos ainda os aspectos da ação-reflexão docente. Acreditamos ser de essencial importância ter em mente que o professor se constitui não apenas no seu saber-fazer, mas na reflexão possibilitada pelas ações pedagógicas promovidas pelo mesmo. Segundo Pereira e Martins (2000, p. 121), “não há práticas prontas e acabadas, mas práticas construídas de acordo com as demandas, carências e necessidades que são postas socialmente”. O que gostaríamos de estabelecer como ponto de intersecção é que dentre os vários constituidores identitários de um professor, o ponto de refletir sobre sua prática seria o mais primordial, concordando assim com as autoras quando falam que um “dos pressupostos para a construção da identidade tem como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que configuram a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a sua prática”. Estes entre outros apontamentos atravessam o universo da formação docente que permitem construir reflexões importantes que tratam do objeto da presente pesquisa.

3 PROFESSOR DE HISTÓRIA: UMA IDENTIDADE ATRAVESSADA PELO TEMPO

O que é ser professor de História? Ou melhor, como nos tornamos professores de História? O que é necessário para se constituir uma identidade docente “historiadora”? Queremos continuar caminhando na esteira da discussão feita anteriormente, no sentido de que se entende que o professor de História, antes de qualquer coisa, é professor. E como docente, faz-se necessário ter em sua prática o saber-fazer, assim como refletir sobre sua ação.

Entendemos também que os cursos de licenciatura são um importante meio formativo de constituição da identidade de professor. O que se buscará refletir neste momento é como esse processo ocorre ao se tratar do licenciando de História, mais especificamente, no curso de História da UFT – Campus de Porto Nacional. Tentaremos abordar alguns aspectos teóricos e analíticos da formação do professor-historiador. E é por esta perspectiva que caminharão nossas reflexões: o professor de História, ao se graduar, está sendo preparado para ser um bom professor ou um bom historiador?

Antes de adentrarmos por esta discussão, será explicado, em linhas gerais, o porquê do título “uma identidade atravessada pelo tempo”. Antes de qualquer coisa, retomamos o conceito de identidade proposto por Tomaz Tadeu (2000), onde é entendida como um processo social e historicamente construído. Sendo assim, o ser-professor de História é “atravessado” pelo tempo: conforme o percurso do tempo e as transformações sociais, isso se reflete vertiginosamente no ser e no fazer docente, sobretudo quando se trata, no nosso caso, de ensinar História. Tentaremos apresentar uma espécie de linha cronológica do ensino de História no Brasil, que, conseqüentemente modificaram o ser e o estar docente de História ao longo do tempo.

3.1 A história do ensino de história e suas conseqüências no fazer docente

Em linhas gerais, apresentaremos como se deu o processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil, e como de alguma maneira, acabou afetando o modo de “lecionar” e a própria feitura identitária do professor. Para isso, utilizaremos como base de leitura fundamental o livro *História e Ensino de História*, da Thais Nívia de Lima e Fonseca (2004). Há um capítulo em que a mesma se dedica em traçar um panorama histórico da disciplina de História dentro dos currículos escolares no Brasil. Nas palavras da autora, “é

difícil precisar o ensino de História no Brasil antes das primeiras décadas do século XIX, quando se constituía o Estado nacional e eram elaborados os projetos para a educação no Império” (p. 37). No período colonial, quem estava na frente e responsável pela educação no Brasil era a Companhia de Jesus. Logo, todas as diretrizes educacionais, grosso modo, estavam vinculadas ao cunho religioso.

Nas palavras de Lima e Fonseca,

As diretrizes educacionais dos jesuítas, estabelecidas no *Ratio Studiorum*, de 1599, organizaram o ensino nos estabelecimentos brasileiros até a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês Pombal, em 1759, e nos seus colégios em outras partes do mundo até a extinção da ordem, em 1773. O Ratio – conjunto de normas e orientações pedagógicas publicadas por toda a parte – definia, prioritariamente, procedimentos, e não conteúdos, tendo em vista seus objetivos evangelizadores, de formação moral e da difusão das virtudes cristãs. (LIMA & FONSECA, 2004, p. 38-39)

O ensino jesuítico era pautado em eixos de estudos como a Gramática, a Filosofia, a Teologia, etc. Eram utilizados principalmente textos gregos e latinos, e essa seria talvez, para Thais, o único contato que os alunos daquela época tinham com historiadores da Antiguidade. “A História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivo exterior a ela” (idem, p. 39). Logo, como não havia uma disciplina de História, também não havia a necessidade de um professor de História, o que nos leva a inteira compreensão de que a identidade não é algo que “sempre existiu” ou que “caiu do céu”. Não é natural; é construído.

Prosseguindo temporalmente, tem-se a reforma proposta por Marquês de Pombal, que segundo a autora, “a História apareceria mais para os estudos superiores [...] Embora com destaque adicional, ela ainda não se constituía autonomamente como disciplina escolar na estrutura educacional do império português” (2004, p. 42). A constituição como disciplina escolar se deu de fato após a independência.

Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História Pátria”. O debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja (p. 42-43).

Alguns elementos permaneceram na constituição do ensino de História, mesmo com o advento da República. A autora aponta que o patriotismo e o sentimento nacional foram e continuaram sendo o pilar principal da disciplina de História

Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela ideia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de “cientificidade” para o ensino de História, algumas matrizes da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação. (p 54)

Apesar das reformas educacionais feitas ao longo do século XX no Brasil, os aspectos nacionalistas e patrióticos permaneceram em voga. No entanto, a instalação do regime militar, em 1964, “só fez aprofundar algumas características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país. No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança tradicional, de longa data, a orientá-lo” (p. 56). O que foi modificado – e este é o ponto que queremos enfatizar – diz respeito à formação dos professores, que foi

combinada com medidas de restrições à formação e à **atuação dos professores** e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o **controle ideológico** e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário (p. 56) [grifo nosso].

O que queremos evidenciar é como as forças externas ao trabalho docente, os jogos de poder e as instituições sociais, de maneira geral, acabaram contribuindo para a (re)formulação da identidade profissional – que nosso caso, é o professor de História. De outro lado, Fonseca (2003, p. 19) concorda em dizer que “para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor”. A autora também compactua com o fato de que os princípios que nortearam a política educacional, sobretudo no que diz respeito ao ensino de História, estavam relacionados com a questão da doutrina de segurança nacional.

O impacto que talvez foi o mais brutal no ser-professor de História foram a criação das licenciaturas de curta duração e a criação da disciplina de Estudos Sociais – que mesclavam História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

O Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação [...] O papel dos cursos de licenciatura curta atenda à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos (FONSECA, 2003, p. 19).

