

*Formação docente no CFP/UFCCG: produção e socialização de conhecimento histórico num contexto de mudanças**

Josefa Emiliany Barros de Sousa

Estudante de Graduação do Curso de
Licenciatura em História, da Universidade Federal de Campina Grande/
Centro de Formação de Professores, Cajazeiras – PB

Maria Lucinete Fortunato

Doutora em História e
Professora da Universidade Federal de Campina Grande/
Centro de Formação de Professores, Cajazeiras – PB

RESUMO

Este artigo objetiva historicizar o processo de ensino/aprendizagem no Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCCG e problematizar os discursos que permeiam o novo Projeto Pedagógico (2009), considerando os novos objetivos e as propostas teórico-metodológicas que ele apresenta e apreende: sua função e seus significados, o tipo de formação docente que ele viabiliza e as possíveis reelaborações propositivas. Nosso intuito é de contribuir com o debate sobre o ensino de História e a formação do profissional de História na contemporaneidade e com a avaliação do referido curso.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo; Formação Docente.

ABSTRACT

This article aims to historicize the process of teaching/learning in Degree in History of CFP/UFCCG and problematize the discourses that permeate the new Educational Project (2009), considering the new objectives and theoretical-methodological proposals he presents and seizing: their function and their meanings, the kind of teacher that it enables purposeful and possible redrafting. Our aim is to contribute to the debate on history teaching and professional training in the history of our times and the evaluation of this course.

Keywords: Teaching of History; Curriculum; Teacher training.

Introdução

Os vários paradigmas historiográficos instituídos em nossa contemporaneidade vêm promovendo transformações no âmbito do ensino de História, dos saberes históricos e do próprio fazer historiográfico, sobretudo a partir da década de 1980.

* Este artigo é resultado da pesquisa 'Ensino de História e Formação Docente: implicações epistemológicas, políticas e socioculturais no Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCCG', vinculada ao PIBIC/CNPq/UFCCG, nas vigências 2011-2012 e 2012-2013.

Essas reelaborações de ordem epistemológica e conceitual oferecem um leque de possibilidades e olhares para que o historiador possa trabalhar as/com as fontes, de modo que a História passa a ser compreendida por alguns como o produto do trabalho do historiador e como um discurso em constante transformação. Nessa perspectiva, a história “[...] fundada sobre o corte entre um passado, que é um objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, [...] não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas [...]” (CERTEAU, 2002, p. 46).

Essa compreensão parte do princípio de que o pluralismo teórico e metodológico é a condição central de produtividade e inovação da produção de conhecimentos. Assim, “a epistemologia já não é o espaço exclusivo da racionalidade e da linguagem, mas está inteiramente imiscuída com as questões ético-políticas” (DEMO, 1997, p. 77-79). Nesse sentido, compreendemos que a capacidade de inovar, de atualizar-se permanentemente é característica central do conhecimento e que é necessário desenvolver um ensino que conserve o profissional “em dia”, com capacidade de compreender a pesquisa como a competência de manejar conhecimento, com o desafio de inovar, de questionar constantemente e de fazer a articulação e o intercâmbio interdisciplinar.

Com base nessas concepções, na década de 1990, registrou-se no Brasil um conjunto de discussões curriculares que resultou na elaboração e na divulgação pelo Ministério da Educação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que se constituíram como referência para que estados e municípios promovessem debates e reformulações em seus programas de ensino. Também no campo da História, como área de saber, foram ampliadas as possibilidades analíticas com a inserção de novos sujeitos, novos objetos e novas metodologias e, cada vez mais, foram estabelecidos nexos interdisciplinares com os estudos literários, as demais ciências humanas, as artes e as ciências naturais. Na introdução do Parecer CNE/CES 492/2001, esboçam-se as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História que reconhecem a ampliação dos objetos e dos enfoques disponíveis para os historiadores. Esse contexto aponta a prática de pesquisa como imprescindível na formação acadêmica, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura, porquanto eleva o debate teórico-metodológico a objeto privilegiado de investigação e leva em consideração as contradições, as proximidades e os equacionamentos da historiografia contemporânea, o que tem sido perpassado pelo debate acerca das questões relacionadas ao currículo.

