

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: DIÁLOGOS ENTRE A PRÁTICA DE ENSINO E A FORMAÇÃO DO HISTORIADORⁱ

Raquel da Silva Alves^{*}

O Trabalho de Conclusão de Curso apresenta-se nas Licenciaturas em História como possibilidade para pensar diferentes temáticas, das quais destacam-se os seguintes aspectos: o processo de inclusão de temas historiográficos ausentes nos livros didáticos nas salas de aula, a relação entre a graduação e a cultura escolar, a formação profissional dos historiadores e a prática docente. Além disso, a escrita do TCC está ligada às reflexões oriundas da experiência docente dos alunos nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História que ainda exige, dentre outras questões, que os alunos da graduação estudem as intervenções possíveis no processo de construção do conhecimento histórico nas escolas.

Nesse sentido, o TCC surge como mecanismo para levantar problematizações cujo objetivo é realizar uma avaliação crítica da formação de professores e do trabalho docente. Esse aspecto também possibilita pensar nos saberes e no discurso ético ligado ao trabalho educacional. Utiliza-se, para essa análise, os estudos de Tardif (2012), Caimi (2009), Fonseca (2003), na tentativa de investigar como a função social do professor e as competências das áreas específicas se constituem como saberes docentes. Os autores citados analisam de maneira significativa a elaboração de perfis para o estágio, como formação inicial, além da constituição de padrões de comportamentos entre os alunos de prática de ensino que iniciam as visitas às instituições educacionais até o momento do primeiro emprego como professores.

Vale destacar, que diferentemente do que essas obras apresentaram, entende-se como campo de atuação do professor, ou melhor, do educador em formação, os espaços que apresentam como finalidade a formação do indivíduo, compreendendo que a sua ação não se restringe à escola, mas inclui-se como locais de formação, todos os grupos sociais que visam integrar o aprendizado ao uso social do conhecimento.

Como objeto de estudo, o presente artigo tem como objetivo analisar o processo de elaboração e orientação dos TCCs da Licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará. Nesse caso, as propostas para essa escrita apresentam-se no formato de ensaios, propostas de capítulos didáticos e artigos cuja temática trata do ensino de História. A principal questão encontrada nesse processo é o fato dos alunos da graduação apresentarem dúvidas e distanciamentos das questões do ensino, embora possuam em seu currículo a exigência de

^{*} Doutoranda em História Social pela Universidade Federal do Ceará. Email: raquelalves53@yahoo.com.br.



exercer uma ampla carga horária em atividades diretamente ligadas ao exercício da docência nos diversos níveis de ensino, ou seja, o que se procura é compreender como os estranhamentos apresentados pelos alunos da graduação estão sendo pensados, ou até mesmo problematizados, a partir da prática docente exigida em sua formação como professor.

Para isso, buscas-se observar quais as intervenções possíveis para alterar esse perfil na elaboração dos TCCs e quais as possíveis aproximações com a experiência do estágio podem levá-los a pensar a sua formação teórica e a prática nas escolas. Na tentativa de apreender essas questões, a pesquisa tem como principal fonte os trabalhos elaborados entre os anos de 2009 e 2012. Além da leitura dos trabalhos, o estudo estabelece uma interpretação a partir de diálogos e debates com os alunos concludentes da licenciatura pesquisada, cujas abordagens levantadas nesse diálogo são direcionadas pela escrita dos relatórios de estágio, nos quais o registro das práticas divide espaço com o processo de elaboração dos TCCs. O acompanhamento dos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado e os orientadores também ganha relevância nesse estudo como forma de investigar a metodologia utilizada atualmente nas bancas avaliadoras das produções dos alunos.

O texto foi pensado a partir dessas questões, dessa forma divide-se a sua apresentação dentre os seguintes aspectos: a vivência do aluno nas disciplinas de prática de ensino, a escolha das temáticas para o TCC e a apresentação/escrita do “trabalho em si”.

