



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

“Me formando a ser professor?”: Uma análise de práticas e
saberes docentes da UAHIS-UFCG (2017-2021)

RODRIGO PIRES DE ARAÚJO

CAMPINA GRANDE
OUTUBRO/2021

“Me formando a ser professor?”: Uma análise de práticas e
saberes docentes da UAHIS-UFCG (2017-2021)

RODRIGO PIRES DE ARAÚJO

Trabalho apresentada ao curso de Licenciatura em
História, do Centro de Humanidades da
Universidade Federal de Campina Grande, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira

Campina Grande

2021

RODRIGO PIRES DE ARAÚJO

“Me formando a ser professor?": Uma análise de práticas e
saberes docentes da UAHIS-UFCG (2017-2021)

Trabalho de Conclusão do Curso avaliado em __/__/____ com o conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira
Universidade federal de Campina Grande
Orientador

Prof. Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento
Universidade Federal de Campina Grande
Examinadora interna

Prof. Danilo Alves da Silva
Secretaria Estadual de Educação - PB
Examinador externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente àqueles que me permitiram chegar até aqui: minha família. Notadamente à minha mãe e meu pai, Judith e Antônio, que sempre me proporcionaram os recursos para que pudesse estudar com o maior conforto possível, pois mesmo sendo em uma Universidade Pública ninguém pode afirmar que seja algo barato. Não posso esquecer dos meus irmãos, Renan e Renato, que cada um a sua forma deram sua contribuição para que eu pudesse alcançar mais esse objetivo em minha vida.

Em nome da minha tia Gilvanete, tenho que agradecer à minha família materna pelo acolhimento que me proporcionaram ao ter que estudar em uma cidade longe de minha casa. Principalmente àquela que se tornaria quase uma mãe para mim, guardo um carinho todo especial: impossível esquecer os cafés à noite, uma pausa para afiar as línguas e descansar a mente em meio a textos e atividades.

Das relações sociais que construí durante a Universidade, não posso deixar de colocar aquele que conheci na minha trajetória final do curso, uma semana antes do isolamento da pandemia de Covid-19. Aquele que se tornaria o meu melhor amigo e companheiro, e que, segundo ele, sabia antes de mim mesmo que o Ensino de História, e não Brasil Império, era a minha linha de pesquisa. Aquele que acompanhou o progresso dos meus estudos, os desafios da pesquisa, as frustrações, assim como minhas conclusões e que me acompanhou na felicidade de ter a última linha escrita. Silvano, meu amor, muito obrigado.

Ainda das relações que a universidade proporcionou, jamais me esquecerei dos meus grandes amigos, que compartilhei momentos de felicidade e agonia que o curso proporciona a todos. Minha grande amiga Ana Beatriz, carinhosamente chamada de Bia, Mayra, João Segundo, Jefferson, Ellem...nunca me esquecerei de vocês. Acreditem, as nossas fofocas e reclamações do curso estão marcados nesse texto.

Ao Programa de Educação Tutorial (PET), sob a tutoria do professor Luciano de Queiroz Aires, em quem passei quase toda a minha graduação, agradeço todo o crescimento intelectual, político, e emocional que o grupo me proporcionou. Não menos, devo a este grupo meus primeiros contatos com a prática da educação, e uma educação política! Jamais me esquecerei de vocês.

Não menos importante, aos próprios professores e professoras do curso de Licenciatura em História da UFCG, que muitos deles guardarei com muito carinho na minha mente. Um agradecimento especial a meu orientador, o Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira, por aceitar esse desafio de me orientar. A todos agradeço imensamente a participação na minha formação inicial e nessa pesquisa.

“No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limite’ [...] Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros ‘atos-limite’ dos homens” (FREIRE, 2019, p. 126)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que forma as práticas e saberes profissionais dos docentes da UAHIS-UFCG, ao longo da formação inicial dos discentes no curso de Licenciatura em História, contribuem para a formação de um saber docente nestes alunos. Para isso, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas com os docentes, assim como a grade curricular de 1986 do curso de Licenciatura da universidade e planos de disciplinas realizadas entre 2017-2021, período de minha graduação. Para dialogar com o *corpus* documental, a pesquisa se apoiou fundamentalmente na obra de Tardif (2000, 2002), assim como Fonseca (1993, 2003), refletindo sobre o papel da prática no processo de formação docente, especificamente na fase da formação inicial, em meio ao ambiente universitário. A pesquisa de Gimeno Sacristan (2000) e a sua reflexão sobre o papel ativo dos docentes no desenvolvimento curricular também foi de grande valia para essa pesquisa. Atravessando a análise da composição curricular do curso até as práticas docentes que os planos mostram, conclui-se que é necessário uma maior preocupação com a reflexão sobre a prática pelos próprios docentes, ao longo de toda a formação inicial, para uma aproximação maior entre a teoria e a prática, componente essencial para uma boa formação dos licenciandos.

Palavras-chave: História; Formação inicial; Práticas docentes; UFCG.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Grade curricular do curso de Licenciatura em História da UFPB, no ano de 1992

Figura 2- Perfil do Profissional de História do Catálogo Geral dos Cursos de Graduação da UFPB (1992)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UAHIS – Unidade Acadêmica de História

UFCG – Universidade federal de Campina Grande

UFPB – Universidade federal da Paraíba

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - A formação inicial docente no Brasil: embate de paradigmas e a prática profissional do ensino de História	13
1.1 - Historicizando a educação brasileira das últimas décadas	13
1.2 - A formação docente em mudança e o embate de paradigmas	16
1.3 - O saber docente e a prática do ensino	20
1.4 - A formação inicial docente e o ensino de História	22
CAPÍTULO 2 - Formando professores de História na UFCG: explorando saberes, reconhecendo práticas	26
2.1 - Dialogando com as fontes	26
2.2 - A formação do curso de História na UFCG	28
2.3 - Saberes e práticas dos docentes da UAHIS	32
2.4 - A análise dos currículos e planos de disciplinas	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

Peço permissão àqueles que leem esse trabalho para contar um pouco da minha história enquanto aluno do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que intimamente se relaciona com a própria razão de ser desta pesquisa. No meu 4º período, tive meu primeiro contato com a sala de aula, por meio de um curso de extensão realizado pelo Programa de Educação Tutorial (PET) em História – UFCG, do qual passei a fazer parte naquele mesmo período. Foi mais um trabalho de observação e acompanhamento da petiana que havia planejado as aulas, mas pude sentir uma energia que até aquele momento não tinha sentido anteriormente no curso.

2 períodos depois, havia chegado a minha hora, enquanto petiano, de realizar um trabalho de prática à docência. Incubido de participar do curso de extensão realizado pelo Programa em uma escola do campo, me senti desafiado, como nunca antes, a agir e pensar enquanto um professor. O planejamento do que e como ensinar, as intencionalidades políticas e pedagógicas que as diferentes perspectivas educacionais possuem, a reconhecer o alunado como indivíduos autônomos e com plenas capacidades de agirem ativamente no processo de construção de seu conhecimento: tudo isso, muitas das quais não havia visto anteriormente, me foram apresentados por meio da atividade que deveria fazer, sob a mentoria do tutor do PET, o professor Luciano Queiroz. Tive apenas uma aula com os alunos da escola, mas foi um momento inesquecível enquanto licenciando, e voltei para as atividades de graduação com uma bagagem fundamental.

Já nessa época, nos círculos de amigos que cultivei ao longo dos anos na universidade, vez ou outra surgiam os tradicionais comentários sobre as aulas desses ou daqueles docentes, tanto os que nos agradavam quanto aqueles que não nos animava. Mesmo com a pouca experiência que tive pelo PET, assim como alguns colegas por meio de outros programas, já passamos a nos questionar sobre como eram escassas as referências à educação e à docência, até aquele momento, nas nossas disciplinas, que focavam quase que inteiramente ao assunto proposto pelos planos de disciplina, não poucas vezes por metodologias que mais nos confundiam do que nos ajudavam. Acrescido a isso, estava a crítica que tínhamos relacionada às escassas disciplinas voltadas à Educação em um curso que se pretendia formar professores.

Em 2020, já na pandemia de Covid-19 e com as aulas suspensas, eu me aproximei profundamente da Educação, por meio de um grupo de leitura do livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire. A leitura desse importante autor, que já estava sendo duramente atacado por representantes da extrema-direita brasileira, junto com as minhas experiências anteriores enquanto professor, me fizeram despertar para a compreensão de que era exatamente para aquilo

que estava me formando: ser um professor. Essa bagagem cultural adquirida ao longo dessa história me fez refletir aos poucos sobre a minha própria formação na universidade: o curso estava me formando para ser um professor?

A narração dessa história foi fundamental para que possam compreender as razões que me fizeram escolher o objeto de estudo e o recorte temporal que guia esse trabalho: os docentes da Unidade Acadêmica de História (UAHIS), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período de 2017 a 2021, tempo de minha graduação. Não por pura crítica, como fazia nos círculos mais íntimos de amigos, mas busquei analisar de que forma as práticas desses profissionais no ensino da História, ao longo da formação inicial dos licenciandos, contribuía para a formação de um saber docente destes. Havia uma preocupação, por parte daqueles professores e professoras, cuja maior parte deles estiveram ativamente presentes ao longo da minha formação inicial, em refletir sobre a prática do ensinar nas disciplinas que ministravam? De que forma isso era feito?

Ao mesmo tempo que fui desenvolvendo esses questionamentos, um aporte teórico-metodológico e trabalhos que pudessem me ajudar a responder minhas dúvidas era necessário. Antes de mais nada, a obra de Tardif (2000, 2002), abordando os conceitos de conceito de “saber docente” e “prática docente” me foram bastante valiosos, pois deram um norte a um caminho ainda bastante nebuloso em que me encontrava. São conceitos fundamentais na medida em que ajuda a compreender como a formação inicial colabora para a constituição desse saber que será constantemente posto em prática, pois se não é possível pensar a constituição do saber docente sem perceber a própria prática, também não se pode ignorar a constituição de saberes que se constroem anteriormente a ela, na própria formação inicial.

Outros trabalhos se constituíram de grande valia para a consolidação dessa pesquisa. A obra de Fonseca (1993; 2003), por exemplo, se configurou como parte essencial, pois ajudou na questão de historicizar o próprio ensino de História e o debate em torno dos modelos de formação de professores que se evidenciaram a partir dos anos 80, em um movimento de renovação da História e do ensino da disciplina, e que continuam até hoje. Também foi fundamental a ligação feita pela autora entre a formação inicial e o sentido de ser professor em torno do debate de paradigmas da educação e a relação entre teoria e prática: orientada muito em torno da epistemologia da prática, colabora fortemente ao criar uma ponte entre a orientação dada pela formação inicial às perspectivas de construção do saber profissional. Schmidt e Cainelli (2004) também ajudaram ao entendimento da historicidade do ensino de história no Brasil, brevemente relatando as mudanças de perspectivas no âmbito do ensino de História da segunda metade do

século XX até o início dos anos 2000.

Na maior parte dos trabalhos encontrados que tratavam sobre a temática de Formação de professores na área de História, o foco era na temática de “vida de professores”, analisando as trajetórias pessoais e profissionais destes influenciando a sua identidade profissional. Trabalhos que explorassem a relação entre os docentes universitários e a formação inicial dos alunos fora algo escasso. Ainda que não seja da área de História, a pesquisa que vai nesse sentido é a de D’Ávila e Batista Leal (2015), abordando a relação entre saber docente e a mediação didática em professores universitários de pedagogia e de música da UFBA. A forma em que se pensou a relação entre saber docente e a formação inicial me ajudaram a estabelecer certos parâmetros e metodologias para esta pesquisa.

Ao longo das investigações sobre as práticas de ensino, também foi necessário investigar brevemente como os professores interagem com o currículo, de forma que a pesquisa de Gimeno Sacristan (2000) também se constituiu de grande valia. A visão dinâmica do currículo, de forma que se entrecruzam diversos elementos na sua constituição, assim como considerar o docente de forma a ser um agente ativo no processo do desenvolvimento daquele, me ajudou a dialogar com as fontes selecionadas para esse trabalho, das quais tratarei posteriormente.

Não menos importante, também achei relevante abordar a história do curso de História da UFCG, tomando como base o trabalho organizado pela professora Regina Coeli Nascimento (2016), enquanto esta estava à frente do PET História UFCG, sobre os 40 anos do curso. Nesse mesmo trabalho, encontramos compilados 2 artigos sobre o curso de História da universidade, e que também são utilizados na pesquisa. O primeiro deles é o artigo de Josemir Camilo de Melo, que à época pertencia ao quadro docente da universidade, intitulado “O bacharelado de História em Campina Grande” (CAMILO, 1980), publicado originalmente na Revista de Ciências Humanas da UFPB. O segundo artigo é do professor Gervácio Batista Aranha, escrito em homenagem aos 20 anos da fundação do curso de História, chamado “20 anos de pesquisa no curso de História” (ARANHA, 2001), publicado originalmente na Revista da ADUFPB-CG. Infelizmente, não encontrei estudos que abordem o Ensino de História sobre o curso da instituição de ensino, demarcando de certa forma a originalidade dessa pesquisa.

Com esse panorama investigativo, o trabalho foi dividido em dois capítulos: o primeiro foi dedicado a uma retomada da história do Ensino de História no Brasil no século XX, em que destaquei as concepções epistemológicas que disputavam espaço no contexto da educação brasileira e como estas relacionavam a teoria e a prática: epistemologia aplicacionista e a da prática. As concepções de Tardif (2000, 2002) sobre saberes docentes e prática profissional foram pensadas junto com Fonseca (1993, 2003) para questionar o papel da prática no processo de

formação docente, especificamente na fase da formação inicial, em meio ao ambiente universitário.

No segundo capítulo me dediquei a pensar sobre a história do curso de História da UFCG, ponto essencial para demarcar o contexto histórico a que passara o currículo de Licenciatura, assim como o corpo docente da UAHIS. Também é nesse momento em que realizo o diálogo com as fontes que foram coletadas para a realização dessa pesquisa, constituindo do currículo de 1986, assim como dos planos de aulas executados durante minha formação inicial, acrescidos de um questionário disponibilizado aos docentes e entrevistas com alguns deles.

Se minha construção enquanto licenciando em História, em íntima relação com o objeto de pesquisa, em alguns momentos me pareceu aumentar ainda mais as dificuldades na realização deste trabalho, em outros me serviram como um estímulo para a sua concretização. Dialogar com as fontes durante a construção dessa pesquisa fora um exercício de todo benéfico. Pude perceber as práticas e saberes que me cercaram, de formas inaudíveis, durante a minha formação inicial, ao mesmo tempo em que almejei provocar uma reflexão sobre suas próprias práticas naqueles docentes que atravessaram a minha história pessoal e profissional.

Antes de passar para as páginas que seguem à concretização da pesquisa, deixo registrado que optei por escrevê-la em primeira pessoa do plural, por entender que é um trabalho de múltiplas faces: assim como eu, a orientação do professor Iranilson Buriti e todo o *corpus* bibliográfico que utilizei merecem um espaço na escrita da pesquisa. Dessa forma, se eu fui a mão que digitei e a mente que refleti este trabalho, foi possível apenas porque me apoiei sobre a importantíssima contribuição de outras e outros.

CAPÍTULO 1 - A formação inicial docente no Brasil: embate de paradigmas e a prática profissional do ensino de História

“É sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente” (FONSECA, 2003, p.60)

Um dentre os vários conhecimentos que alguém que pretenda se formar em um curso de História precisa ter em mente é que qualquer fenômeno que se atravesse pelas mãos e/ou pensamentos humanos, é histórico. Coisas como foices e martelos (ferramentas), ideias (liberalismo) e instituições (universidade), por exemplo, todos estes produtos da humanidade, certamente não surgiram de formas naturais. Considerar que algo é histórico é afirmar, também, que é algo passível de mudanças, ainda que, muitas vezes, de passo tão lento e sutil que só por reprises de longa duração se possa detectar em que consistiram essas diferenciações. Esse é um conhecimento que desde os primeiros períodos dos cursos de História é desenvolvido e discutido entre os alunos e os professores, e que se espera progressivamente que o aluno e a aluna consigam complexificá-la, na medida em que entre em contato com as diversas teorias que cercam aquela ciência humana.

Mais que um simples capricho ou um quase “senso comum” da área, a afirmação da historicidade das coisas pode ajudar a compreender, além da dinâmica do próprio objeto que se pesquisa, a própria sociedade e o contexto temporal e espacial em que aquele se insere. Afinal, desde as mais simples até as mais complexas, os produtos da ação antropológica dificilmente podem ser pensados fora de uma complexa sociedade. E isso é uma questão relevante a se atentar, pois a incessante busca pela compreensão desse passado refletido no presente a exige.

Nesse primeiro capítulo buscaremos demarcar as disputas epistemológicas que atravessaram a educação no Brasil, na segunda metade do século XX, e como isso impactou a construção dos cursos de graduação em História no país. A partir disso, discutiremos como esses projetos influenciaram, e que ainda influenciam, a relação com os saberes e as práticas profissionais docentes e o impacto para a formação inicial dos licenciandos.

1.1 - Historicizando a educação brasileira das últimas décadas

Não sendo necessário retomar por completo a história da educação no Brasil para fins deste trabalho, iremos restringir a buscar perceber, de forma breve, as dinâmicas envolvidas na

sociedade a partir da década de 1980 do século XX¹, momento em que vários estudiosos destacam como um ponto de virada nas concepções da educação e, mais especificamente, no ensino de história.

Assim sendo, é preciso destacar as mudanças no próprio sistema capitalista, pois entendemos, como destaca Marli Rodrigues, que

Tanto a concepção de educação como os processos formativos, no interior do processo produtivo capitalista, são orientados e organizados na sua forma capitalista. São, portanto, funcionais para a reprodução das relações sociais de produção nas suas diversas fases (RODRIGUES, 2005, p. 21-22)

Como destaca a intelectual, em diálogo com outros autores (FRIGOTTO, 1993; SAVIANI, 2002; KUENZER, 1999; KUENZER, 2002), é na segunda metade do século XX que a educação passa a ser encarada por uma visão produtivista e guiada pela “Teoria do capital humano”, considerando-a como instrumento de desenvolvimento econômico e equalização social.

Essa nova forma de encarar a educação, não por acaso, se dá em uma reestruturação dos padrões de acumulação do capital, enviesados pela crise do capitalismo de 1973, intensificados pelo choque do petróleo, e pelos avanços tecnológicos, como a automação e a robótica, adentrando o mundo do trabalho. Ao passar do predomínio do Taylorismo/Fordismo para o Toyotismo², mudanças nas relações sociais e de trabalho foram sentidas (aumento dos ritmos de produtividade, flexibilidade de investimentos, desemprego, etc.), se refletindo nas mudanças dos processos educativos e de qualificação de força de trabalho (RODRIGUES, 2005, p. 30).

Na nova compreensão sobre a educação, pautada nos valores neoliberais, a própria concepção de aluno, de professor e de avaliação se alteram: a noção de *qualificação* se altera para o de *competência*, objetivando trabalhadores com elevado nível de abstração, flexíveis e participativos, atendendo àquela nova maneira que passara a estruturar a sociedade capitalista. Sobre as reformas educativas, em união com as mudanças do processo de produção capitalista no século XX, afirma Libâneo que possuem um “caráter notoriamente economicistas e que prevalecem a lógica financeira e a lógica do mercado, desconsiderando-se as implicações sociais

¹ Também é nessa década em que se forma o curso de História no que viria a ser a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Exploraremos mais a fundo no próximo capítulo.

² Taylorismo, Fordismo e Toyotismo são modelos de padrões de produção, pensados de forma a organizar e controlar o trabalho e o trabalhador na sociedade capitalista. O primeiro deles foi pensado por Frederick Taylor em fins do século XIX, em que se é marcante a expropriação do saber do trabalhador sobre o seu trabalho e o controle regado do tempo. O Fordismo de Henry Ford foi além, com a introdução da esteira na produção, controlando ainda mais o ritmo de produção, homogênea e de massa, além de envolver o próprio modo de vida do trabalhador, com um controle sobre os hábitos. Por último, o Toyotismo, nascido nas fábricas japonesas da Toyota e que se fortalece a partir da crise estrutural capitalista da década de 1970, como alternativa a queda das taxas de lucro e produtividade. É marcado pela acumulação flexível, com um sistema organizacional que se baseia no *just-in-time*, controlando ainda mais o ritmo de trabalho, e por trabalhadores polivalentes que desempenham múltiplas funções, resultando em flexibilização do mundo do trabalho. Para um resumo breve de cada modelo de produção, ver Ribeiro (2015).

e humanas no desenvolvimento econômico” (2004, p. 242 *apud* RODRIGUES, 2005, p. 32).

Ainda que fundamental compreender as mudanças a nível estrutural que afetavam a educação, também se é necessário entender as mudanças conjunturais pelas quais a sociedade brasileira passou na segunda metade do século XX, em especial a partir da década de 1980, em uma onda de reformulações que atingiram os diversos espaços de produção do conhecimento, das universidades às escolas, (SCHMIDT, CAINELLI, 2006, p. 11). E não se é possível pensar que justamente a disciplina que encara, primordialmente, a relação da sociedade com o tempo seja alheia aos movimentos de permanências e mudanças que acompanham os demais elementos sociais.

É nesse momento em que ela se volta para si mesmo, torna-se objeto de estudo e de debate, em reflexão sobre a sua própria prática, em meio ao processo de redemocratização da sociedade brasileira e do fortalecimento da reação de forças sociais frente ao projeto produtivista até então posto, como pontua Selva Guimarães Fonseca (1993). Ao analisar os impactos das lutas políticas das décadas anteriores, que confrontavam autoritarismo *versus* cidadania, na renovação da produção historiográfica, a historiadora afirma que aquelas

Colocaram para os historiadores novas necessidades de questionamento da produção historiográfica e do lugar ocupado por essa produção. Põem-se em questão as premissas do saber histórico, os temas e os problemas [...] E, como parte desse processo, passamos a viver a expansão do campo da história, através da busca incessante de outros temas e abordagens até então silenciadas na historiografia brasileira (FONSECA, 1993, p. 116)

A partir de um “revivamento” enquanto disciplina³, a História foi palco de inúmeros estudos, em que se evidenciou a diversidade de maneiras de abordagem e de temas, sobre as metodologias de ensino e de sua finalidade, assim como as problemáticas na produção e reprodução do conhecimento por meio do ensino, tudo isso em meio a uma renovação curricular da disciplina de História. Havendo uma multiplicidade de perspectivas, em geral buscou-se evidenciar a importância de uma disciplina autônoma e específica, concomitante com a perspectiva de recolocar a centralidade do processo de ensino-aprendizagem nos professores e alunos enquanto “sujeitos da História e produtores do conhecimento histórico” (SCHMIDT; CAINELLI, 2006, p. 12).

A historiografia se renova, com a presença de temas e atores sociais antes pouco explorados, como uma nova história da mulher e do negro, dos movimentos sociais, uma renovada História

³ Durante a Ditadura Militar, a História como disciplina e a formação docente foram escanteadas, de forma que se condensou a História junto com outras disciplinas em uma forma genérica, colocada como Estudos Sociais, esta transformada também como curso superior, enquanto que se instituiu as licenciaturas de curta duração (2 anos). De forma geral, era evidente a relação reprodutivista da disciplina, colocando de lado por completo sua capacidade de crítica. Para ver mais sobre o assunto, Schmidt e Cainelli (2006) e Fonseca (1993).

