



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UACS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**TAMIRIS ISIDÓRIO DE FIGUEIREDO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE HISTÓRIA DO CFP DE  
CAJAZEIRAS- PB (CURRÍCULO DE 2009)**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2014**

TAMIRIS ISIDÓRIO DE FIGUEIREDO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO CFP DE  
CAJAZEIRA- PB (CURRÍCULO DE 2009)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História do Centro de Formação de Professores de Cajazeiras – PB, como requisito parcial para obtenção da aprovação na disciplina de TCC.

**Orientador:** Profa. Dr<sup>a</sup>. Rosemere Olímpio de Santana.

**Linha de Pesquisa:** Ensino de História

CAJAZEIRAS - PB

2014



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

F475f Figueiredo, Tamiris Isidório de  
A formação de professores de história do CFP de  
Cajazeiras-PB (currículo de 2009). / Tamiris Isidório de  
Figueiredo. Cajazeiras, 2014.  
57f.  
Bibliografia.

Orientadora: Rosemere Olímpio de Santana  
Monografia (Graduação) - UFPG/CFP

1. Professores-formação. 2. Currículo. 3. História-  
formação de professores. 4. Estágio supervisionado.  
I. Santana, Rosemere Olímpio de. II. Título.

UFPG/CFP/BS

CDU- 371.31

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO CFP DE CAJAZEIRAS- PB  
(CURRÍCULO DE 2009)**

TAMIRIS ISIDÓRIO DE FIGUEIREDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História do Centro de Formação de Professores de Cajazeiras – PB, como requisito parcial para obtenção da aprovação na disciplina de TCC.

**BANCA EXAMINADORA**

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Rosemere Olímpio de Santana (UFCG)  
Orientadora

---

Prof.Ms. Isamarc Gonçalves Lobo (UFCG)  
(Examinador 1)

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Rosilene Alves de Melo (UFCG)  
(Examinadora 2)

A todos os mestres que tive ao longo de meus anos de estudos, destaco aqui minha orientadora Rosemere Olímpio, que sempre esteve apostos á me ajudar ao longo desta árdua jornada.

Em especial, á minha amada Tia Erinelda (Titia Dê), sempre presente em todos os momentos de minha vida, me dando força e apoio incondicional. Quem me fez despertar para essa nobre profissão de formar cidadãos. Essa conquista é nossa! **DEDICO**

---

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só foi possível graças à pessoas especiais que passaram por minha vida, contribuindo de forma direta ou indiretamente, dando apoio ou mesmo realizando as críticas necessárias, para que hoje estivesse concretizando este sonho. Desta forma, não poderia deixar de agradecer:

Primeiramente a Deus, que ao me dar o dom da vida, já me fez uma pessoa forte; capaz de superar todos os desafios que surgiram no decorrer da vida. A Ele devo tudo o que tenho e o que sou.

As minhas tias, Helena Trajano, Marleny Trajano, em especial a minha tia/mãe Erinelda Trajano, pessoa que tem o dom de doar-se ao outro de coração. Sempre esteve ao meu lado em todos os momentos de minha vida, me apoiando, dando força e incentivo; obrigada tia por tudo. Por nunca ter me deixado desistir nos momentos de dúvidas e sensação de fracasso. Pelo colo sempre acolhedor e dedicação que só uma verdadeira mãe tem.

Ao meu pai Crizante Trajano, que apesar de todas as dificuldades, nunca deixou de incentivar meus estudos. Sempre me conscientizou que o conhecimento é a melhor herança que um pai pode deixar para seus filhos. Obrigada pai por tudo que fizeste.

A meu avô Severino Trajano (*in memoriam*), meu segundo pai, pessoa que certamente se orgulharia muito dessa minha conquista. Com ele aprendi valores que sempre levarei comigo pelo resto da vida.

Aos meus familiares, por todo incentivo prestado e orações, que me fizeram persistir nos momentos de desânimo, ao longo de todas as etapas de minha formação.

Aos meus primos: Gabriela Trajano, Wesley Trajano, Gislene Trajano, Paulo Henrique, Matheus Trajano, Claudiana Trajano, pessoas especiais de todas as horas, que nunca me deixaram desistir de lutar pelos meus sonhos, com quem sempre compartilho momentos de muita felicidade. E a todos os demais primos, que sempre estiveram ao meu lado.

A minha orientadora, Professora/Doutora: Rosemere Olímpio de Santana, que através de suas preciosas contribuições, possibilitou a construção deste trabalho. Muito obrigada pela paciência e dedicação.

Aos amigos que por uma generosa surpresa da vida, encontrei: Anna Cynthia, Anderson Rénalio, Francisca da Silva, Thays Barros, Rosimeire Pereira, Maria José de França, Luciana Cesário, Gislanea Nunes, há, são tantos... Pessoas sempre presentes em minha vida, através de palavras de apoio, gestos concretos, obrigada pelo simples fato de existirem. Sou grata por ter tido a oportunidade de conhecer a todos vocês.

Aos meus irmãos: Crislânio Figueiredo e Victor Carlos Isidório, a quem sempre sei que posso contar em todos os momentos.

À Janio B. de Souza, pessoa que sempre esteve ao meu lado, ao longo de toda essa jornada, me dando força, compreensão e dedicação incondicional. A você, meus mais sinceros votos de gratidão.

Aos Mestres do curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG, da cidade de Cajazeiras- PB, que nos possibilitaram a aprendizagem, não só para a vida profissional, mas pessoal, nos conduzindo de forma competente para o valoroso ato de ajudar nossos futuros alunos, a se tornarem seres críticos, capazes de pensar por si só e mudar o mundo em que vivem.

Em especial, a minha turma, 2008.1 do curso de licenciatura em História, que estiveram comigo, enquanto percorríamos toda essa trajetória, até chegarmos à realização desse sonho, conclusão deste curso superior. A todos eles meu muito obrigado.

Enfim, a toda “família” que compõem o CFP, funcionários e demais prestadores de serviços, sempre prontos a prestarem a ajuda necessária. Aqui destaco a ex-secretaria do curso de História Joana Sousa, pessoa amiga, competente, dedicada aos alunos deste curso. A todos vocês, obrigada por tudo!

“É preciso que haja luta, protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta pela tarefa de formar, entendam que a formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação de começo, formação de fim de carreira. Nada disso, é uma experiência permanente, que não pára nunca”.

Paulo Freire

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
BIBLIOTECA SETORIAL  
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> As três teorias do currículo.....	27
<b>Quadro 2.</b> Grade com as disciplinas do currículo mínimo.....	31
<b>Quadro 3.</b> Disciplinas do Eixo das Complementares Obrigatórias.....	32
<b>Quadro 4.</b> Disciplinas do eixo de Complementares Optativas.....	32
<b>Quadro 5.</b> Estrutura do novo currículo e seus respectivos eixos.....	36

## RESUMO

O presente trabalho monográfico trata da Formação do professor de História do CFP/UFCG da cidade de Cajazeiras-PB (Currículo de 2009), através da análise dos relatórios de estágio produzidos pela primeira turma concluinte após a mudança curricular. A formação do docente em História do CFP passou recentemente, mas precisamente no ano de 2009, por uma reformulação curricular, promovendo diversas mudanças, desde o campo teórico-metodológico e prático, tendo agora novos objetivos a serem alcançados ao formar professores de História; forma-se o Professor/Historiador. Portanto, nosso objetivo é analisar como essa mudança curricular ajudou a produzir, nesses concluintes, uma nova percepção sobre o ensino de História ou não. Para esse objetivo analisaremos os currículos de 1979 e o de 2009 da Universidade Federal de Campina Grande e os relatórios de Estágio Supervisionado IV, dos primeiro graduados (migrantes) em História a partir do novo currículo (2009), na perspectiva de compreendermos como está se dando esse processo de formação superior.

**Palavras-Chaves:** Currículo. Estágio Supervisionado. Formação. História. Metodologia.

## ABSTRACT

This monograph deals with the formation history teacher CFP/UFCG city Cajazeiras- PB (CV 2009) by analyzing the reports produced by the first stage finish the course after class curriculum change. The training of teachers in History CFP recently (2009) passed by a reformulation, promoting several changes from the / Methodological, Theoretical practice field, now having new goals will be achieved by training history teachers ; formed Professor / Historian. Therefore, our objective is to analyze how this curriculum change helped produce these graduates a new perception about the teaching of history or not. For this purpose the curricula of 1979 and 2009 of the Federal University of Campina Grande and reports Supervised IV, the first graduates (migrant) in History from the new curriculum (2009), from the perspective of understanding how this is giving process of higher education.

**Keywords:** History. Training. Curriculum. Supervised. Methodology.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL.</b>	14
1.1 Formação do docente em História: Um breve Histórico.....	14
1.2 Historicizando a Formação Universitária.....	17
1.3 Formações docentes: Questões atuais.....	21
<b>CAPÍTULO 2 CFP/UFCEG: FORMAÇÃO DOCENTE E MUDANÇA CURRICULAR</b> .....	26
2.1 Currículos: Definição e Histórico.....	26
2.2 CFP: Currículo de 1979; Formação do Professor.....	29
2.3 CFP: Currículo de 2009; Formação: Professor ou Historiador?.....	35
2.4 Currículo X Currículo: Entre rupturas e continuidades, mudar é preciso!.....	39
<b>CAPÍTULO 3 O ESTÁGIO ENQUANTO AGENTE FORMADOR: ENTRE A TEÓRIA E A PRÁTICA DE ENSINO</b> .....	43
3.1 A visão dos Estagiários em relação á prática de ensino.....	45
3.2 Que concepção de metodologia tem os Estagiários, e como as definem?.....	47
3.3 Quais as concepções destes então Graduandos, em relação ao seu processo de formação?.....	52
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	55
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	56

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “A Formação de Professores de História do CFP de Cajazeiras-PB (Currículo de 2009)”, tem por finalidade analisar a partir das análises dos Currículos (1979 e 2009) e dos discursos e diálogos estabelecidos com as fontes, que tipo de profissional pretende-se ou era pretendido formar; formam-se professores ou historiadores?

Desta forma, tentaremos compreender o processo de formação dos discentes do curso de História do CFP/UFCG da cidade de Cajazeiras-PB, a partir da transição do Currículo de 1979 para o Currículo de 2009, buscando definir quais eram as concepções de formação docente estabelecidas em suas estruturas, bem como, entender que tipo de formação docente permeia em cada grade curricular.

Sendo assim, compreender como está ocorrendo à formação docente em História no CFP de Cajazeiras-PB, a partir das mudanças curriculares, permite aos discentes deste curso entender os objetivos dessa renovação e instiga-os a saberem que tipo de formação de professor esta instituição oferece e qual profissional está sendo formado.

A formação de professores não é um tema novo de pesquisa, já existem vários trabalhos que tratam dessa temática, porém, é uma problemática pertinente e importante de ser repensada, reavaliada. Desse modo, necessário se faz historicizar à formação do docente a fim de verificar as transformações que ocorreram ao longo dos anos e as exigências necessárias para tal formação. A análise do novo currículo implantado na UFCG para o curso de História é salutar para entendermos o funcionamento de uma estrutura curricular para o ensino superior. A partir desta análise, pode-se verificar quais mudanças ocorreram, bem como, as continuidades, na perspectiva de compreender como está ocorrendo à formação docente do curso de História no CFP.

Para o desenvolvimento da referida pesquisa, propomos como metodologia, a apreciação de algumas referências bibliográficas tais como: TOLEDO (2004), BITTENCOURT (2008), FONSECA (2006), VEIGA (2009), ALMEIDA (2005), BORGES (2012), FONSECA (2009), PEREIRA (2006), KULLOK (2000), pois desta forma, é possível estabelecer uma historicização da formação docente em história, no Brasil. Tais autores tratam dessa formação superior; como se dava esse processo formativo; quem poderia ensinar história nos primeiros anos de independência da disciplina; como foi se dando a formação do professor ao longo das décadas; quais mudanças e possíveis continuidades permeiam esses cursos de graduação até a atualidade.

Ao trabalharmos com os Currículos, utilizamos como referências bibliográficas: SILVA (1999), LOPES/MACEDO (org.) (2005), LAMPERT (2009), buscando entender o funcionamento das estruturas que compõem um currículo, além de nos possibilitar defini-lo. Ainda tivemos como base o CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (1975), CURRÍCULO/UFCG (1979), CURRÍCULO/UFCG (2009), PPC/CFP (2009), a partir das discussões desses autores e documentos, tornou-se possível compreender o funcionamento das estruturas curriculares, bem como, a organização das disciplinas do curso de História em questão, principalmente, das disciplinas de Estágios Supervisionados, em que foi possível constatar um significativo aumento de horas/aulas; sendo este o nosso principal objeto de análise.

Antes de termos o contato de fato com os relatórios de estágios, tornou-se fundamental discutirmos e entendermos as definições de metodologia e recursos didáticos. Desta forma, utilizamos como referências os autores: PIMENTA E LIMA (2004), MANFREDI (2012), CERQUEIRA (1996), além da leitura dos relatórios de Estágio Supervisionado IV da turma 2008.1, utilizando os seguintes critérios de escolhas: selecionamos 6 (seis) alunos desta turma, por terem sido os primeiros alunos, migrantes do currículo de 1979, a concluírem a graduação pós implantação do currículo de 2009; optamos pelo último Estágio por este ter sido vivenciado de forma prática no ensino médio, além de que, quando essa etapa ocorre, os discentes já estão prestes a concluírem a graduação. Além disso, entendemos que o Estágio Supervisionado não é apenas a obtenção de nota para a conclusão de uma disciplina para determinado professor, pois, toda a formação discente nesse momento, pode ser acionada para a realização e construção da sua prática docente, nesse caso, não estamos analisando a prática do professor da disciplina Estágio Supervisionado, e sim, as impressões dos concluintes através dos relatórios, impressões essas que foram construídas ao longo do curso.