Disciplinas de prática de ensino

A nomenclatura dada a esse artigo foi pensada a partir da relevância atribuída ao ofício do pesquisador, que não deve ser diferenciada do papel de professor. Nesse ponto, é relevante pensar na construção intelectual do professor de história como aspecto fundamental para o fazer docente. Sobre isso, Nicole Tutiaux, em um artigo sobre a cultura histórica e a didática da história na França, apontou que:

a identidade profissional do professor de história é centrada em suas competências em história. Por definição, os estudantes não possuem suficientes conhecimentos e habilidades para irem além de raras e limitadas contribuições. Estes precisam aprender antes de raciocinar e pensar historicamente. A maioria das técnicas profissionais diz respeito a como oferecer à história ensinada na escola uma pincelada atrativa sobre o assunto, e não com formas de organizar situações de aprendizagem mais eficientes. (TUTIAUX, 2011, p. 20).

Nesse sentido, torna-se importante observar como as dificuldades apresentadas pelos alunos para estabelecer um diálogo entre a formação teórica, a elaboração de sentidos para o



método histórico e a sua inclusão na cultura escolarⁱⁱ estão relacionadas com a sua formação profissional.

Para além das reflexões sobre a formação dos futuros professores de História, observa-se nessa análise que os alunos ao iniciarem as disciplinas de prática de ensino se deparam com alguns “desafios” referentes ao ofício docente. A prática de ensino é institucionalizada em dois ambientes diferentes: na universidade e na escola. Os alunos não conseguem compreender como esse diálogo é possível. Segundo eles, o espaço escolar compreende-se como um local de difícil diálogo, impossibilitado de gerar mudanças, reconhecendo apenas as disciplinas, quando possível, como local de discussão e debate das práticas educativas.

Unido a esses aspectos os alunos apresentam, ainda, uma insegurança sobre qual o papel do estagiário na escola, embora seja permitido definir essa primeira impressão como natural, pois é necessário apresentar ao aluno os subsídios para a sua análise e estruturar os objetivos para a sua presença na escola.

Dentre esses objetivos apresenta-se a busca de particularidades e experiências peculiares ao ambiente escolar (PIMENTA, 2011). Percebe-se a possibilidade para que o aluno ao analisar o funcionamento da escola, e de maneira específica o ensino de História, transforme essa vivência em objeto de estudo. Em um primeiro momento as reflexões oriundas dessa percepção do aluno são apresentadas como possibilidades para a escrita do relatório semestral de estágio e, desse modo, ocasionar um amadurecimento que incentive o aluno a ampliar as abordagens sobre a sua formação e o campo educacional, para que ao cumprir as disciplinas de prática ele possa apresentar um pensamento aprimorado do tema.

No entanto, o que se observou nos discursos dos estagiários são críticas ao trabalho docente, ao grupo escolar, ao material didático, estabelecendo, dessa forma, um empobrecimento nos debates sobre o ensino. Em outras palavras, ao apresentar as impressões sobre as instituições educacionais, os alunos não consideram que o campo educacional deve ser estudado através da investigação e não apenas como busca de modelo para os futuros professores. Além disso, o espaço de ensino precisa ser percebido como campo de conflitos e disputas, sejam elas políticas ou sociais.

Ainda segundo Tutiaux-Guillon, a didática da História na França, empenha-se em estudar as transformações no ensino, observando como um dos fatores a mudança de conteúdos: *Eles dizem, é claro, que os alunos devem entender, mas que não são capazes de elaborar uma clara e verdadeira interpretação acerca do passado.*(TUTIAUX, 2011, p.20). Nesse aspecto, vale destacar que as análises desenvolvidas nas disciplinas de Estágio, ou

mesmo nas demais relacionadas à prática não desenvolvem discussões sobre como a escola adapta o conhecimento histórico e quais as demandas, no que se referem à formação integral do indivíduo, formuladas nos documentos que regem o ensino, mas se restringem a pensar o conhecimento histórico de maneira aleatória à função social que ela ocupa, com maior especificidade na escola.