Duração mínima, pouco investimento e a desvalorização, não só dos formados em licenciatura em História, mas de todas as áreas, sobretudo a de Ciências Humanas: todos esses aspectos moldaram a “alma” do fazer docente, e conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Via-se o professor como uma figura totalmente autoritária, e tinha-se o livro didático como o único material pedagógico para se trabalhar na escola. Relativamente o contexto vai sendo transformado nos anos 90, onde

as disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EPB (Estudos de Problemas Brasileiros) foram extintos. Em 1994, instituiu-se o processo de avaliação dos livros didáticos [...] Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sucessivamente o governo adotou uma série de mudanças na história da educação brasileira e em especial das disciplinas (FONSECA, 2003, p. 26).

Em linhas gerais, se observa que a depender do contexto histórico, o ensino de História foi visto e encarado de forma distinta. Percebe-se também que a figura do professor foi também sendo modificada e repensada de acordo com as demandas vigentes, o que também impactou no seu processo formativo (o “tornar-se professor”). Tentaremos refletir no próximo item sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História (2001) e sua visão a respeito do perfil profissional evocado no documento.

4 O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS?

Nesta seção apresentaremos brevemente acerca do perfil profissional do professor de História à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais de História¹. Este documento foi formulado por importantes historiadores brasileiros ligados à ANPUH (Associação Nacional dos Profissionais e Universitários de História), num contexto em que as políticas de formação docente eram propostas pela aprovação da LDB 9394/1996. Nele consta o perfil profissional, as competências e habilidades, os conteúdos, a estruturação do curso, entre outros. Focaremos no que as Diretrizes nos têm a dizer acerca do que se espera de um graduado em História. Segundo o Parecer:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio,

¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação mediante o Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001 e fixadas pela Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002. Informação retirada do artigo de NASCIMENTO (2013) assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc) (Parecer CES 492/2001, p. 7) [grifo nosso].

Neste aspecto, nos alinhamos à ideia de Selva Guimarães Fonseca (2003) quando nos diz que o texto deixa claro que os cursos de História precisam voltar seus olhos para a formação do historiador, qualificado quase que exclusivamente para o exercício da pesquisa. Bem formado, o historiador poderá atuar nos demais campos, como o magistério. Forma-se o Historiador, mas e quanto ao professor de História? O que as Diretrizes trazem a respeito? Ao que tudo indica, enquanto há de forma detalhada os objetivos para a formação do historiador, quando se trata da licenciatura, o texto nos diz que:

- B) Específicas para licenciatura
 - a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
 - b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (Parecer CES 492/2001, p. 8).

As Diretrizes, considerada uma grande conquista para a consolidação dos cursos superiores de História no Brasil, suscitou velhos debates. Dentre eles, a dicotomização bacharelado/licenciatura, e a suposta não superação do mesmo. Thiago Nascimento (2013) apresenta uma ideia pertinente e que nos esclarece bem a respeito deste antagonismo entre

historiador/professor de História. Sob suas palavras, “a formação do professor de História deve igualmente, zelar pela construção do conhecimento histórico e as formas pelas quais esses conhecimentos serão socializados pelo futuro professor” (NASCIMENTO, 2013, p. 297). E como esta formação está subordinada ao aparato teórico-metodológico do historiador, o distanciamento entre ensino e pesquisa se agrava ainda mais. Ainda segundo o autor se faz necessário que a formação do professor de História não seja apenas um “anexo”, um acréscimo do bacharelado. Porém, ao se tratar da estruturação dos cursos de História, o Parecer nos diz que “os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador” (Parecer CES 492/2001, p. 8). Questionamo-nos mais uma vez como fica, então, a questão da formação do professor de História? Como superar esta dicotomização se as Diretrizes que norteiam os cursos de História não trazem possíveis soluções para tal?

5 UMA BREVE LEITURA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (PPC) DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFT - CAMPUS DE PORTO NACIONAL: SER PROFESSOR DE HISTÓRIA OU HISTORIADOR?

Para atingir nosso objetivo decidimos investigar a questão da formação docente no curso de História da UFT, no Campus de Porto Nacional. Assim, nossa análise versará sobre o Projeto Pedagógico do Curso, bem como, por dados obtidos a partir de uma pesquisa qualitativa com discentes do Curso, com o objetivo de apreender a constituição da identidade docente ao longo da formação. Apresentaremos neste momento um pouco do histórico do curso de História, desde sua criação, que, de acordo com o PPC

O curso de História – licenciatura plena – é oferecido pelo Campus Universitário de Porto Nacional desde 1985, pertencente inicialmente à Faculdade de Filosofia do Norte Goiano – FAFING e posteriormente à Universidade do Tocantins - UNITINS e foi reconhecido pela Portaria MEC no 1782 em 14/12/1992 (PPC do curso de História, 2011, p. 25).

O curso continuou sendo ofertado, mesmo após a federalização da UNITINS, em 2003, passando assim, a ser denominada de Universidade Federal do Tocantins. Já neste contexto, segundo o documento, ocorreu uma importante mudança na proposta curricular, que passou a adotar o regime de crédito/semestral, proporcionando também a união entre ensino e pesquisa, com a exigência do Trabalho de Conclusão de Curso para finalização do mesmo.

Nesta seção, no entanto, discutiremos alguns aspectos do PPC do Curso de História no que tange à nossa temática. Apresentaremos os principais objetivos elencados e o que o mesmo revela a respeito do profissional que está sendo formado no curso. A primeira alteração do PPC ocorreu no ano de 2011, sob a coordenação do professor Geraldo Silva Filho. A primeira menção que é feita a respeito da principal meta do curso de História está em um trecho que diz que

O principal objetivo do curso é a formação de profissionais capazes de dominar as linhas gerais do processo do conhecimento histórico em suas várias dimensões e interfaces. É atribuição do profissional o conhecimento das principais linhas teóricas que orientam as análises historiográficas e metodológicas da produção da escrita da História. Deve também esse profissional estar capacitado para realizar a articulação entre informações e as teorias de forma crítica, tanto na atividade docente, quanto na da pesquisa de caráter histórico (PPC do curso de História, 2011, p. 25).

Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentadas anteriormente sentenciam o perfil profissional do curso de História vinculado à formação do historiador, percebe-se que

no PPC curso de História; essa questão é apresentada de forma a superar a dicotomia ou a hierarquização do bacharel/licenciatura, a partir do momento em que o estudante é formado “tanto na atividade docente, quanto no âmbito da pesquisa de caráter histórico”.