Outro critério se dá em virtude de uma maior complexidade exigida pelos conteúdos a serem trabalhados. Foram verificados os seguintes elementos: a compreensão que esses Estagiários tem de metodologia, bem como, a seleção de seus métodos de ensino; como percebem o estágio enquanto parte de sua formação; qual a visão deles em relação ao seu processo de formação: entre a teoria e prática o que se aplica.

A turma em sua formação inicial era composta por 50 alunos, entretanto, foi se fragmentando ao longo dos períodos seguintes, ficando apenas com 24 alunos, destes apenas seis, dos quais analisamos os relatórios, conseguiram a conclusão do curso no tempo mínimo. Os Estagiários serão apresentados ao longo da análise por meio de letras (Estagiário A, B, C, e assim gradativamente).

A pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro, faremos uma Historicização da formação do professor de História, buscando compreender como este processo acontecia nos primeiros anos da disciplina escolar; quem podia ensinar história e que objetivos eram propostos para formar um profissional nessa área.

Assim, construímos um discurso que se iniciou a partir das primeiras escolas que propunham uma formação de professores, perpassando pelas primeiras universidades com formação específica, até chegarmos às discussões atuais, acerca do tema em questão.

A partir da análise realizada neste capítulo, podemos então dar início aos discursos e observações do segundo capítulo, uma vez que, em primeiro momento buscamos algumas definições sobre o que vem a ser o currículo, posteriormente, começamos nas análises das estruturas curriculares, a de 1979 e a de 2009, buscando compreender que profissional cada estrutura pretendia formar.

No terceiro momento deste capítulo verificamos as rupturas e continuidades pós-mudança curricular. A partir dessas discussões, construímos o terceiro e último capítulo desta pesquisa, em que tratamos do Estágio enquanto agente formador; iniciamos propondo definições do que vem a ser esse elemento em um processo de formação docente, além de observarmos as ideias centrais dos estagiários em relação ao estágio, como pensam essa prática; em que pudemos perceber como concebem a metodologia de ensino e os recursos didáticos, ou seja, propomo-nos a uma análise das metodologias e concepções dos estagiários nas aulas práticas de História, narradas por eles em seus relatórios.

O referido capítulo, sucinta uma discussão das dimensões teóricas e práticas na construção de um discurso acerca do Estágio Supervisionado IV. A partir dessas análises, podemos constatar que todos os estagiários demonstraram dificuldades ao estabelecer uma metodologia de ensino, bem como, ao defini-la, porém, todos eles veem de forma positiva o processo de formação o qual fizeram parte, pois todos relatam ter conseguido aplicar na prática toda teoria aprendida na Universidade. Entretanto constatamos, através desses relatórios que entre a teoria e a prática, pouco foi percebido em relação ao campo teórico-metodológico, pois percebemos que todos os estagiários analisados não conseguiram estabelecer o método utilizado na prática de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa nos encaminhou para a percepção de algumas representações que foram construídas acerca da prática docente e, conseqüentemente, da formação dos professores, nos indicando que, na atualidade, muito vem se discutindo e ainda está naturalizado nos discursos dos concluintes e futuros docentes.

## **CAPÍTULO 1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL**

O presente capítulo tem por finalidade historicizar a formação docente em História. Para isso, será necessário, ainda que rapidamente, analisar o contexto histórico através do qual surge a preocupação com a criação de uma disciplina escolar voltada para História, e a quem caberia ensiná-la. Vários contextos são priorizados, enfatizando as relações e interesses envolvidos no ensinar. Embora, seja um recorte longo, é de extrema importância historicizar esse processo referente à formação do professor de História e assim, problematizar as rupturas e possíveis continuidades nessa formação.

### **1.1 Formação do docente em História: Um breve histórico**

A primeira instituição de ensino oficial no Brasil foi o colégio Dom Pedro II, fundado em 1838. Essa instituição era frequentada pela elite de sua época, onde esta elite se formava intelectualmente e poderiam assim ingressar nos cursos superiores, no intuito de assumir, posteriormente, cargos políticos e/ou administrativo do Império. Era um privilégio para poucos, uma vez que, ainda não existia um programa para a educação nacional. Apesar de já se trabalhar com o estudo histórico desde a fundação do colégio Pedro II, a História só se torna uma disciplina independente no ano de 1848, sendo entendida no ensino secundário por meio de duas vertentes: “um saber universal” e “um saber nacional”. Desta forma, a História nacional apoiava-se na Geografia, na perspectiva de descrever, delimitar, compreender o espaço físico do Brasil, e até mesmo para validar os discursos em torno da narrativa da conquista do país (TOLEDO 2004).

Em sua fase inicial, não era exigido uma formação especializada para atuar nesta área, era muito comum que profissionais de áreas afins, assim como a sociologia, a filosofia ou mesmo sem nenhuma formação, lecionassem essa disciplina, até então não popularizada.

No Brasil, somente em 1940, no período do Estado Novo é que o Ministério da Educação e Saúde pública institucionalizou o ensino de História como uma disciplina autônoma (GASPARELLO; NIKITIUK, 2009). O que não significa que ela só passou a ser lecionada a partir desse momento, pelo contrário, muitas vezes, a história dividia espaço com as disciplinas co-irmãs como a Filosofia, a Geografia, a Sociologia, o que não a fazia perder seus méritos.

Em seus primeiros anos de “independência”, a História, agora disciplina escolar, não tinha por metodologia formar seres críticos, mas sim, de repetir narrativas que lhes eram repassadas, não havia questionamentos, era uma disciplina de “decoreba”, pois cabia à escola dos séculos XIX e XX ensinar, basicamente, três aspectos: a leitura, a escrita e os cálculos básicos da matemática, onde podemos observar a seguir no texto de Bittencourt (2008, p. 61):

A escola elementar, também denominada de escola primária ou de “primeiras letras”, após o Brasil se tornar um estado independente e monárquico, era lugar destinado a “ler, escrever e contar”. Os professores das escolas elementares deveriam, segundo os planos de estudos propostos em 1927, utilizar para o ensino da leitura, entre outros textos, “a constituição do Império e História do Brasil”. O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitasse a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus governantes.

Podemos observar que neste período relatado pela autora, não havia um profissional com formação específica para cada disciplina, pois, não existia uma preocupação com a formação intelectual, esta era apenas uma consequência da formação moral e cívica dos cidadãos brasileiros.

A escola primária não tinha uma homogeneidade quanto aos seus conteúdos, isso poderia ser mudado de acordo com a província do Império, sendo flexível também no que diz respeito ao tempo em que se permaneceria na escola, o certo é que essa fase iria de três a cinco anos, divisão que era estabelecida em graus. Sendo o estudo de História deixada para última etapa do processo de aprendizagem, isso já na escola primária complementar, que eram instituições muito restritas apenas aos grandes centros urbanos (BITTENCOURT, 2008).

Os conteúdos curriculares das escolas brasileiras sempre foram controlados, seja pelo Governo, Igreja ou Instituições tradicionais de ensino, o certo é que, eram ensinados conteúdos de interesse de terceiros, e não somente do professor e do aluno. Pensar o Estado Nacional Brasileiro como todo, foi um dos vícios fundamentais para a construção do imaginário brasileiro, ao passo de que como nação, necessitava desse investimento, assim ela surge enquanto disciplina escolar ainda no século XIX, tendo como tarefa formar uma identidade nacional ou um imaginário de nação.

Esta disciplina narrava os grandes feitos, a história dos “Heróis”, era um discurso dos vencedores, nas aulas de história estudava-se as festas cívicas, datas comemorativas e os grandes acontecimentos, os mais marcantes, não havia espaço para reflexões, questionamentos. A História enquanto disciplina escolar teve como missão em seus primeiros

anos, o papel de “formar” a nação brasileira. Porém, começou-se a pensar também sobre outros aspectos, como a construção de uma mentalidade nacional, de um imaginário nacional, sobre certos temas como família, pátria, tradição, dentre outros fatos.

Desta forma, houve a preocupação de se repensar mais uma vez o currículo de História. Essas mudanças ocorrem no ano de 1951, quando se promove alterações no currículo para o ensino de História, houve uma reorganização dos conteúdos, onde o enfoque principal da história, agora estava voltado para a narração dos eventos mais importantes, o Homem em seu meio social, material, espiritual. Reformulações essas estabelecidas pelo Colégio D. Pedro II, principal instituição de ensino da época. O que foi considerado grande feito daquele período (FONSECA, 2006).

Ainda de acordo com Fonseca (2006), na década seguinte, 60, precisamente em 1964 com a implantação do regime militar, pouco ou quase nada mudou em relação a atuação da História enquanto disciplina ou do profissional que se atinha a esta matéria escolar, ainda continuou-se a dedicação às datas, aos grandes feitos, os grandes “heróis”, a única mudança, foi a introdução de novos “heróis”, os que pertenciam ao regime militar. Ainda não era exigida uma formação superior na área para lecionar História.

O que não era visto como um problema naquele período, uma vez que o objeto de estudos da História, assim como de todas as outras demais disciplinas escolares era o Estado, privilegiavam fontes que a ele estivesse interligado.

Nesta época de controle total de tudo e todos, os “mestres” (quando falamos em mestres nos referimos ao tratamento que antigamente era dado aos professores), por sua vez, também eram controlados, delimitava-se o que e como deveriam ser ensinados, muitos ainda não tinham formação superior especializada neste campo de atuação, era comum que militares, padres, freiras, dentre outros lecionassem História.

Sendo assim, tudo era imposto e não questionado. Foi o que aconteceu com a regionalização do ensino de História, introduzido de forma autoritária, uma vez que, nesse período em que ocorreu essa regionalização do estudo de História ainda estávamos vivenciando um período de regime fechado no país e a História ainda relatava as histórias dos “heróis”, enaltecia certos acontecimentos, e não foi o fato de se pensar na regionalidade que mudou este aspecto peculiar. Nos livros didáticos que eram entregues aos alunos, os seus conteúdos só davam conta da região em que os estudantes residiam, era uma forma de alienar estes estudantes de forma que não tinham acesso à realidade social global.

A partir da década de 70, com a criação de cursos de pós-graduação no país é que começou-se a observar produções de nível acadêmico que abordavam a História regional. As

escolas passaram a trabalhar conteúdos que se aproximavam do cotidiano dos alunos, porém, a reflexão feita ainda não era satisfatória, mas já obtinha bons resultados, uma vez que, antes dessas mudanças não existiam as disciplinas de História e Geografia (ao menos como as concebidas hoje), essas eram substituídas por uma disciplina chamada “Estudos Sociais”. Com esse “novo pensar” a respeito do currículo de História, passou-se a adotar a História enquanto disciplina escolar. Em sua fase inicial chamava-se “nossa História”, porém, era um ensino fragmentado, uma vez que, os docentes não tinham formação acadêmica nesta área, somente tinham formação superior em um curso de licenciatura em Estudos Sociais, um curso breve (GASPARELLO; NIKITIUK, 2009).

De acordo com Gasparello e Nikitiuk (2009), em uma análise feita nos currículos escolares brasileiros na década de 80, é possível notar que a história ensinada nessa fase em que se introduzia essa disciplina nas escolas era fortemente influenciada pela história ensinada aos norte-americanos, onde se tinha uma abordagem mais crítica das questões ambientais, em contra partida análises feitas décadas depois fez perceber certo rompimento com essa influencia norte-americana e um sensível aumento da influencia de autores europeus, a partir dessas novas influencias, o currículo de História passa a pensar a História local, o lugar social do ser, o ser como único e não mais o totalizante. Ou seja, nesta fase em que se repensa o ensino desta disciplina no Brasil, é que surge a preocupação com a formação de uma identidade nacional, de um resgate da História do país, pois não se sabia ao certo qual a serventia da História enquanto disciplina.

## **1.2 Historicizando a Formação Universitária**

A formação docente pode ser entendida como um processo que visa capacitar futuros profissionais de ensino para a prática em salas de aulas, pois, do convívio com outras pessoas, também há a troca de experiências (VEIGA, 2009).

Segundo Almeida (2005), a formação docente é um conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício, com o objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupos, visando tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

Nesta perspectiva, a formação docente não ocorre de uma só vez, é algo contínuo e permanente, a cada dia se aprende novos saberes e meios de transmiti-los, afinal, o docente

não adquire o conhecimento apenas para si mesmo, mas para que seja repassado, uma vez que, o saber não pode ser detido tem que ser compartilhado (BORGES, 2012).

A formação de professores no Brasil iniciou-se a partir da criação das escolas das primeiras letras (1827 á 1890), do século XIX. Nesta época do Império, a referida Lei Geral foi a primeira a estabelecer exames para a seleção de mestres e mestras. A formação de professores deveria ocorrer em curto prazo, nas escolas da capital, devendo os alunos arcar com todas as despesas. Estipulava-se que o professor teria que ser instruído no método mútuo, no qual dezenas de pessoas eram ensinadas ao mesmo tempo e às próprias custas em suas respectivas províncias (BORGES, 2012).

A formação do docente em história vem se reinventando e melhorando a cada dia que passa. Nos dias atuais, cada ciência tem seu espaço e é responsável somente ao que lhe compete, porém, pode utilizar-se de outras ciências e formar parcerias. É correto afirmar que o governo vem investindo mais na educação superior, entretanto, não o bastante, os cursos de formação são ofertados pelo governo, porém, ainda é alvo de críticas, seja por falta de estruturas adequadas ou mesmo por falta de condições de trabalho para os profissionais que atuam no ensino superior.

Os cursos de Graduação em História se propõem a formar o discente de forma a preparar o mesmo para o exercício do trabalho do historiador em todas as suas dimensões, sejam elas pedagógicas ou historiográficas, uma vez que, o exercício da docência exige que o profissional seja polivalente, não se pode separar o professor do historiador, ambos tem que caminhar juntos, desta maneira, é possível formar um bom profissional (FONSECA, 2003). Mas os centros de formação de professores, em especial os de graduação em História, formam professores ou historiadores? Essa questão será fator pertinente em nossa pesquisa.

