

**NO JOGO DO RECONHECIMENTO:
estágio supervisionado e identidade docente na formação de
professores de História**

***IN THE RECOGNITION GAME:
supervised teacher's practice and professional identity in the History
teacher's education***

Juliana Pirola da Conceição¹

Maria de Fátima Sabino Dias²

RESUMO

Este artigo versa sobre a construção da identidade docente de acadêmicos da disciplina de Prática de Ensino de História, do curso de Graduação em História na Universidade Federal de Santa Catarina, durante o primeiro semestre letivo de 2009. As reflexões apresentadas partiram das respostas dos acadêmicos a um questionário para a elaboração do perfil dos alunos que cursariam a disciplina e para a identificação de suas expectativas em relação ao estágio. Essas expectativas, por sua vez, foram cotejadas com as narrativas construídas sobre a prática docente nos relatórios produzidos ao final da disciplina no intuito de compreender o que significa ser professor de História para estes acadêmicos e quais significados eles atribuem ao campo profissional.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Identidade Docente. Formação de Professores de História.

ABSTRACT

This article deals with the construction of the teacher's professional identity in the discipline of Practice for the Teaching of History, in the History Education degree course at Federal University of Santa Catarina, during the first semester of 2009. These reflections are based in the answers to a survey from academics to prepare the profile of the students who take the course and to identify their expectations for the apprenticeship. These expectations, in turn, were compared with the narratives about the teaching practice reports produced in the end of the course to understand what it means to be a history teacher for these students and what meanings they attach to the profession.

Keywords: Supervised teachers' practice. Teacher's professional identity. History teacher's education.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Licenciada em História (UFES) e Mestre em Educação (UFSC). E-mail: jupirola@yahoo.com.br.

² Docente do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação (FE/UNICAMP). E-mail: mfsabino@ced.ufsc.br.

Quando comecei meus estudos, havia dois caminhos possíveis para quem desejava tornar-se um historiador: um passava pela École des Chartes, formando eruditos; o outro, pela Faculdade de Letras, formando professores. O primeiro mostrava como manipular as ferramentas da pesquisa histórica. O segundo ensinava a dizer a história, mais do que fazê-la. Optei por este caminho.

Georges Duby

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Prática de Ensino tem como objetivo principal oferecer subsídios teórico-práticos para a atuação direta do acadêmico no conjunto das atividades escolares. Encarado também como um 'estágio', é uma das etapas mais importantes nos cursos de Licenciatura, pois é o momento da reelaboração e ressignificação dos saberes teóricos, construídos ao longo da formação específica e da formação profissional, pelo exercício direto e *in loco*, com a presença participativa em ambientes próprios do campo educacional.

A Prática de Ensino é obrigatória nos cursos de Licenciatura. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 9/2007, exige-se o cumprimento de pelo menos 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas. Nesta perspectiva, ao longo de toda a formação, os acadêmicos devem ser incentivados a conhecer ambientes educativos, entrando em contato com a realidade sócio-cultural e institucional e dando início às atividades preparatórias para a realização do estágio.

Mas é somente no estágio que os acadêmicos terão a oportunidade de trocar de lugar: acostumados a entrar em uma sala de aula como alunos, agora entrarão como professores. Essa 'troca de lugares', no entanto, é permeada por subjetividades que ultrapassam a simples ligação entre teoria e prática. Como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, no seu artigo 13, os futuros profissionais da educação deverão vivenciar a vida escolar de um modo geral, desde atividades de elaboração de proposta pedagógica da escola até a elaboração e o cumprimento de planos de trabalho, seguidos de

atividades, como zelo pela aprendizagem do aluno, estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional e a colaboração em atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ao entrar em contato com esse cotidiano e tomar conhecimento das especificidades do campo educacional, o acadêmico pode descobrir-se perdido e desestimulado a positivar o desafio da docência. Em geral, isso acontece quando se começa a enxergar a extrema desarticulação que existe nos cursos de Licenciatura, que frequentemente negligenciam seu caráter de formação de professores durante a maior parte do curso.