O documento prossegue trazendo mais elementos que nos ajudam a ter uma dimensão mais ampla dos principais objetivos e metas do curso de História. Dentre elas

formar um (a) Licenciado (a) em História que saiba avaliar criticamente a própria prática e o contexto em que atua, interagindo cooperativamente com seus pares e com a sociedade a qual pertence. Um profissional com autonomia para tomar decisões e responder pelas opções feitas nas questões que envolvem o seu trabalho (PPC do curso de História, 2011, p. 26).

A formação que, em tese, é oferecida pelo presente curso está alinhada com o que o Nascimento (2013, p. 295) defende, que “os cursos de formação de professores, muito além de formarem pessoas capacitadas em ministrar determinados conteúdos, devem ser capazes de formar professores que produzem conhecimento”. E, neste aspecto, a produção do conhecimento histórico se dá principalmente através da instrumentalização do aparato teórico-metodológico oferecido pelas disciplinas específicas da área.

Em observação à estrutura curricular do curso esta revela diversos aspectos que contribuem para as reflexões aqui realizadas. Segue abaixo a tabela com a distribuição da carga horária de cada eixo ou modalidade, proposto no projeto pedagógico:

Quadro 1: Informações a respeito da carga horária do curso de História

CONTEÚDOS DISCIPLINARES ESPECÍFICOS	Carga Horária
Formação Geral	180
Teórico/Historiográfico	300
Histórico/Historiográfico	900
Optativas	240
Didáticos/Pedagógicos	540
Estágio Supervisionado em História	420
Sub-Total	2580
Atividades Complementares	225
TOTAL	2.805

Apesar da sobreposição das disciplinas de caráter didático/pedagógico, o que na verdade nos chama atenção é o fato de que as matérias de conclusão de curso I e II estarem englobadas juntamente na modalidade já citada. Qual seriam os motivos pelos quais explicam que as disciplinas que condicionam o estudante a realizar uma pesquisa de caráter

histórico/historiográfico estariam dentro da carga horária das disciplinas didático-pedagógicas? Numa rápida leitura, poderíamos supor que a estrutura curricular privilegiou o aspecto pedagógico. Porém, através da alocação das disciplinas de TCC, a então modalidade que possui mais carga horária, é a que de fato possui a menor.

Será que de fato o curso privilegia o aspecto do ensino e da difusão do conhecimento histórico? Ou até que ponto o PPC mais caminhou na esteira da separação pesquisa/ensino do que encontrou mecanismos para tentar superá-la? “O resultado desse tipo de abordagem na formação dos professores sugere que os profissionais primeiramente estudem nas disciplinas o conteúdo do saber histórico e somente o final do curso apliquem esse conhecimento no âmbito escolar” (STROHER, 2015, p. 6).

Porém, ao que parece, as disciplinas de cunho pedagógico ficam relegadas a uma espécie de “anexo”: poucas ou quase nenhuma ementa das disciplinas específicas do curso fazem menção ou diálogo com aspecto pedagógico (como e qual melhor forma de “transmitir” tal conteúdo em sala de aula) ou com o âmbito do ensino de História. E até mesmo as disciplinas tidas como “pedagógicas” não construíram pontes de comunicação com o que há de particular na área de História. “A falta de diálogo entre esses saberes cria uma falsa impressão de que o discurso acadêmico tem uma relevância maior em relação ao saber didático” (STROHER, 2015, p. 6).

A despeito do âmbito do ensino de História, outra curiosidade nos salta aos olhos: há apenas uma disciplina com a nomenclatura “Metodologia do Ensino de História”, que é ofertada no quarto período. A mesma também se encontra no rol das disciplinas didático-pedagógicas. No entanto, há um trecho que aponta quais as disciplinas tidas como teórico/historiográficos, seguindo as palavras do documento:

Conteúdos Teórico/Historiográficos – Trata-se das disciplinas de caráter obrigatório que permitem ao discente a absorção e compreensão dos principais aspectos teóricos, epistemológicos, metodológicos e conceituais da História enquanto uma disciplina filiada às Ciências Humanas (PPC do curso de História, 2011, p. 36).

As disciplinas de Conteúdos Teórico/Historiográficos seriam aquelas que contribuiriam para apreensão dos aspectos teóricos, formativos e metodológicos do campo histórico, no âmbito da pesquisa. Mas enquanto ao ensino, por que a mesma não está em diálogo com o que é fornecido de aparato teórico-metodológico pelo curso de História? Para Cerri (2013), “Há uma longa tradição no Brasil no que se refere à formação dos professores, que remete à

dicotomização entre formação teórica/metodológica/historiográfica e a formação para docência” (p. 186). E o currículo disciplinar do curso em questão não trouxe subsídios que dessem conta de superar esta ambivalência entre bacharelado e licenciatura, onde os licenciados “seguem vendo a formação pedagógica como um apêndice do bacharelado, sempre tomado como o curso mais importante” (CERRI, 2013, p. 173).

Trouxemos esta breve leitura do PPC para nossas reflexões porque, os estudantes do curso de licenciatura em História da UFT - Campus de Porto Nacional são formados sob os fundamentos que ali estão apresentados. Além disso, todas as disciplinas, específicas ou pedagógicas, são embasadas pelas ementas que estão contidas no projeto. Os textos, as metodologias, têm por base e princípio as concepções de pesquisa e ensino em História. Porém, o que se percebe é a falta de disciplinas e modalidades que trazem a tona o âmbito do ensino. Conjectura-se que esta estrutura curricular afeta e marca de forma significativa a formação da identidade docente em História: Será que os estudantes do curso de História estão sendo preparados para serem professores de História? Em que medida, o privilégio que se dá aos aspectos teóricos e específicos da área de História molda o discente que em pouco tempo estará exercendo o magistério?