No fim do século XIX, dominava um modelo de formação acadêmica, onde, de um lado estavam as licenciaturas curtas e plenas, que tinham como mercado de trabalho pós-formação, as salas de aula, e do outro, estavam os bacharéis que após receber o grau ingressavam nos cursos de pós-graduação. O distanciamento dessas formações acadêmicas nos leva a observar as rupturas existentes entre os cursos de licenciaturas e os de bacharelados, em relação às necessidades da educação brasileira.

Os cursos de licenciaturas (curtas ou plenas), daquele contexto, não formavam o profissional crítico, reflexivo, criativo, formava um mero discípulo dos livros didáticos, o professor era apenas um transmissor de conhecimentos, um narrador de fatos. As instituições formavam os profissionais que iriam ocupar o papel de professor de um lado e do outro os historiadores, não se concebia um professor-historiador era algo completamente impensado

até mesmo pelos discentes dos cursos de graduação. Essa diferenciação não contribuía em uma melhor formação entre as licenciaturas e os bacharelados, e sim, deixava lacunas em ambas as formações, pois não é difícil de observar recém-formados com receio de enfrentar as salas de aula, seja ainda em seus estágios na graduação ou mesmo após a formação superior (FONSECA, 2009).

De acordo com Veiga (2009), nos últimos vinte anos houve um significativo avanço na educação brasileira, isso se deve há alguns aspectos, tais como, a ampliação da educação básica, criação de associações da classe, expansão de matrículas em todos os níveis, introdução de novas teorias, porém ainda existem diversos desafios que bloqueiam um avanço maior da educação. Sabendo que a qualidade do ensino também depende, e se não fundamentalmente do professor, deste modo, a sua formação superior deve ser levada a sério, os currículos das instituições de ensino superior devem ser voltados para a prática de ensino, com isso, o professor de História é também um historiador, porém, antes de tudo, ele é um formador de opiniões, ele deve ser conscientizado disso, e sua formação deve levar em consideração que a escola, a sala de aula são continuidades da sociedade em que seus alunos estão inseridos. Desta forma concordamos com Veiga (2009, p.16) quando diz:

Portanto, o aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério [...]. Considerando essas questões, que não são só do Brasil -Embora aqui sejam agravadas pelo processo de acumulação de desigualdades sociais -, reforçamos a ideia de que precisamos analisar as dimensões pouco visíveis da problemática para que possamos construir caminhos possíveis para nos aproximarmos de políticas educacionais que rompam com a repetição, com a mesmice, com as rotinas burocráticas que atingem não só a educação superior e a educação básica, mas o próprio futuro da nação.

Realmente as condições sociais em que muitas escolas brasileiras estão inseridas não são das melhores, entretanto é necessário que o futuro profissional seja de certa forma preparada, além se pensar manobras para tentar minimizar as dificuldades que serão encontradas no processo de aprendizagem destes alunos.

Nesta perspectiva, é que se pensa à formação por várias vertentes, ou seja, há diversos tipos de formação acadêmica em uma mesma área, cada instituição de ensino superior oferece um tipo de especialização peculiar e é, justamente, esse fator que a difere das demais. A formação do professor pode ter duas perspectivas, a formação tecnológica e a formação social, sendo o tecnólogo um profissional de formação rápida, simples e fragmentada, já a formação

social é uma formação que demanda mais tempo, pois é pautada em reflexões, valores profissionais, estimula as associações dos profissionais, forma um profissional mais quantificado qualitativamente.

Nos anos 70 a formação docente no Brasil fundamentava-se na técnica, a parte estrutural tornava-se mais importante que a teórica, onde o “como deve ser feito”, era sinônimo de bons resultados. Mas o que significava ter um bom resultado na formação técnica? Acredita-se que deva ser conseguir cumprir rigorosamente com o planejamento prévio, mesmo que não se chegue ao conhecimento esperado (VEIGA, 2009).

Segundo Pereira (2006), na segunda metade da década de 70, as licenciaturas ainda se baseavam nos aspectos funcionais e operacionais, ou seja, ainda consistiam na técnica. Entretanto, esse tipo de formação já apresentava notáveis falhas, pois até a mais “perfeita” teoria apresenta seus limites, e com a técnica não foi diferente, uma vez que, até a própria escola é um espaço de renovação e mudanças.

Desta forma, a tecnologia educacional por ser considerada neutra, passa a ser criticada. Por não estabelecer laços estruturais político-sociais sofre questionamentos pela crítica de cunho marxista. Ainda assim, do final dos anos 70 e início dos anos 80, as estruturas dos cursos de pedagogia e licenciaturas continuavam a formar os futuros profissionais da educação em uma formação tecnicista, onde a figura do professor era a de um organizador que selecionava conteúdos, materiais de trabalho, metas a se alcançar. De acordo com esta mentalidade essa organização prévia seria o que garantia bons resultados. Desta forma, o mais significativo para esta formação docente seria a técnica não a teoria (PEREIRA, 2006).

Somente alguns anos (não se sabe a precisão) da década de 80, surgem novos discursos acerca da formação docente no Brasil. Um deles é sobre o compromisso do educador com as classes populares, a nova proposta é a seguinte: as academias que antes formavam técnicos educacionais, agora devem formar educadores sociais.

Essa mentalidade surge, justamente, no período em que a sociedade brasileira estava superando o regime autoritário e buscando o restabelecer a democracia no país; a sociedade precisava respirar novos ares, mudar era preciso (PEREIRA, 2006). Ainda, nessa mesma década, o governo decide expandir a educação abrindo mais vagas para matrículas no ensino público, isso ocorre porque o governo tenta melhorar as estatísticas quanto à educação brasileira.

Foi aberto um número espantoso de matrículas nas escolas públicas, porém, o investimento nas mesmas continuou igual, o que se tornou ainda mais insuficiente diante do acontecido. Também se torna desigual à quantidade de professores, havendo assim, a

necessidade de contratar novos profissionais, pois a quantidade de pessoas formadas era insuficiente.

Diante dessa “crise”, surgiram cursos de licenciaturas da mesma forma que surgiam novas instituições de ensino, estas instituições de ensino superior surgiram a partir da expansão do ensino na rede pública e a falta de profissionais, contudo, sem estrutura para formar bons profissionais, ou mesmo sem tempo para isso, já que ofereciam cursos breves.

Para suprir essa demanda de profissionais da educação, além de contratarem recém-formados destas instituições de ensino privativo que surgiam de uma hora para outra com cursos rápidos, ainda contratavam pessoas não habilitadas ou como bem denominou Pereira (2006), “Professores leigos”, desta forma a educação não evolui, continua estagnada. Não que a culpa coubesse somente à formação que esses licenciados recebiam nestes cursos rápidos, mas também, aos governantes que contratavam pessoas não qualificadas para o cargo, sem formação superior.

De acordo com Pereira (2006), é nesta década de 80 que começa a desvalorização do profissional de ensino, pois, com o surgimento de cursos rápidos e a contratação de profissionais sem formação passa-se a pagar salários baixos e longas jornadas de trabalho, além do fato que, a escola era detentora de muita autonomia, o que a tornava autoritária. Desta forma, repensar a formação docente dessa década não mais solucionaria o problema, mas também, deveriam repensar as qualificações para assumir a profissão, a jornada de trabalho, e ainda, a valorização material destes profissionais, com isso, novos obstáculos surgiam.

A formação docente sempre está em constante mudança, pois de acordo com contexto, surgem novos problemas no cotidiano escolar, buscam-se novas soluções, novos métodos. A partir de experiências vividas por outras pessoas é possível conceber novas metodologias que ajudam no processo de construção do saber. Nessa perspectiva, a formação acadêmica deve sempre priorizar aquilo que é possível ser posto em prática no cotidiano das salas de aula.

### **1.3 Formações docentes: Questões atuais**

Na década de 90, seguindo os passos de mudanças ocorridas na formação docente da década de 80, passa-se a conceber a ideia de formação do professor-pesquisador, e não mais formações isoladas. De acordo com Pereira (2006, p. 41),

As ciências sociais e, mais especificamente, a Educação, defronta-se na virada da década de 80 para a década de 90 com a denominada “crise dos paradigmas”. Neste contexto, o pensamento o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor voltam-se crescentemente para a compressão dos aspectos micro sociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente sujeito. Nesse cenário, privilegia-se hoje, a *formação do professor-pesquisador*, ou seja, ressalta-se a importância do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia á atividade de pesquisa.

Na contemporaneidade, a formação acadêmica busca formar um profissional mais completo, que busque o conhecimento e não o encontre pronto e acabado, que através da reflexão chega ao aprendizado. O professor não deve ser pensado separado do pesquisador, agora é algo indissociável, essa nova mentalidade acerca da formação do docente em história privilegia esse profissional, pois, o prepara para ser um profissional completo, valoriza a própria disciplina, uma vez que, o docente deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e passa a ser um construtor do saber histórico; ele não ver mais seus alunos como seres que estão ali para absorver o que lhes é transmitido, mas sim, para contribuir na construção do saber.

A formação acadêmica nos dias de hoje não é mais vista como um fardo que as instituições públicas tinham de carregar para poder fazer ciência em paz. Os cursos de licenciatura estão se reinventando, atualizando-se na perspectiva de receberem investimentos assim como as outras ciências. As instituições estão cada vez mais investindo nas pesquisas realizadas nos curso de licenciaturas e na iniciação à docência. Antes destas mudanças era como se coubessem às instituições privadas a responsabilidade pelas licenciaturas, essa mentalidade um tanto quanto ultrapassada vem mudando desde a década de 90. Para suprir as necessidades dos profissionais formados nos antigos cursos de licenciaturas, foram criados os cursos de formação continuada, o que não impede que estes profissionais continuem em plena atividade, só que com novas perspectivas, novas habilidades na prática docente, porém, estes profissionais chegam nestes cursos com uma ampla bagagem de experiências profissionais.

A busca por um curso de formação docente, segundo Pereira (2006), nos leva a entender que o discente já sabe o que irá encontrar no pós- formação, assim como nos relata o autor,

[...] a formação de professores está indissociada da produção de sentidos sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida. Ou seja, é importante ressaltar que “o futuro professor já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre a função da escola e da educação e sobre o papel do professor” (SANTOS apud PEREIRA 2006, P.50).

Na atualidade ou no mundo pós-moderno, tudo acontece muito rápido, os avanços tecnológicos estão se superando cada vez mais depressa, aquilo que de manhã é notícia à tarde já está superado; a cada dia que passa são lançados novos adventos tecnológicos. Esta rapidez do mundo contemporâneo exige uma readaptação dos profissionais de ensino para conseguirem acompanhar estas mudanças. O professor assim como qualquer outro profissional é um eterno aprendiz. É como discorre Kullook (2000, p. 23) ao enfatizar que:

Durante toda nossa formação sempre consideramos o ensino como transmissão de conhecimento, onde o professor tudo sabia e o aluno era uma verdadeira folha em branco a quem competia memorizar e repetir o conhecimento transmitido. Para entender estas transformações que se apresentam e frente ao novo paradigma que ora se estabelece, a ordem é desenvolver o aprender a aprender. Ora, este novo procedimento exigirá um novo tipo de professor que não poderá mais ser aquele professor firmado na autoridade do cargo, mas um professor com uma nova visão do ato de ensinar, disposto a empreender novas atitudes, um professor-pesquisador, disposto a aprender.

Nas formações acadêmicas atuais, os profissionais estão sendo preparados em uma nova perspectiva, a de ser um professor-pesquisador, pois, este novo professor não pode mais pensar a sala de aula como um espaço de transmissão do saber, mas como um local de troca de experiências, de saberes, o aluno não é mais visto como o que “não sabe”, mas como aquele que ainda tem o que aprender.

O advento tecnológico não dá espaço para aquele profissional de antigamente, que tinha o livro didático como aparato fundamental, as universidades estão formando formadores de conhecimento. Os novos currículos das instituições universitárias estão cada vez mais se renovando e se adaptando as novas tecnologias. Estas adaptações se tornam necessárias para que o futuro docente se adapte às condições que estão sendo introduzidas no contexto educacional, pois, não será um professor ou um historiador, mas exercerão as duas experiências.

Entretanto a profissão de historiador de forma reconhecida, legal, ainda não foi aprovada no Congresso Nacional, desde a década de 80 que tramita um projeto de lei que busca legalizar o ofício de historiador, apesar do ofício ser bem antigo, há registros que vem bem de longe. Porém, o profissional formado em história na atualidade é preparado exercer também o ofício do historiador, ainda que não exista de fato e direito.

A legalidade desta profissão de historiador, ainda não foi sancionada pela presidência da República, devido a divergências que cercam essa profissão, tais como: quem é considerado Historiador? Somente graduados em História? Mas o jornalista que produz historiografia também não poderia ser considerado Historiador? Pessoas sem nenhuma formação que dedicam seu tempo à produção historiográfica, também poderiam ser denominados Historiadores?

Estes questionamentos que surgiram na tentativa de legalização e reconhecimento da profissão ainda não foram solucionados, pois, entende-se por historiador aquele que produz historiografia, ou escritas, narrativas históricas pautadas em pesquisas, documentos, comprovações. Entretanto, o nosso objeto de estudo nesta pesquisa é a formação docente professor/historiador e não as profissões em separado e a quem cabe denominar-se uma coisa ou outra.

Não importa o nome que é dado ao formado em História, o certo é que este profissional, assim como muitos outros, sempre estará em processo de formação, uma formação contínua, pois, a formação docente nunca tem um fim, o professor estará sempre imbuído neste processo, o aprendizado ocorre em todos os locais, além de sofrer influência de seu lugar social, este lugar social é um fator determinante no processo de aprendizagem.