Ao se dar conta de que tudo o que se estudou durante os últimos dois ou três anos não tem quase nenhuma aplicabilidade na sala de aula, e que ser professor envolve muitos outros saberes, além dos específicos de um determinado conteúdo (TARDIF, 2000), o acadêmico toma consciência do seu despreparo e encontra sérias dificuldades em lidar com os aspectos contraditórios do seu campo de atuação profissional, a docência. Isso leva a questionar o compromisso dos cursos de Licenciatura com a formação de professores e as relações existentes entre a formação inicial e a construção das práticas pedagógicas, pois permanece um grande fosso entre a formação acadêmica e a realidade escolar, contribuindo para que os professores iniciantes sintam-se inseguros e despreparados.

A fragmentação é um traço marcante nos processos formativos acadêmicos da História. E geralmente é só na disciplina de Prática de Ensino que os acadêmicos terão a oportunidade de construir e desconstruir ideias, imagens e sentimentos em relação à docência, revisitando os modelos adquiridos e construindo uma identidade profissional como docente.

A identidade docente é entendida aqui a partir das proposições de Nóvoa (1992). Para este autor, a construção dessa identidade passa por três momentos essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização do docente,

e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Um aspecto fundamental do conceito de identidade é o reconhecimento que emana das relações sociais, pois o indivíduo define-se a partir de como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social.

Penna (1992), apoiada na ideia de reconhecimento como fundamental para se tratar a questão da identidade, postula que esta se constitui no jogo do reconhecimento formado por dois polos – o do auto-reconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros).

Nesta perspectiva, este artigo versa sobre a construção da identidade docente de acadêmicos da disciplina de Prática de Ensino de História, do curso de Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante o primeiro semestre letivo de 2009. A disciplina, ministrada pela professora Dra. Maria de Fátima Sabino Dias e auxiliada, na época, pela mestrandia Juliana Pirola da Conceição e pela bolsista Caroline Bueno Cabral, ofereceu aos oito acadêmicos matriculados a oportunidade de exercerem a docência na disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA) no Colégio de Aplicação (CA) da UFSC.

A disciplina de ELA foi implantada, na grade curricular obrigatória do CA, em 2003, substituindo à disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Atualmente, ela integra a grade curricular de História da 7ª série do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, contando com uma carga horária anual de 75 aulas em cada uma dessas séries. A proposta da disciplina é desenvolver reflexões a respeito das diferenças e semelhanças presentes entre os povos que fazem parte das nações latino-americanas, atendendo, simultaneamente, a objetivos que compartilhem mecanismos de integração, e também identidade e alteridade com a finalidade de fomentar noções de respeito cultural e solidariedade continental.

As reflexões apresentadas neste trabalho partiram das respostas dos acadêmicos de História a um questionário, que visava a elaboração

de um perfil dos alunos que cursariam a disciplina de Prática de Ensino e a identificação de suas expectativas. Essas expectativas, por sua vez, foram cotejadas com as narrativas construídas sobre a prática docente nos relatórios produzidos ao final da disciplina, com o intuito de compreender o que significa ser professor de História para estes acadêmicos e quais significados eles atribuem ao campo profissional.

Ressalta-se aqui a importância dos documentos produzidos *durante e sobre* a prática de ensino como uma valiosa fonte sobre a história da Educação, sobretudo no que se refere à formação de professores, pois estes documentos apresentam informações pertinentes sobre as escolas que servirão de campo de estágio, sobre os professores e as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, sobre as nuances do cotidiano escolar durante o período de inserção e, principalmente, sobre as práticas vivenciadas pelos professores estagiários.

2 ENTRE MEMÓRIAS E EXPECTATIVAS: O PERFIL DOS ACADÊMICOS DE HISTÓRIA

Ao iniciar uma nova turma de Prática de Ensino de História, durante o primeiro semestre letivo de 2009, optou-se por traçar um 'perfil' da turma, identificando os conhecimentos prévios dos acadêmicos, a relação com a identidade docente, a memória escolar, o entendimento sobre as finalidades do ensino de História e as expectativas em relação à prática docente, pois desta forma seria possível trabalhar diretamente com as especificidades da turma. Para tanto, elaborou-se um questionário que foi entregue no primeiro dia de aula com os acadêmicos. O questionário continha treze perguntas, divididas em seis eixos:

- **Dados pessoais:** Nome, endereço, data de nascimento, estado civil, telefone, e-mail e atividades que desenvolve no cotidiano.
- **Atuação profissional:** Se possui alguma ocupação profissional e qual a carga horária; se tem ou já teve alguma experiência profissional como docente.
- **Identidade docente:** Se deseja ser professor de História e por quê; qual o papel do ensino de História na sociedade atual; quais saberes se

considera importante para ser um bom professor de História; se as disciplinas pedagógicas/específicas têm contribuído para a formação docente e como avalia o seu aproveitamento; quais os desafios e possibilidades do ensino de História na sociedade atual.

- **Formação:** Se já tem ou já teve contato com conteúdos históricos sobre a América Latina, de que forma e como avalia o seu aproveitamento; se desenvolve ou já desenvolveu atividades de pesquisa; se tem ou já teve contato com referências bibliográficas sobre o ensino de História; o que entende por consciência histórica.

- **Memória escolar:** Se lembra de como aprendeu história na escola e como avalia essa experiência.

- **Expectativas:** quais as expectativas em relação ao estágio.

Dos oito acadêmicos matriculados na disciplina de Prática de Ensino naquele semestre, seis eram bolsistas da universidade e trabalhavam em alguma atividade de pesquisa. Apenas uma aluna já havia tido experiência como docente, ainda que por um curto período de tempo.

Entre os acadêmicos, quatro responderam que não desejavam ser professor de História – e a pergunta não fazia distinção entre ensino básico e ensino superior – o que é, no mínimo, muito curioso, visto que eles estavam na fase final de um curso de graduação e não se identificavam com o seu campo de atuação profissional.

A universidade em questão não concebe a formação dos profissionais da História de maneira dissociada. Ou seja, para se formar em História na UFSC é obrigatório fazer a Licenciatura e o Bacharelado. Essa iniciativa seria extremamente interessante se o objetivo fosse a ressignificação da formação docente, entendida de uma maneira integral e articulada com a pesquisa. Mas o que acontece é que um número significativo de acadêmicos afirma nunca ter se identificado com a profissão docente e desejaria se formar apenas ‘pesquisador’. Os motivos alegados para isso são os mais diversos: uma aluna afirma não ter desenvoltura para dar aulas e outros dizem que não pretendem trabalhar com a História após a conclusão do curso.

Mas afinal, quem quer ser professor de História na atual conjuntura do país? Pensar na formação de professores é, antes de tudo, pensar na realidade vivida pelos professores, suas angústias, seus anseios, seus conflitos, sonhos e incertezas. E os professores brasileiros têm vivido ano após ano uma intensa desvalorização profissional, tanto em função das condições de trabalho quanto em relação à remuneração financeira.

Segundo Ratier e Salla (2010, s/p), “um estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) traz dados concretos e preocupantes: apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção, no vestibular, graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula – Pedagogia ou alguma Licenciatura.” Apesar de reconhecer a importância do professor, é consenso no país que a profissão é desvalorizada socialmente, mal remunerada e com rotina de trabalho desgastante.

Mas a pergunta que fica no ar é: se não se tornar um professor, por pior que possa parecer, o que faz um pesquisador de História no Brasil, já que nem a profissão de ‘historiador’ está regulamentada no país? Salvo raríssimas exceções, representadas por concursos públicos que abrem uma vaga para ‘historiador’ a cada 10 ou 15 anos, a pesquisa histórica no Brasil está diretamente associada à docência, seja no ensino básico ou superior. Essas questões levam a perguntar, então, por que estes acadêmicos escolheram fazer faculdade de História, já que seu campo de atuação profissional não está desvinculado da prática docente?

Por outro lado, os que responderam afirmativamente ao desejo de se tornar professor, justificaram a partir da importância da socialização de conhecimentos que contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes. Outros apontaram a importância da formação da consciência histórica, possibilitando a construção de identidades e a intervenção social.

Sobre o papel do ensino de História na sociedade atual, as respostas foram bem diversificadas. Uns afirmam que o ensino dessa disciplina serviria para formar cidadãos críticos, outros sinalizam que a sua função é a construção de uma consciência histórica, outros ainda apontam que o ensino de História serve para compreender as sociedades

atuais e projetar o futuro a partir das sociedades passadas, cultivando a memória e fazendo com que os alunos entendam que são produtos e produtores da História.