Social do Trabalho. Em específico ao ensino de história, aquilo que era ensinado das escolas e nas universidades também se torna com mais força um objeto de estudo e debate. Nos anos subsequentes, cada vez mais passou a se discutir mudanças para os currículos de História, onde se problematiza os conhecimentos ensinados tanto na escola quanto na universidade, no sentido de incorporar temáticas consideradas fundamentais para a sociedade, ou pelo menos parte dela, relacionados com a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Como colocou Bitencourt:

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial às que se referem às novas gerações (BITTENCOURT, 1993, p. 135 *apud* SCHMIDT; CAINELLI, 2006, p. 13)

Nessa virada educacional, a própria relação da universidade em si e com a sociedade são questionados. Ao mesmo tempo que se observava a expansão do ensino superior, esta se organizava cada vez mais seguindo os padrões educacionais internacionalmente referenciados, a “universidade-empresa”, orientados sob a ótica produtivista. Assim estruturadas, as universidades se orientavam para atender aos interesses do capital, como fator de desenvolvimento econômico, organizada de forma burocrática e fragmentada e intimamente ligada ao mercado (FONSECA, 1993, p. 114). O saber, portanto, assumiria um caráter mercadológico e instrumentalizado, um mero produto que possa gerar riquezas em favor do mercado; a formação humana é escanteada em favor da produção de riquezas que possa gerar.

Mas é preciso considerar que não havia apenas um único projeto de universidade, a voltada aos interesses do capital. Ao mesmo tempo em que se observava as implantações dos parâmetros burocratizantes e produtivistas, Selva Guimarães Fonseca (1993) destaca os movimentos de forças políticas críticas à tais reestruturações, com um projeto de universidade pautados no caráter público, gratuito, democrático, e com autonomia de ensino e pesquisa. Por esse caráter, se apresentavam em forças diametralmente opostas ao modelo de universidade-empresa, com visões de saber também diferentes, para além de um simplismo utilitarista mercadológico. É válido destacar que os embates não se resolveram na década de 1980, assim como ainda não estão concluídos em absoluto, pois se evidenciam, em muitos casos à vista de todos, embates de projetos que se aproximam de um ou outro modelo no interior das mais variadas instâncias da sociedade.

1.2 - A formação docente em mudança e o embate de paradigmas

Se observaram, na segunda metade do século XX, mudanças no mundo do trabalho, na concepção de educação, a de universidade, na própria concepção da história e da historiografia

como um todo, com suas dialéticas que se inter cruzam, sempre a partir dos embates dos diversos atores sociais e de seus projetos políticos. A história, enquanto disciplina universitária, que objetiva a formar homens e mulheres aptos a captarem essas mudanças, também estava inserida dentro desses conflitos pelos quais passara, e ainda passa, a universidade e a sua relação com a sociedade. No contexto dessas diversas mudanças, a onda do tempo da mudança envolveu também a questão da formação do profissional de história.

Como coloca Fonseca (1993, p. 118), a relação entre universidade e o ensino de História possui dois vínculos concretos: um espaço de formação de professores e espaço privilegiado de produção e divulgação de conhecimento histórico, ainda que não o único. Mas destaca a historiadora que se deve atentar para o fato de que os vínculos entre esses dois ambientes variam segundo as conjunturas, as concepções teórico-metodológicas e políticas das forças que disputam os espaços de poder. Não se é possível, portanto, pensar a questão da formação profissional alheia ao tempo histórico.

As modificações conjunturais anteriormente apresentadas modificaram as relações concebidas entre o papel da universidade e o da escola na formação do docente. Se anteriormente à década de 1980 prevalecia uma concepção vertical universidade/escola, em que haveria um caminho unidirecional do conhecimento, indo dos especialistas concentrados em seus espaços na academia aos professores e professoras nas escolas, interligados simplesmente por meio dos programas educacionais e dos livros didáticos, movimentos vindos de organizações educacionais de fora dos muros da “torre universitária” passaram a questionar seriamente tal modelo.

Uma importante digressão merece ser aqui feita, pois é importante destacar que essa divisão do trabalho entre a universidade e a escola também se dava a partir dos modelos de formação que prevaleceram durante as últimas décadas do século XX, que dividia a formação do profissional da história entre licenciaturas, voltadas para a educação, e bacharelados, voltados para a pesquisa, assim como as divisões entre formações curtas e plenas que permeavam a formação do profissional docente, acentuando sensivelmente a divisão intelectual do trabalho (FONSECA, 2003). Os estudantes que se formavam nos cursos de bacharelado se dirigiam tendencialmente à programas de pós-graduação, enquanto que os de licenciatura se voltavam para as escolas.

É possível pensar, a partir disso, que os professores que ocuparam as universidades advinham majoritariamente dos cursos de bacharelado, ou seja, se formaram a partir de uma lógica voltada para a pesquisa, ao mesmo tempo que se voltaram para o ensino, na formação dos futuros profissionais; uma relação em certo sentido conflitante, se considerar que destoaram de sua formação inicial, impactando diretamente na sua prática docente. Corroboramos tal afirmação com D’Ávila e Batista Leal (2015, p. 469), ao afirmarem que no Brasil, mas não apenas, os

professores universitários não tiveram o devido preparo pedagógico para a docência, resultando em desgaste profissional e insatisfações de alunos e professores. Uma situação que por si já é grave, acaba se tornando ainda pior se considerarmos os cursos de licenciatura, pois reverbera na qualidade da formação de futuros docentes.

Como apresenta Fonseca (1993, p. 121), os debates e trocas de experiências entre grupos de dentro e de fora da universidade, em paralelo à crescente organização de professores de 1º, 2º e 3º graus, que passaram a questionar os modelos de história e de ensino de história, também colocaram em xeque essa divisão de trabalho intelectual, defendendo outros modelos de formação universitária, de profissionalização e de ensino da disciplina. Em substituição à essa especialização (pesquisador ou professor), conectados a partir de livros didáticos, passou-se a defender uma formação conjunta, “que privilegiasse o professor-pesquisador, isto é, o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção” (FONSECA, 2003, p. 62)

A partir dessas considerações, entendemos que se evidenciam dois paradigmas distintos que relacionam a teoria e a prática do ensino, perpassando por todo o processo educativo, desde sua filosofia até sua aplicação. Sendo assim, também são prevaletentes no seio dos cursos de formação de professores, em maior ou menor grau. É importante pontuar que, ainda que aqui se foque no ensino de história, tais paradigmas não se limitam a essa área do conhecimento, mas perpassam as diversas áreas que envolvem o ensino.

O primeiro deles é o que Fonseca (2003) coloca como *modelo aplicacionista*, orientadas nos moldes técnico-rationais de que se valeu a concepção de educação hegemônica a serviço do capital, notadamente na segunda metade do século XX. Esse modelo compreende a relação teoria e prática de forma separadas, com o predomínio da questão teórica, conteudista, sobre a questão da prática do ensino, de forma que o essencial seria apreender os conhecimentos de história nos centros de formação de professores para ser um professor de história. Dessa forma, ignoram-se as questões didáticas e a complexidade da formação do conhecimento dos alunos em favor de um ensino passivo; seria uma *transmissão* do conhecimento, e não uma *construção*.

Tal paradigma se traduz nos cursos de formação de história no sistema “3+1”, ou seja, 3 anos de uma formação voltada para os conhecimentos específicos da área, para que no último ano os discentes se dediquem às áreas que envolvam a prática pedagógica. Segundo Fonseca (2003), esse modelo marcou profundamente a organização dos programas de formação docentes, ainda permanecendo como norteador para a organização dos cursos, mesmo que duramente criticado nas décadas de 1980 e 1990. Com a permanência dessa cisão entre o conhecimento histórico e o pedagógico, e entre o saber e o saber-fazer, contribuiu-se para o aumento das contradições no

exercício da docência e do mal-estar docente, pois se modificaram as exigências sobre os profissionais sem que se alterasse a formação. Ainda segundo a autora,

Trata-se de um modelo inadequado ao campo de ação profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista e que, historicamente, cumpre funções ideológicas, epistemológicas e institucionais precisas na organização e na manutenção do *status quo* (FONSECA, 2003, p. 63)

Para finalizar a análise sobre esse paradigma, considero valer a pena destacar aqui o que Schön (1995) colocou em sua crítica ao modelo aplicacionista e a separação teoria e prática na formação docente, por considerar que sintetiza bem a aplicação e a problemática que advém da sua permanência no âmbito educacional:

Primeiro, ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente alguma consciência desse defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias. (SCHÖN, 1995 *apud* FONSECA, 2003, p. 63)

De modo contrário ao paradigma aplicacionista, o paradigma ou epistemologia da prática se estabelece com uma outra visão entre teoria e a prática. Propiciamente, o desenvolvimento dessa nova visão de encarar os estudos sobre a prática pedagógica, se insurgiu no Brasil no contexto das mudanças educacionais dos anos 1980, com uma presença mais forte na década seguinte (FONSECA, 2003, p. 63). Estudiosos da ciência da educação se apoiaram nas contribuições de autores como Tardif, Nóvoa e Donald Schön, para criticarem a perspectiva aplicacionista em voga no Brasil, buscando considerar a complexa realidade sobre a qual se dá a relação entre o ensino e a aprendizagem.

Esse paradigma educacional propõe encarar a relação entre a teoria e a prática de forma a se preocupar, como o próprio nome já explicita, com a prática do ensinar cotidiano do docente, que perpassa por um conjunto de elementos que extrapolam o simples conhecimento objetivo que lhe é devido. Isso não significa dizer que tal epistemologia desprezasse a importância do conhecimento teórico apreendido nas universidades, no caso os conhecimentos históricos em sua amplitude, para a formação do profissional docente, mas sim que não se pode reduzir as análises tão necessárias sobre este importante elemento da educação à racionalidade técnica (PINTO, 2010, p. 112). Como coloca Maria das Graças Gonçalves Pinto, “não se trata de considerarmos a prática como um elemento desprovido de teoria. Ao contrário, não se constrói uma prática profissional, nesse caso, pedagógica, sem que haja fundamentação teórica explícita ou não”

(PINTO, 2010, p. 113).

Buscar entender a formação docente a partir da chave da epistemologia da prática é considerar que esta não se dá de forma abstrata, mas permanece recheada de interesses socialmente dados, sendo, portanto, uma ação política, ainda que aquela não se dê de forma determinista. Há uma intrincada teia de elementos que se confluem para a concretude do processo formativo do profissional docente. Até mesmo a noção de processo formativo deve ser levada em consideração, pois se compreende que ela não finalize na universidade, mas que continue durante toda a sua atuação como um profissional docente, pois a relação entre a prática exige uma reflexão necessariamente uma reflexão teórica, que se volta para a prática, em dinâmica contínua.

1.3 - O saber docente e a prática do ensino

Assim, é imprescindível, partindo das concepções da epistemologia da prática, colocar em análise o conjunto das diversas instâncias que se inter cruzam para o processo formativo do professor e da professora, substanciados na forma de saberes. Saberes estes que são “plurais, heterogêneos, temporais e localizados por um padrão de normas relativas à profissão de professor(a), o que é diretamente proporcional à construção identitária dessa profissão” (PINTO, 2010, p. 115). Seguiremos mais de perto as contribuições de Tardif (2000; 2002) sobre o conceito de saber docente, essencial para a realização dessa pesquisa. Desde já é fundamental entender que este autor o define como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Entender os saberes docentes a partir desse ponto de vista é considerar que o professor e a professora não estão completos e limitados no seu aprender assim que saem dos cursos de formação, mesmo que estes tenham absorvidas as cargas de conhecimento específicos e pedagógicos próprios de sua profissão. Como já posto, à luz da epistemologia da prática, não se é possível compreender o profissional docente apenas como um ser constituído de saberes de uma área do conhecimento e com algum saber pedagógico, um ser que aplicará técnicas em sala de aula. Indo além, o docente também se constitui de saberes que se formam em sua própria prática de ensinar, de sua experiência, seja anterior ou posterior à formação universitária, não sendo possível desprezá-los. Aliado aos conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica, há, em sua prática de ensino, uma parcela de “improvisação e de adaptação a situação novas e únicas”, para que se alcance os objetivos específicos almejados no processo de ensino, exigindo a mobilização de métodos diversos (TARDIF, 2000, p. 7).

Assim, Tardif (2002) enumera quatro tipos de saberes que integram a prática docente: o da

formação profissional, o disciplinar, o curricular e os experienciais. Sobre a formação profissional, o autor afirma que se constitui como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados à “formação científica ou erudita” (TARDIF, 2002, p. 37). Este saber está relacionado ao âmbito das ciências da educação, compreendendo tanto o conjunto da teoria educacional, quanto aos saberes pedagógicos, entendido pelo autor como um “conjunto de doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo” e que terminam, por fim, à formação de “sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37), unidas de forma a legitimar cientificamente certas concepções sobre a educação.

O saber disciplinar se refere às áreas do conhecimento, como matemática e história, integrados à prática docente por meio da sua formação, sistematizados e transmitidos nas universidades na forma de disciplinas. É importante destacar que tanto o saber profissional quanto o disciplinar se articulam à prática docente, notadamente, por meio da formação, seja a inicial ou a continuada, apresentando desta forma o papel primordial que notadamente as universidades, como uma instituição privilegiada para a formação docente, exerce na relação direta desses saberes.

O terceiro, o saber curricular, está ligado ao conjunto de discursos, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam concretamente na forma dos programas escolares. Já o quarto saber, os experienciais, se baseiam do seu trabalho na própria prática da docência, incorporados na forma de habilidades de saber-fazer e saber-ser úteis ao cotidiano individual e coletivo, e que, constituem os fundamentos de sua competência, segundo Tardif (2002).

Uma relação importante é feita pelo autor no que se refere à relação do saber docente e a experiência dos professores, em que afirma da situação de exterioridade em relação aos saberes profissionais, aos curriculares e aos disciplinares. Nesse sentido, estes são saberes que se incorporam à prática docente sem, contudo, serem produzidos por estes profissionais, com funções mais próximas de “transmissores” que de “criadores” do saber. Nas palavras do autor, “a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (TARDIF, 2002, p. 40).

Ainda assim, o autor destaca a relativa autonomia desses mesmos docentes, que em sua prática remodelam o conhecimento apreendido e o reconfiguram, de modo a se adaptarem às situações concretas. Pensados sobretudo pelas universidades, pelo Estado e pelo corpo de agentes de decisão e de execução, estes saberes se incorporam à formação docente e são postos em prática não como simples receituários, mas sim de forma dinâmica e em confluência com um saber da prática (TARDIF, 2002). Se não se pode pensar em um profissional docente sem um saber

experencial, também é um erro ignorar o conjunto de saberes que antecedem a prática, mas que fazem parte dela.

Se se busca compreender a prática profissional docente, a partir de uma ótica da epistemologia da prática, segundo Tardif (2000), é preciso portanto estudar os saberes utilizados em sua prática, de forma integrada, e considerar que se modificam seguindo os objetivos em cada momento. É entender que são saberes temporalizados, pois se constroem no tempo de uma carreira e de uma história de vida; são plurais e heterogêneos, pois se valem de uma variedade de teorias e concepções, construída em uma diversidade de situações, para se atingir diferentes objetivos; são personalizados e situados, pois perpassam pela subjetivação do docente e utilizados para uma situação de trabalho particular; por último, carregam em si as marcas do seu objeto de trabalho, que é o ser humano em sua multiplicidade, e que o docente deve desenvolver sua ação a partir disso.

1.4 - A formação inicial docente e o ensino de História

Partindo a uma explicação sobre a questão do saber e prática docentes, é necessário retorná-las à prática do profissional de história, foco primordial que orienta a nossa pesquisa. Para isso, voltamos à Fonseca (2003) para tentar consolidar uma visão da formação do professor e professora de história, buscando compreender de que forma isso acaba refletindo em sua prática docente. Aproximando fortemente com Tardif e outros pensadores identificados com a defesa de uma epistemologia da prática profissional, a historiadora entende que a formação do professor de história é uma mescla de saberes e experiências construídos ao longo de uma vida. Tornar-se professor e professora de história é, nesse sentido perpassar a construção de uma identidade profissional, ligada profundamente a uma identidade pessoal (FONSECA, 2003, p. 81).

Nesse sentido, a autora afirma que refletir sobre a formação docente, isso que para uns é a salvação de um sistema falido e que para outros é a causa dessa falência sistemática, é pensar, necessariamente, nos seus múltiplos aspectos, tanto a formação inicial e a continuada, atravessada pelas condições de trabalho e regulamentação da carreira, assim como as questões subjetivas ao indivíduo e sua visão de educação e profissional, ligadas aos quadros de contínua mudança social. Não se pode encarar a formação profissional a tratá-la como uma “força exterior, capaz de agir sobre as práticas, provocando mudanças e alterando fundamentalmente não só essas práticas, como seus resultados” (FONSECA, 2003, p. 72).

Chegar até aqui e entender uma linearidade simplificada entre formação-prática é, em nossa opinião, cair em falácia e compreender erroneamente a própria relação do sujeito com a sociedade. Tendo em mente a complexidade da formação e prática docentes, nos concentraremos em analisar

a perspectiva da formação inicial, uma pequena faceta de toda a complexidade desta temática, mas delimitação necessária para a realização dos objetivos dessa pesquisa. É importante destacar que ao nos referirmos a formação inicial, limita-se ao período em que o indivíduo passa pelos centros institucionais do saber, como universidades e faculdades, e legitimamente se forma como docente, com o acúmulo de conhecimentos específicos e pedagógicos necessários para a prática docente. O foco na formação inicial é válido pois, antes mesmo do exercício de sua profissão, é no curso de graduação que o licenciando tem por dever a descoberta e a construção dos saberes necessários para a prática profissional docente, intermediado pelos professores universitários (D'ÁVILA; BATISTA LEAL, 2015, p. 471)

Fonseca (2003) lembra como é imprescindível, ao analisar a formação inicial do professor de história no Brasil, ter em mente as disputas de projetos do sentido da educação a que já nos referimos anteriormente, e que, como apontamos, permanece vívida: a epistemologia aplicacionista e a renovação advindas da epistemologia da prática. Se aquele modelo de educação, de formação e prática docentes, permanece predominante no contexto brasileiro, mesmo após inúmeras críticas, é por que se inter cruzam com interesses diversos, tanto no âmbito da esfera de planejamento da educação quanto em suas bases em que se colocam em prática, que impõem certos limites e possibilidades aos docentes. E a universidade se entrecruza nesse dilema, por acabar, em seu conjunto, promovendo uma formação mais voltada a uma ou a outra epistemologia, mesmo que nos quadros dos cursos se encontrem profissionais com inspirações em diversas pedagogias, variadas tendências teórico-metodológicas, o que é História e sobre o que é se graduar em história, quais habilidades e saberes precisa dominar.

De uma forma dinâmica, entendemos que além do saber disciplinar e do saber profissionais, organizados em uma determinada estrutura e programas curriculares, essas perspectivas individuais se desvelam na prática docente do professor universitário, formador de outros indivíduos que irão, tendencialmente, seguir aquela mesma profissão. Como afirma Guimarães Fonseca sobre a importância de se discutir as implicações da formação na graduação universitária,

é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente (FONSECA, 2003, p.60)

Se há, no exercício da formação universitária, uma preocupação genuína por parte dos docentes universitários em discutir a realização de uma prática docente que vá além de mera transmissão de saber, colocar em pauta os limites e as possibilidades a um modelo que destoe do

que está consagrado pelos formadores de políticas públicas educacionais e do mundo do trabalho, desafiando no limite do possível o próprio *status quo*, a prática profissional, acreditamos, será outra. Não apenas discussões abstratas sobre a renovação da prática profissional, mas um diálogo vivo e profundo sobre ser um professor-pesquisador, um educador-educando, um professor-consultor, ou qualquer outra linha político-pedagógica que fuja do professor-erudito de bases produtivistas e aplicacionistas. E a isso se junta o próprio processo de avaliação de si enquanto um profissional, pois, como conclui D'Ávila e Batista Leal (2015), quanto mais conscientes, notadamente os professores universitários, tiverem de seus próprios saberes pedagógicos e didáticos, em uma consolidação de sua identidade profissional, mais críticos e analíticos podem ser sobre suas práticas docentes.

Nesse movimento, a relação teoria-prática se torna um ponto fundamental, que pode e deve ser discutido na formação profissional, como objeto de reflexão e de autorreflexão, tanto pelos atuais docentes quanto por aqueles que estes formam. Caso feito, acreditamos que termine por pôr em xeque o atual *modus operandi* que se evidencia na prática docente, que majoritariamente separa a teoria e a prática, ao mesmo tempo que questiona: em que formas aquela relação se realiza na minha própria formação e prática? Os distancia e considera a prática como um espelho da teoria ou como mundos que, ainda que dialoguem e se tangenciem, também se afastem, em um contínuo movimento de mudança?

Concordamos com a afirmação de Fonseca quando diz que

Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada de produção de conhecimento específico. Logo, o que se busca é a compreensão da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu exercício (FONSECA, 2003, p.60)

Essas são alguns dos questionamentos que pretendemos explorar ao investigar a prática docente dos professores e professoras do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Diversos em suas origens pessoais, em suas trajetórias acadêmicas, em suas compreensões sobre o que é ensinar e sobre o que é ser um docente, são profissionais com suas singularidades e que desenvolveram métodos ao longo de suas trajetórias em salas de aula. Singulares, mas que em seu conjunto demarcam uma identidade, esta heterogênea, ao curso, e impactam diretamente pelos indivíduos que a atravessam. Em suas trajetórias pela universidade, os profissionais da educação do curso foram e são responsáveis pela formação de diversos profissionais docentes que possuem em seu conjunto de saberes

profissionais aqueles dos quais o curso de graduação foi a pedra fundamental. A partir dessa formação, se consolidaram outras visões de mundo: sobre o que é ser professor, sobre o aprender e o ensinar História, assim como a quais objetivos se deve atentar.

Investigar a formação inicial, em específico as práticas da docência universitária, presente no curso de Licenciatura em História, pelas quais atravessam futuros professores e professoras da área é um passo fundamental para se avaliar que tipo de profissionais está sendo formado. Em consonância, consideramos que a crítica ao modelo de formação, ao movimento que alia o saber específico de História a um saber pedagógico e estes a uma prática profissional, é um movimento essencial e que precisa estar sempre em pauta no ambiente acadêmico, para que se possa proporcioná-la com qualidade.

Por fim, destacamos que se o conhecimento acadêmico, englobando os conhecimentos específicos da disciplina e as teorias pedagógicas, já não se configura como a parte essencial do processo educativo, o que é diametralmente oposto a qualquer afirmação de que não seja um movimento necessário para uma profissionalização do professor de História, é preciso rever modelos formadores que a preconizem. Defender um modelo que encare a formação do professor de História como um contínuo diálogo entre a teoria e a prática, dos que a universidade é apenas um fragmento da totalidade do processo, é defender um novo modelo de educação. Não se muda a forma de ser da educação apenas com a mudança do modelo formativo, mas não se pode pensar em uma nova educação em História sem repensar a formação a que os profissionais da área se deparam.

Capítulo 2 – Formando professores de História na UFCG: explorando saberes, reconhecendo práticas

“Ficava muito acadêmico, era muito da pesquisa acadêmica, mas não tinha esse ganho para o ensino.” (Entrevista com o professor Gervácio Batista Aranha)

Passando por um pouco da história do Ensino de História no Brasil e as disputas epistemológicas que se evidenciaram na segunda metade do século XX, junto com algumas problemáticas em torno da formação inicial em Licenciatura em História, este capítulo se deterá mais especificamente em discutir sobre a prática dos docentes da Unidade Acadêmica de História (UAHIS), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Para isso, atravessaremos um pouco sobre a própria história do curso na UFCG, assim como uma apresentação das fontes que serão utilizadas para pensar a relação teoria e prática dos professores na graduação do curso. Se esta pesquisa tem como objeto de estudo os professores e professoras que atualmente lecionam na Unidade Acadêmica de História, que se iniciou com uma breve historicização das mudanças educacionais nos anos 80, feita no primeiro capítulo, não menos importante é levar em consideração a própria historicidade do curso e do departamento⁴.