De acordo com Kullo (2000), a formação docente, atualmente, deve comportar atividades científicas-culturais que sejam baseadas nas ciências humanas e sociais, além de capacitar o graduado a realizar pesquisas e análises no intuito de buscar soluções para problemas dentro e fora da sala de aula. Ainda não há uma posição definitiva sobre o papel do professor, é algo contínuo assim como a sua formação; as atribuições mudam ou aumentam conforme seus aprimoramentos profissionais; a formação docente se encontra em um processo de redefinição. Entretanto, o papel do professor ainda é muito questionado e o mesmo por vezes, acaba sendo mal compreendido enquanto profissional como bem retrata a referida Kullo (2000, p. 13):

Atualmente, os professores são acusados de quase tudo. São culpados do fracasso da educação, da falência do sistema educacional, da não aprendizagem dos seus alunos, entre outros. No entanto, pouco se pergunta que profissional é este, o professor? Quais as condições em que se deu sua formação? Que oportunidades lhes tem sido oferecidas nos últimos tempos? Quais as suas reais condições de sobrevivência?

Estes questionamentos propostos pela autora nos levam a realizar uma série de reflexões acerca da valorização e do tipo de formação que os profissionais de ensino estão recebendo.

Entretanto, as universidades estão também se renovando, ou pelo menos renovando seus currículos de formação, para cumprirem com as normas que estão sendo exigidas, já é um grande passo em favor do novo profissional que está sendo formado. E é justamente o que discutiremos no próximo capítulo, os currículos da instituição de ensino superior em História da UFCG, suas mudanças, continuidades, uma vez que, o mesmo teve que ser renovado para cumprir com as normas exigidas para o pleno funcionamento desta modalidade de ensino superior.

## **CAPÍTULO 2 - CFP/UFCG: FORMAÇÃO DOCENTE E MUDANÇA CURRICULAR**

Sabemos que todos os meios que envolvem o ensino e o aprendizado, são movidos ou regidos por um currículo, entretanto, a quem interessa esse currículo? Quem o elaborou? Seguindo a que parâmetros? São estas questões que tentaremos estabelecer no desenvolver deste capítulo.

Começaremos ressaltando sua fundamental importância para o desenvolvimento de toda a pesquisa, pois, a formação dos docentes em História do CFP da Cidade de Cajazeiras-PB, e as suas mudanças curriculares serão nossos objetos de estudos. Desta forma, analisaremos o currículo desta instituição em dois contextos diferentes: A estrutura curricular de 1979 e o novo currículo implantado em 2009. No entanto, antes de adentrarmos nessa questão, iremos buscar alguns conceitos do que vem a ser currículo.

### **2.1 Currículos: Definição e Histórico.**

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. É trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999 P.145)

Segundo Silva (1999), o currículo é algo muito valioso, rege uma ligação entre teoria e realidade, sendo a teoria uma representação do real. O currículo é um esboço do que se pretende, daquilo que você ou uma instituição é, uma espécie de espelho que reflete aquilo que se busca ser, ou que já se é. Uma teoria tem a função de decifrar, compreender o próprio currículo. Desta forma, um não se sustenta sem o outro, uma vez que, a teoria tem por base principal a descrição de um determinado objeto, seja ele qual for, pois, o mesmo é uma criação da teoria. Na elaboração de um currículo vários elementos são avaliados, assim como, diversos questionamentos, como indaga Silva (1999), qual saber é considerado importante ou

válido ou essencial para merecer ser considerada parte do currículo? Trata-se de uma questão bastante interessante a ser pensada. O autor entende este aparato educacional da seguinte maneira:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, selecionam-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 1999, p. 15)

Nesta perspectiva, o currículo funciona como uma espécie de filtro que absorve aquilo considerado o mais importante para uma determinada formação. São selecionados tipos específicos de conteúdos para determinadas formações superiores ou não, isso vai ser determinado de acordo com as correntes teóricas e metodológicas de cada instituição em que este currículo será desenvolvido. Além, é claro, do tipo de profissional a que se pretende formar e que o seguirá.

Desta forma, além da preocupação com os conteúdos que comporão este documento, é necessário levar em consideração o lugar social dos que se tornaram mestres e discípulos deste currículo, pois, uma formação não irá somente se ater ao intelectual, mas ainda que, involuntário, à identidade do formando. Um ser, quando membro de um processo de formação, adquire habilidades e competências intelectuais, moldando assim a sua identidade profissional. O autor Silva (1999, p.17), classifica em três as teorias do currículo:

**Quadro 1.** As três teorias do currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICA
Ensino e aprendizagem	Ideologia	Identidade, Alteridade, Diferença
Avaliação	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Metodologia	Poder, Classe social	Significação e discurso
Didática	Capitalismo, Relações sociais de produção	Saber- Poder
Organização e Planejamento	Conscientização, Emancipação e liberdade	Representação, Cultura
Eficiência	Currículo oculto	Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade
Objetivos	Resistencia	Multiculturalismo

Todo currículo precisa de um aparato teórico, seja ele qual for, isso é decidido de acordo com as propostas de cada instituição de ensino, o que possibilita uma leitura desse

currículo decifrando assim que impacto(s), esse ou aquele tipo de ensino irá causar na educação, seja ela primária ou superior. O currículo é o cartão de visita de uma instituição. Este elemento do cotidiano educacional torna-se tão importante que novos debates e discursos vem sendo criados na perspectiva de compreendermos. Estudos como estes passam a ocupar o campo profissional das pesquisas. É correto afirmar que, docentes sempre estiveram por trás desses currículos, antes mesmo desta denominação. Silva (1999, p. 21) acredita que todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o Currículo.

No Brasil, ao que se sabe, a preocupação com os currículos surge aproximadamente nos anos 20, até então não se tem notícias de discussões sobre esse assunto. Dos anos 20 à década de 80, nossos currículos eram influenciados pelas teorias norte-americanas, de cunho funcionalista, estabelecida através de parcerias entre o governo brasileiro e o norte-americano; por meio de um programa de “ajuda” à América latina. Somente com a redemocratização do Brasil, ainda na década de 80, é rompido com essa influencia norte-americana, funcionalista, e adota-se vertentes marxistas, entretanto as mudanças curriculares continuavam.

Consoante Lopes e Macedo (2005, p. 13-14)

Sofria-se interferências teóricas, tanto da literatura da França como também do marxismo europeu. A partir da década de 90, o currículo brasileiro, ainda vivenciando essas pluralidades, passa a destacar mais seu lado sociológico. O certo, é que nossos Currículos vem se diversificando cada vez mais; nos últimos anos, relatos de pesquisas realizadas sobre o tema, mostram que não há uma única temática, mas uma diversidade enorme de temática dentro de um mesmo currículo, que podem variar desde os aspectos naturais aos mais sérios problemas sociais.

As Universidades até bem pouco tempo atrás, pensavam seus currículos de forma a preparar os futuros profissionais unicamente para o mercado de trabalho. O objetivo das formações não era o conhecimento que iria se adquirir na vida acadêmica, mas com o preparo do profissional de acordo com as exigências para assumir tal função após formar-se. Nesta perspectiva, Lampert cita Baumgarten (2007, p.5), em seu texto descrevendo que:

[...] a universidade tradicional tinha a preocupação basicamente com a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Hoje a universidade deve se preocupar principalmente com a produção de conhecimentos e com a investigação científica e tecnológica, sem esquecer-se da formação humanística. Os métodos arcaicos de ensino devem ser substituídos por um novo espírito epistemológico, que considera a complexidade dos fenômenos como condição indispensável à compreensão da realidade, à construção e reconstrução do conhecimento. “Refletir sobre o conhecimento requer o exercício da transdisciplinaridade, encontros entre temas.

áreas, problemas. Escapar do linear em direção ao transversal e às redes. Alargar fronteiras disciplinares, construir cenários e pensar utopias”.

Desta forma, as mudanças curriculares se tornavam cada vez mais necessárias. No ano de 1962 foram aprovados pareceres que definiam currículos específicos para cada curso superior, cada um com uma grade específica, objetivos e metodologias próprias, na ocasião também foram estabelecidas normas de atuação para esses cursos superiores. No caso da Licenciatura em História, o parecer data de 19 de dezembro do referido ano, nele consta que o currículo em questão oferece a formação do professor e não a do Historiador, prepara-se para o magistério na escola média, entretanto deve estar arduamente preparado e afinado quanto à sua disciplina de formação. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO 1975, P.262-263).

O Conselho Federal de Educação, entre os anos de 1962 e 1996, diante da última Lei 9.394/96, de Diretrizes e bases (BRASIL, 1996), atribuiu autonomia aos cursos de graduação das Universidades, para que determinassem seus próprios Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Entretanto, em abril de 2001 foi aprovado o parecer 492/201, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em que foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, voltadas para os cursos de História (as DCN), que tinham como intuito servir como parâmetros para os currículos dos cursos (BRASIL, 2001).

Deve-se destacar que o referido texto foi pensado a partir de documento escrito pela ANPUH, uma vez que, o principal ponto a ser tratado pelas Diretrizes, foi a relação, ainda muito conflituosa, entre a formação do professor versus a do historiador. Porém, neste momento já era pensado uma formação do professor-historiador.

Desde então, novos pareceres, resoluções, vem ocorrendo nos currículos do ensino superior. No caso de nossa pesquisa nos atemos aos currículos (1979 e 2009) do curso de História da instituição de ensino UFCG, que recentemente (ano de 2009), teve seu currículo reformulado seguindo as mudanças nacionais referentes ao ensino superior, é justamente o que será trabalhado nos próximos sub-tópicos, a análise desses currículos, suas mudanças e possíveis continuidades.

## **2.2 CFP: Currículo de 1979, Formação do professor;**

Na década de 70 na cidade de Cajazeiras-PB, havia a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), as chamadas Faculdades isoladas, onde funcionava, dentre

outros cursos, o de Estudos Sociais que atuava devido ao financiamento da Fundação de Ensino Superior da cidade.

No ano de 1975 ocorre uma ruptura nesse curso de Estudos Sociais, onde de um lado, agora estava o curso de Licenciatura Plena em História e do outro o de Licenciatura Plena em Geografia, entretanto, estes cursos ainda estavam sob os cuidados da FAFIC. Somente em 07 de março de 1979 é que esta instituição de ensino superior foi incorporada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde o campus que ocupava ganhou o nome de Centro de Formação de Professores (CFP), legalizada através do parecer CLN nº 320/79. Porém, somente em 2004, houve o desmembramento do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal da Paraíba, para uma nova instituição que havia sido criada no Estado, a UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, criada em abril de 2002, onde passou a atuar sem a criação de um projeto pedagógico de curso, apenas com uma estrutura curricular que visava formar professores de história (PPC de 1979).

Na década de 1980, pretendia-se uma formação que preparasse para o mercado de trabalho, ou seja, as escolas de níveis fundamentais e médio. Pensava-se o professor como o detentor do conhecimento, aquele que transmitia o saber, sem levar a uma outra reflexão. Os conteúdos eram compreendidos de forma “decorativos”; não se aplicava o exercício da reflexão.

O curso de História da UFCG atuou por cerca de 30 (trinta anos), aproximadamente, com uma mesma estrutura curricular, a formulada no ano de 1979. O curso superior em Licenciatura plena em História do CFP foi criado por meio da resolução nº 136 do CONSUNI de 19/04/1979 e foi reconhecido pela portaria Ministerial nº 17 de 08/01/82, neste período não era exigido um projeto pedagógico de curso, porém, deveria integralizar um currículo mínimo para os cursos de História de todo o país, deveria seguir uma espécie de “modelo” nacional, além, é claro, de uma estrutura considerada adequada.

A estrutura do curso foi aceita de acordo com a Resolução nº 48 do CONSEPE de 10/08/1979, e apresentava um currículo mínimo para a conclusão de curso e obtenção do grau de Licenciatura Plena em História, este era de 2.310 (duas mil trezentos e dez horas), havendo subdivisões divididas em: eixos obrigatórios, optativos e complementares. Seguia-se esse modelo, pois, era o que definia o Conselho Nacional de Educação, para os currículos de formação superior em História. As disciplinas do Currículo Mínimo representavam 1.815 (mil cento e quinze) horas, sendo que as Complementares Obrigatórias tinham 285 (duzentos e oitenta e cinco) horas e as Complementares Optativas, 210 (duzentos e dez) horas, todas regidas pela Resolução CONSEPE 48/79, resolução esta que ainda determinava que o prazo

mínimo para conclusão do curso deveria ser de 5 (cinco) períodos e meio e no máximo 11 (onze) períodos, sendo permitido ao discente matricular-se em no mínimo 14 e no máximo 28 créditos por período. A carga horária prática era apenas de 8 créditos, ou seja 240 (duzentos e quarenta) horas. Podemos observar logo abaixo a grade com as disciplinas do Currículo Mínimo:

**Quadro 2.** Grade com as disciplinas do currículo mínimo.

Disciplina	Crédito	Carga Horária	Pré-requisito
História Antiga I	4	60	-
História Antiga II	5	75	História Antiga I
História Antiga III	4	60	História Antiga II
História Medieval I	4	60	-
História Medieval II	4	60	Hist. Medieval I
História Moderna I	4	60	-
História Moderna II	5	75	Hist. Moderna I
História Contemporânea I	4	60	-
História Contemporânea II	5	75	Hist. Contemporânea I
História da América I	5	75	-
História da América II	5	75	Hist. da América I
História do Brasil I	5	75	-
História do Brasil II	5	75	História do Brasil I
História do Brasil III	5	75	História do Brasil II
História do Brasil IV	5	75	História do Brasil III
Antropologia Cultural	4	60	-
Sociologia I (Geral)	3	45	-
Sociologia II	5	75	Sociologia I
Estr. e Func. do Ens. de I e II Graus	6	90	-
Psicologia Educacional	6	90	-
Didática	6	90	Psicologia Educacional
Tópicos Especiais em História	4	60	-
Prática de Ensino em História	8	240	Didática
Estudos de Problemas Brasileiros I	2	30	
Estudos de Problemas Brasileiros II	2	30	Estudos de Problemas Brasileiros I
Educação Física	2	30	

Pode-se perceber que esta estrutura privilegiava uma formação do Professor, sem a preocupação ou o incentivo à pesquisa; não consta nesta estrutura disciplinas que introduza o discente ao mundo das pesquisas, forma-se um profissional para a prática docente e só. Formava-se o professor de história. Pouco ou quase nada, era estudado em relação à prática do exercício do historiador, ou das historiografias existentes.