6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE HISTÓRIA

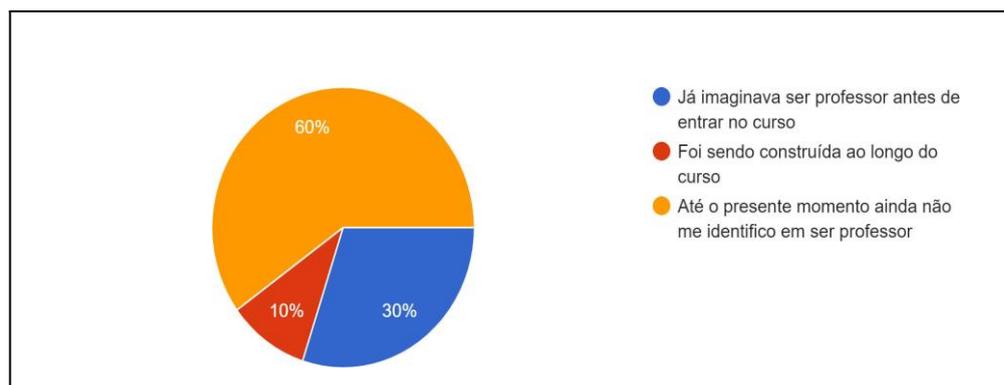
Para o desenvolvimento da presente pesquisa, a principal metodologia empregada foi aplicação de questionários para os estudantes do curso de História, matriculados no semestre de 2019/2. Foi distribuído em dois grandes grupos: primeiro para os estudantes matriculados nos primeiros períodos do curso e o segundo para os matriculados nas disciplinas de estágio supervisionado, na segunda metade do curso. Dentro do primeiro grupo, optamos por aplicar às turmas do segundo e do quarto período. Por uma questão estratégica, acreditamos que os estudantes do segundo período já conseguiriam dimensionar a respeito da contribuição do curso para a formação da identidade docente. E o quarto período foi escolhido pelo mesmo ofertar a disciplina de Metodologia do Ensino de História, inferindo que a mesma fornece subsídios que contribuem na construção identitária do ser-professor de História.

A escolha do segundo grupo se deu principalmente pelo fato de que os estudantes matriculados nos estágios supervisionados estão vivenciando e tendo contato direto com o ambiente escolar, tornando cada vez mais sólida a constituição da sua identidade como professor. O estágio “é, portanto, uma importante parte integradora do currículo, em que o licenciando vai assumir, pela primeira vez, a sua identidade profissional” (ANDRADE, p. 24). Nosso intuito é tentar apreender o processo de identificação com a profissão docente, e se em certa medida, o curso de História contribui ou não para a formação dos futuros ou já então professores de História.

6.1 O segundo período e um possível debate sobre a consciência histórica

Foram aplicados um total de dez (10) questionários para os estudantes matriculados no segundo período. Número razoável, visto que a turma possui cerca de vinte cinco (25) alunos matriculados. Como é bastante fluído a questão das disciplinas, não foi possível ter um dia da semana onde todos estivessem matriculados em uma mesma disciplina. No entanto, teceremos nossas reflexões com os dados obtidos desta amostra. Optamos por apresentar somente os resultados que acreditamos ser mais interessante dentro do escopo de nossas discussões.

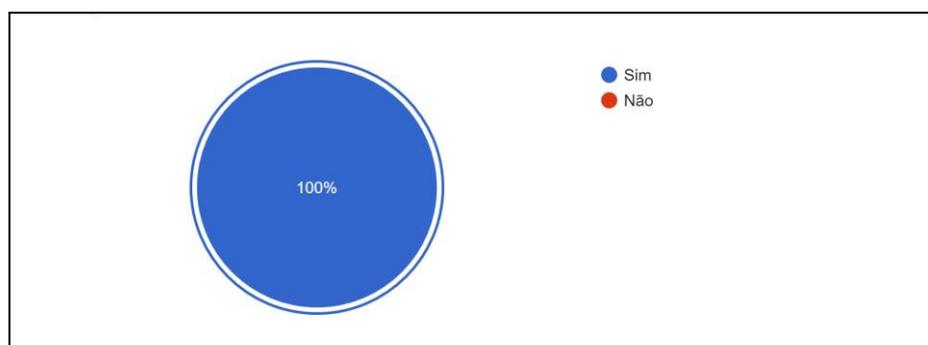
Gráfico 1: O processo de identificação com a docência em História.



(FONTE: Arquivo pessoal).

Por uma questão de obviedade, era de se esperar que marcassem a opção de que ainda não se identificaram com a profissão docente. No entanto, a sexta pergunta nos apresenta um contraponto a respeito do que foi obtido da terceira questão: foi interrogado se o curso de História proporciona uma dimensão ampla da sua futura profissão docente. Segue abaixo o resultado:

Gráfico 2 O curso de história e a dimensão da formação docente



(FONTE: Arquivo pessoal).

Mesmo que grande parte daqueles que responderam o questionário marcaram que ainda não se identificam com a profissão docente, todos concordaram que o curso de História proporciona uma dimensão ampla da sua futura profissão docente. Talvez por ter recentemente ingressado no curso, há uma espécie de expectativa de que o mesmo proporcionará não só a dimensão da docência, como também da questão específica da História. No entanto, foi solicitado que indicasse pelo menos três aspectos dessa contribuição ou não contribuição do curso para com a formação docente, e os mesmos responderam quase todos de forma bastante imprecisa e com poucas informações. Um deles respondeu:

“Porque com o curso de História estou aprendendo várias coisas que isso com certeza

Mas será que pelo fato das respostas dos estudantes do segundo período não terem sido elaboradas de forma mais profícua que as desconsideraremos? De forma alguma. Os questionários nos revelaram algo bastante interessante e que com certeza imprime nas primeiras vivências destes estudantes no curso a constituição do ser-professor de História: estes alunos ingressam na universidade com diversas concepções da docência e principalmente do que é a História. Ao nos depararmos com a quinta questão que perguntava o que diferencia o professor de História das demais áreas de conhecimentos, estas foram algumas respostas:

“O professor de História é aquela pessoa questionadora, que estuda as relações passadas e fica querendo entender o porquê disso, porquê isso, eu vejo que ser professor é uma grande tarefa”

A resposta acima sintetiza bem o entendimento que os estudantes do segundo período compreendem por História e sobre o que precisa ter para ser um professor-historiador. Por unanimidade foi elencado o aspecto crítico que o professor de História possui que diferenciaria dos demais professores, bem como o profundo conhecimento sobre o passado. Alguns também alegaram que o professor de História contribui na construção de um pensamento mais autônomo, ajudando os alunos a se desamarrarem de sentidos comuns.

Luis Fernando Cerri (2011) em suas discussões a respeito do conceito de consciência histórica proposto por Agnes Heller e Jörn Rüsen, amparou nossas reflexões no que tange ao que os estudantes do segundo período compreendem sobre o que é História. Segundo o autor, “a consciência histórica produz uma estrutura unificada de pensamento num modo de consciência histórica que é adequado ao relacionamento dos sujeitos com a história” (2011, p. 48). Segundo este autor, a consciência histórica é inerente à ação e a intenção do homem em sua relação com o tempo. Ou seja, não existe uma única forma de apreensão da História, ou de percepção temporal: há múltiplas formas que as sociedades humanas compreendem seu passado, presente e futuro.