Ainda sobre este aspecto, os acadêmicos apontaram como principais desafios ao ensino de História 'as amarras que persistem atravancando as tentativas de inovações metodológicas', a capacidade de despertar o interesse dos estudantes nas aulas, estimulando-os a uma visão crítica e ao próprio entendimento da importância do ensino de História.

Poucos se posicionaram em relação às possibilidades do ensino de História na sociedade atual. Aqueles que o fizeram sinalizaram a importância da elaboração de aulas mais criativas que buscassem a efetiva participação dos alunos, levando para a sala de aula exemplos reais e cotidianos, da realização de 'saídas a campo', dos debates e da utilização de recursos audiovisuais, como músicas, vídeos e imagens.

No que se refere à formação desses acadêmicos para a docência, apenas três se posicionaram criticamente, considerando que os temas trabalhados até então durante o curso de História estavam distantes do cotidiano do professor, eram pouco práticas e deixaram lacunas a serem preenchidas. Isso é particularmente interessante, porque se a maioria entende como satisfatória a formação voltada para a docência que receberam até o momento, tanto nas disciplinas específicas quanto nas pedagógicas, apresentariam, então, pouquíssimas dificuldades durante a realização do estágio. Mas aconteceu exatamente o contrário. Quando se viram diante da tarefa de elaborar projetos de ensino, que levassem em conta o domínio e a realização de recortes nos conteúdos, a delimitação de objetivos, o conhecimento das legislações de ensino e dos documentos que normatizam o ensino de História, o planejamento do tempo na sala de aula, a produção de atividades e avaliações, e até a própria construção de um plano de aula, todos os acadêmicos foram enfáticos ao afirmar que nada do que eles tinham aprendido até então os tinha preparado para tamanho desafio.

Outro dado curioso é que três dos acadêmicos, que apontaram como satisfatória a formação docente até aquele momento, afirmaram

nunca ter tido contato com referências bibliográficas sobre o ensino de História. Os demais apontaram que tiveram um contato muito superficial nas disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino, e apenas um foi capaz de citá-las: Paulo Freire e Maurice Tardif.

Quando perguntados, então, sobre o que entendem por consciência histórica, os acadêmicos responderam que significa historicizar as ações humanas para a compreensão da sociedade atual, refletir criticamente sobre o passado e projetar um futuro, entender que todos somos sujeitos históricos e aprender com os “erros” do passado. Esta última interpretação da noção de consciência histórica explicita a perspectiva mais tradicional dos estudos históricos, em que a História é apresentada como ‘mestre da vida’ (*historia magistra vitae*), como em Heródoto, Tucídides e Cícero, e revela a formação diversificada desses acadêmicos, tal como também se apresenta diversificado seu entendimento da própria História.

Já no que se refere ao contato com conteúdos históricos sobre a América Latina, todos afirmaram terem estudado esses conteúdos nas disciplinas de História da América I e II, durante a formação específica do curso de História, porém com aproveitamento pouco satisfatório.

As últimas perguntas do questionário se referiam à memória escolar do ensino de História e às expectativas em relação ao estágio, pois se entende que, ao assumir a profissão docente, o acadêmico traz marcas e concepções da História que aprendeu quando criança, e que nortearão muitas de suas práticas enquanto professores. Neste sentido, os acadêmicos comentaram que, durante a vida escolar, tiveram professores de História cujas metodologias eram bem diferenciadas: professores ‘tradicionais’ e professores que ensinavam História de uma maneira ‘agradável’, desenvolvendo nos alunos o interesse pelo conteúdo e um senso crítico. Alguns acadêmicos ainda comentaram a presença das ‘causas e consequências’, da ‘decoreba’, da dependência do livro didático e, já no Ensino Médio, do ensino voltado para o vestibular.