A grade curricular era composta em sua maioria por disciplina que denominamos de “Conteudistas”, como por exemplo, as disciplinas de História do Brasil, América, Contemporânea, Medieval, Antiga, dentre tantas outras. E ainda neste campo, percebe-se

lacunas, pois, quase não se via sobre a História local, aqui destacamos a disciplina de História da Paraíba, que apesar de compor essa estrutura, se quer ocupa o eixo das disciplinas obrigatórias.

Tratava-se de um ensino básico, diríamos até que, utilizava-se o método tecnicista. Retratava mais uma formação técnica do que uma de ensino superior em licenciatura. Entretanto, é preciso destacar que neste período em questão não se pensava em uma formação do professor-pesquisador, apesar de já se discutir as respectivas funções de cada um dele. Porém, a junção das duas era algo conflituoso, afinal para isso existiam os cursos de bacharelados, estes sim, eram vistos como locais adequados para formar o historiador, o pesquisador. Apesar das lacunas deixadas por este currículo, ele não era de todo falho, como podemos observar nas disciplinas do eixo das Complementares Obrigatórias:

**Quadro 3.** Disciplinas do Eixo das Complementares Obrigatórias

Língua Portuguesa I	5	75
Língua Estrangeira I	5	75
Geografia do Brasil I	5	75
Fundamentos das Ciências Sociais	4	60

Neste quadro, é possível observar que houve certa integralização da história com outros campos, como a língua portuguesa, a geografia, a filosofia, a sociologia, estas últimas já proporcionavam momentos de reflexão. Contudo, essas eram apenas um plano de fundo, via-se de forma bem superficial.

Mas, havia a preocupação em formar um profissional que soubesse utilizar uma linguagem mais aprimorada. Entretanto, estas disciplinas também não compunham um espaço privilegiado, apenas estava ali como algo ilustrativo desta estrutura. Ainda podemos observar neste currículo o quadro das disciplinas do eixo das Complementares Optativas que de optativas apenas levavam o nome, uma vez que, não havia muito que se optar, pois, elas compreendiam basicamente os quatorze créditos necessários, para integralização do curso, ou mesmo nem poderiam ser ofertadas por falta de um profissional habilitado para assumir a disciplina, logo abaixo podemos observar tal eixo:

**Quadro 4.** Disciplinas do eixo de Complementares Optativas

Língua Portuguesa II	5	75	Língua Portuguesa I
Língua Estrangeira II	3	45	Língua Estrangeira I
Metodologia das Ciências	5	75	
Psicologia Geral	4	60	

Filosofia Geral	3	45	
Geografia do Brasil II	5	75	Geografia do Brasil I

Não havia muito que escolher, pois as disciplinas eram basicamente a soma do total de créditos que deveriam ser cursados para a integralização do curso, geralmente tratava-se de uma complementação de disciplinas já cursadas. Nesse currículo de 1979, percebemos uma estrutura muito fechada, restrita, cheias de pré-requisitos, não havia muito que se produzir durante o curso, era meramente um ensino mecanicista onde os conhecimentos transmitidos seriam retransmitidos em futuras salas de aulas, pós- conclusão do curso de professor de história.

Aqui não se concebia a ideia de um profissional que atuasse tanto nas pesquisas quanto nas salas de aulas; a licenciatura formava o professor, o ofício do historiador não estava diretamente ligado a uma formação superior, um jornalista, por exemplo, poderia escrever historiografia, além do que, eram nos cursos de bacharelados que se formava com essa perspectiva, de produzir historiografia. Desta forma, as instituições de ensino superior em licenciatura, priorizavam os currículos voltados somente ao magistério. O professor neste período detinha o saber, determinava como e o que iria ensinar. Precisava-se formar profissionais preparados para a prática docente e não para a pesquisa (UFCG-Currículo 1979).

Aqui não havia espaço para apreciação do campo teórico-metodológico ou de atividades que envolvessem a pesquisa. Percebe-se uma ruptura entre o teórico e o prático. Formava-se o professor sem nenhuma relação com a produção historiográfica, fosse ela através das teorias durante as aulas, ou mesmo praticando a historiografia por meio da escrita.

Porém, com o passar dos anos os professores, já buscavam discursos que davam conta das dimensões sócio-políticas e ideológicas da prática docente, dentre outros, o ensino de história. A tentativa de preencher as falhas ainda deixadas ficava a cabo desses docentes, pois a estrutura curricular não apresentava disciplinas teóricas, voltadas á reflexão e/ou pesquisa. Fator que dificultava o debate historiográfico.

Formava-se o profissional tecnicista, ou seja, que apenas reproduz o conhecimento obtido, por vezes ainda, de forma não organizada, planejado, podendo sofrer influências de sua própria realidade, o seu lugar social, levando-o a agir de forma imparcial.

Este currículo permanece na instituição até o ano de 2008, entretanto, mesmo tendo-se que atuar com uma estrutura tão antiga, pôde-se observar que o corpo docente já não se satisfazia em formar somente um profissional para atuar nas salas de aula, o professor

transmissor do conhecimento, detentor do saber, começou-se a pensar em disciplinas que introduzissem o aparato teórico tão necessário para uma formação; já não se pensava mais em formar um profissional técnico, a ideia de uma formação do professor-historiador era cada vez mais visível, como por exemplo, a implantação de disciplinas teóricas, ainda que ocupassem o eixo das disciplinas optativas, mas só o fato de existirem já demonstram uma alternativa de burlar uma estrutura que já não estava funcionando.

Entretanto, com o passar do tempo, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), assim como outras instituições de ensino superior do Brasil, tiveram que repensar os seus currículos para formações em cursos superiores, no caso de nossa pesquisa, observaremos as mudanças ocorridas no CFP da cidade de Cajazeiras-PB, em especial, ao curso de Licenciatura em História. Essas instituições de ensino superiores foram obrigadas a renovarem ou repensarem seus currículos para atender as novas exigências do Conselho Federal de Educação, pois, este órgão passou a detectar certas falhas, lacunas não preenchidas pelos atuais documentos curriculares destas entidades, cada curso superior teve um período para se adequar às novas exigências.

A Resolução CSE/UFCG 04/2009, modifica de forma legal a estrutura curricular do curso de História do CFP. Com isso, ocorreram mudanças significativas em toda estrutura do curso em questão, entretanto, todas as mudanças curriculares não ocorreram ao mesmo tempo, algumas já vinham de bem antes. As primeiras modificações foram estas:

- Em 1981, foi modificado o Parágrafo 1º do Artigo 2º da Resolução, nesses termos: “O aluno deve integralizar o Curso no máximo em 14 (quatorze) e no mínimo em 06 (seis) períodos letivos, matriculando-se no máximo em 28 (vinte e oito) e no mínimo em 14 (quatorze) créditos por período” (RESOLUÇÃO CONSEPE-UEPB Nº 16/81). Neste caso específico, só foi alterado o tempo de curso e os créditos por semestre que o discente deveria cursar.

- A segunda alteração, ocorreu através da Portaria da PRE/UEPB nº 29/94, que estabeleceu no Artigo 1º: “As disciplinas de Estudos de Problemas Brasileiros I e II do Curso de Licenciatura em História, do CFP, Campus V serão substituídas pela disciplina Tópicos Especiais em História, de caráter obrigatório, com carga horária de 60 (sessenta) horas/aulas, correspondentes a 04 (quatro) créditos”.

- A terceira ocorreu com a criação da disciplina TEH (Teoria do Ensino de História) como complemento para carga horária dos Estágios Curriculares imposta pela lei 9.394/96 – conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (PIBIC 2010/2011)

Desta forma, as mudanças já vinham acontecendo há alguns anos atrás, porém, foi em 2009, que o novo currículo foi concluído e implantado com todas as propostas de renovações estabelecidas de fato. Aqui, merece destaque para as mudanças significativas que ocorreram em relação as disciplinas de Estágio Supervisionado, em que a partir do mesmo ganhou mais espaço neste curso de formação superior.

Entretanto, apesar destas significativas mudanças, ainda continuava-se enraizados em uma formação tradicional. Essa mentalidade, só passa a sofrer mudanças mais radicais com a implantação de fato do currículo de 2009, como podemos apreciar na sequência.

### **2.3 CFP: Currículo de 2009, Formação: professor ou historiador?**

A partir das mudanças ocorridas nas leis de ensino superior no Brasil, tornou-se necessário reciclar todos os currículos para o ensino superior no país, e com a UFCG não foi diferente, no curso de História do CFP de Cajazeiras-PB (nosso objeto de estudos), essas mudanças promoveram um verdadeiro turbilhão de opiniões. Pois, os discentes que ingressaram na instituição, a partir do período 2008.1, tiveram que migrar para essa nova estrutura curricular.

Essa nova proposta curricular foi instalada por meio da Resolução nº 04/2009 e da Resolução do CONSEPE nº 55/86, que determinava como perfil do curso um profissional que se identifique com o estudo do meio social de forma atemporal, econômica, política e cultural, elementos estes que viessem a compor uma realidade; este profissional formado pode atuar em dois campos de trabalho, no magistério e nas pesquisas; em centros de pesquisas e documentações, públicos ou privados; arquivos, museus, buscando rastrear os acontecimentos, olhando os fatos de forma crítica. Podendo atuar em escolas de 1º e 2º graus e, eventualmente, em instituições de ensino superior. A partir dessa mudança, o foco agora era formar um profissional crítico-reflexivo, capaz de atuar tanto no ensino básico, quando no superior (CURRÍCULO, 2009).

Ao apresentar uma nova estrutura, também foi apresentado pela Universidade Federal de Campina Grande um Projeto Pedagógico de Curso, o qual busca dentre muitos outros aspectos “formar profissionais capazes de produzir e transmitir o conhecimento histórico valendo-se dos múltiplos instrumentos teóricos e pedagógicos ao alcance do mundo moderno” (UFCG PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2009).

Esta formação prioriza uma formação do professor-pesquisador, algo indissociável, que não pode ser pensado de forma distinta. O currículo não é mais baseado em uma concepção de história ocidentalizada, a partir de então, busca-se formar o professor/historiador e que serão preparados na graduação para desenvolverem competências e habilidades tanto no âmbito educacional, quanto na produção científica.

O curso agora contempla em seu interior disciplinas obrigatórias voltadas ao conhecimento histórico, didático, teóricos e práticos, além das disciplinas dos eixos complementares: responsáveis por um complemento às disciplinas obrigatórias; e optativos, que também atuam como um segundo complemento aos eixos anteriores, porém, é composto por disciplinas optativas, o discente que decide qual será mais interessante a sua vida profissional e lhe servirá de diferencial. Podemos observar a estrutura do novo currículo e os Eixos que o compõe:

**Quadro 5.** Estrutura do novo currículo e seus respectivos eixos

Disciplinas do Eixo Obrigatório	Créditos	Carga Horária	Pré-Requisito	Código da Disciplina
Pré-história	6	90		H 01
Introdução aos Estudos Históricos	3	45		H 02
Psicologia da Educação	4	60		H 03
História Antiga I	5	75		H 04
História Antiga II	4	60		H 05
História Medieval I	4	60		H 06
História Medieval II	4	60		H 07
Didática	4	60	Psicologia da educação	H 08
História Moderna I	3	45		H 09
História Moderna II	4	60		H 10
História da América I	4	60		H 11
História da América II	4	60		H 12
História do Brasil I	5	75		H 13
História do Brasil II	5	75		H 14
História do Brasil III	5	75		H 15
História do Brasil IV	5	75		H 16
História do Brasil V	5	75		H 17
História da Paraíba I	3	45		H 18
História da Paraíba II	5	75		H 19
História Contemporânea I	4	60		H 20
História Contemporânea II	4	60		H 21
História Contemporânea III	5	75		H 22
Teoria da História I	5	75		H 23
Teoria do Ensino da História	4	60		H 24
Historiografia Brasileira I	4	60		H 25
Projeto de Pesquisa I	4	60	Teoria da história I	H 26
Projeto de Pesquisa II	4	60		H 27
Projeto de Pesquisa III	4	60		H 28
Projeto de Pesquisa IV	4	60		H 29
Estágio Supervisionado I	6	90	Didática	H 30
Estágio Supervisionado II	8	120		H 31

Estágio Supervisionado III	6	90		H 32
Estágio Supervisionado IV	7	105		H 33
LIBRAS	4	60		H 34
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	3	45	Projeto de Pesquisa I, II, III e IV	H 35
Total	158	2370		
<b>Disciplinas do Eixo Complementar</b>	<b>Créditos</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Pré-Requisito</b>	
Fundamentos do Pensamento Sociológico	3	45		H 36
Fundamentos do Pensamento Filosófico	3	45		H 37
Metodologia do Ensino da História	5	75		H 38
Tópicos Especiais em História da África	4	60		H 39
Total	15	225		
<b>Disciplinas do eixo complementar optativo</b>	<b>Créditos</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Pré-requisito</b>	
Sociologia Rural	3	45		H 40
Antropologia Cultural	3	45		H 41
Ética	3	45		H 42
Cultura Brasileira	3	45		H 43
Sociologia da Educação	3	45		H 44
Avaliação da Aprendizagem	3	45		H 45
Língua Portuguesa I	3	45		H 46
Língua Inglesa I	3	45		H 47
Teoria da História II	3	45		H 48
Historiografia Brasileira II	3	45		H 49
Metodologia Científica	3	45		H 50
Fundamentos do Pensamento Antropológico	3	45		H 51
Tópicos Especiais em História da América	3	45		H 52
Fundamentos do Pensamento Econômico	3	45		H 53
Tópicos Especiais em História Oriental	3	45		H 54
Tópicos Especiais em História do Brasil	3	45		H 55
Tópicos Especiais em História da Paraíba	3	45		H 56
História da Educação	3	45		H 57
Tópicos Especiais em História Local	3	45		H 58
Tópicos Especiais em História do Nordeste	3	45		H 59

Tópicos Especiais em Antropologia	3	45		H 60
Tópicos Especiais em Sociologia	3	45		H 61
Tópicos Especiais em Filosofia	3	45		H 62
Tópicos Especiais em Geografia	3	45		H 63
Tópicos Especiais em Teoria e Metodologia da História	3	45		H 64
Tópicos Especiais em História da Arte	3	45		H 65
Tópicos Especiais em História e Literatura	3	45		H 66
Estrutura do Ensino Fundamental e Médio	3	45		H 67
Fundamento e Questões em Educação	3	45		H 68
O Ensino de História e as Novas Linguagens	3	45		H 69
Educação Física	3	45		H 70
Paleografia	3	45		H 71
Construção do Espaço Brasileiro	3	45		H72
História Econômica do Brasil	3	45		H73
TOTAL OFERECIDO DE CRÉDITOS OPTATIVOS	102	1530		
TOTAL EXIGIDO PARA CONCLUSÃO DO CURSO	12	180		
TOTAL DE CRÉDITOS DAS ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS	14	210		
TOTAL GERAL	301	4515		
TOTAL A INTEGRALIZAR	199	2984		

O currículo em questão, não adota somente as disciplinas próprias da educação em História, mas também, contemplam disciplinas como a Psicologia, Fundamentos do pensamento Filosófico e Sociológico, na perspectiva de proporcionar uma formação pautada na compreensão e construção de discursos sobre as sociedades. O professor deixa de ser pensado como um narrador de histórias do passado, e torna-se o construtor de novos discursos sobre o passado.

