

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Fábio Garcez de Carvalho*
Alessandra Carvalho**

Resumo

O presente artigo analisa o estágio supervisionado, parte da formação inicial docente, como um espaço fundamental no qual se desenvolve a construção identitária profissional do professor. Com este fim, toma como ponto de partida as atividades e experiências do setor curricular de História do Colégio de Aplicação da UFRJ com os licenciandos do Instituto de História, sublinhando o processo de interação entre distintos saberes e sujeitos que toma corpo durante o período do estágio supervisionado – historiadores, licenciandos, professores da educação básica, professores da Faculdade de Educação – e no qual o docente da educação básica demarca um espaço de atuação profissional próprio a partir de aspectos identitários específicos.

Palavras-chave: Formação docente. Identidade profissional. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Informamos ao leitor que este texto tem como ponto de partida as nossas observações do estágio supervisionado na área de ensino de História na qualidade de professores de ensino básico com atuação na formação inicial docente. Por isso, propomos uma escrita que inclua tanto o nosso relato de experiência quanto a abordagem analítica sobre o ser professor de História e as questões emergentes a partir da ação didático-pedagógica do estagiário. Questões que, a nosso ver, não se limitam tão-somente à aquisição de habilidades indispensáveis ao ensino, mas contribuem sobretudo para o debate sobre a identidade profissional¹ do professor de História.

Considerando a formação inicial docente como parte da construção da identidade profissional, o estágio supervisionado – campo de ação prática – possibilita ao licenciando estabelecer uma complexa rede de relações com o outro, explicitadas na relação entre licenciando e professor orientador, licenciando e aluno, e licenciando e professor de prática de ensino. Mas não só. A exemplo do que ocorre em outras áreas disciplinares, essa rede de relações é permeada fortemente pelas demandas postas em cena pela pesquisa acadêmica em Educação e em História, que participam fortemente do processo de demarcação de uma atuação específica do professor de História no âmbito da escola e, também, da sociedade. Dessa forma, analisar o estágio supervisionado sob a ótica da construção da identidade profissional implica refletir sobre a dinâmica entre diferentes sujeitos – o licenciando, o

* Doutor em Educação e professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: garcez.fabio7@gmail.com

** Doutora em Sociologia e professora do Colégio de Aplicação da UFRJ. Email: ale-carvalho@uol.com.br

professor orientador na escola, o professor de prática de ensino – em diálogo com os contextos acadêmicos nos quais cada um deles transita.

1. O LUGAR DE OBSERVAÇÃO

Para analisarmos a etapa de formação inicial docente dos alunos dos cursos de graduação de História, é necessária uma apresentação sucinta do lugar de experiência a que nos referimos: o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ). Essa instituição, criada em 1948, com o objetivo duplo de se constituir como um laboratório de experiências pedagógicas e de formação de professores, ofereceu ao longo de sua trajetória um campo de estágio para diferentes cursos de graduação da universidade. Embora o estágio se organize de acordo com as especificidades dos saberes estruturantes de cada área de ensino, deve-se considerar que os setores curriculares, nos últimos anos, têm como referência as etapas consensualmente definidas pelo corpo docente: 1) a observação; 2) a coparticipação; 3) a regência².

A *etapa de observação* é de curta duração, tendo o objetivo de inserir o aluno de graduação no ambiente escolar. Para tanto, o licenciando é convidado a participar de uma apresentação, organizada pela direção adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão, a partir da qual ele tem o primeiro contato com a estrutura organizacional da escola (currículo, desenvolvimento do estágio, estrutura político-administrativa e o projeto político-pedagógico). Não devemos nos esquecer da reunião com os professores de cada setor curricular, entendida como indispensável, pois é quando os licenciandos têm os primeiros contatos com os conteúdos distribuídos por série e níveis de ensino e os objetivos da área disciplinar, usualmente distintos da organização curricular da graduação. Para alguns setores curriculares, essa observação é indispensável para alocar os licenciandos

nas turmas de ensino fundamental e médio, pois eles percorrem as diferentes séries e níveis de ensino para efetuar a seleção daquela em que vão realizar o seu estágio supervisionado. Este, por exemplo, é o caso do setor curricular de História.