2.1 - Dialogando com as fontes

Objetivando explorar as práticas dos professores e professoras da Unidade Acadêmica de História (UAHIS), serão utilizados dois conjuntos de fontes: o currículo e os planos de curso das disciplinas; e questionamentos aos próprios docentes. Sobre o primeiro conjunto, refere-se a 26 planos de cursos de disciplinas ministradas entre 2017 e 2021 por docentes que se encontram ligados à UAHIS no momento em que se realiza esta pesquisa, independentemente do tipo de vínculo (efetivo, substituto, etc.), totalizando 16 docentes. Este recorte temporal é devido aos planos de curso serem aqueles utilizados ao longo da minha formação inicial, sendo cada um deles referente a uma disciplina diferente. Também é importante destacar que foram excluídos da análise planos utilizados por professores e professoras que não possuem mais vínculo com a Unidade, mesmo que à época fossem efetivos, resultando que foram excluídos 5 planos de curso⁵.

Pensar também o currículo, que em certo sentido se resvala na composição dos planos de

⁴ As informações sobre a história do curso de História da UFCG, incluindo os dois artigos que serão citados posteriormente (ARANHA, 2001; CAMILO, 1980), foram extraídas dos Cadernos Didáticos PET História UFCG, organizado pela tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) de História à época, Regina Coelli Gomes Nascimento, em comemoração aos 35 anos do curso na UFCG (1980-2015).

⁵ Além disso, devido ao recorte temporal, não será considerado nessa pesquisa planos formulados seguindo o novo currículo, colocado em prática no ano de 2021, já que minha formação inicial se deu segundo o currículo de 1986, considerando as pequenas mudanças ocorridas na estrutura deste e que já foram comentadas anteriormente.

cursos, ao se analisar as práticas dos profissionais docentes é de grande pertinência. O desenvolvimento dos planos das disciplinas, um dos objetos de estudo dessa pesquisa, se encontram, pensando na divisão dos saberes profissionais como defendido por Tardif (2000, 2002), no imediato cruzamento entre as práticas dos saberes curriculares e disciplinares, já que se comportam como parte de um conjunto programático pré-estabelecido e que serve para sistematizar determinada visão sistemática do conhecimento, inerente a qualquer formação.

Mas isso não quer dizer que os planos sejam de alguma forma mecanizados, já que, em um plano secundário, entram em cena os saberes constituídos pelos próprios professores, agentes ativos no processo de construção e sistematização de um certo estilo pedagógico e teórico-metodológico, que moldam seus planos de aula com visões próprias do saber e do saber-fazer. A essa visão acreditamos se aproximar de uma visão dinâmica do currículo como estabelece Gimeno Sacristan, para quem o currículo é visto como uma práxis, que se expressa numa prática, ao mesmo tempo que se significa dentro de uma prática anterior. Dessa forma, ela se constitui como um diálogo, na medida em que envolve “agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.” (GIMENO SACRISTAN, 2000, p. 16).

Nessa visão, os currículos, aqui expressos na forma particular dos planos de aula, se entrecruzam a partir de diversos interesses, e que desembocam em uma prática docente nas salas de aulas. Os professores, entendido como agentes ativos do processo de modelagem curricular, se configuram como “[...] um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos [...]” (GIMENO SACRISTAN, 2000, p. 165 *apud* COSTA, 2009, p. 111).

Passando para o segundo conjunto de fontes, elas se referem a uma análise mais direta dos sujeitos docente, se constituem de duas partes: questionários e entrevistas. Sobre os questionários, são um conjunto de 20 questões elaboradas por meio do Google Formulários e enviadas ao email dos docentes, em que se buscava perceber os saberes e as práticas dos docentes, assim como a percepção deles sobre sua própria prática e sobre o currículo a que estavam imersos. As respostas eram dadas de forma voluntária e anônima, resultando de um total de 5 respostas⁶. Já as entrevistas foram realizadas com base em um questionário semiestruturado com os professores Gervácio Batista Aranha, Iranilson Buriti de Oliveira, Silede Leila Oliveira Cavalcanti e Michelly Pereira de Sousa Cordão.⁷

⁶ O formulário esteve aberto para aceitar respostas entre os dias 19 de julho e 9 de setembro de 2021.

⁷ Esses professores foram escolhidos para a entrevista por sua posição dentro da UAHIS e/ou a pedido do próprio docente, por se sentirem mais confortável que responder o questionário. Sobre a posição, Silede foi uma das coordenadoras pedagógicas do curso no período 2015-2021, enquanto que Michelly se tornou um dos novos coordenadores docentes. O professor Gervácio é o docente mais antigo que ainda está na UAHIS, o que pensamos

2.2 - A formação do curso de História na UFCG

O curso de História no que viria a ser a UFCG⁸ foi criado, inicialmente, na modalidade Bacharelado, por meio da resolução nº 23/80, do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de forma que não se concorresse com a formação na modalidade Licenciatura proporcionada pela então Fundação Universidade Regional do Nordeste, segundo Nascimento (2016, p. 13).

Evidencia-se, pela própria temporalidade, que o curso de História no Campus II foi construído em um contexto de Ditadura Militar (1964-1985), ainda que já em seus estágios finais, ao mesmo tempo em que se marca

[...] pela presença, no mundo acadêmico, de certas brechas acolhedoras a um pensamento que se imaginava revolucionário (imbuído, na maior parte das vezes, de elementos oriundos do campo teórico do marxismo) [...] (NASCIMENTO, 2016, p. 13)

Como já colocado no capítulo anterior, na década de 80 também é um momento de renovação e de disputas de pensamento tanto no que concerne à educação quanto à própria História, atravessados por mudanças estruturais e conjunturais (SCHMIDT, CAINELLI, 2006; FONSECA, 1993). Embates paradigmáticos se desenhavam no debate sobre o Ensino de História, em que se questionava com uma força renovada os modelos tradicionais postos, inclusive a uma separação entre a teoria e a prática profissional.

Aranha (2001 *apud* NASCIMENTO, 2016), em artigo revisitando a história do curso pelos seus 20 anos de existência, pontua como o bacharelado foi de suma importância para um dos principais objetivos da implantação do curso de História no Campus II da UFPB, que foi o incentivo à pesquisa histórica da região. Reflexo disso, segundo o pesquisador e ainda hoje professor do curso de História da UFCG, é a predominância de trabalhos de monografia de circunscrevem o seu espaço de análise à uma história regional, daqueles defendidos até a escrita do artigo (61 ao todo), oscilando entre diversas temáticas.

poder ajudar a ter uma dimensão mais profunda das práticas pedagógicas. Sobre o professor Iranilson, além de ser o orientador dessa pesquisa, havia solicitado preferência por essa modalidade, além de ser reconhecidamente um dos professores da Unidade que tem a questão Ensino de História de forma mais aproximada.

⁸ Até 2002, a UFCG era o Campus II da UFPB. Esta foi desmembrada por meio da lei nº 10.419/2002, criando a Universidade Federal de Campina Grande, sendo a ela incorporada outros 3 *campi* (Cajazeiras, Patos e Souza) localizadas mais para o interior do estado. (NASCIMENTO, 2016, p. 14)

Ainda assim, parece que desde o início se pretendeu a formação de uma modalidade de Licenciatura em paralelo àquela voltada para a pesquisa, como se depreende do artigo intitulado “O bacharelado de História em Campina Grande”, escrito ainda no ano de 1980 pelo próprio coordenador do curso à época, Josemir Camillo de Melo. Segundo ele, constantemente se faziam estudos e reuniões para futuras modificações curriculares, inclusive a habilitação da modalidade de Licenciatura no *campus* (CAMILO, 1980, p. 237 *apud* NASCIMENTO, 2016, p. 110).

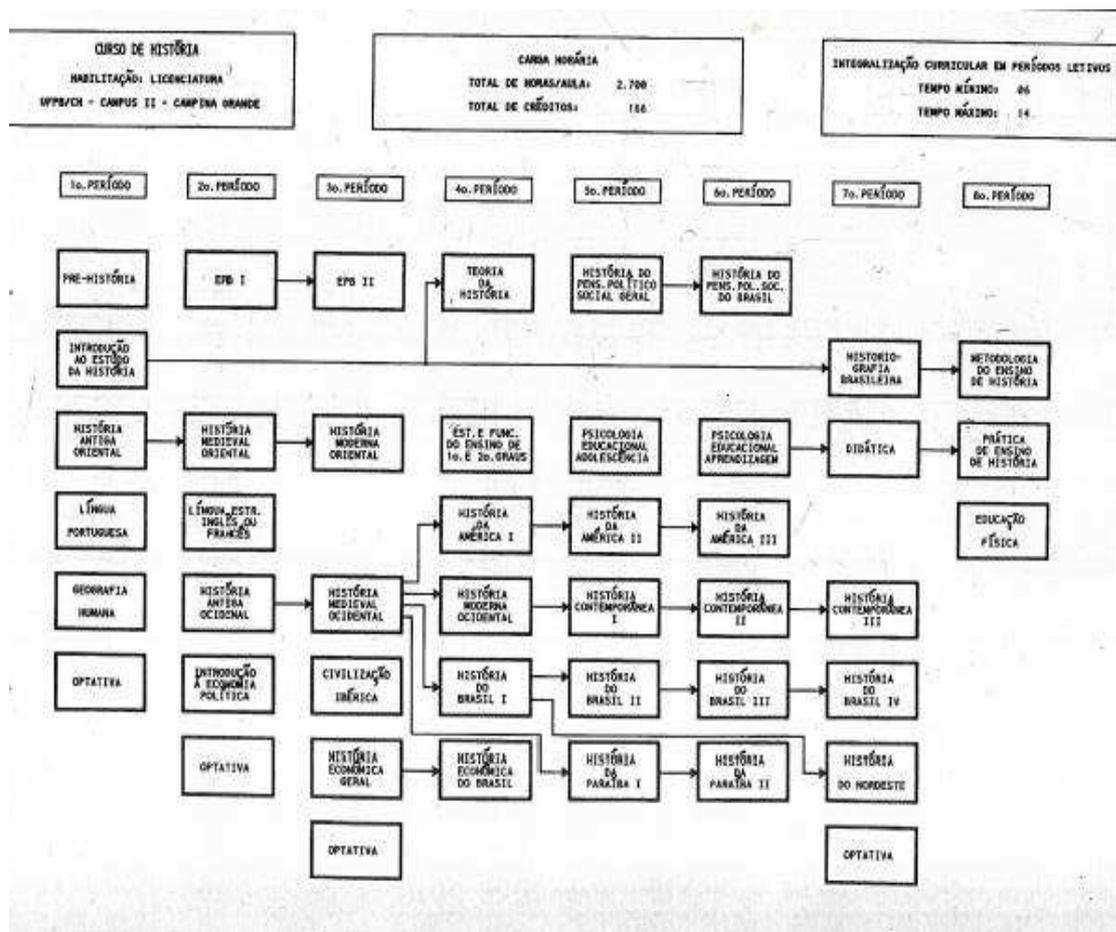
O curso de Licenciatura Plena em História é efetivamente implantado no ano de 1985, por meio da resolução nº 07/86 da CONSEPE, atendendo às demandas que se insurgiam, que por um lado cobravam a habilitação de profissionais capacitados para o exercício de ser professor, e que por outro atendia aos anseios de parte dos docentes e discentes para uma ação social mais direta, com a presença dos alunos saídos do curso nas salas de aula (NASCIMENTO, 2016, p. 13). A instauração de um curso de Licenciatura Plena é um dado significativo para se atentar, visto que havia, à época, cursos superiores de Licenciatura Curtas, com média de 2 anos, já bastante criticados pela comunidade acadêmica, visto o teor claramente produtivista de uma formação rápida, para atender a falta de profissionais devidamente habilitados para o exercício do ensino (SCHMIDT, CAINELLI, 2006; FONSECA, 1993). Se se optou por uma formação plena voltada para o magistério, ainda que existisse uma demanda de profissionais capacitados, consideramos ser um reflexo de uma preocupação por parte dos professores universitários que ajudaram a pensar e formular a introdução da licenciatura em História no Campus em proporcionar uma formação de qualidade.

De toda forma, o curso de História do Campus II passara a contar com as modalidades Licenciatura e Bacharelado, podendo o discente optar por qual área pretendia seguir após a conclusão das disciplinas correspondentes aos três primeiros períodos, a partir do qual ele passaria a se especializar na área do ensino ou na pesquisa. A duração total de ambos os cursos era de 2.700 horas, com um período de duração entre 6 a 14 períodos, totalizando 116 créditos, como apresentado na figura 1.

Nascimento (2016), em sua coleta de dados sobre a história do curso, apresenta o Catálogo Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, de 1992, na parte referente ao curso de História (bacharelado e licenciatura plena). Sobre a grade curricular que foi proposta para ambas as modalidades, presente no Catálogo Geral, possuíam 25 disciplinas comuns, que envolvem a Teoria da História e aquelas que envolvem períodos de tempo específicos (História do Brasil, da Paraíba, Pré-História, História Contemporânea, etc.). A partir do terceiro período, haveria uma especialização do discente, refletindo na grade curricular que seguiria, com

disciplinas que se foquem na área da pesquisa ou do ensino, em paralelo àquelas comuns a todos.

Figura 1 – Grade curricular do curso de Licenciatura em História da UFPB, no ano de 1992



Fonte: Nascimento (2016, p. 30)

É válido notar que algumas disciplinas específicas de uma modalidade eram disponibilizadas de forma optativa para a outra⁹, entretanto não há, na grade original do curso de Licenciatura uma disciplina voltada à elaboração de monografia, fato não exigido para a conclusão do curso nesta modalidade. É um fato que os trabalhos de conclusão de curso são momentos em que se exige do licenciando um esforço maior para a pesquisa. Como observado por ARANHA (2001),

Claro que ensino e pesquisa devem caminhar lado a lado, sendo impossível

⁹ Psicologia Educacional/Adolescência e Psicologia Educacional/ Aprendizagem eram ofertadas de forma optativa para a turma de Bacharelado, enquanto que Métodos e Técnicas de Pesquisa em História I e II eram ofertadas à turma de Licenciatura.

conceber um professor que não cultive a prática da pesquisa. Mas o fato de que a habilitação bacharelado tem, como exigência básica, a feitura de um trabalho científico no final do curso, a chamada monografia, faz com que haja uma ênfase toda especial à pesquisa, com a conseqüente produção de trabalhos ligados à história regional. (ARANHA, 2001, p. 24 *apud* NASCIMENTO, p. 130)

Logo percebemos que, se seguimos o pensamento acima destacado, a falta de uma necessidade de se elaborar uma monografia no curso de Licenciatura termina por prejudicar a uma reflexão, elaborada a partir da pesquisa, que se volte ao objeto por excelência do licenciando, que é o ensino. Não se pode afirmar, contudo, que a reflexão crítica sobre o ensino de História fosse abandonada. No Catálogo Geral, há algumas observações referente a cada disciplina, abaixo dos seus respectivos tópicos. Sob as disciplinas Metodologia de Ensino de História no 1º e no 2º Graus e Prática de Ensino de História no 1º e no 2º Graus é apresentado que há, entre os objetivos delas, um processo de reflexão tanto teórica quanto prática sobre o Ensino de História, respectivamente. Ainda assim, acreditamos que o esforço de realizar um diálogo entre a complexa relação entre teoria e a prática do ensino acabam sendo muito reduzidas se limitadas apenas a algumas disciplinas.

Em um trabalho que se pretenda analisar a formação inicial dos licenciandos em História da UFCG, é interessante observar o que era esperado do profissional que se formasse no curso quando de seu início, passados 12 anos de sua fundação (7 para a Licenciatura), ainda que escape de nosso recorte temporal. No documento, evidencia-se, em um quadro em separado e em destaque na parte central da página, o perfil do profissional, ou seja, os saberes que se espera que o profissional domine, além de um conjunto de espaços onde se habilita a atuar o indivíduo que se forme em História naquela universidade.

Figura 2- Perfil do Profissional de História do Catálogo Geral dos Cursos de Graduação da UFPB (1992)

PERFIL DO PROFISSIONAL: O Historiador preocupa-se com o processo evolutivo da humanidade como um todo, encarando-o cientificamente, em seus vários aspectos : econômicos, políticos, sociais e culturais; pode desenvolver seu trabalho em duas atividades básicas : magistério e pesquisa; trabalha na coleta e arranjo de fontes primárias e secundárias (documentação), bem como no levantamento dos dados contidos nas mesmas e sua apreciação crítica; exerce funções de assessor, conselheiro e crítico, sobretudo para assuntos culturais e relacionados às Ciências Humanas; atua em Centros de Pesquisas e Documentação (arquivos públicos e privados) e museus; leciona em Escolas de 1º e 2º Graus e Instituições de Ensino Superior

A primeira questão a se notar é que não há uma divisão do que se espera de um licenciando de um bacharelado, ainda que houvesse uma clara divisão entre as modalidades no catálogo. Deduz-se que o historiador não seria apenas aquele que se forme na modalidade Bacharelado, pois a ele se atribui as funções do magistério e da pesquisa, possibilitado de atuar em uma ampla gama de setores, passando da coleta e arranjo de fontes ao ensino em escolas de 1º e 2º graus.

Apesar disso, se voltarmos a analisar o currículo, que incidia sobre a organização do Campus II, havia uma especialização que separava o magistério, em dedicação da Licenciatura, e o trabalho mais direto com a produção do conhecimento científico, área do Bacharelado, sem que houvesse uma aproximação curricular entre ambos, exceto nas disciplinas gerais. O que se depreende é que, ao contrário do que possa indicar o quadro acima, havia uma especialização de saberes em sua formação inicial que habilitaria o profissional para uma das duas atividades (magistério ou pesquisa), a depender da modalidade em História que se formasse. Com o desmembramento de alguns *campi* da UFPB e a formação da UFCG no ano de 2002, manteve-se o currículo já estabelecido para o curso e suas modalidades.

Após deliberação em assembleia pela Unidade Acadêmica, a modalidade Bacharelado é extinta na UFCG no ano de 2010, por meio da resolução 06/2010¹⁰. Segundo esta, constatou-se que a modalidade Licenciatura ofereceria uma maior contribuição social, além do que, segundo a deliberação, a formação ofertada nas duas modalidades do Curso se sobrepunha.

Pensando o currículo da Licenciatura do curso e sua história, ele se manterá praticamente intacto até o ano de 2019, onde se efetivou a formulação de uma nova grade curricular. Manteve-se a grade de 1986, a exceção da retirada das disciplinas de Estudos de Problemas Brasileiros, e a inclusão de algumas disciplinas voltadas à pesquisa em História como optativas ao licenciando, que antes compunham a grade curricular do Bacharelado.

2.3 – Saberes e práticas dos docentes da UAHIS

Traçando um perfil dos 5 professores e/ou professoras que participaram da pesquisa pelos questionários, pode-se perceber que todos possuem bastante experiência no campo da docência. Tiveram experiências no Ensino Básico, com uma variação entre 2 e 10 anos nesse campo.

¹⁰ Resolução nº 06/2010. Extingue a modalidade Bacharelado do Curso História do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, e dá outras providências. CÂMARA SUPERIOR DE ENSINO, 2010. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16062010.pdf. Acesso em: 29 jul 2021.

Atualmente todos ocupam a docência universitária com exclusividade, com a pesquisa indicando que o tempo de docência de todos os envolvidos é maior no Ensino Superior do que no Ensino Básico, variando entre 16 e 40 anos no tempo que atuam no primeiro, com 3 docentes ocupando o cargo como efetivo, 1 como lotação provisória e 1 como professor convidado. Entre os que responderam, 3 dos docentes afirmam lecionarem em disciplinas relacionadas a educação e/ou Ensino de História. Os professores entrevistados seguem um perfil semelhante àqueles dos questionários, com todos possuindo extensa experiência no Ensino Superior, variando entre 13 a 34 anos.

É significativo perceber que quase todos acabaram perdendo vínculos com o Ensino Básico ao longo de sua carreira acadêmica. Ao serem questionados se possuíam alguma ligação com as escolas, apenas 1 deles respondeu manter de alguma forma, por meio de um trabalho de extensão nas escolas de educação básica (P2)¹¹. Entre os entrevistados, o professor Iranilson mantém uma conexão mais próxima com Ensino Básico por meio da circulação de livros paradidáticos, participação em semanas pedagógicas e palestras, enquanto que a professora Silede se aproxima enquanto coordenadora do PIBID. O único contato que a professora Michelly afirma ter com as escolas é por meio de algumas palestras que ocasionalmente fez. Já o professor Gervácio Batista Aranha acompanha de perto perfil dos questionários: adentrando na docência universitária em 1987, após uma trajetória pelas escolas privadas de Campina Grande, acompanhou de perto transformações pelas quais a Unidade passara.

Durante sua entrevista, ele comentou que à medida em que se aprofundava nos estudos e com o trabalho na universidade, distanciou-se das perspectivas da Educação Básica e de uma preocupação voltada com as especificidades que esse ensino possui. Apenas posteriormente ele indica que sentiu essa necessidade de voltar seus estudos, pelo menos em parte, para a área educacional, partindo de um grupo de estudos que posteriormente resultaria no mestrado.

Só que veja bem, a gente sentiu a necessidade de fazer uma discussão dos PCNs, a gente foi estudar os livros didáticos, que a gente não tinha domínio desse campo, e publicamos um livro didático sobre História da Paraíba, então isso há 12, 13 anos atrás. Então a gente que não dominava de repente... né, porque ao lidar com os colegas o tempo todo, colocava-se questões pedagógicas, da parte dos colegas. Eu acho que as meninas aí colocavam... Sileide, por exemplo, a própria Regina, o próprio Iranilson, que também se envolveu com a questão do livro didático, então colocavam muitas questões pedagógicas e a gente ficava sem ter o que dizer. Ficava muito acadêmico, era muito da pesquisa acadêmica, mas não tinha esse ganho para o ensino. (Entrevista com o professor Gervácio Batista)

¹¹ Identificamos com a sigla P os professores e/ou professoras que responderam ao questionário, com a diferenciação entre 1 e 5 para cada conjunto de respostas.

A última frase merece um destaque, pois, ao formarem carreiras para a universidade, muitos professores terminaram por deixar de lado perspectivas de refletirem sobre a questão do próprio ensinar, seja a teoria ou a prática, como parece ter sido a experiência do professor Gervácio e de alguns dos seus colegas. A isso se soma a quase inexistência de um vínculo mais profundo com a escola básica entre os professores da UAHIS, como evidenciado anteriormente. Em seu conjunto, acaba sendo uma questão muito problemática, se considerarmos que estamos falando de formadores de futuros profissionais que vão lidar com a vivência da prática do ensino, em geral longe do mundo universitário, se debruçando com experiências distantes daquelas vividas nas salas da universidade.

Sem uma reflexão entre os conteúdos histórico-pedagógicos (teoria) e a prática docente (prática) no seio universitário, somado com um distanciamento da realidade da educação básica, a função dos professores universitários, enquanto mediadores desse conhecimento, fica prejudicada. Pode acabar se limitando a uma formação calcada na transmissão e aplicação dos conhecimentos adquiridos, ou seja, uma formação aplicacionista, já bastante criticada, como observamos anteriormente (FONSECA, 2003).

Se tomarmos, por exemplo, a afirmação que o professor Iranilson Buriti faz sobre a sua perspectiva da Unidade com relação à reflexão sobre a prática docente, esse desligamento se reitera.

Nós temos um grupo que se preocupa muito com a prática de ensino, que sabe que o sucesso dos nossos alunos, enquanto professores da Escola Básica, depende também dessa formação que eles recebem, essa formação pedagógica. E temos, infelizmente, um grupo de professores que não se preocupa com isso, se preocupa em transmitir o conhecimento e transmitir determinados conteúdos, que são muito importantes. (Entrevista com o professor Iranilson Buriti)

A professora Silede, que no período de 2015 a 2021 foi a coordenadora pedagógica do período noturno do curso de Licenciatura em História da UFCG, também considera a existência de uma cisão entre aqueles que pensam com maior cuidado a questão da prática de ensino e aqueles que possuem uma maior resistência ou, até mesmo, não chegam a ver como importante para o profissional docente. Ela avalia que os professores vêm de uma formação voltada para a pesquisa, em que não houve um investimento para uma “sensibilidade pedagógica”, o que provoca uma certa resistência em alguns deles a passarem a refletir sobre a importância da prática, mas que também é da responsabilidade destes irem atrás de leituras que sirvam de complemento a uma formação que também passe por refletir sobre a prática. É de se destacar também que, enquanto coordenadora do curso, observou como alguns professores passaram por esse processo de “se abrirem” para as questões relacionadas com a prática docente.