Agora, é possível observar uma maior quantidade de disciplinas voltadas à reflexão como as de teorias, que levam o discente a questionar os fatos estudados, a repensar, a preencher lacunas deixadas por outros historiadores, entretanto, ainda priorizando

disciplinas básicas para o curso de história, tais como, podemos observar no eixo das disciplinas obrigatórias, de História do Brasil I, II, III, IV e V, levando o aluno a criticidade dos fatos históricos do nosso país ou de outras nações estudadas nas cadeiras de História Moderna I e II, de História da América I e II, Contemporânea I, II e III, nas de Pré-histórias, História Antiga e História da Paraíba, uma importante integralização ao novo currículo, pois é algo inconcebível cursar história e não conhecer a história de sua região, de seu estado, ou do estado de que a instituição faz parte.

Outros acréscimos foram fundamentais para o que se propõem no PPC (Projeto Pedagógico de Curso), às disciplinas Teóricas como: Teoria da História I, Teoria do Ensino da História, Historiografia Brasileira, elas são importantíssimas para a formação de um pesquisador, uma vez que, são responsáveis no entendimento sobre o ofício do historiador e da reflexão, no entendimento, são elas que moldam um historiador.

Assim como as disciplinas teóricas são fundamentais para se entender um “fato”, compreender determinados acontecimentos, os pensamentos de alguns estudiosos, os feitos humanos no tempo, as “cadeiras” de Projetos de Pesquisas I, II, III e IV, são imprescindíveis para a prática do ofício do historiador, assim como, a Didática e os Estágios para o professor. (UFCG. CURRÍCULO, 2007).

Desta forma o PPC do curso, agora pensa a formação do docente em História de forma a promover,

Uma prática pedagógica consciente que possibilite a transformação dos docentes e daqueles que estão sob sua responsabilidade, bem como por meio de uma relação direta e de qualidade entre a Universidade, as escolas de ensino fundamental e médio e a própria sociedade. (PPC HISTÓRIA CFP, 2009, p. 11).

Aqui se pretende dá articulação entre teoria e prática, para se conquistar a produção e a divulgação do conhecimento histórico; formar o professor/historiador. Um profissional de fato preparado para o competitivo mercado de trabalho.

#### **2.4 Currículo X Currículo: Entre rupturas e continuidades mudar é preciso!**

Ao analisarmos os dois currículos da Universidade Federal de Campina Grande, percebemos que realmente era fundamental uma mudança nessas estruturas, à instituição

ainda atuava com praticamente seu primeiro currículo, salvo pequenas alterações. Entretanto, havia a ausência de um PPC (Projeto Pedagógico de Curso), até o ano de 2008, ainda atuava com um currículo de 1979.

Um privilegiava a formação do professor e o outro defende uma formação do professor- historiador. Desta forma, foi preciso acrescentar algumas disciplinas como as teóricas, os projetos, mais estágios, as disciplinas optativas competem mais opções, exceto aquelas existentes na estrutura, porém, não são cursadas por falta de profissionais especializados.

Dentre tantas inovações podemos destacar as atividades sócio-culturais, em que os discentes obtêm certificados ao participarem de eventos acadêmicos, promovendo uma melhor integração entre cursos e universidades, este diálogo entre instituições é de grande importância, pois é aí que se pode encontrar os “pares” e assim trocar experiências e dialogar de forma em comum.

Entretanto, ainda permaneceu muito do currículo de 1979, pois, a base de um curso de história seria impensada sem seu eixo estrutural fundamental que são as disciplinas de História do Brasil, Contemporânea, Moderna, Antiga, Medieval, estas sempre estarão compondo currículos de história, pois, cada vez mais os novos currículos vem buscando uma maior abrangência em seus conteúdos, deixando de fora disciplinas como História Antiga do Oriente ou História Oriental; não é uma questão de formar uma estrutura que consiga dar conta de tudo, mas pensar um currículo variado, que realmente prepare o discente para que tenham uma carreira de sucesso, pois, o profissional desta área busca entender as sociedades e o homem, desvendando os acontecimentos e questionando possíveis verdades, tece-se uma nova teia a cada volta ao passado.

A mudança mais significativa ocorre nas disciplinas de Estágios, posta em prática a partir da Resolução nº 04/2009 que, Regulamenta os Estágios Supervisionados do curso de História, do Centro de Formação de Professores do *Campus* de Cajazeiras desta Universidade e dá outras providencias (COLEGIADO DO CURSO DE HISTÓRIA/UFCG)

Esta Resolução foi pensada a partir das leis dispostas pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, que são responsáveis por discutirem sobre projetos e criação de leis para as formações de professores de licenciaturas do Brasil, para atuarem na educação básica. Desta forma, a partir do dia 25 de setembro de 2008, por meio da criação da Lei nº 11.788, pensam os Estágios da seguinte forma:

Definem que o Estágio Supervisionado, componente obrigatório, terá duração de 405 (quatrocentos e cinco) horas e será desenvolvido em quatro disciplinas (Estágio

I, observação no ensino fundamental II; Estágio II, observação no ensino médio; Estágio III, aulas práticas no ensino fundamental II; Estágio IV, prática de ensino no nível médio), ofertadas, a partir do quinto período letivo, para o curso matutino, e do sexto período letivo, para o curso noturno (COLEGIADO DO CURSO DE HISTÓRIA/UFCCG)

Observando as estruturas dos PPC's (Projeto Pedagógico de Curso), podemos verificar como eram pensadas as práticas e os estágios, tanto no currículo de 1979 quanto no atual, 2009, percebemos uma significativa mudança entre os mesmos.

Na estrutura de 1979, havia apenas uma disciplina para dar conta desse campo, "Prática de Ensino de História" com apenas oito créditos, totalizando uma carga horária de 240 (duzentos e quarentas) horas, sendo a única prática de ensino de todo o curso.

Já no currículo de 2009, atual, percebemos um notável aumento, agora as práticas de ensino e estágios estão divididas em quatro disciplinas, onde a primeira denominada de "Estágio Supervisionado I" detém 6 (seis) créditos equivalentes a uma carga horária de 90 (noventa) horas, é destinado à observação de aulas no Ensino Fundamental II, o "Estágio Supervisionado II" compete 8 (oito) créditos, totalizando 120 (cento e vinte) horas, é destinado à observação da prática docente no Ensino Médio, o "Estágio Supervisionado III" contém 6 (seis) créditos em um total de 90 (noventa) horas, neste espaço acontece as primeiras práticas de aulas no Ensino Fundamental; e o "Estágio Supervisionado IV" é composto de 7 (sete) créditos ou 105 (cento e cinco) horas que serão utilizadas para o exercício da docência no Ensino Médio. Estas disciplinas são ofertadas a partir do quinto período e tem como pré-requisito a disciplina de "Didática", na estrutura anterior a prática de ensino só ocorria no final do curso e também tinha como pré-requisito a mesma disciplina.

O historiador está sempre se reinventando, buscando descobrir novos documentos, novos métodos, e é justamente dessa mentalidade de um profissional inovador, crítico, capaz de questionar, refletir sobre o meio em que vive, que as instituições de ensino superior em História vem buscando renovar suas estruturas, investindo em seus profissionais para uma formação superior de qualidade. Não que as estruturas antigas fossem incapazes de formar um bom profissional, porém, eram mais voltadas para a formação unicamente do professor, aquele responsável por transmitir o saber. O que não indica um fracasso nessa formação, entretanto, indica uma capacitação mais restrita.

Como pudemos perceber ao analisarmos os dois currículos houve sim continuidades, assim como as rupturas aconteceram, novas disciplinas foram acrescentadas ao mesmo tempo e outras foram extintas ou repensadas. Não podemos deixar de relatar o fato de que os alunos que estavam cursando até o terceiro período foram convidados a assinar um termo em que

afirmavam sua aceitação em migrar do currículo de 1979 para o currículo 2009, o que foi motivo de divergências de opiniões, pois, segundo a visão dos discentes seria mais viável, permanecer e concluir o curso ainda na “grade” de 1979, por já estarem adaptados a esta estrutura, e no caso da migração, iria ser acrescido mais um semestre, já que foram implantadas novas disciplinas, e outras tiveram sua carga horária quase dobrada, como por exemplo, as disciplinas de Estágios.

Ao que percebemos não se questiona os benefícios do novo currículo, mas a migração de algumas turmas que já estavam no terceiro período do curso de História. Observando a situação desses alunos não teria sido mais viável, que todos que ingressaram na instituição em uma determinada estrutura, concluíssem de acordo com a mesma qual optaram por cursar?

Sim, sabemos que na atualidade é impensável a distinção entre professor e historiador, pois, fazem parte de um mesmo universo, ao que percebemos não é questionado pelos discentes, os benefícios ou os malefícios da mudança curricular, mas a forma como esta implantação aconteceu.

Não estamos aqui na intenção de promover críticas ou elogios à essa Estrutura Curricular de 2009, apenas tratamos do assunto em questão, como um fato ocorrido no CFP, que até os dias de hoje é debatido entre os graduandos. Bem como pudemos relatar, que os docentes desta instituição de ensino superior, foram totalmente favoráveis a esta mudança, pois sentiam-se incomodados com as lacunas que o currículo de 1979 (que atuou até o ano de 2008), deixava na formação docente; uma vez que, este foi pensado na perspectiva de formar o professor dos níveis fundamental e médio, em uma metodologia mecanicista, onde o professor apenas reproduzia narrativas.

É correto afirmarmos que inúmeros foram os benefícios alcançados com essas mudanças, entretanto, não seria preciso levar em consideração as condições em que estão aqueles alunos que ingressaram na instituição ainda no currículo antigo, em que as propostas eram outras, assim como as exigências? Pois, esses não tinham familiaridade com os discursos propostos por algumas dessas novas disciplinas, uma vez que, não detinham de uma base teórica, Nesse caso, não seria preciso prepará-los, estabelecer elos, um período de adaptação?

Mais uma vez ressaltamos que nosso objetivo aqui, não é o de criticar, pois concordamos com as mudanças ocorridas, e destacamos que as mesmas se fizeram necessárias. Mas ao analisarmos essas mudanças, também (ainda que não fosse nosso objeto de estudos) constatamos esse fato.

Sabendo da importância da prática docente para a formação em Licenciatura em História, no nosso caso, a formação superior em História do CFP de Cajazeiras, o próximo Capítulo, irá analisar através de alguns relatórios do Estágio IV, dos primeiros graduados em História a partir dessa nova estrutura, como se deu a formação acadêmica, desses alunos migrantes do currículo de 1979 para a estrutura implantada em 2009.

### **CAPÍTULO 3 O ESTÁGIO ENQUANTO AGENTE FORMADOR: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DE ENSINO**

Neste capítulo iremos utilizar, como principal fonte, os relatórios de estágios dos primeiros graduados a partir do novo currículo de História, o Currículo implantado em 2009, através do qual iremos observar como este estágio ocorre, qual a visão dos estagiários em relação a esta prática, que concepções os mesmos tem de metodologia de ensino, como pensam e definem suas metodologias, qual a concepção destes então graduandos em relação ao seu processo de formação, dentre outros aspectos que serão elencados no correr do texto.

Antes de iniciarmos esta análise é necessário tentar definir o que vem a ser o Estágio? O que representa em um processo de formação? Quais suas contribuições em um processo de formação superior?

A princípio, entende-se o estágio curricular como uma simples maneira de o estagiário praticar o que aprendeu na universidade, como também, conhecer o futuro campo de atuação, isto é, as escolas. Entretanto, o Estágio Curricular Supervisionado, é muito mais que uma simples maneira de “brincar” do que aprendeu entre os muros da universidade, é antes de tudo, uma práxis cotidiana do envolvimento do estagiário com o alunado, procurando entender suas reais dificuldades, como também, criar estratégias para que as mesmas possam ser solucionadas.

Outro aspecto que o estágio deve proporcionar ao estagiário é a dimensão crítica-reflexiva, dimensão que procura por meio da reflexão dos conteúdos estudados, emitir um juízo de valor e não simplesmente aceitar tudo o que lhes é colocado de acordo com os livros ou com o próprio entendimento do professor; ou até mesmo do estagiário, dessa forma contribuiremos para uma formação consciente e sólida dos educandos.

Assim, quando falamos em estágio devemos ter em mente uma instrumentalização dos conteúdos, tentando envolve-los com a realidade dos alunos, como nos afirma Pimenta e Lima (2004, p. 45), ao descrever que,

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendia esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.