Os estudantes do segundo período, antes de serem licenciandos em História, foram também alunos do ensino básico, onde tiveram contato com a disciplina de história desde o ensino fundamental; também, talvez, assistiram diversos filmes com teor histórico; também leram diversas notícias nas mídias sociais sobre diferentes narrativas do passado; andaram em ruas com nomes de personagens políticos do passado. Todas estas experiências pintaram um quadro sobre a concepção histórica de cada um destes que agora se encontram no curso de História. E esta consciência histórica, previamente formada antes de adentrarem no curso,

precisa ser considerada. Na medida que se entende que

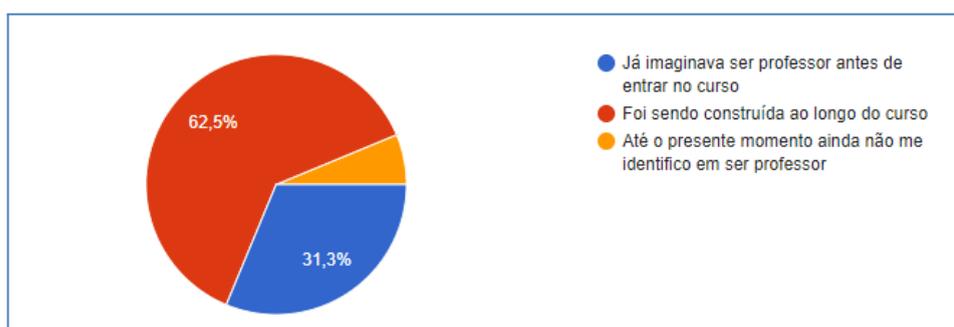
Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos - eles já chegam com suas consciências formadas em traço fundamentais -, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura e a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles (CERRI, 2011, p. 116)

Também não seria atribuição da universidade e do curso de História formar esta consciência, e sim ampliar as reflexões que giram em torno deste conceito, bem como das diferentes possibilidades de se pensar e produzir o conhecimento histórico. Esse processo de debate e negociação (onde o licenciando é levado a também considerar que a História lida com os fenômenos temporais, sejam eles passados ou presentes), é para nós, um elemento fundamental da formação docente historiadora: ao longo do curso, cada vez mais que os estudantes são levados a compreenderem os processos históricos, bem como a construção do conhecimento e a maneira mais adequada de ensiná-lo em sala de aula, mais se imprime neste estudante a identidade profissional docente de História.

6.2 O “tipo ideal” do ser-professor de história: algumas reflexões

O grupo de alunos que cursam o quarto período do curso foi onde mais conseguimos alcançar um número significativo de estudantes, no total de dezesseis (16) questionários aplicados. A escolha deste período se deu porque é neste momento em que se é ofertada a disciplina de Metodologia do Ensino de História. Neste caso, por ser a única matéria que trata especificamente de práticas e metodologias do ensino, acreditamos que a mesma, através dos debates, reflexões e textos promovem o início ou a continuidade com a identificação profissional docente em História. E esta assertiva pode ser vislumbrada através do gráfico abaixo:

Gráfico 3: O processo de identificação com a docência em História.



(FONTE: Arquivo pessoal).

Uma questão peculiar do conjunto dos estudantes que responderam ao questionário foi

que, diferentemente dos outros períodos, este foi que mais se evidenciou a predileção em relação à área de História. Tanto que metade, na segunda questão que perguntava a decorrência da escolha do curso, marcou que se deu tanto pela formação docente, quanto por simpatizar-se com o campo histórico, e que quase nenhum foi somente pela busca da formação pedagógica.

Outra particularidade deste período é que, quase todos os alunos estão inseridos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Logo, foi pincelado diversas vezes a contribuição deste programa para a formação docente, principalmente na questão que solicitava se participaram de algum programa ou projeto da universidade e se estes contribuíram para o fortalecimento da identidade docente. Eis algumas respostas:

“O PIBID me proporciona várias experiências boas e ruins, mas as três em destaques são: uma aproximação com a realidade do ensino público, o que acho muito benéfico para minha formação; me ajuda desenvolver minha postura enquanto professor em formação; me faz refletir como devo futuramente preparar minhas aulas”

“O Pibid lhe proporciona a prática no ensino a partir das referências teóricas estudadas na academia. O programa permite e proporciona um primeiro contato com a sala de aula. O Pibic é focado na pesquisa e um dos principais motivos e condições para ser um bom professor é ter a experiência na pesquisa para melhorar seu referencial teórico”

Gostaríamos de suscitar também nesta seção, um debate a despeito do que “precisa saber um professor de História”, debate este que leva também o nome de um artigo de Flávia Eloisa Caimi (2015), onde a autora tece alguns elementos que constitui o ser-professor de História. Para a autora, “para saber ensinar História a João, é necessário saber ensinar, saber História e saber de João”. Sob suas palavras

Para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem. Tenho utilizado essa frase de efeito para chamar a atenção de meus interlocutores da necessidade de superar visões reducionistas que defendem a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente (CAIMI, 2015, p. 112).

Logo, conjecturamos que este seja um dos debates fundamentais que levam os estudantes do curso de História a refletirem sobre o que de fato compõe a identidade docente historiadora, assim como contribui para que este estudante se identifique ou não com a sua futura profissão. Isto se revela por meio de algumas respostas dissertadas no questionário, quando questionados o que diferencia o professor de História das demais áreas de conhecimento:

“O professor de História problematiza questões sociais da atualidade usando o passado como comparação”

“O professor de História tem o papel de resgatar o passado, e o presente, ou seja, a historicidade de vida do ser humano”.

“Penso que o professor de História tem como responsabilidade o pensamento crítico sobre as questões de mundo. Acho que conhecendo a História é possível mudar a história”.

Ideias voltadas para a problematização dos aspectos sociais e de um espírito mais crítico a partir do que é ensinado pelo professor de História são parte integrante das respostas dos estudantes do quarto período. Quase todos trazem para cena do debate a importância de se ensinar História para se ter um senso crítico mais aguçado, ou o que a Flávia Eloisa Caimi denomina de “pensar historicamente”:

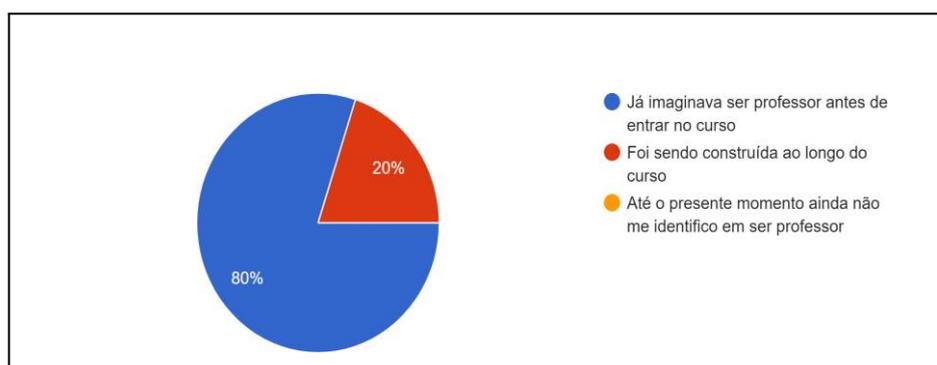
Dentre os elementos que compõem a tarefa de ensinar do professor de História, pode-se elencar a necessidade de contextualizar os espaços educativos onde se inscreve o trabalho docente; apropriar-se de marcos teóricos que possibilitem analisar a complexa trama onde as práticas educativas se produzem e reproduzem; ir além de aprender História para si, já que precisa ensinar outros a pensar historicamente de maneira crítica; buscar e construir propostas alternativas de ensino; colocar em cena propostas de relações não anacrônicas entre o passado e o tempo presente; mobilizar metodologias que contemplem o trabalho com fontes históricas e com meios audiovisuais, a resolução de problemas, o uso de categorias temporais, mudanças e permanências, dentre outras (CAIMI, 2015, p. 117).

Ainda de acordo com a autora, o professor de História precisa mobilizar saberes históricos, saberes sobre os processos de ensino-aprendizagem e os saberes sobre e do aluno, ou seja, saberes do aprender. Este seria um dos elementos-chave que nos ajuda a compreender o tipo “ideal” do ser-professor de História: um indivíduo que tenha domínio dos processos de construção do conhecimento histórico, dos mecanismos didático-pedagógicos e da objetivação do outro como imprescindível para o ensino-aprendizagem em História. E os estudantes do quarto período, interpelado pelas reflexões advindas deste debate, acreditamos, enquadram sua identificação com a área docente em História sob esta égide já antes supracitada: saberes a ensinar, saberes para ensinar e saberes do aprender.

6.3 A evidenciação do pibid como contribuinte para formação docente

Ao que tudo indica somente cinco (05) estudantes se matricularam para o semestre de 2019/2 para o Estágio Supervisionado II, logo, conseguimos alcançar o universo de alunos que atualmente se encontram neste estágio. O que mais se evidenciou a partir da análise dos questionários deste grupo foi a consonância a despeito do processo de identificação com a docência em História, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 4: O processo de identificação com a docência em História.



(FONTE: Arquivo pessoal).

Vemos aqui que os estudantes, matriculados no segundo estágio supervisionado em História, ou já tinha no horizonte a expectativa de ser professor ou professora, ou foi sendo materializado ao longo do curso. O que mais destacamos como importante é também o fato de que estes alunos se encontram, mesmo que em processo de observação das aulas de História em alguma escola de ensino básico, em contato com o ambiente escolar. Concordamos com Márcia Adriana Rossmann (2014, p.3) quando diz que “o acadêmico se faz docente nesse processo de ir e vir, de avanços e paradas, sobretudo para refletir sobre a própria feitura do ser, estar sendo docente”, seja nas reflexões propostas pelos textos passados em sala, seja na prática da regência na Educação Básica, essa Práxis Docente é também um dos elementos constitutivos do ser-docente.

Semelhante ao grupo dos alunos matriculados no quarto semestre, outro ponto que é deixado evidente nas respostas dissertativas dos estudantes deste grupo é a contribuição do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) para a feitura da identidade docente, ou de um processo mais amplo com a identidade do ser-professor, quando da

pergunta sobre a participação em algum programa oferecido pela universidade e sua respectiva contribuição para sua formação docente:

“Sim, por meio do PIBID pude “vivenciar a docência” de perto antes mesmo de chegar nos períodos de Estágio; pude ter contato com a sala de aula cheia e observar o comportamento dos alunos; e, por fim, o programa ajudou a melhorar o desenvolvimento na comunicação”

“Contribuíram bastante. Com o PIBID foi possível presenciar e viver/exercer a docência bem antes do estágio, o que vem somando de forma positiva em meu crescimento/desenvolvimento acadêmico. Já o PIMI durou apenas 4 meses, mas possibilitou-me convívio direto com os estudantes indígenas”

“O PIBID em si tem contribuído bastante para a minha formação pois, por mais que não estejamos na sala de aula aplicando conteúdos como professores, nós temos o privilégio de conhecer o ambiente escolar, a realidade da escola, assim como dos alunos e profissionais da unidade escolar”

“Sim participei do PIBID me ajudou com o nervosismo em sala, com o planejamento das oficinas e na desenvoltura com os alunos”

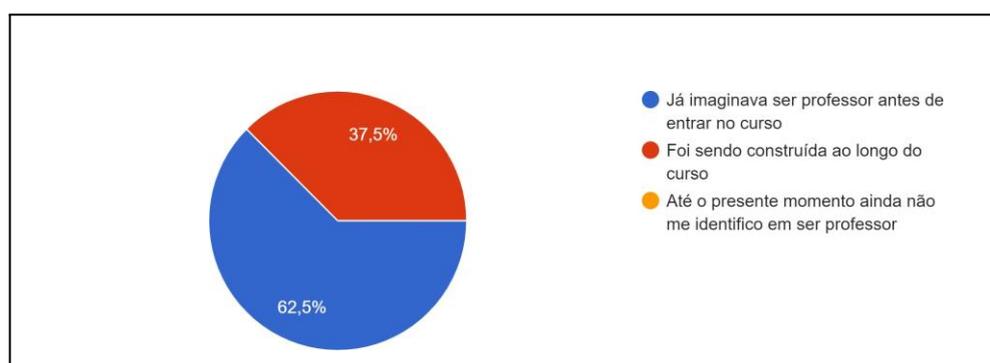
De acordo com as respostas percebemos que o Programa de Iniciação à docência cujo formato é composto por reuniões de planejamento, prática de oficinas pedagógicas e contato com o ambiente escolar muito auxilia nesse processo de se identificar com a docência. Segundo Carlos Eduardo Stroher, “A aproximação entre historiador pesquisador e professor de História, exemplificadas através de programas como o PIBID e os mestrados profissionais enriquecem o processo de constituição da identidade docente e auxiliam na formação de um profissional autônomo” (2015, p. 8).