A professora Michelly, que atualmente ocupa um dos postos da coordenação pedagógica da

UAHIS, acaba reiterando as observações feitas pelos seus colegas, no sentido de que há uma divisão clara entre os professores sobre seu engajamento com a questão do Ensino de História. Segundo ela, há uma permanência do curso de Bacharelado na prática dos professores da Unidade, ainda que oficialmente atuem em um curso de Licenciatura.

A própria Michelly assume uma autocrítica ao afirmar que isso era pouco presente em sua prática docente, associando com a sua formação voltada à pesquisa, aprendendo com o tempo a procurar a fazer essas mediações. Ao longo de sua trajetória de 13 anos enquanto docente e ocupando um número grande de disciplinas diversas, não relatou ter ocupado alguma voltada para a área da educação. Segundo ela, apenas a partir de 2019, ao passar como efetiva para a UFCG por meio de um concurso intitulado “Metodologia do Ensino e da Pesquisa em História”, e com as leituras da área de ensino se preparando para o concurso, é que se sentiu mais qualificada e disposta a fazer reflexões entre a “História universitária e a História ensinada”.

São observações pertinentes, pois acaba por nos lembrar da afirmação de Tardif (2002, p. 35), para quem há uma separação cada vez mais clara entre os educadores e os pesquisadores nos espaços universitários, separando-os entre aqueles que pesquisam e aqueles que ensinam. Uma preocupação no conteúdo acima da reflexão sobre estes acaba por transformar a experiência da formação inicial dos licenciandos, em que pese o foco curricular acima da mediação entre o que se aprende e o que e como se ensina. Se observamos, a partir das entrevistas, que há professores que buscam romper a linearidade do conhecimento afirmada por Tardif (2002), também podemos perceber que há um grupo que termina por reproduzir a lógica de foco nos próprios conteúdos teóricos.

Partindo da pesquisa de Dávila e Batista Leal (2015), o questionário também perguntava sobre como os professores entendiam a questão dos saberes didático-pedagógicos e como eles interagiam com a prática docente. Para os autores, que também partiam a pesquisa de professores e professoras universitários, esses eram pontos importantes ao se estudar a questão da prática desses profissionais, pois uma visão pouco teórica e sistematizada sobre esses pontos incide em práticas profissionais pouco analíticas. No momento em que o docente reconhecesse e exercitasse a reflexão sobre os seus próprios saberes didático-pedagógicos, o profissional seria capaz de uma melhor mobilização de tais saberes em sua profissão (D’ÁVILA; BATISTA LEAL, 2015, p. 477).

No caso dessa pesquisa, o questionário revelou uma certa disparidade entre os docentes sobre a compreensão conceitual e as formas que esse saber se associam em sua prática profissional. Todos consideraram que são saberes necessários e mobilizados pelos docentes, mas uma das respostas se limitou a considerar apenas sobre as “formas e técnicas de como conduzir o conteúdo trabalhado” (P3), enquanto outras foram mais simples, considerando “fazerem parte do

conhecimento no âmbito da socialização” (P2). Também foram obtidas respostas que indicam uma compreensão teórica mais profunda, considerando serem “[...] as inúmeras intervenções e estratégias docentes que emergem da prática do professor” (P5), inclusive considerando as subdivisões que integram o conceito, como também quem considere ser “reflexões e propostas para facilitar a relação entre professor e aluno [...] um rol de práticas e ferramentas para se relacionar com o mundo da contemporaneidade e da tecnologia” (P4).

Já ao serem questionados em como esses saberes se relacionam com a prática docente, também percebemos uma certa homogeneidade entre as respostas. Essa deve ser uma relação “harmônica e presente” (P5), ou que “permitem uma melhor organização de sua prática de ensino” (P3), “fundamentais para o futuro profissional da educação básica” (P2). É de se notar a compreensão de que “deveria ser algo constante: a preocupação do educador com aquilo que ensina, como ensina e para que ensina não devem ser separadas” (P4), demonstrando uma reflexão vívida entre a prática e a teoria.

Observamos, portanto, que a maior parte das respostas foram muito vagas quanto a compreensão dos saberes, assim como a relação destas com a prática do profissional docente. Isso é um indício de que essas questões não perpassam pelos momentos de reflexão pessoal, nem são objetos de uma pesquisa pessoal da maior parte dos professores. Seguindo a pesquisa de Dávila e Batista Leal (2015), acabam por não conseguirem enxergar com propriedade suas próprias práticas enquanto objeto de análise, com impactos diretos sobre a formação inicial dos licenciandos. Se há uma certa compreensão sobre saberes e práticas para educadores da educação básica, os docentes universitários não estão à margem dessa reflexão e avaliação.

Em outro extremo, também se deve considerar a compreensão, ainda sobre a relação dos saberes com a prática, de que elas “estão muito distanciadas, os professores dessas disciplinas deveriam trabalhar juntos no objetivo de formar profissionais competentes e competitivos no mercado de trabalho. O que não acontece na universidade” (P1). De forma nenhuma fica distante das observações feitas às demais respostas, mas encontramos nessa uma visão que revela uma problemática: a de que as questões de didático-pedagógicas são de responsabilidade das disciplinas específicas da área educacional e, por conseguinte, dos docentes que a ministram.

Se encontramos um problema na falta de reflexão aprofundada sobre as questões relativas aos saberes e práticas docentes particulares a cada docente, é ainda mais questionável que os momentos de discuti-los sejam exclusividades de uma ou outra disciplina, como reforçado a partir da resposta do questionário. Não queremos negar que as disciplinas que envolvam diretamente a reflexão sobre a teoria e a prática do ensinar sejam um espaço privilegiado para sua concretude, mas colocar na responsabilidade dessas disciplinas algo tão essencial e fundamental para a

formação de futuros docentes (pensar o que, como e para que se ensina) é, no mínimo, um equívoco.

Já exploramos no capítulo anterior como, segundo uma lógica aplicacionista, a grade curricular dos cursos de História, no Brasil, muito se baseou no modelo “3+1”, com os três primeiros anos dedicados a disciplinas voltadas para conhecimentos específicos da área de História, enquanto que o último ano se voltariam às questões educacionais, de forma a “aplicar” os conhecimentos anteriormente aprendidos. Destacamos como esse modelo foi criticado duramente a partir dos anos 80, por considerar que provoca uma separação entre a teoria e a prática do profissional, algo que prejudica a boa formação do profissional docente (FONSECA, 2003). Desconsiderar o papel do docente, como componente fundamental para a discussão de conhecimentos específicos da área de História, assim como a reflexão de como associá-los a uma prática docente, desde o início da formação inicial dos licenciandos, é acabar reforçando o modelo aplicacionista que separa a teoria e a prática do profissional docente.

2.4 - A análise dos currículos e planos de disciplinas

Isso nos leva a pensar questões sobre o próprio currículo do curso de História da UFCG e como ele se relacionava com a prática docente. Estudando a história do curso em conjunto com o currículo proposto para a grade de licenciatura, percebemos que o currículo de 1986, em linhas gerais, se manteve formalmente intacto até o ano de 2021, quando se iniciou a transição para o novo currículo¹². Um ponto que merece destaque é como ele foi estruturado, de forma a deslocar as disciplinas voltadas em específico para as temáticas da Educação e/ou ensino de História para os períodos finais.

Se não é uma grade curricular “3+1”, ainda assim demarca uma separação muito profundas entre os conhecimentos mais teóricos da História, puxados para o início, enquanto que aquelas dedicadas ao “como e por que” ensinar, à prática enquanto professor de História, são colocadas mais para o fim da formação dos licenciandos. Uma divisão que, como já comentado anteriormente, segue a *pari passu* uma lógica de aplicação de conhecimentos, bastante problemática. Os próprios docentes acabaram reconhecendo uma cisão no currículo de 1986, ao reconhecerem a separação entre a teoria e a prática que o currículo estimulava¹³. Ainda em relação ao currículo, é importante destacar que, segundo Michelly, nos debates que resultaram o fim do Bacharelado, em 2013, foi decidido pelos docentes da época que se manteriam a licenciatura, mas

¹² De maneira informal, as entrevistas destacaram como os debates por uma mudança curricular não é algo novo na Unidade Acadêmica, tendo se iniciado ainda nos anos 90.

¹³ Entre entrevistas e questionários, apenas os docentes P3 e P2 responderam de forma diferente, ao colocarem que não sabiam responder e que considerava ter uma relativa aproximação, respectivamente.

com ênfase à pesquisa.

Mas afirmar isso não é o bastante para inferir que os docentes da UAHIS automaticamente sigam essa mesma lógica, ainda que haja indícios a partir das respostas dos questionários, como a do docente P5, relatada anteriormente¹⁴. Devemos lembrar a compreensão de Gimeno Sacristan (2000), para quem o currículo deve ser visto como uma práxis que envolve um conjunto de elementos que interferem para a sua realização, em que os elementos técnicos e formais são apenas um deles.

O professor também se configura como um elemento essencial que modela o currículo, mediando esses diversos elementos envolvidos na sua realização. Nas entrevistas que foram realizadas com os docentes isso fica mais evidente, na medida em que todos destacaram que a ementa oficial, ainda que seja uma formalidade obrigatória, possui sua própria historicidade e que o plano de disciplina não poderia ficar preso a ela. Deixaram clara a liberdade que possuem para prepará-los, a partir de suas próprias demandas e concepções, sem que houvesse um impedimento da coordenação pedagógica da UAHIS ou de instâncias superiores. Dessa forma, compreendemos que, ainda que a disciplina não seja específica da área pedagógica, haveria a possibilidade de uma maior mediação entre a teoria e a prática dos futuros docentes naquelas voltadas para conteúdos que compõem a História.

Partindo para a análise dos planos de disciplinas nessa pesquisa considerados, pouco se percebe, de forma explícita, uma ligação com a temática do ensino, seja de forma mais teórica ou prática. Analisando a categoria “Objetivos”, apenas em duas se é possível notar de forma explícita uma certa preocupação com a questão de envolver os alunos, em que se destaca nos objetivos gerais que “A disciplina tem como objetivo principal estabelecer o diálogo entre os alunos e o período abordado [...]”, da disciplina de História de Brasil II, e “Contribuir para que os alunos possam analisar criticamente o período histórico [...]”, de História Contemporânea III. Ainda assim, não há uma sinalização clara a respeito de pensar a prática dos licenciando enquanto futuros docente. A exceção se dá naquelas disciplinas mais específicas em que tradicionalmente são dedicadas à análise teórica e prática do Ensino de História, como as de Prática de Ensino, Complementação da Prática de Ensino e Metodologias do Ensino de História do I e II Graus.

Já na categoria “Metodologias”, observamos uma grande diversificação dos métodos, tanto entre as disciplinas, mas também como muitos professores buscam a utilização de uma grande variedade de métodos em certas disciplinas. Entre as metodologias, prevalecem a questão das

¹⁴ É de se notar, entretanto, na fala da professora Michelly, que já se pode perceber uma resistência por parte de alguns professores com relação às disciplinas pedagógicas do novo currículo. Por serem mais numerosos que o currículo de 86, exigem uma divisão maior entre os docentes, ao passo que não querem ministrá-las, preferindo as chamadas “disciplinas de conteúdo”, segundo a atual coordenadora.

aulas expositivas-dialogadas, mas também há uma grande presença da realização de oficinas, sejam elas de escrita, de literatura, de filmes e de imagens, sem que se detalhem com mais afinco. Esse destaque merece ser feito, pois tanto nos questionários quanto nas entrevistas os docentes evidenciaram a utilização de metodologias que escapem a exposição (ainda que com a complementação “dialogada”) das aulas para sinalizarem a sua preocupação sobre a prática docente nas disciplinas ministradas.

Na entrevista com a professora Silede Leila, que costuma ministrar as disciplinas de Contemporânea II e Metodologia do Ensino de História, por exemplo, ela destaca que pensa o seu planejamento de forma a incorporar eixos temáticos e novas linguagens, como o cinema, a literatura e HQs, estimulando uma certa autonomia nos seus alunos. Isso se evidencia mais na disciplina de Metodologia, em que ela destacou a realização do memorial, incluída como uma forma de prática docente ao se estimular a reflexão sobre a trajetória escolar e acadêmica, e a realização de intervenções pedagógicas, pensando uma aula ou um conjunto de aulas em sua completude, a partir de uma temática.

Ainda segundo a professora, também é posto em prática em Contemporânea II, de forma que o aluno possa pensar a prática docente, não apenas de forma teórica, mas que “[...] operacionalize algum tipo de ação e atividade para que ele tenha que pensar também o planejamento”. Ela complementa que

De alguma maneira eu não preciso dizer isso diretamente. Eu não preciso dizer isso diretamente, mas o aluno ele vai se envolvendo e vai percebendo. Muitas vezes eles dizem no final da disciplina: “ah professora, eu gostei tanto desse tema que eu dar essa aula dessa maneira, trabalhando esse filme, trabalhando essa HQ”. Então trazer também materiais e formas metodológicas de pensar outros materiais que não o livro didático. (Entrevista com a professora Silede Leila)

Pensamos que seja problemático esse contexto de se refletir a prática docente de forma subentendida. Ainda que possamos confirmar, a partir da própria professora, que há licenciandos que se inspiraram a refletir sobre a prática enquanto futuros docentes, teríamos que avaliar a abrangência desse fenômeno para os demais, algo que escapa aos objetivos dessa pesquisa.

Assim como Silede, o professor Iranilson Buriti também destaca o papel de novas metodologias e linguagens em suas disciplinas para auxiliar o processo de reflexão com a prática docente. Segundo ele, acaba fazendo menos devido à algumas disciplinas focadas na pesquisa que ministra, mas revisitando um pouco de sua história enquanto docente da UFCG, ele relata que

[...] fazia isso muito com Brasil, com portfólio... com Brasil III, com portfólios, eu trabalhava com várias atividades que eles podiam, os alunos, eles podiam, quando se tornassem professores da escola básica, poderiam utilizar as mesmas metodologias que eu utilizo lá na escola básica. (Entrevista com o professor Iranilson Buriti)

Já sobre a disciplina de Metodologia do Ensino de História, que atualmente ministra¹⁵, o afirma que é voltada para determinadas metodologias que possam ser apropriadas pelos licenciandos, como a *storytelling* e portfólio digital, de forma que “o aluno pode lançar mão dessa mesma metodologia lá na escola básica, seja do fundamental, seja médio, mas fazendo as apropriações e, digamos, as negociações para o público que ele é professor”.

Se ainda podemos encontrar nesses professores a presença, em suas disciplinas, de uma reflexão teoria-prática, a partir das novas tecnologias e linguagens, em outros isso fica quase que suprimido, como é o caso do professor Gervácio. Pela entrevista, ele relata que havia uma preocupação muito grande com a prática docente antigamente, na medida em que estava envolvido com a parte de Prática de Ensino, em um contexto em que esta estava distribuída entre vários professores¹⁶, acompanhando os licenciandos nas escolas e realizando observações sobre a realização das aulas destes alunos. Mas ao ser questionado sobre como avaliava a reflexão com a prática docente nas disciplinas que ministrava atualmente, afirma que “hoje eu incentivo bastante, talvez nem tanto na questão... assim, pedagógica, de como ele se comportar lá, mas assim, no sentido da própria profissão dele”, como a questão da futura carreira enquanto professores.

Sobre as respostas recebidas pelos questionários, destaco 2 delas, pois são as que indicam de uma maneira mais clara as formas pelas quais aquele processo é por eles realizado, enquanto que os outros 3 colocaram de uma forma muito vaga, mas também afirmando relacionarem os saberes didático-pedagógicos com a prática da docência.

[...] considero importante tratar do período do ponto de vista de tratar seus conteúdos na educação básica. Dessa forma, o debate dos textos, as oficinas, as aulas, sempre chamo atenção de como abordar esse conteúdo em linguagem didática apropriada para os níveis escolares. (Questionário P2)

Apontando, sempre que possível, possibilidades de como os assuntos podem ser levados ao Ensino Fundamental, comentando filmes, literatura, músicas que podem ajudar nessa junção de saberes. (Questionário P4)

Em ambos os casos, segundo os docentes, há uma utilização de metodologias variadas objetivando a reflexão entre o saber disciplinar construído em suas disciplinas e a prática profissional dos licenciandos fora dos muros da universidade. Na primeira resposta, percebemos uma ênfase bem maior nessa reflexão, sendo algo mais constante na disciplina, enquanto que a

¹⁵ A disciplina de Metodologia do Ensino de História possui mais de uma turma, o que acaba que professores diferentes assumam a mesma disciplina. No período 2020.2, momento em que se realizaram as entrevistas, foram ministradas pelos docentes Silede Leila e Iranilson Buriti, ambos entrevistados para esta pesquisa.

¹⁶ Atualmente, o acompanhamento da prática de ensino é feito pelos próprios professores das escolas, não havendo a presença de outros docentes universitários, além do que lhe coube a disciplina.

segunda sinaliza ser um fenômeno mais ocasional. Como afirmamos anteriormente, ainda que os outros 3 questionários coloquem de forma bastante vaga essa interação, é um passo importante a presença constante e clara de uma reflexão entre o saber construído na universidade e a prática futura na educação básica, para estimular o exercício constante de algo considerado fundamental para o docente, que é a reflexão sobre sua prática.

Ainda sobre as metodologias presentes nos planos de disciplinas, é importante destacar que há, em alguns dos planos analisados, um destaque claro para a reflexão sobre a didática relacionada aos assuntos que abarcam aquelas disciplinas. Em duas delas, há a presença de “oficinas didáticas”, ainda que não tenha um maior detalhamento de como elas seriam realizadas; em outra a preocupação da “análise de materiais didáticos e paradidáticos”. Na disciplina de Contemporânea II, da professora Silede Leila, anteriormente comentado, percebemos a presença de “documentários, filmes e roteiros didáticos” e “seminários e oficinas temáticas”.

Chegando ao fim do capítulo, podemos considerar que a relação entre a teoria e a prática, a reflexão da prática docente na formação inicial dos licenciandos do curso de História na UFCG é uma problemática ainda pulsante. Atravessando a análise das concepções pessoais dos docentes que se dispuseram a participar da pesquisa, do currículo e a própria elaboração dos planos de disciplinas, se denota que a reflexão sobre a prática docente é uma ação muito difusa e limitada. Ainda que as respostas tenham sido favoráveis a necessidade de se estudar sobre as práticas de ensino para a formação do professor e da professora, não parecem ser exercidas tais ações de forma mais sistematizada durante a formação inicial do alunado do curso.

Obviamente, não podemos desconsiderar as ações de alguns docentes em disciplinas que não eram específicas da área pedagógica, em que se verificaram a preocupação com a questão da prática. Mas de uma forma geral, nos pareceu uma questão muito nebulosa e relegadas àqueles a quem coube as (poucas) disciplinas voltadas a pensarem a reflexão dos licenciandos com a Educação. Consideramos que sem uma mediação mais direta dos docentes universitários, a partir de suas múltiplas metodologias de ensino, a reflexão entre um conhecimento do âmbito universitário com aquele que provavelmente será ministrado pelos licenciandos em suas carreiras profissionais, notadamente no Ensino Básico, se torna algo muito ocasional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim dos limites postos para essa pesquisa, entendo que ela se deu em um momento muito propício para sua realização. Como já foi comentado em alguns momentos desse texto, o curso de Licenciatura em História da UFCG passa por um momento de transição curricular, a primeira grande mudança em sua grade desde que essa modalidade fora implantada, enquanto ainda era apenas um *campus* da UFPB. Ainda que o currículo universitário não fosse o objeto de pesquisa, a análise das práticas docentes terminou por aproximar esses dois campos, com resultados relevantes. São observações e análises que partiram de um referencial teórico-metodológico, assim como de uma história íntima com o objeto de pesquisa, e que podem não ser tomados como válidos por quem chegou até aqui, mas que espero poder ajudar a construir os novos caminhos pelos quais o curso passará daqui por diante.

Uma das primeiras observações que permanecem é como a antiga grade curricular, ainda que em um curso de formação de professores, mantinha uma presença escassa das disciplinas relativas ao ensino. É uma observação bastante clara, em se observando os fluxogramas dos licenciandos do curso a até pouco tempo atrás, e que permanecem para aqueles mais veteranos. Se é possível dizer que a reformulação curricular atual veio justamente para resolver esse problema, uma análise mais profunda que relacione as práticas dos próprios docentes universitários indica que antigos problemas se mantêm.

Entre eles, a pouca preocupação em desenvolverem reflexões sobre a prática docente em suas disciplinas, mesmo que não ministrem aquelas específicas relacionadas aos saberes pedagógicos e à prática docente. É verdade que há aqueles docentes que mantêm uma preocupação com esse quesito, como a pesquisa mostra, mas não se constituem em grande número no departamento. Muitos parecem se eximir dessa responsabilidade, ao deixarem para as disciplinas finais e específicas, reforçando ainda mais a histórica separação entre a teoria e a prática profissional. Mudam-se currículos, práticas permanecem.

Não posso deixar de lado os sinais de que houve, e há, mudanças de pensamento, motivadas por fatores que escapam ao objetivo dessa pesquisa. Profissionais que buscam incorporar, aos poucos, a reflexão com a prática do docente, comprovando que o processo de formação nunca se encerra. Os saberes docentes que caracterizam a identidade profissional podem e devem se adaptar, pois as circunstâncias em que se realizam a atividade de professor e professora não se congelam no tempo. Mas no contexto atual, as perspectivas predominantes entre os docentes da UAHIS não parecem seguir por esse caminho.

Ainda que um estudo mais aprofundado sobre o novo currículo do curso de Licenciatura

da UFCG mereça e deva ser feito, um maior número de disciplinas voltadas ao Ensino de História e/ou perspectivas didático-pedagógicas sinaliza para uma compreensão de currículo que aproxime o licenciando do curso entre o campo teórico e o prático. Mas como a pesquisa parece mostrar, para que haja uma mudança efetiva, os professores e professoras, enquanto agentes mediadores entre o currículo e a prática da sala de aula, devem também estar direcionados e direcionadas para esse fim, o que não se observa.

Em muitos momentos me intimidei ao realizar essa pesquisa, por estar analisando algo tão importante para mim, que são os docentes do meu curso, muitos dos quais criei relações de afeto. Mas ao mesmo tempo, essa relação de afeto que desenvolvi me dava energia, esperando que as minhas observações possam ser úteis e sirvam como um “trampolim” para a construção de novos saberes e perspectivas entre aqueles a quem devo grande parte da minha formação.

Concluo este trabalho com um pequeno ditado que ouvi há certo tempo de um professor de História, e que acho apropriado sobre esse trabalho: “Falem bem, falem mal, mas falem de mim”. Espero que este trabalho estimule debates a respeito das práticas docentes por quem o lê, e que ao fazê-lo, como um espelho, possam analisar a si mesmos no processo.

REFERÊNCIAS

COSTA, Aryana Lima. Formando historiadores – na sala de aula. In: **A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)**. Dissertação (Mestrado), UFPB, CCHLA. João Pessoa, 2009, p. 111-152.