Observa-se ainda, que outro componente da insegurança dos alunos, seria a noção de que o campo do estágio transformar-se-á, em um período posterior, em local de trabalho. O que significa para alguns a sensação de desconforto e falta de interesse em pensar como a escola pode ser vista como campo de atuação e transformação ativa do professor, ou seja, como observou Caimi, em estudos sobre a formação dos professores, a constituição dos saberes docentes, não ocorre apenas na formação inicial, mas se constitui para além dela, estabelecendo sentidos na formação continuada, na constituição de uma identidade e na profissionalização docente. (CAIMI, 2009).

Há, nesses estudos sobre o ofício do professor, aproximações sobre como a formação do professor se constitui, enquanto questões nas quais não apenas os alunos sejam vistos como principais, mas também que os futuros docentes sejam objeto de estudo em sua própria formação? Em outras palavras, como os alunos de graduação em História se observam em sua formação?

Os temas do Trabalho de Conclusão de Curso

Os temas escolhidos entre os alunos, dentre as escritas analisadas dividem-se nos seguintes grupos: pesquisa pessoal, produção de material didático da disciplina de História, a prática de ensino e os usos do conhecimento histórico nas instituições educacionais.

No que compreende a pesquisa pessoal, seriam os trabalhos desenvolvidos sob a orientação de um professor pesquisador, que desenvolve o estudo de fontes e temáticas específicas. Nesse caso, os alunos demonstram um distanciamento da ação docente, desenvolvendo apenas as atribuições de pesquisador, esse recorte era aceito pela necessidade do aluno um trabalho, mas não correspondia ao objetivo da disciplina de Estágio. O que se verificou foi uma tentativa de adaptar ao tema do ensino, fosse através do uso de documentos em sala de aula ou como o tema de estudo poderia ser pensado no saber escolar.

A análise da situação das escolas aparece em algumas falas como obstáculo, ou mesmo desestímulo para “prováveis” diálogos sobre o ensino de História, entretanto o que se observa é uma “ausência” de compreensões/conexões entre a prática profissional em si.

Percebe-se que os alunos não conseguem relacionar as experiências da formação com o ofício de Historiador.

Os alunos também apresentam problemas para desenvolver raciocínios da teoria da história. A questão que se apresenta como relevante seria: quando o aluno inicia a disciplina de estágio ele não se observa como produtor de conhecimento, mas como receptor, ou “vítima” dos problemas já encontrados no ensino. Eles não aparentam terem adquirido questões relacionadas à produção, mas apenas a aprender junto aos professores da universidade alguns “conteúdos”. Nesse sentido é possível falar de autonomia para criar e ser autor de estratégias para pensar o conhecimento histórico em seu campo de atuação profissional.

As experiências que os alunos apresentam na trajetória do curso, restringem-se muitas vezes em copiar a maneira de ensinar do professor, levando para o estágio modos de ensinar que não correspondem com nível de aprendizado esperado na escola. Segundo Caimi, esse fator se torna mais grave quando a separação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conhecimento específico são destacadas de maneira significativa:

Ora, essa dicotomia que verificamos na estruturação formal do currículo, repercute nas práticas dos professores e alunos do curso, evidenciando-se uma hierarquia de valor e importância entre os conhecimentos “específicos ou pedagógicos”. (CAIMI, 2009, p. 23)

Além disso, as dificuldades apresentadas na escrita não remetem apenas ao ensino, mas o discurso histórico também não possui um “significado” relevante, mesmo dentre os alunos que optaram por realizar o TCC a partir de sua pesquisa pessoal. Dificuldades em encontrar afinidades entre a teoria e realidade da escola no que diz respeito ao ensino aprendizagem.