A etapa de observação é, ainda, um momento importante na reaproximação do licenciando com a escola de ensino básico. Até recentemente, o Instituto de História da UFRJ oferecia somente o curso de bacharelado, com a perspectiva predominante de formação de pesquisadores voltados para a investigação historiográfica³. Em razão disso, a reflexão sobre o ensino de História na educação básica estava totalmente ausente da grade curricular do bacharelado, se desenvolvendo nas poucas disciplinas de licenciatura oferecidas pela Faculdade de Educação e, sobretudo, na prática de ensino, realizada concomitantemente ao início do estágio no colégio⁴. Por conta disso, o momento da chegada dos licenciandos ao CAp UFRJ representa, para a maioria deles, uma ruptura radical com o cotidiano universitário que experimentaram nos quatro ou cinco anos anteriores – desde elementos mais simples como o manejo distinto do tempo para a realização de tarefas até o questionamento específico sobre o sentido e significado do conhecimento histórico no contexto escolar. O período inicial de observação de turmas em diferentes níveis de ensino colabora, portanto, para uma primeira inserção do licenciando na dinâmica da escola.

A *etapa de coparticipação* envolve um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula ou em atividades extraclasse ao longo do ano letivo. Sob a orientação do professor regente da turma em que o estágio é realizado, o licenciando é convidado a propor atividades e a discutir a sua pertinência à luz dos objetivos pedagógicos de cada aula. Em reuniões semanais de orientação, a dinâmica da aula é discutida, tendo em vista as questões que se fazem

presentes no processo de ensino-aprendizagem: aspectos disciplinares, construção de saberes, perfil social e saberes discentes. A nosso ver, a interação entre professor regente e licenciando promove a construção de um efeito identitário em ambos os agentes. O professor regente assume a função de professor orientador, ou seja, daquele agente que assume a responsabilidade pelo planejamento da inserção dos licenciandos na turma e propõe atividades por meio das quais são realizadas as primeiras experiências do licenciando com os fazeres e saberes da profissão docente.

Essa etapa, que se desenvolve de maneira sistemática ao longo de todo o ano letivo, pode ser considerada como a mais rica na formação inicial em termos da análise das práticas didático-pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem. Semanalmente, o licenciando tem a oportunidade de decupar e discutir, junto com seus colegas e o professor orientador, cada um dos aspectos que incidem sobre a elaboração das aulas de História e do cotidiano escolar. Baseado no diálogo e na troca entre licenciandos e professor orientador, essa etapa é também o momento de pensar os distanciamentos e aproximações entre conhecimentos históricos acadêmicos, conhecimentos históricos escolares, conhecimentos didáticos acadêmicos e conhecimentos didáticos escolares.

A coparticipação, portanto, permite direcionar o foco para a interação que se processa entre todos os sujeitos envolvidos – os licenciandos, o professor da escola básica, o professor da prática de ensino, os historiadores – e os distintos saberes presentes na prática profissional cotidiana do professor. A análise coletiva das práticas desenvolvidas na sala de aula pelo professor orientador do CAp e a elaboração coletiva de práticas pelos licenciandos estabelecem uma dinâmica de conhecer/experimentar/criar diferentes equações entre os saberes, que termina por sublinhar um elemento fundamental à construção da identidade profissional

do professor: a sua agência autoral nesse processo de ensino-aprendizagem.

Nessa etapa, devemos incluir, ainda, o planejamento da regência, quando o licenciando elabora e ministra um determinado número de aulas. O setor curricular vem trabalhando na perspectiva de dividi-la em dois momentos: a etapa de regência 1, correspondente a uma aula de 50 minutos que acontece no primeiro semestre, a partir da qual o aluno tem a primeira experiência de ministrar uma aula autoral já submetida à avaliação do professor regente e do professor de prática de ensino; e a etapa de regência 2, no segundo semestre.