D'ÁVILA, Cristina Maria; BATISTA LEAL, Luiz. Docência universitária e formação de professores: saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Linhas Críticas**, vol. 21, n. 45, maio-agosto, 2015, pp. 467-485. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/226>. Acesso em: 20 abril 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3ª edição. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

GIMENO SASCRISTAN, José. Aproximação ao conceito de currículo. In: **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 12-41.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes (org.). **Cadernos didáticos PET história UFCG**. Campina Grande: EDUFCG, 2016. Disponível em: <http://modulosdidaticos.blogspot.com/>. Acesso em: 30 jun 2021.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n.1, jan/jun, Maringá, 2010, p. 111-117. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/issue/view/444>. Acesso em: 26 mai 2021.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, Toyotismo e Fordismo. **Lutas Sociais**, v. 19, n. 35, São Paulo, 2015, p. 65-79. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/26678>. Acesso em: 23 jun 2021.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: A proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. Tese de doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e prática profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan/Abr, 2000, p. 5-24. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 06 jun 2021.

ANEXO A

Questionário distribuído aos docentes da UAHIS-UFCG

- 1- Há quanto tempo leciona como professor universitário?
- 2- Ser professor universitário é sua única ocupação profissional?
- 3- Atualmente, possui algum vínculo com o Ensino Básico? Qual seria?
- 4- Possui experiência como docente do Ensino Básico? Se sim, por quanto tempo?
- 5- Caso possua experiência no Ensino Básico, como você acha que esta experiência impactou na sua docência?
- 6- Para você, o que é ser um professor de História na UFCG?
- 7- Acredita que os saberes construídos a partir da formação na Universidade seja fundamental para a prática profissional docente?
- 8- O que você entende por “saberes didático-pedagógicos”?
- 9- Quais conhecimentos e/ou saberes você elencaria serem necessários que um estudante de Licenciatura em História apreenda para ser um bom profissional?
- 10- Considera importante o estudo sobre as práticas de ensino para a formação do professor ou professora?
- 11- Como você encara a relação entre saberes didático-pedagógicos e a prática docente?
- 12- Considera importante que o profissional docente busque constantemente avaliar a sua prática pedagógica?
- 13- Você leciona em áreas relacionadas à Educação no curso de História da UFCG?
- 14- Você já leu obras de cunho didático-pedagógicos e/ou voltados à temática específica de Ensino de história? Se não, a quais razões atribui?
- 15- Há uma preocupação em incorporar, no planejamento dos planos de disciplinas ministrados por você, a reflexão dos assuntos com a prática docente? Se sim, de que formas você considera fazer essa conexão?
- 16- De que forma você busca aplicar os saberes didático-pedagógicos em sua prática docente?
- 17- Há uma busca pessoal de forma a incorporar novas práticas de ensino nas suas aulas ou considera que as atualmente aplicadas são suficientes?
- 18- Como você acredita que a organização curricular do curso de História impacta o processo de se formar profissionais de História?
- 19- Como avaliava o currículo de 1986 do curso de História? Acredita que havia uma preocupação com a temática do Ensino de História? Por quê?

20- Obsevava que havia uma aproximação ou distanciamento entre os conhecimentos específicos de História e a prática de ensino do profissional docente?

ANEXO B

Entrevista com o professor Gervácio Batista Aranha

Rodrigo: A primeira pergunta que eu queria fazer para o senhor é se você tem algum vínculo com o ensino básico ainda. Sei que tem muitos anos de universidade, mas com o ensino, básico, possui algum vínculo atualmente?

Gervácio: Não, atualmente ã. Só lembranças da minha própria experiência por conta do meu memorial, né, então eu coloquei essas memórias lá, como professor. Você diz na condição de professor né isso?

Rodrigo: É, na condição de professor

Gervácio: Porque eu me lembro tanto como aluno como eu me lembro como professor também. Fui professor da rede pública durante...melhor dizendo, da rede privada, só lecionei na rede privada. Rede pública só na universidade. Então de 1979, comecei em um colégio de periferia, né, o Colégio 16 de Julho, a gente na época chamava assim, colégio de periferia, em 1979, no Bairro do José Pinheiro, na rua Campos Sales, chamava o colégio de Bernadete, e de lá eu fui para o Colégio Neza, fui para o colégio moderno 11 de outubro, ambos ali na feira, na Vila Nova da Rainha. Melhor dizendo o Colégio 11 de outubro na Vila Nova da Rainha; o Neza funcionava no Catolé depois mudou-se para perto do 13 de maio onde hoje funciona da Clips. Depois lecionei no Fênix, e pronto, e fiz uma trajetória no Ensino Médio, foi onde depois passei muitos anos. Então isso ocorreu de 80 a 87. Ingressei na universidade em 87. Na época eu tinha uma influência muita grande, que comecei a fazer um nome logo cedo, e coloquei muitos colegas que precisavam de emprego, colegas de graduação. Eu tinha uma experiência com o magistério, e alguns querendo isso, então eu levei vários colegas, indiquei vários colegas, até Luciano Mendonça levei para o Colégio Pio XI, levei João de Jesus, que na época fazia graduação comigo, levei para o 16 de Julho, pra ele começar uma experiência. Então eu indicava muitos colegas. Também neguei, alguns professores ficavam com raiva de mim, porque eu não via... assim, ficava na dúvida, um diretor...se não desse uma boa aula logo na estreia, ele não quer no colégio dele. Mas assim, os anos foram passando, eu fui me envolvendo muito com a universidade, e fui perdendo o vínculo. Muitos anos depois, naquele período que a gente tava criando o mestrado, isso há 13 anos atrás, eu, Fábio Gutenberg, professor Celso, Clarindo, professor Luciano Mendonça e professor Cabral, nós criamos um grupo de estudo. Esse grupo de estudo era em cultura e cidades, e desse grupo de estudo que resultou o mestrado. Só que veja bem, a gente sentiu a necessidade de fazer uma discussão dos PCNs, a gente foi estudar os livros didáticos, que a gente não tinha domínio desse campo, e publicamos um livro didático sobre História da Paraíba, então isso há 12, 13 anos atrás.

Rodrigo: Eu tenho esse.

Gervácio: Pronto, exatamente. Então a gente que não dominava de repente... né, porque ao lidar com os colegas o tempo todo, colocava-se questões pedagógicas, da parte dos colegas. Eu acho que as meninas aí colocavam...Silede, por exemplo, a própria Regina, o próprio Iranilson, que também se envolveu com a questão do livro didático, então colocavam muitas questões pedagógicas e a gente ficava sem ter o que dizer. Ficava muito acadêmico, era muito da pesquisa acadêmica, mas não tinha esse ganho para o ensino. Aí esse grupo se interessou, a gente andou discutindo e inclusive andou ministrando até minicursos sobre o uso do livro didático, até ministrei um curso sobre isso. Eu ministrei um curso sobre isso. Enfim nunca desapareceu completamente, agora nesses últimos anos é que eu acompanho como alguém que tem um

sobrinho na idade que estuda lá, tá chegando uma netinha agora, eu fico preocupado com o kip pedagogia. Então por exemplo, tenho noções básicas sobre a importância de um ensino construtivista, em que o aluno é participe do processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno não é apenas um depósito de saberes. Então essas noções a gente tem, mas um envolvimento direto, é que não.

Rodrigo: Me tira uma dúvida, fiquei curioso agora: esses minicursos sobre o livro didático foi em que ano?

Gervácio: Foi exatamente... você olha ali a data do livro, quando publicamos, então mais ou menos uns 6 meses antes. Olhe pela data da publicação do livro que você tem ideia de quando foi que eu ministrei esse livro didático. Então por exemplo, a gente fez a análise dos livros didáticos pelo Brasil afora, que eram adotados pelo Brasil afora, pegando determinados temas de História e a gente começava a perceber isso, nessa data mais ou menos, de uma mudança de perspectiva de alguns já dando alguns pequenos toque sobre a renovação do campo da História, as novas tendências historiográficas já aparecendo no livro de História. Isso medianamente, claro que tem uns que são mais do que os outros, então assim na média. O livro didático mais interativo, aqueles boxes, com cores distintas, esses boxes funcionavam didaticamente como para chamar a atenção da meninada... então eles se tornaram mais interativos e tal. Agora a gente percebeu também, e era uma coisa que visualizava lá, e era uma coisa que passava nesses minicursos que ministrei, a ideia de que o professor, a professora da escola básica não pode se nivelar ao livro didático. Primeiro porque existem livros didáticos e livros didáticos. O livro continua sendo uma ferramenta importante, continuava e continua do meu ponto de vista uma ferramenta importante, mas o docente, a docente, ele tem que usar o livro didático... é ele que está no controle, é ele que escolhe o livro didático, a não ser naqueles casos que uma escola pode impor uma forma de módulo ou de livro didático, às vezes tem interesses no mercado nisso, mas na medida do possível o professor é quem deve ter o controle pra saber quem é quem. Quem é o autor que manda uma mensagem mais significativa, metodológica e pedagogicamente. O professor é quem está no controle, ele não pode se nivelar na medida em que existem outros recursos para além do livro didático. Recursos imagéticos, poéticos... então existe desde o filme, a poesia o cordel... então existe uma série de recursos que vem como coadjuvantes do livro didático, que vem como uma ferramenta importante, mas o professor é quem faz essa mediação de ir além do livro didático. Porque tem um outro problema que a gente apontava, que é exatamente a consciência que o professor tem que ter, o profissional da escola básica, de que pela própria natureza curricular da escola básica, você conteúdos horizontalizados. Porque por exemplo, você pega aquele cavernão, das cavernas ao Terceiro Milênio, que era mais para o Ensino Médio. Mas você pega um livro daquele, como você quer explicar milhares de anos de História, 4 5 mil anos de história em apenas 500 páginas. Desse ponto de visto, o conhecimento que é passado ali é muito horizontalizado, não há como... até pelo tempo que se dispõe, uma aulinha de História, de se conceber a um processo pedagógico mais verticalizado. Então é muito *em passant*, é muito disperso e muito rarefeito os saberes históricos, se se seguir muito à risca o conteúdo dos livros didáticos.

Rodrigo: Interessante professor, dá pra perceber que mesmo distante fisicamente do ensino básico, ainda manteve essa preocupação com a didática. Eu queria fazer uma pergunta, mas se não se sentir à vontade pra responder fique à vontade. Você sente que os seus colegas de trabalho essa mesma disposição em pensar a didática, em pensar os conteúdos em pensar para além da academia?

Gervácio: É uma dificuldade, porque teoricamente todos os meus colegas, eu vejo essa disponibilidade, teoricamente falando. Mas na prática é que você percebe que a universidade se isola muito. A universidade é uma espécie de torre de marfim, que se separa, por exemplo... tá aqui a sociedade campinense de um lado e tá aqui a universidade de outro. E não é só aqui, é uma

realidade do Brasil inteiro. Você chega aqui na UNICAMP, que é uma universidade que, por exemplo, que antes no ENEM... parece que ela não aderiu ao ENEM. É o sistema FUVEST. Mas quando era só o vestibular em todo o Brasil, a UNICAMP realizava seu vestibular em 18 cidades do Brasil, pra graduação mesmo. Era em Brasília, Rio de Janeiro... então você mantinha escritórios nas grandes cidades brasileiras, porque a UNICAMP é a UNICAMP. Então você chega na cidade de Campinas, que é uma cidade bem maior que Campina Grande, inclusive maior do que João Pessoa. Se João Pessoa dá duas Campina, imagina Campinas, que é maior do que João Pessoa, é uma cidade de mais de 1 milhão de habitantes. Mas se por exemplo, eu chegasse na cidade de Campinas com um cartão da UNICAMP de doutorando que eu tinha, então as portas se abriam de um jeito... embora meu sotaque chocasse, meu sotaque nordestino, e eles observavam isso, mas quando a gente se identificava, que ia passar o cartão em uma loja, isso nos anos 90, cheguei lá em Campinas em 1995. Até o ano de 2000 eu estava circulando por ali. Então se eu chegasse com um cartão de crédito e chegasse com o cartão da UNICAMP, colocavam a loja aos meus pés, porque a UNICAMP é como uma torre, uma coisa meio etérea. Quer dizer, ser da UNICAMP representa muito, porque é como se tá a UNICAMP aqui e a cidade aqui, então muitos campineiros não tem acesso a Universidade de Campinas. O campineiro faz o vestibular naquelas cidades vizinhas na região, em faculdades particulares também, porque a UNICAMP seria o grande sonho só pra uma nata, famílias poderosas de elite. E de certa forma isso se reproduz, com algumas gradações, pelo Brasil afora. Em tese então, em tese, todos os meus colegas se disporiam se tivéssemos uma política de extensão arrojada. Nós temos uma Pró-Reitoria que se perguntássemos a alguém de lá o que é a extensão, conceitualmente, não sabe. Ainda hoje, se você perguntar o que é extensão, tem muitos trabalhos que pra colocar no Lattes tem a dúvida: “Mas pera aí, isso é trabalho intelectual, eu boto onde? Isso é trabalho de extensão”, tá certo? Há uma indefinição muito grande do que é extensão. E esse papel da universidade, que é ensino, pesquisa, extensão, exatamente onde a universidade mais falha é no item extensão. Não é só um problema de História, mas as Humanas, por sua própria natureza, elas poderiam estar mais presentes, e a verdade é que não está. Então a verdade é que existe um apartamento, uma separação entre a sociedade campinense, e História está aí incluído nesse processo de exclusão.

Rodrigo: Tá bem. Eu vou fazer agora algumas perguntas mais direcionadas a seu trabalho docente universitário, é...

Gervácio: Por exemplo, eu poderia citar até alguns nomes, nessa pergunta anterior. O Luciano Queiroz faz isso através do PET, que vai para comunidades quilombolas, vai para escolas... da escola básica, o professor Luciano Mendonça oportunamente vai. A questão é que poderia ir mais. Ele faz porque está dentro de um planejamento, mas assim, fora do PET eu não sei se ele iria ou se teria condições, como os outros colegas. Luciano Mendonça vai, eu mesmo já fui algumas vezes ministrar palestras nas escolas. Luciano vai mais do que eu fazer palestras em escolas. Eu acho que as meninas, Regina por conta do trabalho que é da Prática de Ensino, tem uma presença maior. Por exemplo, eu fui muitas vezes para as escolas de Campina Grande porque eu fui envolvido com a Prática de Ensino, e na Prática de Ensino era feita numa escola da cidade, geralmente uma escola pública. Então eu fui pro colégio Assis Chateaubriand, lá no Santo Antônio, eu vim aqui pra Bodocongó, eu fui pra Esperança em uma escola estadual, o aluno providenciou um carro e eu fui fazer a prática dele lá, o aluno dando aula pra eu avaliar a prática dele. Teve um tempo que não tinha escolas, por uma certa conjuntura e a gente fez isso na SAB aqui de Bodocongó. Houve uma época em que mais uma vez não teve como ir pras escolas, a gente trouxe alunos e fizemos dentro da própria universidade, alunos da escola pública, e tinha envolvimento com os relatórios de prática de ensino. Agora poderia haver uma presença maior, e não há uma presença mais arrojada de nossos colegas.

Rodrigo: É um pouco surpreendente porque eu só conheço o Gervácio como professor de Teoria

da História.

Gervácio: É verdade. Esse outro lado não conhecia.

Rodrigo: Então você já foi responsável pela parte mais de componentes didáticos do curso.

Gervácio: É, também. Teve uma época, essa parte não estava concentrada em um ou dois professores. Então tinha um número significativo de professores que realizava a prática. Embora existisse um professor coordenando, a prática era distribuída entre vários professores e professora. Então durante vários anos eu fiquei envolvido com a Prática de Ensino e fui pra muitos colégios em Campina Grande: Fui pra Prata, que é ensino médio, fui pra Esperança, como eu já disse. Fui aqui pra estadual de Bodocongó, vinha assistir aula à noite o aluno fazendo a experiência dele, então assisti algumas aulas. Fui para o Assis Chateaubriand também. Enfim, eu ficava lá no meu canto, dava boa noite pra todo mundo, aí o aluno da UFCG explicava para o professor da disciplina o que era que eu tava fazendo ali, que eu era da universidade pra avaliar aquela aula. Dava boa noite, ficava no meu canto bem tranquilo lá, só anotando alguma coisa, pronto. Então depois o aluno fazia o relatório dele e eu fazia também a minha parte, das aulas observadas.

Rodrigo: E nesse meio tempo acabava se envolvendo também com a questão de didática...

Gervácio: Sim com certeza, como você tem contado... sim, aí depois você tem uma conversa com o praticante, com o aluno, aí você dizia “olha, poderia melhorar isso, melhorar aquilo e tal”, tanto na parte de conteúdo quanto naquilo que eu já havia comentado, a parte pedagógica, que é o gestual, a forma como ele se dirigia à turma, o local em que ele se posta, o uso do quadro, que às vezes ele se dispunha a usar o quadro. Teve vez que era com giz ainda, quadro de giz, hoje é que não se usa mais. Então ele se dispõe, mas não vai lá e tal, então... a pessoa tá um pouco tensa também, então a gente fica observando esses detalhes e terminava conversando depois pra dar uma melhorada. Às vezes porque a gente tava ali, só o fato de estar ali sendo avaliado já não fica no natural dele ou dela, que é normal.

Rodrigo: Hoje não é mais nesse modelo, há um único professor. Se lembra quando isso mudou? Tem assim na memória, mais ou menos?

Gervácio: Você diz aqui na UFCG?

Rodrigo: É, esse estilo de Prática de Ensino acompanhado de vários professores...

Gervácio: É, não, mas sei que faz muitos anos. Não lembro a data. Teria que dar uma pesquisada pra ver.

Rodrigo: Então, um pouco mais direcionado às suas aulas, nas disciplinas que você costuma ministrar agora, o senhor ainda tenta aplicar essa aproximação com a didática, envolver o aluno com a prática dele, como futuro professor... tentar fugir um pouco das questões mais teóricas. Como o senhor avalia isso?

Gervácio: É... hoje eu incentivo bastante, talvez nem tanto na questão... assim, pedagógica, de como ele se comportar lá, mas assim, no sentido da própria profissão dele. Então pra começar eu digo assim... que hoje eu tenho uma relação muito diferente daquele Gervácio dos anos 80, 90. Então a gente vai ficando mais adulto e vai ficando mais amigo do aluno, da aluna. A gente se preocupa com a formação dele e tal. Então hoje eu sou mais próximo do aluno do que há uns anos atrás. Eu me lembro que nos anos 80, aquela empolgação, eu talvez tenha criado uma relação até

de medo nos anos 80, anos 90. Então o aluno pra ser aprovado comigo tinha que rodopiar. Depois, eu tenho colegas que... eu acho que adquirir essa fama, que alguns colegas de trabalho hoje foram meus alunos. E foram meus alunos, e mais ou menos conhecendo essa fama, Silêide foi minha aluna, o Alarcon foi meu aluno aqui na UFCG... deixa eu ver quem aqui foi mais...enfim, vários colegas aqui foram meus alunos. E aí havia um pouco essa fama e parece que quando os anos se passaram, quando não é mais meu aluno, agora é colega de trabalho, eu percebo que alguns colegas... agora não que isso desapareceu, que a gente tá imprimindo uma marca, e vai meio que apagando aquelas marcas anteriores. Essa mudança de comportamento veio naturalmente, não foi uma mudança programada. Naturalmente eu fui revendo o papel da pedagogia, eu fui revendo a importância do aluno e comecei a perceber que sem o aluno... primeiro que sem o aluno a gente ficava logo sem emprego. Eu costumo dizer “gente, sem aluno a gente perde o emprego”, porque a razão a universidade, claro, é o aluno. Sem o aluno a gente perde o emprego. Então eu fui sempre preocupado com esses processos de evasão que tá ocorrendo pra o aluno... enfim. Quando tem aquelas nossas greves demoradas, como aquela de 2012, não faz tanto tempo assim. Então houve uma debandada muito grande. Então essas nossas greves que duram 1 mês, 2 meses, o governo não tava nem aí pra greve da área de Humanas, não tinha visibilidade nenhuma. Então qualquer emprego que o aluno consiga lá fora, comércio, não sei o que, é uma coisa que não vai levar a nada. É um ciclo vicioso: ele paga umas continhas, mas também não vai sair daquilo ali. Ninguém bota na cabeça dele que poderia se segurar, aguardar um pouquinho pra terminar o curso, porque aí mais dia menos dia chega a vez dele. Por exemplo... hoje em dia eu retomo essa temática e cito exemplo, o meu exemplo, que eu sou de uma família toda de professores, e o meu exemplo maior é o meu irmão. Cinquentão, quase 60 anos, um cara que bateu cabeça a vida toda, meio desligadão, e era professor por aqueles contratos temporários durante 30 anos. *Pro tempore*, a gente chama de *pro tempore*. Mas custou mas chegou a vez dele. Não interessa a idade, a questão é que ele agora tá aí mudando de vida. Ou seja, não é como se ele passasse necessidade porque eu nunca deixei, eu e minha irmã a gente entrou cuidando da educação dos filhos dele, ele tem um casal. A mocinha já entrou na universidade agora, 17 anos. A Maisa, faz História na Estadual. E o João tem 13 anos, então eu ainda cuido da educação do João, eu e minha irmã, minha irmã caçula. Então o que ele ganhava ali era só pra fazer uma feira... mas agora não, ele é professor efetivo lá em Pernambuco, mora aqui, trabalha em Caruaru, vai toda semana. E ele já começou a mudar de vida, está em estágio probatório agora. E é um exemplo, custou mas chegou. Agora é um adulto, foi vendo que precisava sair daquela mesmice, aí estudou pra valer pra um concurso, foi aprovado e mudou de vida. Ganha o piso, agora ele tem condições... agora vai mudar para aquele tempo integral, o salário em torno de 5000 reais. É um salário né... não dá pra fazer grandes investimentos, dá pra viver com 5000 reais. Pois bem, minha irmã em Alagoa Nova ali, é concursada no estado e na prefeitura, essa minha irmã, e ela tem mestrado em Letras. Fez aqui, quando aqui era UFPB, a UFCG ainda tinha uma ligação e ela foi defender a dissertação dela lá em João Pessoa. Quer dizer, minha irmã hoje, minha irmã caçula tem os dois contratos, ganha os dois pisos e ganha as duas gratificações, que pode acumular. Ela ganhou hoje uns 8000 reais, solteira, ela é uma quarentona, tem quase 50 anos, a caçula. Mas ela vive muito bem de vida. Mora em Alagoa Nova, comprou um apartamento em Campina todo mobiliado, então tem uma estrutura, e é uma professora, ela não trabalha em uma multinacional não. Ela é professora, ganhando o piso salarial. Se a pessoa ganha o piso salarial, dependendo do local, já dá pra... por exemplo, João Pessoa, que é o melhor salário da Paraíba, paga melhor que o estado. Então João Pessoa paga uns 4, 5 mil reais, e lá paga a gratificação de mestrado e doutorado. Um professor com doutorado, ensinando no município, na rede básica em João pessoa ganha por volta de 5, 6 mil reais. Então dá pra pessoa viver com dois contratos, dá pra viver e ter seu carrinho, seu apartamento, como professor ou professora. Então eu dou esse tipo de incentivo, que não vai nada em dinheiro, mas também não é o fim do mundo. Pelo menos não vai ganhar o salário mínimo, trabalhando um escritorzinho, trabalhando no comércio pra ganhar o salário de comércio. Faz uma diferença. Se efetivou, então você tem uma estabilidade, uma carreira, pode fazer uma pós-

graduação e por aí vai. Então esse tipo de incentivo eu ainda dou, referente a esse respeito.

Rodrigo: Ok. Fazendo um retrospecto de sua trajetória, o senhor faz uma avaliação positiva desse contato com o ensino básico para o senhor universitário? Porque assim, a gente sabe que tem uma dinâmica totalmente diferente com relação às aulas, mas queria que comentasse um pouquinho se sentiu essa influência.

Gervácio: Veja bem, no meu caso eu coloquei muito isso no meu memorial, porque eu fiz aquilo que no passado a gente chamava de primário, que hoje é uma fase do ensino fundamental, aquela primeira fase do ensino fundamental, que vai do Jardim, não sei se até o 4º ano. Não estou lembrado qual o ano que corresponde ao Ensino fundamental, qual o ano do primário. E a segunda fase que vai até o 9º ano...