Logo, esta atividade deve estar em consonância com tudo o que foi estudado nas aulas da universidade, principalmente, envolvendo os conteúdos didáticos e específicos, como a realidade em que o alunado está inserido.

Tudo isso possibilita um amadurecimento do estagiário, haja vista os vários meios de desenvolvimento desta etapa formativa, em que o mesmo é acompanhado tanto pelo professor titular da disciplina, na escola do estágio, como pelo professor orientador do estágio, que procura de diversas maneiras, solucionar todas as dificuldades e os anseios gerados durante esse período.

No CFP/UFCG, os Estágios são divididos em quatro etapas, em que são desenvolvidas em escolas da rede pública ou particular da região onde se localiza a Instituição de Ensino Superior. O último Estágio compete à prática de ensino no nível médio. Aqui, nosso objeto de análise, os relatórios de estágio IV, justifica-se, por subentender que nesta última etapa o discente já dispõe de maturidade acadêmica e prática, pois, conhece o funcionamento do ambiente escolar, além de que, pôde adquirir em outras disciplinas habilidades a serem exploradas nas práticas de ensino.

Dessa forma, o estagiário conta com um leque de experiências trazidas pelos professores que o nortearam durante esta etapa formativa. Todas essas experiências, postas em análise, servirão para que o mesmo possa se guiar nas mais diversas situações quando assumir realmente uma sala de aula, desta vez, não mais como estagiário e sim, como titular da disciplina, e com isso ajudar os futuros estagiários, que posteriormente possam necessitar de sua ajuda.

Diante de todas estas colocações, o que pensam os estagiários sobre essa etapa formativa, em que estarão ligados diretamente com o seu público alvo? A metodologia utilizada é viável para aplicação dos conteúdos?

Para isto, a pesquisa se norteará por meio de uma amostra de Relatórios do Estágio IV, por ter sido esta a última etapa referente à prática docente oferecida pela instituição, à turma

de 2008.1 do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Selecionamos esta turma porque estes discentes entraram na universidade quando ainda estava em curso o currículo de 1979 e tiveram que migrar para o novo currículo, o de 2009; estes estudantes do curso de História, já estavam cursando o terceiro período e, mesmo assim, tiveram que migrar, sendo este nosso principal objeto de estudo, verificar como os primeiros graduados (migrantes) foram formados.

Essa amostra corresponde a 20,8% dos relatórios da turma, visto que, a referida turma foi se fragmentando no decorrer do curso, ficando apenas um total de 24 alunos, onde apenas 6 (seis) concluíram no tempo mínimo de 8 (oito) períodos letivos. Os relatórios correspondem aos 06 (seis) primeiros graduados da turma, entretanto, serão analisados apenas 05 (cinco), tendo em vista a recusa de um dos alunos a esta pesquisa. Os mesmos serão identificados no decorrer da pesquisa, por letras, estagiário A, estagiário B..., e assim por diante. A pesquisa não tem por finalidade dados quantitativos, mas qualitativos e avaliativos, onde observaremos a formação docente em História a partir da mudança de currículos e da transição desses discentes para uma nova estrutura curricular.

### **3.1 A visão dos estagiários em relação à prática de ensino em História**

O Estágio Curricular Supervisionado, em suas diversas etapas de ensino, deve proporcionar ao estagiário uma melhor clareza do que venha a ser sua profissão no futuro, principalmente, quando nos remetemos às quatro etapas do estágio, que mediante sua centralidade, conduz o aluno do ensino superior, aqui em questão os de História, a um entrosamento com as seguintes modalidades de ensino: Fundamental II e Médio.

Estas etapas da formação conduzem o alunado além da aplicabilidade dos conteúdos a uma observação, tanto da escola como das próprias turmas, que contém a unidade de ensino. Esta observação serve também para que se possa ter uma ideia de como funciona a aplicabilidade dos conteúdos, como também entender as etapas dessa aplicação.

Assim, é fundamental que o aluno estagiário possa, em seus relatórios dos estágios (no nosso caso, os relatos do Estágio IV), apresentarem a importância de tal etapa de formação em sua vida educacional, haja vista que, mesmo sendo quatro estágios, cada um possui uma perspectiva diferente, pois, apresentam identidades, conceitos e até mesmo dificuldades distintas, até mesmo o nível de amadurecimento de cada um dos discentes, sendo o Estágio Supervisionado IV, o último elemento das práticas de ensino; nessa fase os graduandos já

devem ter preestabelecido os seus critérios de escolhas, para que possa definir as metodologias que melhor os representa.

Com isso, e a partir das análises feitas nos relatórios de estágios de determinados alunos do curso de História do CFP de Cajazeiras- PB, percebemos que todos destacam ser fundamental para a sua formação, essa prática de ensino e que estão satisfeitos com os encaminhamentos realizados ainda na universidade para as unidades de ensino que os receberam, e na oportunidade exerceram à prática docente. Desta forma, vejamos alguns relatos:

O Estágio Supervisionado IV nos possibilita como base a metodologia para o treinamento prático do ensino e aprendizagem (Estagiário A).

[...] o campo profissional é composto por diversas falhas, estamos sendo preparados através da licenciatura para ajudar a melhorar a educação do nosso País. Sendo assim, é necessário visitar algumas instituições, analisar seus pontos positivos e negativos e refletir sobre a maneira que podemos contribuir para melhorar a educação brasileira (Estagiário B).

[...] essas aulas práticas oferecem suporte necessário para ao chegar à prática o aluno saber situar-se (Estagiário C).

O estágio realizado [...] foi de fundamental importância para minha formação, enquanto estudante e por que não dizer como futura professora de História. Naquela unidade de ensino pude apresentar, ou seja, por em prática um pouco do conhecimento que adquiri na universidade ao longe desses quatro anos que lá estou (Estagiário D).

Independente do curso superior que o aluno curse, o estágio está sempre presente como uma forma de por em prática as teorias aprendidas no decorrer dos estudos. É através do estágio que o estudante se descobre enquanto profissional, pois nele o estudante faz valer na prática o que será o seu trabalho no decorrer de sua vida (Estagiário E).

A partir dos relatos do Estágio Supervisionado IV, selecionados para análise desta pesquisa, pois, compreende a última etapa desse processo formativo, percebemos todos dão ênfase a essa questão. Os Estagiários colocam o estágio, como sendo o espaço para se descobrir enquanto profissional e como fator fundamental para a conclusão de um curso superior, é algo que lhes preparam de fato para a futura vida profissional e quem sabe para uma nobre contribuição com a educação brasileira. Afirmam ainda que sentem seguros em por em prática aquilo que foi passado ainda na sala de aula, pois quando estão sendo preparados, voltam a ocupar o papel de aluno novamente.

É nesta etapa que a relação teoria e prática, que tanto se aprende nos cursos superiores, se aplicam de fato, possibilitando ao discente “testar” o que aprendeu no decorrer de seu

curso. Porém, na atualidade, não é isso que se pretende com essas disciplinas, vejamos o que diz a Ementa de Estágio Supervisionado IV, do CFP/UFCG: “O ensino de história no Ensino Médio (1º ao 3º ano). Discussões sobre o ensinar história: Práticas e debates. Prática no espaço escolar” (PPC, 2007).

Esta disciplina, objetiva “possibilitar a vivência escolar primordialmente no ensino médio sob orientação” (PPC, 2007).

A ementa da disciplina de estágio, diz o que fazer, mas não aponta como, essas questões dependem do professor orientador, que pode compreender a prática enquanto espaço teórico metodológico ou não, entretanto, uma não está dissociada da outra. Desta forma, como estes estagiários veem essa prática de ensino, depende muito do que foi debatido e trabalhado na sala de aula pelo professor da disciplina.

Embora estejam conscientizados em relação ao valor e as contribuições do estágio, os relatos são breves quanto a este quesito, resume-se ao que foi citado a cima, é como se o assunto a respeito fosse encerrado sem mais nem menos; se o estágio é tão importante, como foi relatado pelos estagiários A, B, C, D e E, por que não é defendido com maior ênfase, dos cinco relatórios analisados, todos apenas o apontam na parte introdutória de seus trabalhos. Não que fosse necessário enfatizar o tempo todo, sobre tal importância, mas que ao menos tentassem estabelecer certo contexto a esse respeito.

É correto afirmar que os estagiários, tentaram uma definição do que vem a ser o estágio, porém, demonstram que não buscaram um entendimento teórico da temática em questão.

### **3.2 Que Concepções de Metodologia têm estes Estagiários e como eles a definem?**

Ao realizar as análises dos relatórios, podemos perceber certa ausência de entendimento, principalmente, sobre as metodologias de ensino, todos não conseguiram estabelecer ou denominar a metodologia que utilizaram, assim como, também não definiram que metodologia o professor titular da turma desenvolve em suas aulas. Assim, antes de partirmos para as análise de fato, gostaríamos de tentar estabelecer definições para a metodologia.

Percebemos que há dificuldades em distinguir a metodologia do recurso de ensino. O estagiário deve ao menos conseguir estabelecer essa distinção, do contrário, ficaria mais difícil desenvolver sua prática, pois, sabendo que a metodologia é a forma como o determinado conteúdo será ministrado e os recursos são os artefatos que o possibilitará desenvolver esse contexto, ele poderá planejar e ministrar suas aulas de forma coesa e atingirá seus objetivos enquanto professor.

Desta forma, vejamos como podemos conceituar a metodologia e os recursos didáticos. Assim, segundo Manfredi (2012, p. 01),

Etimologicamente, considerando a sua origem grega, a palavra **metodologia** advem de *metodos*, que significa META (objetivo, finalidade) e HODOS (caminho, intermediação), isto é *caminho para se atingir um objetivo*. Por sua vez, LOGIA quer dizer *conhecimento, estudo*. Assim, metodologia significaria *o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade*. Partindo dessa formulação um tanto simplista, a metodologia do ensino seria, então, o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos.

Desta forma, a metodologia seria a maneira como o assunto irá ser abordado, não importando o tipo de método que será adotado, mas, se o objetivo que se pretende com aquele determinado conteúdo será alcançado. Vale ressaltar que não se pode separar essa metodologia das escolhas teóricas do professor, é algo indissociável, pois, é o próprio docente que faz suas escolhas, delimita suas fontes e define seus métodos. Partindo dessa definição, o que seria então esses recursos de ensino? Vejamos o que diz Cerqueira (1996, p. 01), a esse respeito:

São todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudos ou atividades, seja quais foram as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem, mais eficiente constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino aprendizagem.

Diante da citação acima, podemos compreender que todos os materiais físicos utilizados para o desenvolvimento das aulas, são considerados recursos didáticos, então, tanto um livro pode ser concebido desta forma, quanto uma imagem ou vídeo, a partir desses conceitos, vejamos como os estagiários que estamos analisando abordam as temáticas:

As maiorias dos alunos das turmas estavam completamente enraizados numa metodologia bastante tradicionalista. Foi com muito trabalho que se tentou mobilizar as turmas para que os alunos acompanhassem as aulas numa metodologia pelo menos um pouco mais dinâmica (Estagiário A).

Diante da fala do Estagiário A, nos vem alguns questionamentos: acaso uma metodologia tradicional também não pode ser dinâmica? Qual é a concepção de metodologia tradicional que este discente tem? Em seus relatos, ele não consegue estabelecer a metodologia que utilizou, nem explica como planejou suas aulas, apenas diz que elaborou suas aulas de acordo com os níveis das turmas, uma vez que a prática não ocorreu em uma única sala de aula do ensino médio, e das possibilidades oferecidas pela escola, ele utilizou o material didático do professor titular e expôs suas aulas de forma dialogada- expositiva.

Vejamos agora o que diz o Estagiário B:

No que diz respeito ao ensino docente é necessário sempre buscar inovações e traze-las para o contexto escolar, pois essa é a maneira de despertar o interesse dos alunos e a vontade dos mesmos aprenderem [...]. (Estagiário B).

Como podemos perceber o Estagiário B, não define sua metodologia, apenas destaca que buscou alguns mecanismos para sair de uma monotonia, como pesquisas fora do ambiente escolar, utilizavam imagens em suas aulas, realizou análises de documentos, além do livro didático, embora este ainda demonstre certo entendimento do que venha a ser uma metodologia, não consegue definir a que utilizou em seu estágio supervisionado. Defende que uma metodologia deve ser múltipla, variável, e que existe uma relação inseparável entre a metodologia e os recursos de ensino.

O Estagiário C, diz:

Como o professor me permitiu escolher o assunto da aula que iria lecionar como forma de ajudar os alunos que provavelmente prestarão vestibular no fim do ano, escolhi o conteúdo “Os Anos Dourados no Brasil”, por ser um tema bastante discutido e que na maioria das vezes está entre conteúdos de vestibulares (Estagiário C).

Este estagiário, não define que metodologia utilizou para o preparo de suas aulas, apenas relata seu critério de seleção, em que seu critério de escolhas se baseia nos conteúdos propostos pelos vestibulares. Desta forma, seus futuros alunos apenas seriam preparados para o exame de ingresso nas Universidades, e se isso não for o objetivo do aluno ao frequentar a escola? Apesar de não definir que metodologia optou, este a concebe como o preparo de aulas que deem conta do conteúdo trabalhado, pois a cada aula é fundamental para ele atingir as metas pré-estabelecidas em seus planos de aula.

O estagiário em questão apresenta em texto que buscou sempre em suas aulas uma discussão sobre o conteúdo que estava sendo apresentado, mas suas aulas eram norteadas por explanação oral seguidas de atividades relacionadas ao conteúdo, utilizando como recurso didático o material do professor titular.

A esse respeito, o Estagiário D diz: “[...] pude constatar que cada sala se faz necessário utilizar uma metodologia diferenciada para que a aula flua e seja proveitosa” (Estagiário D).