A *etapa de regência 2*, distribuída em três ou quatro aulas, reúne o conjunto de atividades didáticas as quais o licenciando deverá desenvolver junto aos alunos. Ou seja, é na regência que o licenciando deverá pôr em prática o planejamento de cada aula previamente discutida e elaborada sob a supervisão do professor orientador. Todas as aulas ministradas pelo licenciando são submetidas à avaliação do professor orientador e do professor de prática de ensino a partir de um conjunto de critérios consensualmente definidos que englobam desde o início do planejamento da aula, com a pesquisa bibliográfica, até as avaliações de conteúdos realizadas com os alunos das turmas de ensino fundamental e médio.

A apresentação da normatividade do estágio é necessária, pois investigar o processo formativo inicial da docência, a nosso ver, deve estar associado à imersão do licenciando na cultura da instituição escolar onde se realiza o estágio. Se o estágio é o elemento detonador de transformações biográficas do indivíduo, a escola assume um papel estratégico, pois “deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 23). Nessa perspectiva, a descrição normativa do lugar de observação das experiências de profissionalização dos licenciandos ganha relevância.

Podemos dizer, então, que a organização do trabalho escolar e, particularmente, a inserção do estagiário no CAP UFRJ mediante o planejamento de suas atividades integram uma rede de práticas institucionalizadas e compartilhadas entre os docentes de História e de prática de ensino.

Imersos na instituição escolar, os licenciandos dão os primeiros passos no processo de construção identitária, sendo este um processo que se constitui no contexto de interação entre os pares da mesma profissão, conforme assinala Caria (2007) em suas pesquisas etnográficas no contexto escolar. Acrescentamos que acompanhar e investigar essa experiência formadora na escola básica apresenta um potencial a ser explorado, pois, segundo Xavier (2013, p. 43), os estudos sobre profissão docente alertam para o fato de que as pesquisas sobre a cultura docente têm focado “no professor a título individual, raramente interrogando sobre essa competência coletiva”. Ou seja, o estágio supervisionado é, por excelência, o lugar de produção de saberes coletivos, fruto da interação entre professores de ensino básico, licenciandos e professores de prática de ensino.

2. PERCURSOS ENTRE TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

É no ambiente de estágio que os saberes práticos do corpo docente de História do CAP UFRJ e a formação inicial docente surgem como instigante campo de investigação. No artigo em tela, trataremos em especial de questões surgidas no processo de formação inicial docente. É nessa etapa de formação profissional que se desenvolve um importante processo de discussão de técnicas e de apropriação de códigos profissionais que possibilitam ao licenciando vivenciar a transição do

capital cultural individual adquirido ao longo de sua vida escolar e familiar para um capital ancorado em saberes definidores de seu lugar no mundo do trabalho. Entendemos que, durante o estágio supervisionado, o aluno da graduação já vivencia uma experiência de construção identitária profissional, cujas dimensões envolvem a aquisição e operacionalização de saberes específicos da área em diálogo com a prática docente e os saberes que a fundamentam.

Apropriar-se dos saberes profissionais é parte da socialização profissional, que pode ser entendida como um processo de profundas transformações do indivíduo. Em diálogo com o interacionismo simbólico de Peter Berger e Thomas Luckman, Dubar (2005) opera com os conceitos de socialização *primária* e *secundária*. Seguindo os passos dos interacionistas simbólicos, o sociólogo francês defende que a socialização profissional se processa a partir de uma ruptura entre a socialização primária e a secundária. A socialização primária se estabelece na família e na escola, se constituindo nos primeiros passos do indivíduo na relação com o outro. Na socialização secundária, por sua vez, se processa a aquisição de saberes profissionais e o ingresso no mercado de trabalho. Desencadeiam-se, então, rupturas na trajetória biográfica do indivíduo. No entanto, Dubar (2005, p. 124) considera necessário investigar os possíveis entrelaçamentos entre a socialização primária e secundária, pois até que ponto o “êxito de uma socialização secundária está ligado às condições e aos resultados da socialização primária?”. A proposta do autor nos instiga a formular as seguintes questões: 1) É possível identificar rupturas ao longo do processo de socialização do licenciando nos saberes profissionais?; 2) o estágio proporciona ao licenciando a construção de saberes profissionais baseados no entrelaçamento entre os resquícios de sua memória de escolarização e os saberes específicos que estarão em circulação no contexto de sociabilidade escolar? Trazer essas questões