Rodrigo: 6º ao 9º.

Gervácio: 6º ao 9º ano. Então na época era dividido entre o ensino primário e o ensino ginásial. Depois se transformou em 1º grau, dividindo a escola básica até chegar a essa divisão. Eu, por exemplo, fiz um primário, que teve uma solidez muito grande na minha vida, porque eu peguei uma reforma no ensino, em 1971, em que por exemplo... primeiro começava logo pela média, quando eu entrei no antigo ginásio, nos últimos anos do Ensino Fundamental, a média... e também no Ensino Médio, era 8,3. Então o aluno passar por média tinha que rebolar bastante, porque não era fácil ficar com essa média. Então eu fiz uma escola básica muito sólida, principalmente no primário, porque eu cheguei no 4º ano e fazer a admissão. Então por exemplo, no 3º ano... que a gente chamava do 3º ano primário, eu fiquei em 2º lugar em matemática no Chateaubriand. Então eu tive uma base sólida no antigo primário. Houve uma certa dispersão no que a gente chamava de ginásio, e aí no meu memorial eu comento o quanto eu me resenti lá na frente em manter o mesmo ritmo, por que chegou a fase da adolescência, e a fase da adolescência é uma fase de descobertas, uma fase de muita adrenalina, namorinhos, jogos... chegava a gazar, queimar aula a gente chamava gazar, lá no estadual do Zé Pinheiro pra assistir os treinos coletivos do meu time do coração, que é o Campinense Clube, que inclusive um colégio era ao lado do outro: o colégio estadual do Zé Pinheiro era ao lado do municipal e eu sou dali do colégio, sou dali da zona leste, tinha aquele envolvimento porque o Campinense era dali. Então era muito envolvido com futebol, com cinema, com essa descoberta da adolescência, dos primeiros namoros e tal, das paqueras. E não deu outra, lá na frente eu me resenti. Eu me resenti e no Ensino Médio houve também um pouco uma certa compensação porque eu comecei a leitura logo cedo. Então eu lembro que com 18, 19 anos eu era um leitor voraz, nesse tempo aí que eu tava no... a partir dos meus 18 anos eu me tornei um leitor voraz, principalmente de obras literárias. Eu li o essencial da literatura brasileira, da literatura internacional. Então quando eu entrei na universidade com 21 anos, pra fazer o curso de Direito, eu era um cara que vinha de um período de intensas leituras, e eu tava naquela fase ali de ler não só obras literárias, mas ler tudo que caía em minhas mãos. Então a dedicação a leitura quando eu estava terminando ali o Ensino Médio em 1977 funcionou como uma compensação para o descaso da minha parte para com determinados conteúdos que não me agradavam. Eu só assistia aos conteúdos que me agradavam e na média geral eu me resenti disso. Poderia ter tido uma outra trajetória se não tivesse me envolvido com tanta coisa que me provocou aquela dispersão. Mas isso me vem à consciência de que manter uma constância no Ensino Básico fornece uma base pra trajetória pra vida do estudante... de toda a vida do estudante. Ele inclusive chega na universidade diferenciado se ele chega aqui com boa preparação e uma dedicação nessa fase de sua vida escolar.

Rodrigo: E você como professor de ensino básico, você sentiu que essa modalidade ajudou você como professor universitário?

Gervácio: Aí... eu confesso que nesse caso eu não faria essa ponte, apenas eu confesso que me resenti, que poderia ter sido um aluno mais dedicado, não fui, porque muita coisa me envolveu, principalmente o envolvimento com o cinema. Eu sou de uma geração que praticamente vivi dentro do cinema, e nada conseguiu me demover do cinema. Então eu ficava muitas horas no cinema, salas de exibição mesmo, porque era um período anterior ao vídeo, era anterior às locadoras de vídeo. Meus 14 anos, 15, 16, 17 até perto de 18 anos, quando fui servir ao exército, e depois que voltei do exército, já com 19, perto de 20 anos, continuei dedicado ao cinema. Então por exemplo, o cinema e quadrinhos. Então eu era uma verdadeira quase obsessão. Minha mãe reclamava muito. Um pouco a dispersão no rendimento, nas notas, em matemática, principalmente, eu já não era aquele aluno que havia sido no primário, mas essa versão foi principalmente a partir dos meus... eu entrei em 1970 pra fazer a inscrição no ginásio. Então 14, 15, 16, 17 anos. Então dos 14 aos 17 anos minha vida, a parte de entretenimento, além de campo de futebol, era cinema e quadrinhos. Então eu dedicava mais tempo ao cinema e aos quadrinhos do que estudar às tarefas escolares. Isso claro que lá na frente eu senti, dei minha mão à palmatória, fiz uma *mea culpa* no memorial, porque eu senti isso lá na frente, e qualquer um sentiria, evidentemente. Agora quando eu cheguei na universidade, eu associo, digamos assim, essa minha arrancada pra me tornar um professor universitário relativamente jovem, a esse gosto sem freio, talvez, no bom sentido da palavra, com a leitura. A leitura foi quem me projetou. No começo... aí eu vi que os quadrinhos não foram problema, porque eu posso ter me dispersado do estudo formal, só que os quadrinhos me levaram... por exemplo, foi com os quadrinhos que eu aprendi a gostar de ler, então claro que tinha uns momentos que os quadrinhos me interessavam mais. Então quando eu cheguei na literatura, que vai de um José de Alencar a um Machado de Assis, passando por um Jorge Amado, um Graciliano Ramos, quando fui pra literatura internacional também, traduzidas, que eu fui ler de um Charles Dickens a Pevot, e fui ler os grandes nomes da literatura universal, esse gosto de ler veio pelos quadrinhos. Então eu sempre passo essa lição, se você tem um filho, uma filha e, por exemplo, começa a ler quadrinhos, deixa ler. Se estiver lendo historinha de aventura, não queira antecipar o tempo da criança, com uma suposta seriedade com o que ele vai ler. Não. O importante é cultivar o gosto de ler, porque automaticamente, na medida em que ele vai tendo um entendimento das coisas e do mundo, ele próprio vai buscando... claro, precisa de uma orientação pedagógica, tem as influências. Por exemplo, eu mesmo fui influenciado por um cara que namorava com uma prima minha. EU lendo aqueles livrinhos de bolso e ele disse “Rapaz, você lê tanto esses livrinhos de bolso, por que não lê juntamente com o livro de bolso, não lê, por exemplo...”, aí foi citando exemplos de autores ad literatura brasileira “se você ler, vai gostar”. Aí dava aquele incentivo. Era um cara mais adulto, era um jornalista aqui de Campina Grande, Gonzaga de Andrade. Depois ele foi pra região norte, lá pra Boa Vista... e ele casou-se com minha prima. E ele via eu lendo aquelas coisas, e ele foi me incentivando e eu resolvi experimentar, então foi um incentivo muito bom. Por exemplo hoje, meu filho é um cara da engenharia e gosta de ler bastante, já por meu intermédio, porque eu ia falando pra ele, até porque ele tem liberdade de chegar aqui na minha biblioteca, até porque ele tem uma chave aqui do apartamento e quando eu não estiver mais nesse mundo esse apartamento será dele. É um acordo com a minha esposa, porque meu filho não tem direito a minha casa, ali perto da Ramadinha, onde eu moro, e minha esposa com os filhos dela, meus enteados, não tem direito a esse apartamento, porque quando eu conheci essa minha companheira eu já tinha esse apartamento. Aí a gente fez um acordo sem problema algum, aí essa biblioteca é minha e do meu filho também. Aí ele vem e pega obras literárias, por exemplo, de Miguel de Cervantes a Dostoiévski, ele já leu muita coisa daqui da biblioteca. Alguns ele leva e nem devolve, fica pra lá. Então eu sou um incentivador, continua incentivando muito a leitura, que claro está ligado ao universo escolar e ao mesmo tempo pode ter certa independência, até mesmo autodidata, porque no meu caso a relação com que eu estabeleço não é diretamente com a escola básica, na fase em que eu não me dediquei, mas com a leitura, e foi ela que me projetou. Então quando eu entrei na universidade pra fazer

Direito, que eu comecei... eu fui um bom aluno, fui orador da turma... em Direito eu paguei todas as disciplinas por média, em História também, nunca fiz prova final, nem no curso de Direito nem no curso de História. Então como fui um aluno muito dedicado, a diferença quando eu entrei pra me tornar um universitário foi exatamente os anos de leitura acumulada. Então de repente eu me encontrei com facilidade pra escrever, que eu nem sabia que tinha essa facilidade. Eu lia e não escrevia. Mas aí na universidade eu comecei a escrever, na universidade tem que escrever, como vocês. Aí eu comecei sentir essa facilidade pra escrita, na verbalização. Ora se eu tivesse tido as duas coisas, se eu tivesse mantido no primário o mesmo ritmo do Ginásio, e eu tive ótimos professores, eu que não aproveitei, então evidentemente que a história teria sido outra. Mas a leitura compensou tudo.

Rodrigo: Que bom. Agora uma pergunta sobre a grade curricular do curso. Eu queria saber sua opinião... e aqui eu estou estudando o currículo de 86, de licenciatura. Eu sei que tem o currículo novo, mas deixei isso à parte no estudo. Eu queria saber sua opinião como uma pessoa que atravessou esse currículo de longas datas, como você observa que a organização curricular trabalha a prática de ensino desse futuro professor? Você enxerga que havia uma aproximação com os discursos sobre a prática de ensino ou você acha que era muito mais deslocado, deixado de lado, na composição curricular.

Gervácio: Não, pra mim é deixado de lado completamente. Primeiro ele já tem um defeito estrutural, que de certa forma é algo extensivo a todo Brasil, que é o seu caráter eurocêntrico. Então o nosso currículo é todo eurocêntrico, então é como se a gente estivesse assinando em baixo aquela ideia das... mentes colonizadas. Então a Europa ocupa um lugar central, embora que tenha uma abertura ao Oriente, e nesse ponto avança em relação a outros currículos, História Oriental... eu mesmo ministrei Antiga Oriental, tem Moderna Oriental, então mesmo que exista uma abertura para o Oriente esse currículo que você está analisando, mas é extremamente ocidentalizado. Então é um currículo que é imposto, que praticamente todos compraram essa ideia, e que não há liberdade... e esquecendo um pouco a escola básica, porque não chega lá, mas nesse currículo você tem... o próprio Brasil quando entra, quando ingressa, ingressa parte nessa ótica. Então ao invés de ter o Brasil português, você tem História do Brasil I, II, III, IV, em que esse Brasil I corresponde ao período chamado de Brasil colônia, e isso de uma forma bem naturalizada “esse é o Brasil colonial”, sem fazer nenhuma reflexão a partir dessa matriz europeizante que atravessa esse currículo de ponta a ponta. Então assim, sem muito espaço, por exemplo, para realizarmos cursos temáticos. O próprio currículo novo, que passou mais de uma década para ser implantado, eu me bati muito, eu arenguei muito pra que ele viesse à tona, eu me envolvi bastante. Porque uma de nossas metas era romper com o eurocentrismo, para criarmos uma margem de liberdade temática, livremente a cada período sugerirmos uma série de cursos temáticos. Quando estávamos discutindo, por exemplo, o currículo, foi mais ou menos próximo do período que a gente tava com o grupo de estudo que resultou no mestrado, 13, 14 anos atrás. Então quem sabe naquele momento, se o currículo estivesse sido implantado quando estávamos discutindo o currículo novo, não tivesse um gancho bem maior pelo caminho da liberdade temática. Mas passaram-se os anos, esse currículo não foi implantado, e quando foi, não tem grandes diferenças de fundo, na natureza do currículo velho para o currículo novo. Agora quanto a escola básica, é que com exceção das disciplinas que hoje são comandadas especificamente por um profissional para a prática de ensino, hoje ele é bem mais distante ainda, pelo menos do meu ponto de vista, do que alguns anos atrás. Porque queira ou não, muitos eram envolvidos com a prática de ensino, mesmo que no currículo não tivesse uma disciplina ou que não parássemos nossos conteúdos, mas quando chegava a lista de alunos concluintes e eram distribuídos para fazerem suas práticas da licenciatura, de um modo ou de outro muita gente se envolvia. E hoje nem isso.

Rodrigo: Uma dúvida: vocês, como professores universitários, têm uma maior autonomia pra

montar o plano daquela disciplina ou são mais presos a uma certa ementa?

Gervácio: Veja bem, é assim: a ementa oficialmente ela tem que estar no planejamento, tem que estar no plano. A questão é que, como tudo na vida, a ementas envelhecem. Então nesse currículo que tá analisando, você pode observar. Eu não conheço um professor ou uma professora que respeite essas ementas oficiais. Então por exemplo, se você pegar um plano meu de Teoria da História, que eu estou ministrando agora para uns restos de alunos do currículo velho, eu tô ministrando uma disciplina agora com 4 alunos só, de Teoria. Então se você pegar a ementa, eu coloco lá a ementa, mas se você for pegar os conteúdos, eles não obedecem à ementa, mas é obrigação colocar a ementa oficial. Só que é do velho ementário dos anos 80. Eu conheci 2 livrões desse tamanho, que são as ementas da antiga UFPB. Então o curso aqui foi criado, e todas as disciplinas da parte de História tinha suas ementas compostas nesse livrão, o ementário. E as ementas continuam, todas dos anos 80, nesse currículo que você tá analisando. Agora claro, como elas envelheceram, não houve nenhum tipo de coordenação pedagógica, organização pedagógica que implicasse com a liberdade de montarmos o nosso currículo, os nossos conteúdos com uma certa liberdade, independente da ementa. Porque se fosse pra seguir a ementa, o estrago seria ainda maior. Desse ponto de vista, a gente nunca teve o que reclamar, porque a gente sempre teve liberdade pra criar o nosso curso, porque as ementas todas são dos anos 80.

Rodrigo: Uma última perguntinha, só pra finalizar a entrevista: resumidamente, como você descreveria que seria um bom professor de História, quais conhecimentos ele teria que aprender durante a sua formação inicial?

Gervácio: Sim... sua formação inicial, ele como aluno de graduação?

Rodrigo: Isso.

Gervácio: Pra se tornar um bom professor da educação básica. Veja bem, é o seguinte: eu continuo achando, de certa forma, que o ensino universitário, ele primeiro... formata, digamos assim, o profissional, a cabeça do profissional, a sua cultura historiográfica, implicada nisso aí. Quer dizer, essa formação tem que ser a mais ampla possível, a mais diversificada possível, desde que ele tenha consciência, e eu já fiz isso muitas vezes, já abri os olhos muitas vezes aos alunos de graduação, de que um curso de graduação ele não é milagroso. Pela sua estruturação, aqui e no Brasil todo, ele tem uma deficiência estruturante, que é nesse sistema de crédito, fazendo com que você tenha uma fragmentação imensa. Quer dizer, o aluno é um herói, uma heroína, por que você coloca o conhecimento naquelas caixinhas todas na sua cabeça e tirar proveito na sua formação, só sendo um herói e uma heroína. São 48 disciplinas, 50, sei lá, por aí... 40 e tantas disciplinas. Se você pegar o fato de que cada professor passe ali de 15 a 20 textos, 5 textos por cada unidade, vamos dizer assim, 1 ou 2 textos por tema. 20 textos numa disciplina, e multiplicar esses 20 textos, não livros, com algumas exceções, mas multiplicar por 48, você tem mais ou menos um verdadeiro mosaico de textos, de assuntos os mais diferenciados, pra você botar na cabeça do aluno e da aluna. É uma coisa muito complicada. É diferente de quando você chega numa pós-graduação... já é diferente de quando você vai fazer um concurso público, de provas e títulos. Então ali tem alguns temas que você vai estudar e vai verticalizar o conhecimento sobre aqueles temas, então vai estudar coisas que tinha nem noção. Você vai aprofundar agora pra fazer um concurso, pra estudar pra uma seleção de mestrado, quando entra numa pós-graduação, por exemplo, no mestrado. Então você vai aprofundar determinados temas que você já viu na graduação. Por exemplo, meus alunos de mestrado estão vendo coisas que eles já viram comigo, mas agora é diferente, porque agora é um outro nível de exigência, porque ele vai estar focado só naquilo, porque são apenas 2 disciplinas por semestre, e não 6, 7, 8. Enfim, ele tá focado naquilo, então o nível de aprendizagem, o nível de percepção sobre bastante, então é aí que ele vai estudar

de uma forma mais sistemática, mais focada em temas de interesse e isso vai fazer diferença. De um modo geral, o conhecimento obtido na graduação é, talvez, se for aqueles alunos e alunas mais dedicados, claro que fica alguma coisa. Mas assim, de um modo geral, talvez ele sirva apenas pra que ele tenha conhecimentos acima dos que ele obteve como aluno de história da escola básica. O nível dele agora é universitário, é só História que ele faz. Ali é uma aulinha por semana, agora é do Egito Antigo ao Brasil Contemporâneo ele tem uma noção. Só que essa noção é muito rarefeita, agora ela deve ser o suficiente, pelo menos pra ele não se nivelar ao livro didático. Deve ser conhecimentos universitários se confrontando com os conteúdos a serem ministrados num nível inferior ao que ele se encontra, pensando um pouco nessa hierarquia pedagógica, que é na escola básica. Então os livros que ele estudou não foram os livros didáticos, mas esse conhecimento universitário dele deve servir pra ele escolher bem o livro didático e pra ele saber dialogar criticamente com ele, ainda que no conjunto signifique só um começo de conversa, por conta da dispersão e por conta desse corpus tão rarefeito e horizontalizado de conhecimentos obtidos na sua formação universitária. Mas deve ser o suficiente pra ele ir pra escola básica, saber escolher o livro didático, saber criticar o livro didático e saber, por exemplo, claro, junto das ferramentas pedagógicas, saber da relação professor-aluno, da relação ensino-aprendizagem, a valorização do lado do aluno dos processos interativos educacionais, ele tem que estar municiado disso tudo. Mas deve funcionar pra ele como uma ferramenta de escolha e de diálogo interno com os conteúdos que irá ministrar. Que a visão dele será de conteúdos de livros que a gente considera de 3º grau, e ele vai lecionar na escola básica, então que seja esse instrumento, pelo menos.

ANEXO C

Entrevista com a professora Silede Leila Oliveira Cavalcanti

Rodrigo: Bom, professora. A primeira pergunta que eu queria fazer era sobre se você tem atualmente algum vínculo com o Ensino Básico

Silede: Eu pensei ela e o seguinte: vínculo, porque... tem vínculo institucional e vínculo empregatício, nenhum desses eu tenho. Então eu prefiro usar a palavra “parceria”, “intercâmbio”, “diálogos”... a gente tem principalmente através do PIBID. O programa PIBID por ter exatamente toda essa proposta de iniciação à docência, então uma das premissas básicas é a articulação universidade-escola espaço de formação de professores com o espaço de prática docente, que é a escola pública. Então a escola básica é exatamente um dos espaços, um dos cenários de formação docente também, a partir do próprio PIBID. Então esse intercâmbio eu tenho desde 2014, através do PIBID, de forma mais direta.

Rodrigo: E com relação ao tempo que você ocupa o cargo de professora na UFCG?

Silede: Na UFCG eu entrei em 2001 como substituta e em 2002 como efetiva. Então já faz 21 anos.

Rodrigo: Eu queria saber também sobre a sua ligação com o Ensino Básico, com o PIBID, acaba tendo muito contato com a questão da Didática. Queria que você comentasse um pouco sobre isso, o seu estudo em torno dessa questão. Até porque você é uma das professoras que mais se dedica a pensar o Ensino de História na UFCG. Até pelas disciplinas que você ministra...

Silede: A gente sabe que pensar a formação docente no nosso curso, numa licenciatura, é primordial. Então não só nas disciplinas mais voltadas para a prática docente ou para questões pedagógicas, ou mesmo de pensar e refletir sobre o Ensino de História, sobre as concepções de Ensino de História, concepções metodológicas como a de Metodologia do Ensino da História, como mesmo as outras que eu sempre dei, mesmo antes como substituta. Eu sempre pensei em discutir aquela ementa do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista metodológico, do ponto de vista do ensino-aprendizagem. Então hoje, que estou há algum tempo com História Contemporânea e Metodologia, eu faço essa discussão em termos dessa preocupação com a didática, com a metodologia, o lugar do professor com a relação professor-aluno, com essas singularidades do fazer docente, não só com a disciplina de Metodologia, mas também com a de Contemporânea. Pensar que esse aluno que tá se formando, ele também vai estar dando a História Contemporânea em outro espaço, lá no ensino básico. Então como ele pensar também tanto o recorte temporal-espacial, como em recortes temáticos da disciplina, pensar isso da execução pedagógica também, da intervenção pedagógica. Quer dizer, pegar um plano de curso, como sempre pensei, onde tenha eixos pra que o aluno pense uma aula, para que o aluno pense como poderia ser uma aula temática, utilizando temas alternativos, flexibilizando o currículo, trazendo também essas novas linguagens, como o cinema, a literatura, charge. Trazendo essa riqueza porque o ensino de história não pode ficar pautado ou nos livros mais acadêmicos ou nos livros didáticos. Ele tem que ter outras circulações, tem que respirar outros ares, porque se ficar focado só nesses materiais, ele acaba perdendo muito. Então essa preocupação eu sempre tive, tanto em termos de pesquisar, de estudar, de quando for pensar as disciplinas como eu posso também trazer essas temáticas para que o aluno possa refletir, tentar operacionalizar em como seria lá no Ensino Básico, no Médio, e principalmente na disciplina de Metodologia da História. Aí a gente vai discutir muito mais a questão da contemporaneidade, mas muito mais o lugar do docente que está

vivendo a contemporaneidade, que sociedade digital é essa, como se pensa o conhecimento, o saber pode ser de alguma forma repensado, do ponto de vista das novas gerações, de estudantes que tem uma perspectiva diferente da nossa, principalmente porque eles são de uma sociedade digital.

Rodrigo: É interessante perceber que você tem essa preocupação no próprio planejamento da disciplina. Essa é uma das outras questões que gostaria de perguntar: como é que você percebe essa mediação que você faz com o currículo de 86? Porque a gente sabe que é uma ementa antiga, alguns professores já disseram que consideram desatualizada. Queria saber como você faz essa ligação entre essa ementa e você como uma observadora que considera que necessite de novas metodologias, novos temas. Queria que falasse um pouquinho sobre isso.