O discente, mostra compreender que a metodologia é a maneira como a aula será ministrada, ou seja, como será transmitido o conteúdo, porém ele não a define. Vejamos ainda o que diz o Estagiário D:

A escola na qual realizei o estágio disponibiliza de muitos recursos metodológicos para se trabalhar a exemplo de duas salas de vídeo com tvs, ventiladores e DVDS, sala de computação com 20 computadores, uma TV, um DVD e ar condicionado, e um auditório com ar condicionado e data-show e vários filmes para se trabalhar na questão de complementar as aulas (Estagiário D).

Mais uma vez é possível perceber a distorção do que seja um recurso metodológico. Neste caso, até a estrutura oferecida pela escola é confundida como recurso didático; é correto que uma boa estrutura pode oferecer ao professor melhores condições de trabalho, entretanto, não define uma metodologia. O estagiário E, diz:

[...] nesta aula utilizei data show da escola, expliquei os conteúdos aos alunos através de tópicos dos slides, a aula foi muito proveitosa, os alunos adoraram, percebi que os slides prenderam a atenção dos mesmos nas aulas o que fez tornar a aula bem produtiva (Estagiário E).

Percebemos que o estagiário E, não define que metodologia adotou, podemos observar certa confusão entre o que seria a metodologia e o que seria os recursos de ensino. Acima já

buscamos definições para tais. Entretanto, este relata que buscou ao longo da prática de ensino utilizar diversas metodologias para tais estágios; ele diz:

Procurei em cada estagio que realizei utilizar metodologias diferentes, como uma forma de me adequar a um único método de ensino no entanto, percebi não ser possível fazer isso, pois em cada sala de aula em que se entra, se encontra alunos com variados temperamentos e comportamentos, desse modo, cheguei a conclusão que cada sala de aula exige do professor atitudes e metodologias diferentes dependendo do comportamento da turma (Estagiário E).

Podemos perceber que para esse estagiário a metodologia deve ser múltipla e se adequar ao comportamento da turma e não ao nível de aprendizado que encontra-se os alunos. Observamos em seus planos de aula, que todas as aulas aplicadas foram de forma expositiva dialogada, com avaliações contínuas. Neste ponto percebemos a confusão que o mesmo faz entre metodologia e avaliação, pois sabemos que a metodologia é a forma como a aula será ministrada, enquanto a avaliação é o método ao qual se atribui valor, ou de se perceber a forma como os conteúdos foram compreendidos.

Após a análise destes relatórios, podemos constatar que os estagiários em questão, demonstram certa confusão quanto o funcionamento de uma metodologia de ensino, visto que, os mesmos não conseguiram definir as suas próprias. Dessa forma, podemos nos questionar, que representações a respeito do ensino e aprendizagem tem esses futuros docentes? Como pensam suas práticas de ensino? Ao fim da análise deste ponto, não conseguimos chegar a uma resposta, pois, os mesmos ainda parecem confusos a esse respeito. Não estabelecem um discurso coerente sobre a temática.

Pois, em nenhuma das falas relatadas acima é verificado a definição ou o estabelecimento de uma determinada metodologia; observamos também a noção que se tem de metodologia tradicional é aquela em que não há troca de informações, nem o uso de recursos didáticos que não sejam os livros, porém, sabemos que uma metodologia tradicional também pode ser dinâmica tanto quanto as outras. Podemos observar mais uma vez essa afirmativa através da fala do Estagiário A. veja o que diz:

Ao ministrar de fato as aulas, procurei na medida do possível elaborar aulas expositivas, interativas, problematizando o passado para entender o presente, fazendo com que todos os alunos entendessem o conteúdo e dialogassem com o professor e seus colegas de classe. Não tornando o ensino- aprendizagem de forma tradicional[...] (Estagiário A)

Diante da análise, concluímos que os estagiários não conseguem estabelecer uma definição coerente do que é metodologia de ensino, pois os mesmos não conseguiram definir em suas práticas o que se utilizou. Entretanto será que as disciplinas responsáveis para esse preparo supriram de fato as necessidades desses discentes? Talvez isso não se deva a falta de articulação entre as disciplinas teóricas e práticas? Onde deveriam ser estabelecidas relações entre a didática e as práticas de ensino com os conteúdos específicos de História? Uma vez que para se chegar até esta etapa da prática docente, é necessário que antes tenha cursado a disciplina de Didática, que tem por objetivo compreender, práticas e metodologias norteadoras do processo de ensino- aprendizagem (PPC, 2007), entretanto será que essas metas foram alcançadas com a turma em questão?

Observemos o que diz a Ementa da disciplina “O papel da escola na sociedade. Diferentes concepções de ensino e aprendizagem. Trabalho docente e formação profissional. Processo de organização do trabalho pedagógico” (PPC, 2007).

Pode-se observar que estas disciplinas preparatórias dão uma boa base teórica a esses alunos antes de os enviarem para os Estágios (Estágio IV, em questão), porém reiteramos aqui, o que já foi dito agora a pouco, que talvez falte uma melhor articulação dessas bases teóricas, com os conteúdos que serão aplicados em salas de aulas.

### **3.3 Quais as concepções destes então graduandos, em relação ao seu processo de Formação?**

Neste ultimo ponto de nossa análise, iremos observar a visão dos estagiários em questão (turma 2008.1), em relação ao seu processo de formação. Isto será possível através de seus relatos a partir das práticas de ensino vivenciadas por eles no Estágio Supervisionado IV. Desta forma vejamos o que falam a respeito.

O Estagiário A, diz:

Ao ministrar de fato as aulas, procurei na medida do possível elaborar aulas expositivas, interativas, problematizando o passado para entender o presente, fazendo com que todos os alunos entendessem o conteúdo e dialogassem com o professor e seus colegas de classe. Não tornando o ensino-aprendizagem de forma tradicional que é a realidade encontrada no ensino da cidade de Cajazeiras, e sim tornar o ensino analítico e crítico, pois somos nos

futuros professores que iremos mudar a educação do nosso Brasil (Estagiário A).

O Estagiário A, apresenta-se positivamente em relação ao seu processo de formação. Na fala, podemos perceber que o referido discente está satisfeito com a formação que está recebendo, pois sente-se não só preparado para a vida profissional quanto para mudar a educação brasileira, algo que não é fácil. Pois, destaca em seu texto que as únicas dificuldades encontradas em sua experiência da prática de ensino foram nas possibilidades oferecidas pela escola (as quais não exemplifica) e ao fato de alguns alunos não aceitarem em um primeiro momento uma metodologia mais dinâmica. Mas que metodologia foi utilizada?

Vejamos o que fala o Estagiário B:

[...] o campo profissional é composto por diversas falhas, estamos sendo preparados através da licenciatura para ajudar a melhorar a educação do nosso país (Estagiário B).

Ao analisarmos o relatório do Estagiário B, podemos constatar que este também se apresenta favorável ao processo de formação do qual está inserido, pois afirma que a partir das teorias estudadas na Universidade e a prática através do Estágio, sente-se preparado assumir sua futura profissão e que sua formação irá melhorar a educação do país.

Já o Estagiário C, diz:

[...] Pude absorver conhecimentos teóricos que foram de grande importância para as atividades realizadas na Escola Monsenhor Vieira, uma vez que constituíram o suporte necessário para que fosse possível utilizar na prática tudo aquilo que foi passado pelo professor na teoria (Estagiário C).

Neste relato, percebemos que o discente vê de forma positiva o que está sendo discutido em sua formação, pois segundo o mesmo a teoria está sendo possibilitada de se pôr em prática.

Vejamos agora o que diz o Estagiário D:

Durante as observações confesso ter sentido um pouco de medo, pois logo percebi que haveria de encontrar algumas dificuldades, pelo fato das turmas serem numerosas, onde havia alguns poucos, talvez um ou dois alunos repetentes onde não levavam a disciplina a sério pelo fato de acharem que

História é decoreba, foi o que presenciei alguns alunos comentarem em sala.  
(Estagiário D)

O discente acima citado não nos demonstra sua posição quanto a seu processo de formação, entretanto demonstra receio quanto ao que encontrará em seu campo profissional, como salas superlotadas, evasão escolar, repetência, fatores inerentes ao ambiente escolar, fatores que não estão ligados diretamente aos professores ao contrário dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aulas.

O Estagiário E, diz em seu relatório que em um processo de formação é imprescindível o Estágio Supervisionado, pois é neste momento que se põem em prática tudo o que foi visto nas teorias, vejamos:

[...] o estágio está sempre presente como uma forma de pôr em prática as teorias aprendidas no decorrer dos estudos. (Estagiário E)

Desta forma, o Estagiário E, demonstra que sua formação está se dando de forma coerente, pois quando se consegue colocar em prática o que se aprende nas teorias, é sinal que estas estão sendo transmitidas com êxito.

Ao finalizar a análise desses relatórios que nos propomos, foi possível perceber que estes discentes analisados, através de seus relatórios, caem por vezes em contradição, pois, todos relatam positivamente suas práticas de ensino, afirmando terem conseguido colocar em prática tudo o que aprenderam na teoria, estudada na graduação, porém não conseguiram se quer definir ou estabelecer uma metodologia de ensino a qual utilizariam em seus estágios.

Será que os conteúdos estudados foram realmente satisfatórios? Ou isso se deve ao fato destes alunos terem cursado até o terceiro período em um currículo (1979) e depois terem que migrarem para um novo currículo (2009), onde disciplinas novas foram implantadas e outras antes obrigatórias passaram a ser opcionais, será que não eram tão importantes?

É correto afirmar que todas as disciplinas que compõe um curso superior tem sua relevância para tal formação, entretanto umas tornam-se mais necessárias que outras, no caso do CFP da Cidade de Cajazeiras- PB, tal mudança curricular tornou-se necessária, no caso das disciplinas de estágio também, pois estas agora ocupam 405 horas deste novo currículo, tornam-se necessária para se aprimorar o futuro docente para a profissão que irá exercer. As aulas teóricas são importantíssimas no desenvolvimento do raciocínio crítico- reflexivo do futuro professor, porém para os alunos Migrantes do currículo de 1979, percebemos que a teoria ainda merecia ter sido mais trabalhada quanto às práticas docente, pois, não foi possível

formar um profissional sem deixar essas lacunas. Não se sabe se percebidas pelos graduados, que apesar de existirem, nenhum dos analisados apresenta crítica ao seu processo de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou uma análise reflexiva acerca da formação docente em História ao longo dos anos, sobretudo, da atualidade, aqui em destaque a formação do docente em História do CFP/UFCG, da cidade de Cajazeiras- PB, analisado, primordialmente, através dos relatórios de Estágio Supervisionado IV. Diante do que foi pesquisado, verificamos que a Instituição de Ensino Superior, em seus primeiros anos, dedicados à esta formação, tinha por objetivo formar o professor, aquele preparado para a prática docente nas escolas de ensino fundamental e médio. Era uma formação tecnicista, ou seja, formava-se um “transmissor” do conhecimento, não havia debates voltados à reflexão, ou para a construção e produção historiográfica. Esse tipo de discurso era deixado para os cursos de Bacharelados, uma vez que, nas Licenciaturas não havia espaço para isso. Pois aqui formava-se apenas o professor.

Já a nova proposta curricular, a de 2009, tem por objetivo formar o professor/historiador, indissociáveis. Aqui, os discursos buscam estabelecer uma reflexão crítica dos fatos históricos, em que os novos docentes não serão mais os detentores do saber, mas, uma espécie de ponte que levará seus futuros alunos ao conhecimento. Nesta nova proposta curricular, pretende-se formar, através da reflexão, seres críticos, capazes de pensar por si só, exercendo assim não só o ofício do professor, mas também, do historiador, na perspectiva de preencher as lacunas deixadas, proporcionando a construção de novos discursos.

No entanto, as representações expostas por esses concluintes sobre a prática ainda reforçam a afirmativa de que prática e teoria são coisas diferentes, ou que o estágio seria apenas a parte prática, quando o próprio PPC da instituição reforça a formação do professor pesquisador. Enfim, a referente pesquisa também faz parte da experiência da pesquisadora que vivenciou esse processo de mudanças o que motivou ainda mais o desenrolar dessa pesquisa que teve como pretensão uma primeira análise que possa subsidiar outras pesquisas nessa área temática, aprofundando ainda mais às questões que aqui não foram contempladas.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo, UNESP, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORGES, Claudia Trajano. **A formação do professor de Geografia em dimensões metodológicas: O estágio supervisionado de Geografia em questão**. UFCG, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Currículos mínimos dos cursos de nível superior**. Brasília, DF. Departamento de documentação e divulgação, 2. Ed. , 1975.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares nacionais: história e geografia** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. Ed. – Brasília: A secretaria, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexão e aprendizagem**. 10. ed. Campinas, SP, 2003.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 ( Coleção Leitura).
- GASARELLO, Arlete Medeiros; NIKITIUK, Sônia L (org.). **Construindo um novo currículo de História: repensando o ensino de História**. 6.ed. Cortez 2009.
- GOODSON, Ivo F./ LIMA, Jorge Ávila (tradutor). **O currículo em mudança, Estudos na construção social do currículo**. Porto, Portugal. Porto, 2001.
- IMBÉRNOM, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KULLOK, Maísa Gomes. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió, Edufal, 2000.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí, RS. Unijuí, 2007.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Novas tecnologias e currículo**. In: **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MACEDO, Elizabeth/ LOPES, Alice Casimiro. **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo, SP. Cortez, 2. ed. 2005.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisas, representação e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professor: unidade, teoria e prática?** São Paulo, 2 ed. Cortez.

SAVIANI, Demerval. **Formação de Professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores.** Universidade Estadual de São Paulo. Revista Brasileira de Educação v. Nº 14 Mai / Jun. / Jul. / Ago. 2000.

TIBALLI, Elianda F. Arantes. **Concepções e Práticas em Formação de Professores: diferentes olhares** / Sandramara Matias Chaves. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professor.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/plataforma\\_lattes](http://pt.wikipedia.org/wiki/plataforma_lattes). Em 19/03/14, às 13:45

<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1423/1472>, 2009. Pesquisado em: 19/03/14, às 16:30. LAMPERT, Ernâni, in: A Universidade e o currículo: possibilidades de redimensionar o fazer pedagógico.