ao debate é fundamental para considerar a transição entre a socialização primária e secundária como parte integrante do processo de inserção do licenciando nos saberes específicos da profissão docente. Seguindo a análise de Dubar (2005, p. 125), podemos dizer que a vivência de uma experiência significativa em um “aparelho de socialização secundária eficaz se torna, então, um elemento fundamental de êxito do processo de transformação social”.

Se essas etapas de socialização referidas podem ser úteis para pensarmos a formação profissional docente, por outro lado, deve-se analisar o alcance e a profundidade da ruptura entre a socialização primária e a secundária durante a realização do estágio supervisionado. Para tanto, deve-se investigar a maneira pela qual os saberes profissionais docentes adquiridos durante a socialização secundária relacionam-se com os saberes herdados da fase de socialização primária. Poderíamos, então, considerar os saberes escolares dos licenciandos, adquiridos no período da socialização primária, como pontos de referência para a sua prática inicial. Não por acaso, já nos deparamos com inúmeros tipos de comparação realizadas pelos licenciandos entre as experiências didático-pedagógica vivenciadas no CAP e a sua escolarização, tendo como referência os conteúdos trabalhados, dinâmica de sala de aula e, até mesmo, a ação social dos alunos. Essas comparações serviriam, ao mesmo tempo, como etapa de memorização da experiência individual na escola básica, mas também trabalhadas como ruptura entre a imagem de escola forjada à época do processo de escolarização do indivíduo e a exigência de um olhar que contemple a sua nova posição na condição de professor de ensino básico. A ausência dessa ruptura no estágio supervisionado, quando ocorre, situa o licenciando em um ambiente de bastante incerteza, no qual ele não consegue definir para si mesmo quais são os lugares de alunos e professores no processo de

ensino-aprendizagem e os objetivos e atribuições dos últimos. Nesse processo de profissionalização docente⁵ se intercambiam saberes práticos e teóricos da História e da Pedagogia, o que torna o ensino de História, de acordo com Cerri (2005), um território cujas fronteiras estão em processo de definição a partir da junção entre prática educativa e a pesquisa em ciências humanas. Por sua vez, Monteiro e Penna (2011, p. 192) tratam o ensino de História, por excelência, como um “lugar de fronteira” em que se articulam os saberes do campo da Educação e da História. Já Gabriel (2013, p. 65), considera a fronteira como categoria potente para desvendar os sentidos que conformam o “conhecimento escolar” em suas múltiplas junções. Podemos afirmar, portanto, que a categoria de fronteira para designar campos de saberes específicos das ciências da Educação, a exemplo do Ensino de História e da História da Educação, tem contribuído decisivamente para estruturar eixos teórico-metodológicos adequados à exploração da complexidade da pesquisa em Educação, cujo traço definidor é o caráter mestiço do campo da Educação, conforme defende Charlot (2006). Devemos lembrar que a fronteira, por ser zona de intenso fluxo de saberes, é lugar de conflitos, de encontros e trocas. Conforme nos faz lembrar Xavier e Carvalho (2013, p. 248),

fronteira é área de disputa, é móvel em função dos movimentos de conquista e delimitadora de territórios anexados; áreas que concentram tensões e disputas acirradas, reivindicações legítimas ou meras expressões expansionistas. Mas ela também funciona como passagem, por onde transitam diferentes saberes, onde se estabelecem as escolhas e a filtragem dos saberes autorizados a transitar por suas veredas.