Silede: Em relação ao projeto pedagógico e o currículo antigo, a gente acompanhou muito esse processo. Eu, Alarcon, Regina, professora Nilda, que já saiu, Iranilson, então foi todo um processo bem difícil de elaboração. Até porque aí a gente tem que levar em conta a resistência que os profissionais tem para abrir, abrir as ementas, abrir as perspectivas das disciplinas. O curso quando nasce, em 86, tem uma perspectiva de um lugar teórico mais fechado, inclusive de um contexto histórico que exigia, talvez, aquele tipo de abordagem. E aí você tem a abertura de outras teorias, outras categorias, outros paradigmas. A educação se transforma, você tem novas gerações, uma sociedade diferente, tem muitas mudanças sociais, culturais, econômicas, e isso exige também que o currículo tenha essas transformações. Então não só o nosso curso, mas a reforma aconteceu em todo o Brasil, em todos os cursos, não em Licenciatura, mas principalmente em Licenciatura, que passa a ter um leque maior de disciplinas, de componentes curriculares voltadas para as questões pedagógicas. Então se a gente tinha, sei lá, 5 disciplinas, foi para 15, não sei dizer um número aí direto. Mas tem termos de obrigatória e complementar, aumentou umas 15 disciplinas. Optativas também no campo do ensino, de metodologias, da didática, isso foi bem ampliado. Então eu acho que o outro currículo estava defasado, mas não quer dizer que ele não teve sua importância em determinado contexto histórico, e tem muita coisa que realmente...o que foi estudado, pesquisas, que realmente são importantes e ainda devem ser estudados, mas talvez de forma diferente, com esse olhar aprofundado pelas questões pedagógicas. Então acredito que, quando se tratava de disciplinas pedagógicas eram poucas e limitadas. A gente não tinha um Estágio, a gente não tem, para os alunos que estão vinculados ao currículo antigo, tem só a prática no final do curso. Então os alunos que não tem nenhum tipo de projeto, o contato com a escola só acontece no final, se ele não trabalhar antes em um PIBIC, uma Residência, PET ou outro projeto ou cenário, que faça ele ter essa ligação com a escola. Então fica muito limitado essa formação docente, porque ela fica muito bacharelesca e muito teórica. O aluno termina com uma certa ausência da prática docente, com o chão da escola, com as experiências de uma escola real, e não uma escola teorizada, uma escola idealizada, como muitas vezes a didática, no campo da educação, coloca. Uma escola e um aluno idealizados, então a gente constrói uma didática idealizada, quando chega na escola tem aquele impacto, porque a escola é tudo diferente do que foi discutido e idealizado. Não querer dizer que a teoria não tem importância, mas como disse Paulo Freire: a teoria sem prática é cega; a prática sem teoria também. É a práxis, é a teoria e prática. Então o curso tem mais essa formação voltada pra pesquisa, que tem um lado muito bom, tem seu reconhecimento, um curso que sempre foi muito bem avaliado em várias questões, tanto nas avaliações institucionais quanto pelos pares, por outras instituições. Os alunos sempre tiveram bons resultados em várias seleções de mestrado, doutorado, concursos. O próprio curso fez, como dizem, “prata da casa”, Marinalva, Alarcon, Rosilene, Luciano, vários professores eram discentes e passaram a ser docente. Teve esse lado muito importante, mas tem que ter essa abertura, então

acho que o currículo, a grande ausência era essa: de não possibilitar que esse aluno comece sua formação docente na experiência, porque ela tem uma ação formativa. O que nos forma não é a teoria isolada, mas muitas vezes a experiência é mais formativa do que ficar teorizando sobre. Quando a gente conhece a escola, e aí a gente vai ver que não existe uma escola, mas escolas, no plural, que existe várias realidades, que existe vários alunos diferentes, relações docentes diferentes, universos diferentes. Por exemplo, nesse novo currículo, a partir do 3º ou 4º período, você já poder estar inserido, a inserção do aluno na escola, isso é muito mais produtivo, mais eficaz, na formação docente, no sentido do conhecimento daquela realidade. Porque muitas vezes o aluno que não entrou na sala de aula por nenhum projeto, nenhuma experiência como prestador de serviço, eles entram em pânico: a sala de aula é um bicho papão. É uma coisa estranha, porque você estuda muito conteúdo, discute várias bibliografias, e você entra em sala de aula e não sabe como se comportar, como lidar com a dinâmica ad sala de aula. Então já estar vinculado a essa realidade, a esse espaço, vai fazer com que você precise ir pensando, refletindo e amadurecendo, para quando estiver realmente entrando na sala de aula como profissional, você esteja já com uma carga de experiência maior. Eu acho que tem essa questão. Mesmo o que você falou, havia um ementário que estava ultrapassado, e que na verdade ninguém seguia. Deixa porque era algo oficial, mas o corpo do planejamento, os conteúdos, os objetivos, metodologia, já ganhava outros ares, a partir de outros lugares teóricos, de outras metodologias. Isso é muito mais rico do que um ementário que estava vinculado a uma única perspectiva teórica, que não tinha muita preocupação com as relações pedagógicas, como ter uma aula mais produtiva, como democratizar o currículo, como pensar o saber do ponto de vista do aluno, como escutar também o aluno nesse processo de ensino-aprendizagem. Como Paulo Freire diz: não pensar esse aluno como um receptáculo, mas como alguém que constrói o aluno na relação com o professor. Então nós, a grande maioria dos professores, já discutia isso. O projeto não estava implantado, mas por dentro, extraoficialmente, já fazia essas modificações, tanto nos planos de curso, mas principalmente na própria prática, na operação, na instrumentalização das disciplinas como um todo.

Rodrigo: Você gostaria de comentar um pouco mais sobre as formas em que você fazia essa interlocução com a prática nas suas próprias disciplinas? Como você buscava envolver esse aluno pra pensar a prática docente.

Silede: Sim. Eu vou falar primeiro de Contemporânea, que talvez a minha preocupação fosse essa, mas que não é tão grande quanto em Metodologia, já que ela é uma disciplina voltada para o campo pedagógico. Em Contemporânea, eu sempre me preocupei que o aluno se sentisse estimulado também a pesquisar. Então estimular o aluno a pesquisar é pensar que ele também, enquanto professor na rede privada ou pública, enquanto docente, deve estimular a pesquisa. Para pensar o conhecimento a partir de uma construção, e não a partir de um saber dado e naturalizado. Então pensar a prática docente não é simplesmente teorizar sobre ela, mas fazer com que o aluno operacionalize algum tipo de ação e atividade para que ele tenha que pensar também o planejamento. Vou planejar uma problemática a partir de um tema. Se eu dou, por exemplo, um tema “Modernidade e sociedade disciplinar”, e eu sugiro a este aluno para que ele pesquise e faça um recorte daquele tema, “ah, eu vou discutir a questão de loucura e psiquiatria”. Então a partir daí ele já... a gente já criou uma autonomia, esse aluno tem que problematizar, criar objetivos, pesquisar, e aí vai fazer com que ele reflita sobre o conhecimento, que ele enquanto aluno tá produzindo, e que ele pode fazer isso na sala de aula dele enquanto professor. Pensar também do ponto de vista das linguagens, como em Contemporânea trabalho muito, como a literatura e o cinema são materiais e fontes riquíssimas pra trabalhar o mundo contemporâneo, principalmente no Ensino Básico. E a questão das HQs, que vai pegar exatamente essa geração que gosta, você

pode trabalhar o nazismo a partir do ponto de vista de uma HQ, que pode trazer muito mais esse aluno, ele pode se envolver muito mais. Então de alguma maneira eu não preciso dizer isso diretamente. Eu não preciso dizer isso diretamente, mas o aluno ele vai se envolvendo e vai percebendo. Muitas vezes eles dizem no final da disciplina: “ah professora, eu gostei tanto desse tema que eu dar essa aula dessa maneira, trabalhando esse filme, trabalhando essa HQ”. Então trazer também materiais e formas metodológicas de pensar outros materiais que não o livro didático. Em Metodologia do Ensino de História, eu já trabalhei várias perspectivas. Inclusive, já faz um tempo, me lembro que a gente trabalhou do ponto de vista de cada aluno trazer uma proposta de linguagem e trabalhar isso em sala de aula. E aí a gente fez isso apresentando para os professores da rede pública no auditório do DART, e cada um trouxe “Música e História”, “Literatura e História”, “Cinema e História”, “Charge e História”, “Cordel e História”, então foi muito bacana. E aí a gente teve a inscrição para os professores da rede pública e privada, e encheu o auditório, todo mundo participou. Até Neida Maracajá participou, que teve “Teatro e História”, ela veio e deu uma aula sobre teatro e História e foi maravilhoso. Eu tenho até umas fotos desse evento. Os alunos começaram a se apropriar dessas linguagens e trazer esses professores também, que já estava no espaço da escola. E foi uma formação pra todo mundo, inclusive pra mim, pra Neida, que já tínhamos experiências, foi muito bacana. E a questão, por exemplo, do memorial, que a gente trabalha em Metodologia. O memorial como uma pesquisa sobre sua trajetória escolar. Ali também é uma forma de prática docente, é você fazer uma reflexão sobre sua trajetória escolar, acadêmica, dentro da sala de aula como docente, então isso aí também é prática docente. Quer dizer, pensar que ainda temos uma marginalização de pensar o Ensino de História como fonte de pesquisa. Então isso é trazer a reflexão sobre a questão docente, sobre práticas docentes, sobre identidades docentes, o papel do professor hoje, o papel do professor de História, qual a função da História nessa relação professor-aluno, todas essas perspectivas podem trazer. E também a questão das intervenções pedagógicas, quer dizer, o aluno individual ou em grupo pensar uma temática, e a partir dessa temática que está no currículo, diretamente ou não, também tentar democratizar o currículo. Trabalhar diversidade, você pode trabalhar diversas questões: a questão dos ciganos, dos homossexuais, da diversidade étnica, a questão dos afrodescendentes, então criar um eixo temático pra discutir aquilo, e ao mesmo tempo pensar como constituir a trajetória de uma aula, a arte de construir uma aula, uma aula autoral. Isso é formação docente: você pensar uma problemática, um recurso, pensar uma linguagem, o como você vai fazer metodologicamente, pensar possíveis resultados, pensar o que é que ao final o aluno precisa desenvolver mais, isso é um exercício da prática docente: a ideia de planejar, de pesquisar e construir uma aula, um plano de ensino. A intervenção pedagógica pode ser uma aula, um conjunto de aulas...por exemplo, o mês de novembro, vou trabalhar a questão de culturas africanas, do ponto de vista que você quiser. Então a intervenção pedagógica é pra trabalhar, sei lá, 8 aulas, e aí ele tem que planejar, ele tem que escolher linguagem, tem que escolher documentos, metodologias, isso é um exercício da prática docente. Como também se pensar, como a gente discute muito: o que é pensar?, o que é ser professor?, e o que é ser docente na área de História? O que é a docência na área de História? Qual é a nossa função política, estética, existencial, pedagógica, política, é se repensar também. O docente não pode simplesmente praticar, mas precisa refletir sobre sua própria prática, pra que ele melhore, pra que ele amadureça, inclusive fazendo esse diálogo com o universo dos discentes, da escola, da cultura, porque se a gente não fizer isso estamos falando só. É como Freire diz: a gente precisa desse diálogo sempre com o outro, não como inferior, mas colocado como aquele que vai construir com a gente o conhecimento. Então prática docente é algo muito amplo, como o próprio Sílvio Galo, como Tomaz Tadeu diz, a prática docente tem a ver com todo um conjunto de procedimentos; teórica,

pedagógica, historiográfica, política. Como Sílvio Galo diz, a prática docente é uma prática militante, é uma prática política, de mudança de mundo. Se a gente não pensa nessas possibilidades todas, a gente vai pensar a prática como uma técnica, como algo que simplesmente vai repassar conhecimentos, como ser um bom professor para passar o conhecimento, que não é o nosso caso. A gente pensa o contrário: como alguém que vai mobilizar a outro, outros conhecimentos, vai dialogar, vai ouvir, vai aprender junto. Uma relação de troca.

Rodrigo: Só para finalizar a entrevista, uma última pergunta, e aí vai ser muito interessante porque você foi coordenadora pedagógica do curso durante um certo tempo. Eu queria saber de você enquanto professora e coordenadora, e aqui ressalto que se você não quiser responder a questão, sinta-se à vontade: como você percebe os seus colegas no sentido de se eles têm ou não uma preocupação com a prática nesse sentido que você formulou.

Silede: Rodrigo, é uma coisa interessante, porque a nossa formação não foi muito voltada para isso, como a minha própria. A gente, como eu te disse, o currículo antigo tem uma perspectiva de formação muito do pesquisador, daquele que vai pro lugar da pesquisa, da interrogação, mas não há um investimento na formação da prática, das peculiaridades, do que seria uma sensibilidade pedagógica. Há uma cultura em que nós fomos formados, e isso gera uma certa resistência com os professores. Ou resistência ou uma concepção diferente, porque a pessoa que diz “não, eu vou me pensar como pesquisador. Ser professor foi um acidente, mas eu sou um pesquisador”. Tem gente inclusive que pode pensar isso. E aí eu diria o seguinte, que existe professores e professores. Existe aqueles que são resistentes, e existe aqueles que pensam diferente, e aí não vão constituir as questões pedagógicas como primordiais, vão colocar sempre em segundo plano. Não precisa citar nomes, mas vemos que existem professores que não tem muito esse investimento. Às vezes também porque não procurou, porque também se a gente não teve, a gente precisa procurar, fazer outras leituras, se abrir. Mas outros que eram bem fechados, se abriram muito, tem isso também. Então o processo de construção, que durou mais de 15 anos, fez com que alguns professores que, inclusive, nem enxergava a questão pedagógica, achava algo realmente inferior, começaram a dar valor, mesmo que não tenham estudado tanto, ou que não consigam ou não queiram fazer uma arquitetura mais pedagógica nas suas disciplinas, mas há pelo menos o reconhecimento. O reconhecimento porque há uma cobrança oficial, a partir da LDB, a partir do MEC, a partir de uma série de normativos, que trazem uma série de outros tipos de formação, e que muitos admitem que respeitam, como a questão de se formar para Libras, educação especial, direitos humanos. Então são disciplinas que não existiam como obrigatórias, mas que passam a existir. Então a grande maioria reconhece a importância, mas tem sempre uma parte que ou não acredita ou não quer estudar mais para mudar sua metodologia, e acredito que tem alguns que estão se abrindo aos poucos. Muitos alunos até conversam e a gente sente que eles colocam que o professor está começando a se abrir, a colocar outras questões, a fazer uma avaliação mais ponderada, mais dinâmica, a pensar o conhecimento de forma mais amadurecida, pedagogicamente falando. Mas a gente sabe que tem aqueles professores em qualquer lugar, não só no curso de História, que realmente, mesmo achando que a questão pedagógica muito importante, tem uma vaidade muito grande, se coloca muito como aquele que ensina, não como aquele que vai aprender com os alunos. Então como coordenadora a gente sempre... os alunos vêm sempre falar com a gente, por sermos um lugar de interlocução. Os alunos diziam: existem aqueles que simplesmente não gostam de dar aula, que a preocupação maior é com o *Curriculum Lattes*, é com a pontuação, infelizmente, com os eventos internacionais, agora o *curriculum*, mas a sala de aula é um espaço que não se sente confortável, não se sente bem, não tem prazer. Eu falo por mim porque eu tenho prazer: tem dias que estou pra baixo, mas quando entro na sala de aula, até no virtual, eu esqueço.

Essa coisa do encontro, de escutar o aluno, ver ele como ser humano, de me ver também, humaniza muito, humaniza as pessoas e o próprio saber, ele não é um saber tecnicista. Mas tem muitos que gostam desse lugar canônico, sabe Rodrigo? Esse lugar de superioridade. Para ser um docente, como Freire fala, você precisa ter muita humildade, você precisa aceitar que você não sabe muita coisa, e o que você sabe é a partir de um ponto de vista. E que o aluno também sabe, que você deve escutar, que o aluno tem sempre o que dizer, e que tem outras formas de aprender melhor do que ficar naquela de “ah, a erudição e eu vou falar e o aluno vai aprender”. Muitas vezes se torna mais cansativo, e o aluno só está ouvindo, ele não vai elaborar outro conhecimento. E quando você diz “não, faça uma escolha, pegue o que você vai trabalhar no TCC, pegue o que pesquisou”, a gente está abrindo mão desse lugar de um professor que vai dar o saber, como aquele que vai aprender, e vai colocar aquele aluno no lugar de protagonista. Então essas resistências existem, essas concepções diferentes existem, e existe também essa coisa do ego, da vaidade, que eu acho que atrapalha muito. Aí alguns dizem “as minhas disciplinas”, “a minha forma de fazer”, então tem até professores aí que dizem “minha metodologia é a melhor”, já disse isso até em reunião do CA, e tem aluno que diz “professora não é bem assim, tem muito aluno que reclama da senhora”. Quer dizer, o próprio aluno discordou dela na reunião. Então tem gente que acha que tem a melhor metodologia do mundo, mas às vezes os alunos dizem exatamente o contrário. Então como coordenadora são coisas que eu vi muito, tanto a questão dos alunos virem colocar essas questões, tanto como os próprios professores colocarem “não Silêide, realmente estou com dúvida nessa questão” e a gente até sugere “ó, é bom fazer leituras nessa área, é uma disciplina que exige isso”. Então tem professores que estão abertos a aprender. Em linhas gerais, eu sou muito otimista: apesar de ter essas questões que atrapalham o caminho, em geral os professores têm se disponibilizado a fazer novas leituras, a dialogar, a ouvir, a reconhecer inclusive outros professores que eram pensados “ah, aquele ali só dá aula, ele não é pesquisador”, como se professor que desse aula não fosse pesquisador. Porque professor que dá aula é, antes de mais nada, um pesquisador, agora é questão sobre como fazer essa interlocução com o outro.

ANEXO D

Entrevista com o professor Iranilson Buriti de Oliveira

Rodrigo: A primeira pergunta que eu queria fazer um pouco voltado a se você ainda tem um contato, algum vínculo com o Ensino Básico.

Iranilson: Bem, Rodrigo. O meu vínculo com o Ensino Básico se dá de várias formas: é através de palestras, e através da circulação dos livros paradidáticos voltado para o Ensino Básico da primeira fase. Aliás, a escola básica do ensino fundamental. Não apenas da primeira fase, mas da segunda fase também porque meu livro é para o público infanto-juvenil. Então eu tenho essa relação com a escola básica... este ano dei várias palestras, inclusive hoje dei uma palestra na escola Linaldo Cavalcanti, em Patos, sobre José Lins do Rego. Já dei palestras na Secretaria do Estado da Educação o mês passado, também sobre José Lins do Rego. Na escola Graciliano Fontini Lordão, de Picuí... Professor Lordão, de Picuí. Assim, em Patos, em outras escolas, na FUNESC. Então são várias palestras, que, de certa forma, me articulam com a escola básica. Então é basicamente isso. Eu não dou aula na escola básica ultimamente... eu participo de semanas pedagógicas. Este ano eu participei em Baraúnas, em Sossego ano passado... eu sempre estou nessas semanas pedagógicas falando sobre algum tema específico. E também estou ligado à escola básica por meio dos testes de larga escala, que eu participo da elaboração da prova do SAEB.

Rodrigo: Bom, então esse contato muito profundo com a escola básica, a própria elaboração de livros, essa participação com certa assessoria... então você acaba tendo muito contato com a questão de didática, essa é uma pauta importante na sua pesquisa, certo?

Iranilson: Com certeza. Eu sou da linha de Estudos Históricos, quer dizer, de Ensino de História da Federal de Pernambuco, do doutorado. No mestrado também, mas só oriento no nível de doutorado lá. E as questões de metodologia da História, de didáticas do ensino da História, de práticas educativas voltadas para o ensino da História, eu tenho um carinho muito grande. Eu já fui do Perspectivas do Ensino de História, mas me distanciei bastante nos últimos 6 anos, bem antes da pandemia já tinha me distanciado. Acho que o último congresso que participei sobre Perspectivas do Ensino de História foi na Federal de Minas Gerais, acho que em 2014 ou 2015 (foi abril de 2015). Mas depois disso eu tenho lido, eu tenho acompanhado algumas discussões, mas não tenho participado desses encontros. Eles são encontros importantes, que trazem à tona essas várias metodologias, sejam, digamos, voltadas para o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, que são importantes balizadores da nossa carreira docente. Eu não posso ser um professor de Ensino Superior sem que eu conheça minimamente as metodologias de ensino.

Rodrigo: Falando nisso, há quanto tempo você é professor universitário?

Iranilson: Eu sou professor universitário desde 1998. Eu comecei minha carreira como professor substituto da Universidade Regional do Cariri, que é uma universidade estadual, localizada no sul do Ceará. O meu campus era o principal, que era o do Crato, mas a URCA ela tem em Juazeiro, tem em Barbalha e em Iguatu, são os *campi* que eu conheço. Passei um ano lá trabalhando no curso de História, depois eu fiz o concurso para professor efetivo da Federal do Rio Grande do Norte, no *campus* de Caicó. Fiquei em Caicó durante quase 7 anos, e dava aula em Caicó tanto na graduação quanto em Natal, na pós-graduação, no mestrado de História, que foi criado em 2004. Então eu fui professor da primeira turma, desde a primeira turma, fiquei lá de 2004 a 2009 no programa de pós-graduação. Orientei algumas dissertações, inclusive de Olívia, que hoje é

professora da URFN no *campus* de Natal e posteriormente eu vim para a UFCG. Então juntando tudo eu já tenho 23 anos só de universidade, de ensino universitário, mais 5 anos da escola básica.

Rodrigo: Bom, quais disciplinas que você geralmente mais ministra na universidade? Na UFCG, no caso.

Iranilson: Na UFCG eu fiz concurso para Moderna e Contemporânea, mas nunca ministrei nem Moderna nem Contemporânea, só foi concurso mesmo. Eu dei aula durante uns 13 anos só de História do Brasil III, mas já dei aula de... já dei várias disciplinas na UFCG: Civilização Ibérica, América I, II e III, Brasil III e IV, mas Brasil IV só ministrei dois semestres, enquanto professor Benjamin voltava do doutorado. Depois fiquei com História do Brasil durante muito tempo, e congregava isso a outras disciplinas como Métodos e Técnicas de Pesquisa em História, no bacharelado, que hoje eu continuo, voltado para a graduação. Complementação da Prática eu ministrei várias vezes, e hoje eu estou voltado mais para essa área de Metodologia, voltado mais para o Ensino de História também, laboratório de escrita, laboratório de metodologia da escrita, no programa de pós-graduação, mas a minha área de pesquisa mesmo não é nenhuma dessas. Minha área de pesquisa, como você sabe, a principal, é a questão da História das Práticas e Discursos Médico-odontológicos, então é o que eu pesquiso. Mas o que eu ministro são estas disciplinas. E pesquiso um pouco Ensino de História. A questão... por exemplo, hoje eu estou pesquisando a presença da História da Ciência e da Técnica nas provas do ENEM, mas não só na prova de Ciências Humanas; eu analiso as provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, que também tem um pouco da História da Ciência e da Técnica.

Rodrigo: Pronto. É, professor, como você mesmo disse, é importante para um profissional docente universitário uma certa reflexão a didática, questões mais voltadas para o ensino de História. E aí eu queria saber de que forma você faz essa interlocução durante suas próprias aulas? Há uma preocupação em fazer uma certa reflexão com a prática, que seus alunos vão enfrentar posteriormente, a partir dos assuntos que você está ministrando normalmente...

Iranilson: Eu já fiz mais isso. Hoje eu faço menos por conta das disciplinas que eu ministro. Por exemplo, eu estou com Métodos e Técnicas de Pesquisa I, que eu foco muito na questão da pesquisa, do projeto de pesquisa, da elaboração desse projeto de pesquisa. Então eu raramente toco nas questões de Ensino de História nessa disciplina. Já na disciplina de Teoria e Metodologia da História, a terceira unidade eu elaborei de modo a pensar um pouco entre a teoria e a metodologia voltada para o ensino na sala de aula, como nós professores podemos nos apropriar de determinados conceitos e ir dialogando com esses conceitos enquanto professores. Porque ser professor também é uma atitude política. Não é só uma atitude pedagógica, não é só uma atitude metodológica, é uma atitude política. Eu me assumo politicamente na sala de aula, e se assumir politicamente não é fazer campanhas políticas na sala de aula. É ter uma postura voltada... voltada não, mas baseada em princípios éticos, democráticos, de respeito aos direitos humanos, de respeito ao cidadão, independente de qual cidadão seja. Isso também é uma atitude política, que nós enquanto professores devemos assumir em nosso cotidiano. Então eu não vou para uma sala de aula criticar outro professor... acho que ninguém viu, em toda minha história nesses não sei quantos anos de ensino: 23 na graduação mais 5 no ensino básico, eu criticando outro professor por ter posturas políticas diferenciadas das minhas, por ter posturas teórico-metodológicas diferenciadas, porque cada um anda na luz que tem. A teoria é uma luz, então se eu trabalho com Foucault, Guattari, Deleuze, então eu sou "iluminado" para aqueles conceitos, então outros professores, outros profissionais que são hipercompetentes, mas que pensam diferentes de mim. Vou falar mal deles? Não vou, jamais. Então eu tento fazer essa articulação a partir da disciplina

que eu ministro. Agora tem disciplinas que eu não vou forçar a barra, eu foco na ementa da disciplina. Mas eu fazia isso muito com Brasil, com portfólio... com Brasil III, com portfólios, eu trabalhava com várias atividades que eles podiam, os alunos, eles podiam, quando se tornassem professores da escola básica, poderiam utilizar as mesmas metodologias que eu utilizo lá na escola básica. Hoje a minha disciplina de Metodologia é voltada para determinadas atividades que os alunos podem aproveitar. Eu estou trabalhando com portfólio digital, com *storytelling*, que é você contar a história a partir de uma outra linguagem, seja um documentário... hoje eu recebi um documentário maravilhoso sobre Pocinhos, sobre imagens da pandemia, da minha disciplina. Então *storytelling*, a partir de paródias, de contos, de romances. Então o aluno pode lançar mão dessa mesma metodologia lá na escola básica, seja do fundamental, seja médio, mas fazendo as apropriações e, digamos, as negociações para o público que ele é professor.