Quanto à produção de material didático, essa atividade corresponde ao desenvolvimento das disciplinas de Oficina de Ensino de História que compõe a área de prática de ensino. Nessas disciplinas, é solicitado ao aluno que ele desenvolva uma reflexão sobre determinado tema dos estudos históricos e apresente uma possível intervenção com a produção do conhecimento histórico na escola. Em uma primeira análise, essa atividade tem sido bastante proveitosa no que diz respeito ao aprimoramento e apropriação das técnicas da pesquisa histórica, além da fundamentação teórica ser ampliada, ao passo que, os alunos precisam desenvolver uma escrita que leve em consideração, principalmente, a relação de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ao propor a produção sobre um determinado tema, o graduando precisa dialogar com diferentes linguagens que tornem possível a apreensão do

conteúdo. Além disso, ele também precisa compreender quais as competências a serem desenvolvidas pela estrutura na qual o trabalho será organizado.

O trabalho do historiador é pensado a partir da escrita historiográfica, dessa forma, ao pensar no ensino, os alunos relacionam a existência do livro didático como alicerce para o aprendizado. Além disso, eles também apontam uma inadequação de atividades propostas no espaço escolar.

Ao relacionar a sua produção com a realidade educacional, o aluno utiliza diferentes mecanismos cognitivos para adequar o debate historiográfico às discussões propostas pela cultura escolar. Como componente incluso nessa escrita, o manual do professor, também aparece como uma forma de diálogo para o licenciando pensar o ensino de História.

Por último, os usos do conhecimento histórico no ensino, também foi apresentado como possibilidade para a escrita do TCC. Os temas escolhidos diziam respeito ao livro didático, ao uso de imagens, à música, ao teatro como estratégias para ampliar o aprendizado em História.

Como exigir dos alunos algo que para eles não está claro, no que diz respeito ao uso nas escolas. Embora se faça uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que regem o ensino fundamental e médio, locais de atuação dos alunos como estagiários, a dificuldade, em uma primeira leitura, estaria em estabelecer os pontos consoantes entre a prática e a teoria. Não se pretende nessa análise, e nem seria possível estudar os aspectos psicológicos e de influência da escolha profissional.

Entende-se por outro lado, a necessidade do diálogo interdisciplinar: afinal o que é necessário para ensinar História, partindo das noções de que é possível aprender com a História, como ensiná-la. Nesse sentido, a didática da História precisa ser pensada na formação docente como componente na elaboração da compreensão da consciência história, em sua constituição a partir dos usos sociais do conhecimento histórico ressignificados pela escola.

Na perspectiva de pensar a função reflexiva da Didática da História que seria, segundo Bergmann, *é a disciplina científica que investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História.* (BERGMANN, 1990, p. 3)

Tendo em vista a definição apresentada para a didática da história, cabe ressaltar as possibilidades para pensar o ensino, questões como a delimitação de temas, a definição de conteúdos históricos precisam ser analisados a partir das mobilizações cognitivas que são desenvolvidas nesse processo. Em outros termos, o aprendizado em história precisa ser

estudado como componente da formação da consciência histórica, ao passo que a constituição da competência de pensar historicamente, não se apresenta apenas na escola, mas ao contrário se compõe, segundo Rusen, como:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. A razão disso está no fato de que, nos atos da vida humana prática, há permanentemente situações que devem ser processadas, com as quais não se está satisfeito e com respeito às quais não se descansará enquanto não forem modificadas. (RUSEN, 2001, p. 78-9)

Unido a essa noção de consciência histórica, e retomando a definição apresentada por Bergmann, a didática da história surge como possibilidade metodológica para que seja possível ao professor analisar, o desenvolvimento da consciência histórica. Ao mesmo tempo, o aluno da licenciatura observa com insegurança a ideia de autonomia que compõe a prática docente no estabelecimento de rotinas e condutas na sala de aula, por não se considerar capaz de conduzir um diálogo com fins a produção da consciência histórica. No entanto, não se pode desconsiderar que antes de analisar a formação de uma apreensão do saber histórico pelo aluno da escola básica, o estagiário precisa compreender que a formação da consciência histórica não corresponde a uma finalidade, por outro lado é um meio de desenvolver a interação e percepção de mundo de maneira crítica.