6.4 O “espírito” crítico dos formandos: preparados para serem ou já são professores de história?

Foram oito questionários aplicados para os estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV. Havia cerca de doze alunos matriculados, no entanto, os que mais frequentaram as primeiras aulas foram aqueles que responderam o presente questionário. Outra peculiaridade é que havia alguns discentes que já tinham ultrapassado os quatro anos regulares da graduação, no entanto, estava faltando apenas este estágio para poderem se formar. Sendo assim, consideremos este como parte do universo deste grupo, visto que nossa

intenção era captar as identidades docentes sendo construídas e quase já definidas. Todos estes estudantes já passaram pela prática da regência, estão finalizando seus trabalhos de conclusão de curso, e em pouco tempo estarão atuando como professores e professoras no ensino básico. A questão é: será que já se enxergam como professores de História? Segue abaixo o gráfico com as respostas obtidas pela questão que indagava a respeito do processo de identificação com a docência em História:

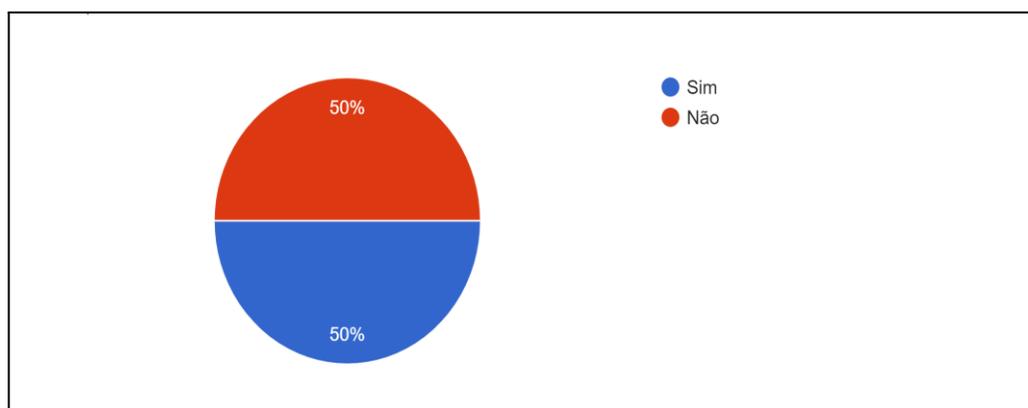
Gráfico 5: O processo de identificação com a docência em História.



(FONTE: Arquivo pessoal).

Assim como ocorreu com os alunos do sexto período, estes também não marcaram a última opção (de não ter se identificado com a profissão docente), talvez pelo motivo de estarem na última etapa da formação. Acreditamos que aqueles que permanecem até esta fase do curso, em alguma medida, já se identificaram com sua futura profissão. É demonstrado também por meio das respostas deste período um senso crítico a despeito do curso de História, bem como das disciplinas de Estágio Supervisionado, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 6. O curso de História e sua dimensão docente



(FONTE: Arquivo pessoal).

Diferente do que foi logrado dos estudantes do segundo período, de que todos concordaram que o curso de História propõe uma dimensão ampla da futura profissão docente, aqui vemos que as opiniões se divergiam. Consideravelmente, os mesmos trouxeram em suas respostas enunciados mais elaborados e com certa riqueza de criticidade, que, acreditamos que foi materializado ao longo da formação universitária. Um deles respondeu:

“As experiências de estágio e, mesmo as vivências do PIBID, não dão ao futuro professor um panorama fidedigno da docência. Creio ser necessária uma aproximação maior do que realmente acontece no chão da sala de aula”.

E até mesmo aos que responderam que o curso condiciona esta dimensão, percebe-se que os estudantes já possuem um panorama mais abrangente do ser-docente:

“Através das disciplinas específicas do conhecimento histórico e de disciplinas sobre o fazer pedagógico na abordagem histórica, para mim, o curso comporta uma série de elementos que contribuem para a nossa formação docente”.

Caminhando na esteira de Selva Fonseca, “vivendo, construindo, fazendo história na realidade social brasileira, o indivíduo que faz opção pelo curso de História se defronta com o seguinte dilema: ser historiador ou ser professor de História?” (2003, p. 66). É provável que este dilema também foi partilhado pelos estudantes que responderam nossos questionários, do segundo ao oitavo período. No entanto, para os que estão próximos de se formarem, não foi deixado despercebido maior solidez no que diz respeito à identificação com o ser-professor de História:

“A prática constante da pesquisa, a reflexão crítica acerca dos processos históricos e a capacidade de orientação para as questões contemporâneas”.

Esta seria a resposta-síntese de um dos estudantes do oitavo período, que, grosso modo, comporta quase todas as opiniões e conclusões deste grupo. A partir desta resposta, vemos uma concepção do que é ser professor de História bem mais complexa e próxima do que se tem por “ideal”. Percebe-se que há nestes estudantes uma consciência histórica que fora negociada, debatida e refletida ao longo dos anos na graduação em licenciatura e que já se percebem como professores e professoras de História.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui tramar estas últimas palavras apresentando também a principal motivação para que este trabalho fosse desenvolvido: pensar e escrever sobre o curso de História da UFT - Campus de Porto Nacional. A trajetória do curso, aos que já se formaram ou quando a instituição fazia parte do antigo norte goiano, há uma história que precisa ser contada e lembrada, porém, que ainda foi pouco explorada. Por mais que este não tenha sido nosso intento, não deixa de ser mais um registro da história do curso.

Nosso objeto de estudo não era os documentos tidos como oficiais, ou registros institucionais, muito embora tenhamos nos detido em parte do PPC do curso, ainda sim, nossa intenção era captar o processo de constituição identitária da profissão docente em História, e este não se encontra nos documentos oficiais elementos que nos auxiliam na compreensão deste processo. Então, fomos diretamente para aqueles em que são formados e formulados esta identidade-professor: os estudantes do curso de História.

Conforme Justino Pereira de Magalhães (1999), o processo de aprendizagem inicia-se, oficialmente falando, com a assinatura do termo de matrícula e seu percurso fica a cargo dos resultados desta aprendizagem, que culmina em uma certificação final. Pouco do ensino, ainda mais se tratando dos cursos de licenciaturas, é levado em consideração. “Do processo de ensino, para além destes mesmos resultados, fica apenas uma memória analógica suportada pelos sumários” (MAGALHÃES, 1999, p. 69). Este também foi um de nossas objetivações: pensar o ensino como parte constituinte desta formação identitária.

Ressaltamos também que o delineamento de nosso objeto, quer seja, a escolha de quais seriam os períodos a serem aplicados os questionários, se deram pelo fato dos estudantes já terem contato maior com o curso, os professores, se comparado com a turma do período, em se tratando do segundo período, da oferta da disciplina de Metodologia do Ensino de História, no caso do quarto período. Foram escolhidos também, do sexto e oitavo período, somente os alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado, atingindo assim, ainda que não integralmente, o quadro inicial e final do curso.