Ora, a formação inicial do professor de História transita por fronteiras móveis e variadas, nas quais se alternam disputas, encontros e trocas. Se o nosso olhar está voltado para a formação docente de História para o

ensino básico, vale destacar algumas questões relativas ao lugar que a História acadêmica ocupa no ensino.

De acordo com o nosso olhar de formador, o que se agudizou ao longo do tempo foi a crescente especialização da formação historiográfica dos alunos da graduação, baseada em uma concepção direcionada para o aprofundamento da pesquisa acadêmica. Esta é uma tendência que acompanhou a renovação historiográfica⁶ das duas últimas décadas e ganhou grande força no Instituto de História da UFRJ, cujo corpo docente teve uma considerável renovação na última década com a chegada de pesquisadores de diferentes áreas. Sem entrarmos em considerações sobre a natureza das mudanças historiográficas, o que nos interessa na qualidade de professor-formador é avaliar o impacto dessas mudanças historiográficas no capital cultural do licenciando e em suas perspectivas de futuro profissional. Para tanto, é necessário encaminhar um forte diálogo entre a didática da História e a História disciplinar.

Ensinar História na educação básica requer uma preocupação com a formação cidadã do aluno diante dos inúmeros desafios colocados à juventude no mundo atual. Em outras palavras, o ensinar História deve ser acompanhado por uma preocupação permanente com o que Barros (2007, p. 14-17) se refere como *papel público da História*. É na escola que o ensino de História confere aos saberes historiográficos a dimensão social, sem a qual a historiografia pode se tornar tão-somente um conhecimento erudito. A tensão entre a especialização experimentada precocemente pelos alunos nas graduações e as demandas do ensino básico, relacionadas sobretudo com as mudanças sociais e culturais que afetam gerações de jovens, se explicita nitidamente na formação inicial docente. Muito dos graduandos, ao transitarem por um saber historiográfico fragmentado, se assustam diante da exigência de tratar de temas nos quais não transitaram com tanta desenvoltura.

Percebem, com grande desconforto, que a elaboração de uma aula passa necessariamente por construir uma narrativa que trate de maneira totalizante um processo histórico com início, meio e fim e que o aluno de ensino básico precisa operar com conteúdos a partir dos quais ele possa conferir significados e sentidos condizentes com o seu lugar no mundo.

Uma avaliação preliminar dos próprios licenciandos é que teria havido um vazio em sua formação ou que o curso de graduação não teria lhes fornecido os conhecimentos necessários para a atuação na educação básica. Avaliação que pode ser encontrada não somente entre os estagiários de História, mas de distintas áreas curriculares no CAP UFRJ. Pesquisadores como Rangel, Giraldo e Maculan (2014), do campo do ensino da Matemática, também têm se debruçado sobre questão semelhante, analisando o processo que chamam de “dupla descontinuidade”, a partir das ideias de Felix Klein, estudioso alemão do início do século XX, que compreende a ruptura que ocorre entre o que se estudou nos anos da educação básica e na universidade e, depois, a ruptura entre o conhecimento estudado na graduação e o ensinado na escola básica.

Essa tensão perpassa toda a formação do jovem graduando durante o seu estágio. É o que o senso comum define como “choque de realidade”, mas que entendemos ser uma passagem inevitável em face das atuais configurações do saber historiográfico e para configurar a identidade profissional do professor em bases distintas à do pesquisador. O que é necessário atentar é que a tensão entre conhecimentos específicos e saberes da prática docente precisam ser problematizados à luz de crescente diálogo entre as ciências da Educação, e em particular entre a didática de História e a historiografia. Diálogo ainda a ser aprofundado, a tomar pelo debate sobre as Bases Nacionais Curriculares para o ensino de História, que se perdeu em uma miríade de discussões nas áreas específicas da produção historiográfica, mas

cujos avanços são fundamentais para o desenvolvimento da formação inicial docente.