Sobre as expectativas em relação à docência, os acadêmicos disseram que pretendiam superar o medo de falar em público; perceber se têm capacidade para lecionar; saber se gostarão de dar aulas e se

serão capazes de despertar o interesse sobre a América Latina nos alunos – o que poderia mudar seus posicionamentos em relação a ser professor. Além disso, alguns também comentaram que desejavam ‘aprender a usar as ferramentas necessárias para obter o controle de uma sala de aula’. Outros disseram que gostariam de passar para frente o que aprenderam, e alguns afirmaram que desejavam conseguir ensinar não só História, mas também o respeito pelo passado.

3 A RESSIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

Ao final do semestre, nas narrativas construídas sobre a prática docente, nos relatórios produzidos ao final da disciplina, ficou claro que a prática do estágio supervisionado colocou os acadêmicos frente às variadas questões que envolvem o trabalho docente, o ensino, o aprendizado, o cotidiano de sala de aula e da escola.

Quando se depararam com a responsabilidade do ensino, alguns confessaram que se sentiram muito apreensivos e inseguros, principalmente porque o contato com a escola revelou o grande fosso existente entre a História que aprenderam, ao longo da graduação, e a História ensinada na escola.

Havia também muita preocupação em relação à influência que, no papel de professores, teriam sobre os alunos, e a responsabilidade de influenciar gostos e aptidões que poderiam despertar ou desmotivar a própria relação com a História. Mas as inseguranças estavam sobretudo na relação com a prática: como conduzir uma aula, como se portar, como manter a atenção dos alunos, que linguagens utilizar.

Considera-se que esta insegurança em relação à prática docente é inerente ao processo de formação de professores, natural do momento em que os acadêmicos se colocam frente ao desafio de ensinar. E que apesar de todo suporte que receberiam de professores e monitores, somente na prática essas questões se resolveriam.

Uma questão que se destaca é que todos os relatórios foram categóricos ao afirmar que a relação entre pesquisa e ensino é

indissociável, pois o pesquisador só dá sentido àquilo que pesquisa quando repassa, através do ensino, o que aprendeu. Da mesma forma, o professor está em constante pesquisa ao preparar aulas, pois o volume de conteúdo histórico com o qual os acadêmicos disseram ter entrado em contato 'espontaneamente' para a preparação das aulas que ministrariam teria seria muito superior ao que normalmente é disposto em uma disciplina da formação específica.

Os acadêmicos também foram unânimes ao apontar que a profissão de professor envolve questões que ultrapassam as barreiras da formação acadêmica e a dedicação ao preparo das aulas. Segundo eles, envolve também uma predisposição a enfrentar, num país como o Brasil, o sucateamento das escolas e diversos problemas relacionados, que envolvem as relações pessoais e didáticas. Nesse sentido, o desafio de ensinar aparece, em um primeiro momento, como intransponível, como algo que todas as horas de ensino de didática não poderão superar.

Outra questão apontada é que, na maioria das profissões, o conhecimento necessário e aplicado é suprido por uma formação acadêmica especializada, baseada em disciplinas científicas, adquirida através de uma longa formação de alto nível. São conhecimentos essencialmente pragmáticos, voltados a soluções específicas e concretas. Nesses campos de conhecimentos específicos, os saberes necessários podem ser bem definidos, o que não é tão simples nas áreas humanas, pois é difícil fixar padrões de competência.

Sobre o trabalho docente, os acadêmicos apontam que o cotidiano do profissional docente é permeado por uma rotina de muito trabalho de pesquisa, de paciência para replanejamentos, de flexibilidade para com adolescentes agitados, de discernimento para avaliar aprendizagens, de erros e de acertos.

Dentro desse rico panorama, um elemento chamou bastante a atenção dos estagiários: a 'indisciplina', que permeia o dia a dia da escola como um desafio diário da atuação docente. O contato com os alunos e alunas do Colégio de Aplicação fez com que refletissem sobre a agitação que existe no cotidiano de uma sala de aula repleta de adolescentes. E como o comportamento no ambiente escolar não está desvinculado da

cultura em que os alunos estão inseridos, a escola é vista como um espaço de sociabilidade, onde relações sociais são construídas e desenvolvidas, contribuindo para que as sociedades se perpetuem ou se transformem.