O que se evidenciou por meio de nossa pesquisa foi a de que, se nossa hipótese pode ser atestada pelo fato de que o PPC do curso História não enfatizou a questão de ensino, ainda assim, os estudantes do curso ao longo dos períodos se identificam com a profissão docente, formulando sua identidade docente historiadora. Por mais que os documentos oficiais não trazem a tona o âmbito do ensino, ainda sim, o curso, de alguma maneira, contribui

significativamente para que os licenciandos se percebam como já professores e professoras de História. Outra questão diz respeito à contribuição fulcral do PIBID como parte integrante desta formação: muitos que estão participando do programa ainda não se encontram nos estágios supervisionados, e por conta de participarem do PIBID, já estão em contato com o ambiente escolar desde os primeiros períodos, o que também de alguma forma, contribui para a identificação com a docência durante a formação.

Nossas intenções também giraram em torno de trazer o debate a respeito do antagonismo pesquisa/ensino, bacharelado/licenciatura, no sentido de trazer propostas para superação do mesmo. E em certa medida, encontramos, através das respostas dos questionários, algumas possíveis soluções. Dentre elas, a de que a formação docente não pode caminhar sem a prática da pesquisa. Ou seja, para superar esta dicotomização, o mais proveitoso seria pensar a formação universitária nos cursos de licenciatura como um espaço formativo que torna indissociável o ensino e a pesquisa. O caminho metodológico que talvez seja mais cabível é não só fomentar o conhecimento de produção histórica, mas também embalsamar o âmbito do ensino, ou de práticas e metodologias de ensino de História.

Deixemos também registrado que o curso de História tem passado por um processo de reformulação e mudança no documento do PPC, sendo que a primeira turma do semestre de 2019/2 foi inserida na nova estrutura curricular, entre outras reformulações que resultaram o novo documento do curso. Uma das mudanças principais se refere à disciplina do estágio supervisionado que passará a ser ofertada no segundo período do curso, e não a partir do quinto. Assim, temos a esperança de que as próximas turmas estarão sendo formadas sob a base de um projeto que não deixou de lado a questão do ensino, e que não voltou seus olhos somente para a produção e pesquisa histórica, mas que levou em consideração que para ser um professor de História, não é necessário somente saber do conteúdo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Arnon de. O estágio supervisionado e a práxis docente. In: SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da. **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática**. Natal: Editora da UFRN, 2005.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza. Trabalho Docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CAIMI Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista história, histórias**. v. 1, n. 2, 2013,
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988,
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FILHO, Geraldo Silva. et al. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História – UFT Campus de Porto Nacional**. Porto Nacional: UFT, 2011.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MAGALHÃES Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SAVIANI, Dermeval et. al. (org.). **História da educação: perspectiva para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados: HISTEDRB, 1999.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil, percurso histórico e periodização. **Revista Hoje**, v. 2, n. 4, 2013.

OLIVEIRA, C.L. Um apanhado Teórico-Conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Paraná, 4. ed. 2009.

PEREIRA, Liliana Patrícia L. S.; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ROSMANN, Márcia Adriana. Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: a formação entre a teoria e a prática. In: ROSNANN, Márcia Adriana ET AL (org.) **Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: Constituição identitária e leituras de Paulo Freire**. Passo Fundo, RS, Ed. Méritos, 2014. p.77-89.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

STROHER, C. E. Historiador pesquisador e professor de História: sujeitos em desarmonia?. In: XXVIII Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2015, Florianópolis. **Anais...**, 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS MATRICULADOS NOS PRIMEIROS PERÍODOS DO CURSO DE HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS MATRICULADOS NOS PRIMEIROS PERÍODOS DO CURSO DE HISTÓRIA

1. O Curso de Licenciatura em História era sua primeira opção de curso?

() SIM () NÃO

Se não era, qual o curso você tinha por primeira opção?

2. A escolha pelo curso de História foi decorrente:

() Pela predileção em relação à área de História

() Pela busca da formação docente

() Tanto pela formação docente, quanto por “gostar” de História

() Outra: _____

3. O processo de identificação com a docência em História:

() Já imaginava ser professor antes de entrar no curso /estava no horizonte de expectativa antes mesmo de entrar no curso

() Foi sendo construída ao longo do curso

() Até o presente momento ainda não me identifico em ser professor.

4. Mesmo que o curso de História não tenha sido a sua primeira opção, o que o levou a permanecer no Curso? Quais suas expectativas depois de formado?

5. Em sua opinião, o que diferencia o professor de História comparado com a atuação de professores de outras áreas de conhecimento?

6. Você acredita que o curso de História lhe proporciona uma dimensão ampla da sua futura profissão docente?

SIM NÃO

Indique quais aspectos.

7. Participou a de algum programa oferecido pela Universidade (pode marcar mais de uma alternativa) mesmo que voluntário? Quais?

PIBID PIBIC PADI PADU PIM PIMI

NENHUM

8. Em qual aspecto o programa indicado acima contribui para sua formação enquanto futuro professor? Indique três aspectos.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS MATRICULADOS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS MATRICULADOS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM HISTÓRIA

1. O Curso de Licenciatura em História era sua primeira opção de curso?

() SIM () NÃO

Se não era, qual o curso você tinha por primeira opção?

2. A escolha pelo curso de História foi decorrente:

() Pela predileção em relação à área de História

() Pela busca da formação docente

() Tanto pela formação docente, quanto por “gostar” de História.

() Outra _____

3. O processo de identificação com a docência em História:

() Já imaginava ser professor antes de entrar no curso / estava no horizonte de expectativa antes mesmo de entrar no curso

() Foi sendo construída ao longo do curso

() Até o presente momento ainda não me identifico com o “ser professor”

4. Mesmo que o curso de História não tenha sido a sua primeira opção, o que o levou a permanecer no Curso? Quais suas expectativas depois de formado?

5. Em sua opinião, o que diferencia o professor de História comparado com a atuação de professores de outras áreas de conhecimento?



6. Você acredita que o curso de História lhe proporciona uma dimensão ampla da sua futura profissão docente?

() SIM () NÃO

Por quê? Indique quais aspectos.

7. Participou a de algum programa oferecido pela Universidade (pode marcar mais de uma alternativa) mesmo que voluntário? Quais?

() PIBID () PIBIC () PADI () PADU () PIM () PIMI

() NENHUM

8. De alguma forma, ter participado de algum destes programas vinculados ao curso de História contribuíram para sua formação enquanto futuro professor? Indique três aspectos.

9. As experiências vivenciadas pelo Estágio (sobretudo se você já passou pela Regência) te ajudaram na sua identificação como docente? Hoje, você se vê como professor de História?