Se o diálogo entre História e Pedagogia é necessário, por outro lado, o licenciando, ao trafegar por esses distintos territórios, carrega tensões que acabam por desembocar no estágio supervisionado. Os alunos da graduação vivenciam as tensões entre a realização do estágio para a profissionalização e as aspirações de finalização de curso e continuidade de sua formação acadêmica na pós-graduação. Essas exigências criam áreas de atrito nem sempre administradas com razoabilidade entre os alunos. Conciliar as idas ao estágio, participar das reuniões de orientação e elaborar atividades não são tarefas das mais fáceis. Para alguns, a descontinuidade da participação é a regra, o que afeta o desenvolvimento da experiência. Adentramos, assim, no universo do mundo simbólico do *status* e da valorização dos fazeres: entre a dedicação ao estágio e à formação docente e o foco na pesquisa, que acena com uma trajetória profissional mais valorizada pelas instituições acadêmicas. Diante de tal cenário, as dúvidas e angústias afloram.

Esta não é uma questão de pouca importância, uma vez que produz efeitos imediatos na maneira pela qual o licenciando atribui valor à profissão de professor e nos projetos que elabora para o seu próprio futuro no mundo do trabalho. Nesse sentido, a ação dos professores orientadores na formação inicial docente deve ser dirigida para problematizar o estabelecimento de um *status* inferiorizado para o professor da educação básica. E fazê-lo através de uma discussão analiticamente fundamentada dos aspectos constituintes da atuação docente no âmbito dos elementos que indicamos anteriormente, referentes à importância da dimensão pública do ensino de História e às fronteiras estabelecidas entre distintos saberes. A formação inicial, portanto, é um espaço primordial para que os futuros professores se deparem e analisem a complexidade das

operações didáticas e pedagógicas colocadas em marcha em cada aula elaborada, em cada escolha teórico-metodológica, em cada seleção de conteúdos realizada. Esse processo, por um lado, permite a profissionalização do licenciando nos termos anteriormente mencionados: o contato com técnicas específicas de uma profissão e a apropriação de códigos profissionais fundamentais para forjar socialmente sua identidade. Ao mesmo tempo, proporciona aos graduandos experiências importantes para a valorização da profissão docente da educação básica, nas quais o professor, antes que um reproduzidor de conhecimentos produzidos em outra esfera, atua como “autor”, propondo um sentido próprio para a História a partir de uma tradução direcionada para seus alunos dos textos historiográficos, dos livros didáticos, dos currículos oficiais, das demandas sociais. (MATTOS, 2006).

Destacamos, assim, um elemento essencial da composição da identidade docente: o protagonismo docente. É relevante considerar que, no processo de profissionalização, o protagonismo docente deve ser um objetivo permanente do processo formador. Nas palavras de Imbernón (2011, p. 22):

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

O sentido de coletividade tem sido o maior desafio, a nosso ver, do trabalho de orientação dos licenciandos. Oriundos da graduação, os licenciandos carregam consigo experiências de pesquisa e de produção intelectual distantes do fazer docente, que, por excelência, é um fazer coletivo. É inserido na comunidade de professores que os licenciandos terão a oportunidade de compartilhar práticas, conferir

sentido à docência e ao próprio ensino da História. Sensibilizá-lo, enfim, para um tipo de associativismo que o torne “agente coletivo de um poder profissional cuja legitimidade não reside apenas numa delegação e competência do Estado” (NÓVOA, 1999, p. 27), mas sim na autonomia intelectual e iniciativa prática, para que seja capaz de enfrentar o desafio de despertar o interesse das crianças e jovens para o estudo da História.

3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir de nosso campo de experiência na qualidade de professores-orientadores, podemos dizer que a construção identitária do licenciando na condição de professor de ensino básico envolve necessariamente rupturas com concepções e visões de escola e docência, cujos referenciais se pautam em sua própria vivência de escolarização. Processo de mudança que envolve a relação com o outro – o professor-orientador – e com um contexto – a escola de ensino de ensino básico. Uma investigação relevante, a nosso ver, é acompanhar os caminhos de processamento dessas rupturas, considerando que os licenciandos são portadores de códigos e leituras de mundo previamente sedimentados em suas experiências de escolarização. A nosso ver, os vestígios de memória são pontos de referência necessários para que o licenciando construa ancoragens cognitivas para ressignificar o seu passado e projetar o seu futuro na condição de membro de uma comunidade de professores, compartilhando técnicas, experiências e fazeres didáticos.