Rodrigo: Certo. Com relação a elaboração dos planos, como você falou agora, eu percebi que os professores tem uma autonomia bem ampla com relação a montar seus planos de disciplina, independente ou não da ementa. Porque a gente sabe que o currículo que eu estou analisando, que estava em voga até pouco tempo, era o de 86. Então assim, havia muitas coisas que se seguissem da mesma forma não fosse adequado. Então a minha questão é como vocês professores, e fale por você ou por seus colegas também, se vocês sentiam... se realmente tinham autonomia para montar seus planos de disciplina.

Iranilson: Apesar de o currículo ser de 86, mas, assim, informalmente, nós fugíamos das ementas, até por conta do ENADE. O ENADE, que é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, como você sabe, não parou lá nos anos 80, como o nosso currículo havia parado, mas se ressignificou. Então os professores faziam determinadas adaptações a partir das ementas... não na ementa em si, porque a ementa não se muda, mas a partir das leituras, dos textos, dos livros, das metodologias, justamente para que o nosso corpo docente não tivesse mais danos. Dano maior era em Prática de Ensino, os estágios, que só tínhamos 1; a Complementação da Prática e a Prática de Ensino. Então isso o currículo novo veio melhorar bastante essa área de Ensino de História. Mas independente disso, nós tínhamos liberdade de criar uma nova programação a partir daquela ementa de 86. Então isso geralmente acontecia. Nós não tínhamos déficit de atualização em termos de biografia, porque os professores não pararam no tempo. Eles foram, na medida do possível, atualizando e ressignificando os seus planos de ensino.

Rodrigo: Falando um pouquinho mais sobre o currículo, você já está a mais ou menos uns 10 anos como professor na UFCG. Então acho que você deve ter uma leitura muito peculiar sobre a questão do currículo. Então eu queria saber como você avalia o currículo de 86, mesmo com essas mudanças que ocasionalmente os professores faziam, com relação a prática docente... correção, com relação a prática daquele futuro docente, dos estudantes enquanto licenciandos, que estão se preparando para outras áreas... para exercer a prática da docência. Sintetizando, como você avalia a questão da aliança da teoria e da prática nesse currículo?

Iranilson: No currículo antigo?

Rodrigo: Isso.

Iranilson: Certo. Em agosto agora fez 16 anos que eu estou na UFCG, porque eu cheguei em agosto de 2005. Então em agosto fez 16 anos e só agora, do ano passado pra cá, que eu tive contato com esse novo currículo. O que eu percebia no currículo antigo era essa lacuna muito grande entre teoria e prática, praticamente não existia. Eu não digo que não existia porque havia professores, e há professores, que você conhece muito bem, que conseguiam fazer muito bem essa articulação,

mas eram disciplinas isoladas. Talvez numa Contemporânea III... algumas dessas disciplinas. Mas a grande maioria ficava no plano do conteúdo, voltado para o público, digamos, graduado. Outros ainda estavam presos numa concepção muito bacharelesca, mesmo o bacharelado tendo sigo extinto há alguns anos...

Rodrigo: 2013, né isso?

Iranilson: Exatamente. Então tinham ainda um ensino muito bacharelesco. Mas o nosso curso era licenciatura, tinha que formar professores, e o currículo não formava um professor, ainda. Formava bons alunos, que acabavam tendo que driblar essa outra situação. É tanto que algumas escolas de Campina Grande... isso eu acho que não ocorre mais, mas há alguns anos atrás, preferiam alunos de outras instituições para ministrarem as aulas, porque havia um estereótipo de que os alunos da Federal sabiam muito teoria, tinham muito conhecimento, mas não tinham postura de professor. E isso, de certa forma, acabava sendo verdade, porque o curso não preparava o aluno para ser professor, para o espaço da sala de aula, para as demandas da sala de aula, para preparar materiais audiovisuais... nós não tínhamos, porque não havia disciplinas, não é porque os professores eram culpados. É que o currículo era gradeado por isso, então ele precisava fazer minicursos, ele precisava participar de palestras, de modo a sanar certas dificuldades metodológicas e pedagógicas que o curso deveria ter dado. Eu lembro que na UFRN tinha uma disciplina chamada TAV, que era trabalhos audiovisuais voltados para a educação. E essa disciplina era muito boa porque os alunos aprendiam a usar um slide, a letra adequada para um slide, para um cartaz, como ele deveria manipular, isso em História, determinados recursos pedagógicos e didáticos na sala de aula, para que o recurso ajudasse a ser professor, e não o substituísse. Porque se você for perceber, hoje, a maioria dos alunos apresentando seminário, é um caos, não conseguem para de ler o slide. E o slide não é para substituir o professor, nem para substituir o aluno, é uma imagem que vai te lembrar do assunto que ele estudou. E não é para colocar textos grandes, que isso é muito chato e é antididático.

Rodrigo: Bom, só pra finalizar a entrevista e retomar um pouco algo que já falou, e aí tenho que reiterar que se não se sentir bem em responder, sinta-se à vontade, mas como você avalia a Unidade, os professores, com relação a essa aproximação com a prática? Conhecendo seus colegas, você avalia que eles têm essa preocupação ou acaba sendo algo secundário ou até apagado das aulas deles?

Iranilson: Nós temos dois grupos de professores na nossa Unidade. Nós temos um grupo que se preocupa muito com a prática de ensino, que sabe que o sucesso dos nossos alunos, enquanto professores da Escola Básica, depende também dessa formação que eles recebem, essa formação pedagógica. E temos, infelizmente, um grupo de professores que não se preocupa com isso, se preocupa em transmitir o conhecimento e transmitir determinados conteúdos, que são muito importantes. Eu não estou negando aqui a importância disso, mas só fazendo uma crítica a um grupo de professores que não se preocupa com a parte pedagógica, com a sua própria pedagogia da sala de aula, com a própria renovação pedagógica que é fundamental. As coisas mudaram. Nós estamos recebendo uma nova geração de alunos, e estamos formando uma nova geração de professores. Então nessa nova geração de alunos que estão sendo formados, nós precisamos, enquanto Unidade, se preocupar com essas questões pedagógicas que são caras para a formação de professores. Mas como eu te disse anteriormente, há um grupo de professores que ainda pensa o curso de Licenciatura como se não fosse Licenciatura, como se fosse Bacharelado. E essa parte pedagógica é menosprezada, é esquecida, é marginalizada, como se fosse algo menor do curso de

História, quando na realidade é a parte mais importante dentro do curso, porque é um curso de Licenciatura.

ANEXO E

Entrevista com a professora Michelly Pereira de Sousa Cordão

Rodrigo: A primeira pergunta é se você mantém algum vínculo com o Ensino Básico, seja em aula ou alguma atividade por fora.

Michelly: Infelizmente não. Inclusive esse ponto é interessante de ser comentado, pois na minha trajetória eu não cheguei a dar aulas na Educação Básica. Eu acho que foi uma lacuna na minha formação como professora. Eu cheguei a participar em alguns momentos, enquanto convidada de palestras ao 3º ano sobre o ENEM, mas nunca efetivamente ministrei aulas para a Educação Básica.

Rodrigo: Certo. Você acha que essa falta de contato com o Ensino Básico possa ter prejudicado essa preocupação com a profissão de professora enquanto preocupada com a didática, com metodologias que atraíam o aluno?

Michelly: Eu acho essa questão bem interessante, Rodrigo, porque assim, isso remete a uma reflexão entre as relações entre a História ensinada, a História escolar, e a História acadêmica, portanto sobre as relações entre professor-pesquisador, historicamente aquela compreensão de que o professor é aquele que “transmite” o conhecimento e os que são produzidos na academia, portanto pelos pesquisadores. Então eu acho que... eu falei anteriormente que eu acho que é uma lacuna na minha trajetória, porque eu acho importante que todos nós passemos por essas várias experiências, nesse processo de se tornar professor. Mas ao mesmo tempo, eu entendo que o ensino nas universidades tem suas especificidades, porque ele é voltado a formar professores, entende? Então o tipo de didática que se utiliza na universidade, em um curso de formação de professores, não é o mesmo da didática utilizada nas escolas, porque ali estamos trabalhando com alunos, segundo a LDB, com a intenção de formar cidadãos, etc. Portanto, o objetivo não é transformá-los historiadores. Então eu acho que sim, sem dúvidas minha formação seria mais completa, ministrando aulas na Educação Básica, mas eu sempre acho importante ressaltar essas particularidades, que nós estamos formando professores, no contexto universitário. E além disso, por mais que a gente esteja na universidade, mas a gente tem contatos. A gente se preocupa em manter algum tipo de contato com a Educação Básica, com o objetivo de tentar compreender minimamente a dinâmica específica da cultura escolar, que é diferente da universitária, etc. Mas enfim, eu acho que essa resposta não é um sim ou não. Acho que há sim falhas, lacunas, não é possível que não haja, mas ao mesmo tempo acho importante fazer esse tipo de ressalva. São Histórias distintas, embora devam se relacionar, sem dúvidas. É importante que a História ensinada dialogue com a História acadêmica e vice-versa.

Rodrigo: Há quanto tempo você é professora universitária, um pouco mais específico à UFCG, e quais disciplinas você costuma ministrar na UFCG?

Michelly: Eu comecei como professora na UFCG em 2008, isso significa dizer que faz 13 anos que sou professora. Desses 13 anos, 1 deles passei sem atuar, estava fazendo o doutorado, portanto tenho 12 anos de experiência. Comecei em 2008 então atuei... você falou em específico à UFCG?

Rodrigo: Isso, mas se tiver em outras universidades...

Michelly: De 2008 a 2010 atuei na UFCG e ministrei várias disciplinas, pois era substituta. Por um lado, tem uma vantagem, é bom para nossa formação, porque por mais que eu estivesse ali sendo professora, eu também estava em professo de formação como professora, bem naquela

perspectiva de que um professor nunca está pronto, sempre em processo de formação contínua, por isso que existe um programa de capacitação, etc. Então de 2008 a 2010 eu ministrei disciplinas de Economia, Formação Econômica Geral, pro curso de Economia, Formação do Brasil contemporâneo, ministrei disciplinas de Antiga, História Antiga Ocidental... essa ministrei muito, praticamente todo semestre. Ministrei História Medieval, Ocidental e Oriental... acho que foram essas, na área de Antiga. E teve as de Econômica, aquelas que nenhum professor queria, normalmente era assim. Eu ficava com elas e realmente eu me lembro que ministrei algumas vezes as disciplinas de Economia. Acho que foi isso, nesse período. Depois disso, entre 2011 e 2015, com o intervalo de 2013 que não trabalhei como professora, foi na UEPB, que trabalhei em dois contratos lá, 2011 a 2013, 2014 a início de 2016. Foram 4 anos, e lá ministrei disciplinas variadas também: ministrei Medieval, ministrei muito uma disciplina chamada História da América Contemporânea, que seria correspondente a História da América III. Ministrei várias vezes essa disciplina. Ministrei uma chamada História do Mundo Atual, que seria uma História Contemporânea III, eu acho, assim como ministrei Metodologia da Pesquisa. Então você percebe que são várias disciplinas, e assim, você percebe que por um lado seja muito trabalhoso, porque a gente precisa mobilizar uma série de conhecimentos pra montar essas variadas disciplinas, mas ao mesmo tempo esse momento como professora substituta me deu uma formação muito importante pra mim. Eu estava formando professores, mas ao mesmo tempo estava em processo de formação, por que tive acesso a diversos conteúdos e disciplinas distintas, precisei fazer leituras diferentes, foi bem importante. E aí entre 2016 a 2018, quando finalizei na UEPB de Guarabira, ministrei na UFCG novamente, ministrei várias disciplinas. Comecei a ministrar Historiografia Brasileira, que eu gosto muito. Ela é do velho currículo nosso. Cheguei a ministrar História do Nordeste, acho que cheguei a ministrar Medieval, Antiga. Fiquei nessas disciplinas variadas. E aí quando eu entrei efetiva, em 2019, entrei por um concurso que se chama Metodologia do Ensino e da Pesquisa em História, uma área que articula tanto a pesquisa quanto o ensino em História. Então eu posso ministrar disciplinas tanto da área do ensino, como Estágio I, por exemplo, que é do novo currículo, mas posso ministrar uma disciplina como Introdução ao Estudo da História, uma disciplina de pesquisa em História. E as disciplinas que tenho ministrado desde que cheguei são Introdução ao Estudo da História, que é do velho currículo, como Introdução ao Ofício do Historiador, e também Historiografia Brasileira, porque assumi alguns cargos e fiquei com 2 disciplinas, e alguns semestres fiquei com disciplina do mestrado.

Rodrigo: Mesmo que você não tenha pego disciplinas voltadas para a reflexão do professor, nesse processo de ensino, aquelas mais voltadas à educação, nessas disciplinas mais voltadas a um certo conteúdo teórico em História, você tentava articular, também, com o ensino? Levar os alunos a refletirem sobre a união sobre o que se estava ministrando naquele momento com o ensino de História no Ensino Básico.

Michelly: Rodrigo, passei a fazer isso muito a partir de 2019... não sei de muito, mas passei a fazer isso a partir de 2019, exatamente porque o concurso foi na área de ensino, li muita coisa, me senti com mais qualificação para debater a respeito. Então eu confesso que... eu acho, fazendo uma autocrítica, eu fazia poucas reflexões com meus alunos, quando fui substituta, em relação a História escolar, a estratégias metodológicas para o Ensino Básico. Então eu sempre penso que isso tem a ver com minha formação. Na verdade, eu terminei o curso em Bacharelado, então inicialmente tinha muita dificuldade em me pensar como professora na graduação, pela timidez, pelo fato de saber que precisaria dialogar com o público, então eu fui meio que me apoiando na possibilidade de ser pesquisadora para inclusive ter vontade de concluir o curso. Então minha formação inicial foi em Bacharelado. Posteriormente, já fazendo o mestrado, é que eu fiz a

Licenciatura, só pra você entender um pouco a minha formação. Porque à época, esse é um dado bem importante pra sua pesquisa, nós tínhamos Bacharelado e Licenciatura. Eu escolhi o Bacharelado, que eu terminei em 2007, portanto era bacharela em História, e apenas em 2010 foi que concluí a Licenciatura e História. Isso é bem importante, e isso explica muito essa minha dificuldade nesses 5 primeiros anos a universidade, em provocar reflexões dos alunos da universidade sobre a relação entre a História acadêmica e a História escolar, ou até mesmo sobre possibilidades metodológicas para a Educação Básica, ou de maneira geral sobre o ensino para a Educação Básica. Então eu fazia muito pouco, não partia de uma reflexão mais crítica, que aprendi com o tempo. Então por exemplo na disciplina de Introdução ao Ofício do historiador, eu acho importante destacar isso, neste novo currículo o formato é diferente. O conteúdo dela, a ementa, ela não é a mesma que Introdução ao Estudo da História. Essa se aproxima muito mais de Estudos de Teoria e Metodologia I, disciplina do novo currículo também. Introdução ao Ofício do historiador tem como objetivo discutir diversas maneiras de conceber a História, mas também os diversos ofícios do historiador, o ensino é uma delas. Então a gente faz uma reflexão sobre a História ensinada, desde o primeiro período a gente faz uma reflexão com os alunos, seja por meio de um texto específico, que a gente trabalha e discute essa questão da História como disciplina escolar, seja a partir das reflexões mais gerais sobre o tempo, o documento, os alunos perguntam... Desde 2019 eu considero fazer mais essas reflexões, antes disso muito pouco, muito em função dessa minha formação.

Rodrigo: Direcionando um pouco mais sobre a pergunta que vou fazer agora, é que eu estudo o currículo de 86, e queria saber como você enquanto professora, que já tem um certa trajetória com esse currículo, como avalia ele no sentido de...ele incentiva ou não a reflexão de unir a teoria mais acadêmica com a prática do ensino.

Michelly: Olha eu acho que, do ponto de vista do fluxograma, se pegarmos as disciplinas do currículo de 86, claramente são disciplinas mais voltadas para formar bacharéis, inicialmente, isso inicialmente. Por que inicialmente? Não sei exatamente agora o ano, você deve saber, mas acho que por volta de 2010, 2011, houve o fim do bacharelado.

Rodrigo: 2013.

Michelly: 2013, então um pouco depois. Criou-se primeiro o Bacharelado, depois se criou a Licenciatura, e depois se findou o Bacharelado, muito em função das diretrizes nacionais, que determinavam que era preciso fazer uma escolha. Um ficou só com o Bacharelado, outras com as 2, mas o nosso curso permaneceu com Licenciatura. Então essa história do nosso curso, esse vínculo, bastante forte com a pesquisa, se deve exatamente com a sua própria historicidade. Eu acho que o currículo de 86 até esse período de 2010, 2013, havia por parte dos professores... por boa parte dos professores, a preocupação maior era formar pesquisadores, eu penso isso. Poucos professores faziam essa discussão sobre a formação de professores que vão atuar na Educação Básica. Então o objetivo era formar pesquisadores... assim, pesquisadores-professores, mas a palavra pesquisadores se destacava mais. Acho que passou a se dar mais, na prática, com essa alteração que houve. Eu me lembro, inclusive, em 2013, houve uma discussão que era assim: “vamos manter Bacharelado ou Licenciatura ou vamos manter só Licenciatura?”, e a ideia foi “vamos manter a Licenciatura, no entanto com ênfase na pesquisa”. Alguns professores destacaram muito bem isso, com certo receio, de que o curso perdesse esse vínculo histórico na pesquisa. Então o currículo de 86 sem dúvidas é mais direcionado, ele tem um traço ao Bacharelado. Agora é claro que tem... bom, isso é explícito, basta pegar o fluxograma de um e de outro: a quantidade de disciplinas para o ensino no currículo novo é enorme. São 10 disciplinas

que o novo currículo oferece. Quantas disciplinas o antigo oferece? 1, Prática de Ensino. E aí mudou-se Complementação da Prática, que na verdade é voltada para pesquisa. Porque é uma loucura: Prática de Ensino o aluno precisa ministrar aula, fazer estágio, e ao mesmo tempo fazer o TCC. São duas atividades que na verdade deveriam ser duas disciplinas. Por exemplo, no fluxograma do Bacharelado o aluno não cursava Prática de Ensino, cursava Elaboração de Monografia, ou seja, se direcionava para sua monografia, e no curso de Licenciatura o aluno tinha que fazer, tem que fazer, a prática do ensino, estágio, etc. e ainda tem que fazer TCC. Por isso que houve algumas flexibilizações em relação ao TCC, a possibilidade de fazer relato de experiência. Mas assim, o currículo de 86 tem umas lacunas muito grandes, e isso tem a ver com sua história, claro, e com o fato de que houve uma demora muito grande com a nossa Unidade aprovar o currículo novo. Porque na verdade essas obrigações determinadas pelas diretrizes com relação a quantidade de disciplinas que deve ter voltadas para o Ensino de História, é bem anterior. Tanto as disputas, as questões, os debates, tornaram a implantação desse novo currículo mais lenta. Bom, em síntese, sem dúvida: eu diria que o formato do currículo de 86 provoca menos reflexões sobre o ensino de História.

Rodrigo: Um pouco mais direcionado, já que estamos falando sobre o currículo, eu queria saber se você como professora, durante seu período na UFCG, sentiu autonomia com relação a elaboração dos seus planos de disciplinas. Porque já foi falado em outras entrevistas que o currículo e suas ementas estavam defasadas com relação a atualidade do professor e o que ele pensava ser necessário dar naquela disciplina. E queria saber como você, nesse conjunto, se sente livre para montar seu plano de disciplina do que se considerou na ementa.

Michelly: Sim, eu acho que isso é um ponto bem positivo da UAHIS. Eu pelo menos tenho, mesmo quando era substituta, que é uma situação de trabalho muito precária, nós não temos uma autonomia como nós passamos a ter na condição de efetivos, tinha uma certa liberdade. Claro que a gente se baseia em outros planos de colegas que já ministraram as disciplinas...inclusive muitas ementas, é importante que se diga, do currículo de 86, elas foram alteradas pelos próprios professores. Normalmente a ementa é um documento, não deve ser alterada, no entanto em várias disciplinas foram alteradas. Víamos conceitos e expressões muitos recentes, que não tinham nada a ver com o projeto original do currículo de 86. Então há sim certa liberdade, normalmente montava e monto a partir de colegas que já ministraram as disciplinas, mas há sim liberdade.

Rodrigo: Pra finalizar, e aí tenho que ressaltar que se não se sentir à vontade para responder, não é obrigada, mas queria saber sua avaliação dos seus colegas. Se você acha, a partir do convívio e dos planos que observa, se você sente que seus colegas também estão preocupados em fazer esse diálogo entre a teoria e a prática, o que se ensina na universidade com um debate mais profundo com a prática do professor.

Michelly: Então, eu acho que o debate é me torno da História acadêmica e a História escolar, ou seja, se o professor se preocupa em fazer reflexões em suas aulas levando ou provocando reflexões sobre o Ensino Básico. Alguns professores fazem isso, outros não, acho que há uma divisão clara. Claro que não assisto as aulas dos colegas, mas escutando o posicionamento em algumas ocasiões, a gente percebe que alguns são mais engajados na questão do ensino, na preocupação em promover reflexões entre os alunos do curso sobre o ensino na Educação Básica, e isso acaba sendo muito feito pelos professores das disciplinas de ensino. Eu falei que só tinha uma, mas me equivoquei: tem Prática do Ensino e Metodologia do Ensino. Você faz primeiro Metodologia e depois, Prática. Metodologia do Ensino do 1º e 2º Graus, até o próprio termo é lá pós-reforma de 71. Então eu acho que essas reflexões acabam sendo mais feitas pelos professores específicos das

chamadas disciplinas pedagógicas, e essa é a grande questão, muito discutidas pela área de ensino, área na qual eu me incluo, passei a me incluir, apesar da minha formação muito associada à pesquisa, passei no concurso nessa área e passei a gostar bastante, e provavelmente vou ministrar disciplinas dessa área no currículo novo, já que tem mais disciplinas do que no currículo velho. Inclusive acho que é uma questão importante de lhe dizer, enquanto pesquisador, nós já estamos tendo dificuldades, e vamos ter dificuldades, já percebemos, na oferta de disciplinas desse novo currículo, porque há muitas disciplinas de ensino e muitos professores não querem ministrá-las. Eles querem ficar com as quais já estão acostumados, as chamadas “disciplinas de conteúdo”, que eu acho que essa forma de dizer não é legal. Então estamos tendo dificuldades nesse sentido, porque no currículo velho eram basicamente duas disciplinas ofertadas por nós de História, o resto era do pessoal da Educação. Então agora são muitas, desde o primeiro período nós temos disciplinas relacionadas ao Ensino. Ou seja, esses indícios que eu te dou já são evidências de como há dificuldades de como há, por parte de muitos professores de ensinarem disciplinas que abordam a questão do ensino, e vai ser uma disputa grande, que remete a uma divisão histórica, que é a divisão Bacharelado e Licenciatura. Por mais que não estamos em um curso de Bacharelado, mas dentro dele, na prática, permanece havendo essa distinção nas práticas dos professores.