O autor prossegue fazendo referência à formação adquirida pelo aluno ao estudar a história. Desse modo, como pensar o estudante do curso de licenciatura em história que será um futuro professor, ou seja, como analisar as possibilidades de aprendizagem no processo de formação docente e os diálogos com a formação intelectual e teórica do aluno.

Segundo Selva Guimarães, *é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente.* (GUMARÃES, 2003, p. 60) Embora, seja oportuno pensar que isso não está relacionado apenas ao que é desenvolvido nas disciplinas de prática docente, problematiza-se o “Documento” que estabelece as discussões sobre o estudo das disciplinas pedagógicas relacionadas às disciplinas “teóricas conteudísticas”.

Como apontou Selva Guimarães, ao analisar o texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, no que diz respeito, à distribuição

das disciplinas teóricas e práticas dos cursos de História, uma das questões que mais chama a atenção seria a “separação” entre bacharelado e licenciatura, na qual o perfil do aluno foi apresentado da seguinte maneira:

O graduando deverá estar capacitado ao exercício dos trabalhos do historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio na natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas essas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e os interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) uma vez que a formação profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa. (MEC, SESU S.D. p. 4)

Quais os saberes mobilizados nessa formação? Ao iniciar um diálogo com os alunos sobre as possíveis interpretações atribuídas ao ensino, observou-se uma ausência de argumentos apresentados em pensar de maneira ética e crítica o fazer do professor. Dúvidas como a forma de proceder, o que fazer para desenvolver uma “boa aula”, são algumas das definições que os alunos buscam responder nas disciplinas de prática. Há uma necessidade dos alunos pensarem como profissionais em formação. No entanto, o que parece distante é o entendimento do aluno na sua inclusão no processo educativo, ou seja, o futuro professor não se percebe como agente das relações educativas e participante da cultura escolar.

Flávia Caimi indicou, dentre outros, os seguintes conceitos como importantes nessa análise: *prática, profissionalidade docente, política educacional, professor reflexivo, historiografia, paradigmas da história* (CAIMI, 2009, p. 17).

A escrita em si

A escrita dos alunos pode ser vista como uma escrita historiográfica? Não se pode desconsiderar que ao realizar uma reflexão sobre o trabalho docente e sobre a formação do historiador, alguns saberes sejam mobilizados a partir do exercício historiográfico.

No processo de escrita, a elaboração do TCC corresponde, segundo o manual de estágios, apresentado pela área de Prática de Ensino em História, a:

A estrutura e apresentação do Trabalho Complementar de Curso deverão seguir os padrões acadêmicos da área, constando, minimamente, de:

- Pré-texto: capa, página de rosto, agradecimentos, dedicatória e índice;
- Resumo: resumo do trabalho em parágrafo único de 10 a 15 linhas e 03 (três) palavras-chave;
- Introdução: apresentação do temas, antecedentes e tendências da problemática e importância do projeto;



- Desenvolvimento da problemática: a partir de referenciais teóricos da literatura especializada, dos dados coletados e dos procedimentos adequados ao objetivo e à pesquisa escolhida;
- Conclusões ou considerações finais: retomada abreviada do itinerário da investigação e conclusões decorrentes, com apresentação de desdobramentos para pesquisas futuras, implicações contextuais e posicionamento crítico frente à própria experiência de investigação;
- Referências Bibliográficas: seguindo as normas vigentes da ABNT.

Em um primeiro exercício da escrita os alunos deveriam apresentar os objetivos do trabalho, mobilizando as reflexões necessárias para a reflexão sobre os saberes e a constituição da prática docente. Nesse momento, a problematização dessa escrita apareceu de maneira mais significativa, pois como fora apresentado anteriormente, os estagiários não consideravam haver algum sentido entre os saberes elaborados durante o curso de história e os estudos desenvolvidos na disciplina de Estágio Supervisionado em História 4, demonstram, ainda dificuldades para escrever no que diz respeito à organização das ideias e o raciocínio mental sobre o objeto de estudo.