Ao comparar a sua experiência de escolarização tendo como referências os conteúdos, os procedimentos didáticos e os tipos de abordagem, o licenciando promove um intercâmbio entre as práticas passadas sedimentadas na memória e os desafios a que se propõe enfrentar na construção de seu lugar na comunidade de professores. O entrelaçamento do novo – as experiências formativas

em contexto de trabalho a que é desafiado enfrentar – e do antigo – os vestígios de sua escolarização que compõem o seu capital cultural escolar – é um fenômeno que integra o processo de construção identitária. Trata-se de um processo necessário para o licenciando dar os primeiros passos em direção à construção do seu protagonismo na qualidade de produtor de uma aula autoral, em que estejam presentes a sua bagagem cultural, a sua concepção de mundo e de educação.

Um estágio desenvolvido de maneira parcial e/ou assistemática aponta para um cenário de crescentes dificuldades para que o licenciando construa para si um significado da docência como prática social coletiva e do próprio papel público da História, para além de uma concepção de conhecimento erudito.

THE HISTORY TEACHING, INITIAL TEACHER EDUCATION AND CONSTRUCTION OF PROFESSIONALS' IDENTITIES

Abstract

This article analyses the supervised internship, an specific period of initial teacher education, as a fundamental dimension in which takes place the making of teacher's professional identity. Focusing practices and experiences developed by History Department's teachers of Colégio de Aplicação and undergraduates of History Institute during the internship, we underline the interactions between different actors and knowledges such as historians, undergraduates, basic education teachers, Pedagogy and Education professors. During this process, it's possible for undergraduate to experience singular practices and actions created by basic education teachers, which stablish an specific scope of action as well as forge a singular professional identity for them.

Keywords: Teacher education. Professional identity. History teaching.

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES PROFESIONALES

Resumen

El presente artículo analiza la etapa supervisada, parte de la formación inicial docente, como un espacio fundamental en el que se desarrolla la construcción identitaria profesional del profesor. Con este fin, toma como punto de partida las actividades y experiencias del sector curricular de Historia del Colegio de Aplicación de la UFRJ con los licenciandos del Instituto de Historia, subrayando el proceso de interacción entre distintos saberes y sujetos que toma cuerpo durante el período de la etapa (en el que el docente de la educación básica demarca un espacio de actuación profesional propio a partir de aspectos identitarios específicos).

Palabras clave: Formación docente. Identidad profesional. Enseñanza de Historia.

NOTAS

- ¹ A noção de identidade é sobremaneira complexa. As diferentes concepções já se fazem presentes desde a filosofia grega. De modo geral, pode-se definir duas posições sobre identidade: a essencialista e a nominalista. A primeira enfatiza a singularidade do ser humano para além do tempo, permanecendo estável e idêntico. Já a leitura nominalista considera o contingente como elemento fundante da construção humana. Daí ser necessário considerar a História e os contextos variados para a compreensão do lugar do ser humano no mundo. Assim, a identidade se constrói, segundo o sociólogo francês Dubar, por meio de dois tipos de identificação: a identidade para o outro e a identidade para si (cf. DUBAR, 2009, p. 11-12). Operando essa noção de identidade para a análise do mundo do trabalho, Dubar (2009, p. 118) considera que “as identidades profissionais são maneiras

socialmente reconhecíveis, de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego”.

- ² Sobre a criação do CAP UFRJ, ver Abreu (1992). Sobre as recentes experiências na formação inicial docente no CAP UFRJ em diferentes áreas de conhecimento, ver o trabalho de Vilela, Reis e Maciel (2014).