Nesta perspectiva, colocou-se como necessário pensar na historicidade dos comportamentos sociais, pois o que se considera indisciplina altera-se com o passar do tempo. As mentalidades, os padrões de comportamento e as formas de enxergar o mundo são mutáveis de uma geração a outra. De acordo com os acadêmicos, os educadores deste século devem estar cientes disso para trabalhar as questões da atualidade da melhor maneira e tentar envolver os alunos de forma satisfatória com a História.

4 BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao cotejar as repostas dos questionários com as narrativas construídas sobre a prática docente, nos relatórios produzidos ao final da disciplina de Prática de Ensino, percebe-se que, para os acadêmicos, para ser um bom professor de História são necessários saberes teóricos e práticos. Segundo eles, além de uma boa fundamentação histórica é necessário ter ética, paciência, didática, saber lidar com o imprevisto, ser tolerante, ser comunicativo e principalmente ser capaz de fazer com que os estudantes se vejam como sujeitos históricos. Nesta perspectiva, seu papel é reconhecido como o de socialização de conhecimentos que contribuam para a construção de uma consciência histórica e para a formação de cidadãos mais críticos, capazes de compreender as sociedades atuais e projetar os futuros coletivos.

Percebe-se que os significados atribuídos à docência estão, sobretudo, relacionados a questões pedagógicas: o dia-a-dia com os alunos, o trabalho docente de promoção do aprendizado e o domínio dos conteúdos. Não obstante, estas questões convivem com os significados negativos da profissão, especialmente no que se refere à indisciplina dos alunos e à baixa remuneração financeira. Ambos os fatores só se tornam explícitos nas últimas etapas da formação do acadêmico de História, o

que produz muitas contradições na vivência da identidade profissional durante a realização do estágio supervisionado.

É neste momento que os acadêmicos experienciam o conflito profissional, expresso pela contradição entre como se reconhecem e como são reconhecidos. Se, por um lado, eles reconhecem sua função social de formação para a cidadania e atuação histórica, e se encantam com isso; por outro, percebem que este trabalho não é reconhecido pela sociedade, tanto no nível da comunidade escolar, evidenciada pela indisciplina dos alunos, quanto no nível das políticas públicas, pela baixa remuneração financeira.

Os acadêmicos são formados por um processo de identificação que acaba por projetar-se em suas identidades pessoais, culturais e também profissionais. A identidade docente constrói-se num jogo de reconhecimento, em que reconhecer-se e ser reconhecido passam não só pelo domínio dos saberes específicos de seu campo de saber e dos saberes pedagógicos, mas também pelo reconhecimento e valorização profissional pelos alunos, pela sociedade e pelo governo.

No processo de formação identitária do docente, o estágio exerce um papel fundamental, pois é ele que promove a presença do acadêmico no cotidiano da escola e abre espaço para pensar as possibilidades e perspectivas do trabalho do professor na sociedade. No entanto, o grande desafio é propiciar espaços de significação positiva e identificação com a profissão docente durante o estágio, quando a realidade educacional brasileira é tão desanimadora. Ainda assim, o idealismo e a vontade de mudar o mundo permanecem como fortes componentes da identidade docente.

REFERÊNCIAS

BALZ, A.; MENEZES, D. S. de; BACKES, G. de S. Relatório de Estágio da Prática de Ensino no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina na turma 7^a C na disciplina Estudos Latino-americanos. **Relatório**. Florianópolis, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27833, 23/12/1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2007, de 5/12/2007. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 13/12/2007.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA/FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Pesquisa - Atratividade da Carreira Docente no Brasil. **Relatório Final**. São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2012

NEVES, C. S.; CUNHA, M. H.; SENA, P. C. Relatório Final: Estágio realizado no Colégio de Aplicação da UFS, na disciplina de Estudos Latino-americanos. **Relatório**. Florianópolis, 2009.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PENNA, M. **O que faz ser nordestino**. São Paulo: Cortez, 1992.

RATIER, R.; SALLA, F. Ser professor: uma escolha de poucos. **Nova Escola**, n. 299, jan./fev. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>> Acesso em: 15 abr. 2012

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr. 2000.

VOLTOLINI, A. F. F.; SERPA, P. V. Relatório de Estágio. **Relatório**. Florianópolis, 2009.

Recebido em 25/08/2011

Aprovado em 07/10/2011