Essas “deficiências” não são apresentadas apenas nesse momento, mas constituem em alguns casos, como falhas também presentes nas demais disciplinas da graduação. Parece em uma primeira análise, um estranhamento, pois qual seria o motivo para os alunos não conseguirem expressar através da escrita apreensões sobre a sua formação?

Para tanto, após a apresentação dos objetivos, foi solicitado aos alunos, que eles organizassem as leituras, o que corresponde a documentos, fontes, bibliografia, entrevista, material didático e outros componentes de sua análise como forma de subsidiar a elaboração da justificativa do seu trabalho. Nessa etapa, é possível observar em quais aspectos o aluno possui maior dificuldade para desenvolver de maneira crítica a sua opinião e organizar o registro. Seriam a ausência de leituras teóricas e de estudos sobre o método historiográfico, além, da análise de temas estudados nas disciplinas “conteudísticas” apenas como definição de conceitos, sem a apreensão das noções de historicidade e a interpretação de diferentes correntes historiográficas sobre um objeto historiográfico específico.

Como estratégia para amenizar essa lacuna, os alunos são encaminhados a professores que desenvolvem pesquisas específicas, o que nem sempre resulta no aprimoramento das discussões, pois em alguns casos os alunos não estabelecem um cronograma eficiente para o cumprimento dos prazos e objetivos do TCC.

No entanto, vale salientar a experiência de alguns alunos na elaboração dos materiais didáticos. A escrita desse material foi realizada em um diálogo entre a disciplina de Oficina de Ensino de História Geral 2 e Estágio 4. O processo de elaboração e confecção do capítulo

didático mobilizava diferentes exercícios mentais do aluno, cuja finalidade era levá-los a pensar nas possibilidades de uso desse material em situações reais da escola. A disposição do tema delimitado para esse trabalho seguia a mesma ordenação citada acima.

No que diz respeito às apresentações realizadas pelos alunos, na ocasião eram convidados professores e alunos da pós-graduação em História para compor a banca com o objetivo de realizar observações plausíveis sobre essa produção.

Considerações finais

Com vias a escrever uma conclusão, o que foi possível depreender dessa análise foram as problemáticas que ainda norteiam o aprendizado do ofício de professor no campo da disciplina histórica, dentre elas pode-se destacar a necessidade de articular o aprendizado histórico produzido nas escolas e a elaboração de um pensar historicamente.

A articulação dos saberes acadêmicos e os saberes escolares, precisam levar em consideração a constituição dos saberes docentes, que se constituem para além dos usos escolares dos conhecimentos, na formação ética, social, psicológica e profissional do professor.

O professor de história e também historiador, precisa observar que em seu fazer docente são mobilizados diferentes habilidades e competências que não se constituem apenas de regras ditadas pela cultura escolar, mas que ultrapassam os muros da escola.

Referências bibliográficas

CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo, RS: Ed. UPS, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MEC/SESU (s.d.) Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos superiores de história. Brasília [www.mec.gov.br]

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

RUSEN, Jorn. Teoria da história. Brasília: UNB, 2001. V.1. *Razão histórica: fundamentos da ciência histórica*.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (orgs.). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.

_____. *História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização*. Revista História da Educação. V.16, n.37, 2012. pp. 92-117.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, RS, v.36, n.1, 2011, pp.15-37.

Notas

ⁱ A proposta de analisar a formação dos futuros professores licenciados em História, surgiu da participação como regente da disciplina de prática de ensino, e posteriormente como bolsista da Capes Reuni, devendo atuar na graduação através de intervenções junto aos alunos. A atividade desenvolvida corresponde a função de orientadora dos trabalhos de conclusão de curso.

ⁱⁱ Nesse estudo, apropria-se da noção de cultura escolar apresentada pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, que compreender esse termo como “...uma das categorias norteadoras para a análise da constituição da História enquanto conhecimento escolarizado, pois a cultura escolar pode ser considerada como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades...” (SCHMIDT, 2012, p. 96).