³ Atualmente, o Instituto de História oferece cursos de licenciatura e bacharelado em História, com a grande maioria das vagas sendo oferecidas na primeira modalidade. Dessa forma, a formação de professores de História está, agora, sob maior responsabilidade do Instituto de História, cuja grade curricular deve contemplar questões relacionadas ao ensino de História na educação básica – desafio que se mantém atual, uma vez que as mudanças até agora realizadas na grade curricular ainda mantêm o curso de licenciatura muito semelhante ao de bacharelado. A Faculdade de Educação continua oferecendo disciplinas relativas à Educação e prática de ensino.

⁴ Esse distanciamento entre a graduação de História e de Pedagogia foi uma tendência dos anos 1990. Para uma análise da organização das licenciaturas antes das mudanças curriculares norteadas pela implementação das Diretrizes para a Formação de Professores e das Licenciaturas de História do início dos anos 2000, cujo objetivo era superar o caráter fragmentário do modelo de formação docente até então vigente, ver Silva (2013).

⁵ Entendemos profissionalização docente como derivação de uma concepção clássica de profissionalismo, cujo parâmetro comparativo é a profissão considerada de alta qualificação. De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 50), alguns pré-requisitos são essenciais para a definição do grau de profissionalidade de uma atividade: domínio do conhecimento especializado, de cunho acadêmico; compartilhamento entre os pares de uma cultura técnica; existência de órgãos reguladores do exercício profissional, autorregulação para o ingresso na carreira e políticas de formação.

⁶ A renovação historiográfica segue a tendência de profundas transformações nas ciências humanas produzidas na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, com o surgimento de novos paradigmas e o abalo de modelos consagrados. A micro-história e a Nova História Cultural foram dois modelos historiográficos representativos das mudanças na escrita da História, ancoradas no retorno do sujeito à análise historiográfica. A esses modelos, acrescenta-se ainda a história da vida cotidiana, a história oral, a história dos conceitos, a história do tempo presente e a história das relações de gênero (Cf. ARÓSTEGUI, 2006, p. 208-213). Um caleidoscópio de fazeres historiográficos que acompanha o graduando de História durante a sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.
- ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru, SP: Edusc, 2006. 592 p.
- BARROS, Carlos. *Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia*. Revista Portuguesa de História, t. XXXIX, p. 7-37, 2007.

- CARIA, Telmo. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Revista de Ciências da Educação*, n. 3, p. 125-138, mai/ago. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fcpe.ul.pt/pdfs/sisifo03PTa01.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2011.
- CERRI, Luis Fernando. Fronteiras interdisciplinares no ensino da História: avanços e problemas. *Revista Cadernos de História*, v. 12, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br>>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr., 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2009.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora USP, 2009.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Discursos, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/750/523.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.
- MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!”: Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, jul./dez. 2006. Dossiê Ensino de História. Disponível em: <www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a02.pdf>.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.
- RANGEL, Letícia; GIRALDO, Victor; MACULAN, Nelson. Matemática elementar e saber pedagógico de conteúdo: estabelecendo relações. Professor de Matemática on line – *Revista Eletrônica da Sociedade Brasileira de Matemática*, v. 2, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://pmo.sbm.org.br/v002/n001/pmo-sbm-v002-n001-rangel-giraldo-maculan.pdf>>.
- SILVA, Renata Augusta dos Santos. Diretrizes, Licenciatura e Ensino de História: os caminhos da construção do saber docente. *Encontros*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 20, 2013. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/325/266>>. Acesso em: 19 abr. 2016.
- VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Franco; MACIEL, Carla Mendes. *Formação docente, pesquisa e extensão no CAP UFRJ*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- XAVIER, Libânia. *Associativismo docente e construção democrática* (Brasil – Portugal: 1950-1980). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- XAVIER, Libânia; CARVALHO, Fábio Garcez de. Pesquisa educacional, História da Educação e Historiografia. Diálogos em curso, intercâmbios possíveis. *Cadernos de História da Educação*, v. 12, n. 1, jan./jun. 2013. p. 231-251.

Enviado em 24 de abril de 2016.
Aprovado em 24 de maio de 2016.