A partir dessas reflexões, visando contribuir para esse debate, problematizamos a história produzida/ensinada e os tipos de concepções e de significados do ensino de História que têm sido referendados pelo novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, do Centro de Formação de Professores da UFCG (PPC 2009), considerando seus significados e consequências na prática pedagógica e na formação do educando.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, já que, com esse método, podemos

(...) fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que presidem as relações que se estabelecem no interior daquele grupo (DUARTE, 2004, p. 215).

Foi realizada através de fontes bibliográficas, documentais e orais. As fontes documentais foram: os dois PPCs do Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG (1979 e 2009), nos quais investigamos as ementas, os objetivos e as referências propostos para algumas disciplinas teórico-metodológicas e práticas, as disciplinas foram selecionadas tendo como critério o fato de pertencerem ao novo currículo (2009) e de inferirem na formação teórico-prática do graduando - além dos planos de curso ministrados pelos docentes. Analisamos a legislação que tem regido o Ensino Superior a partir da década de 1960 e as Leis que regem esse ensino na contemporaneidade (LDB nº 9 394/96; a Resolução CNE/CP nº 2/2002; a Resolução CNE/CES nº 13/2002; a Resolução CNE/CP nº 01/2002; a Lei nº 1/2004; a Resolução nº 26/2007; o Parecer CNE/492/2001), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998).

As fontes orais foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, com roteiros pré-elaborados, e realizadas com oito formandos (três do sexo masculino e cinco do sexo feminino) do Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG, Campus Cajazeiras. Priorizamos alunos cuja formação tenha sido baseada parte na vigência do currículo antigo (1979), e parte, na vigência do novo currículo (2009).

Para transformar os dados coletados e sistematizar os resultados obtidos, utilizamos o procedimento da análise de discurso, de acordo com a perspectiva de Michel Foucault, por entender que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT apud FISCHER, 2001, p. 215), e

para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso” (FISCHER, 2001, p. 198).

Nesse sentido, analisamos “o dito”, as possibilidades de elaboração e elucidação dos próprios discursos, considerando suas condições de possibilidade, as relações históricas e o cruzamento de seus enunciados, para constituir séries, continuidades e descontinuidades presentes neles.

Ensino de História e formação docente: perspectivas e possibilidades de mudanças

No que diz respeito às discussões sobre o ensino de História e a formação docente, somente nas últimas duas décadas do Século XX foi que os historiadores tomaram para si a responsabilidade pelo que é ensinado nas escolas e voltaram sua atenção para as novas concepções e abordagens historiográficas.

De acordo com Diniz (2000), até o final do Século XX, no Brasil, a formação de professores nos cursos de licenciatura foi constantemente desvalorizada em relação à atividade de pesquisa. Isso, cada vez mais, provocou o distanciamento entre a teoria e a prática e a falta de interação entre o que se aprende nas universidades e o que se ensina nas escolas de Ensino Básico.

Nesse sentido, Sena Júnior (2000, p.75) afirma que, no início do Século XXI,

a formação dos nossos profissionais ainda é dada num contexto em que o entendimento que se tem do que seja história enquanto campo de estudo, está associado ao conhecimento do passado entendido como institucional, do Estado-nação. Não se discute, desse ponto de vista, a legitimidade da história ensinada, na medida em que ela surge para referenciar a idéia do vencedor que aparece como necessária ao progresso e inevitável no curso dos acontecimentos históricos.

A partir dessas críticas, tornou-se corrente a ideia de que é preciso associar o ensino à pesquisa, na perspectiva de ensinar por meio da investigação e da descoberta, ou seja, de ensinar história ensinando como se constroem as histórias, considerando a articulação entre as diferenças, o que implica um profundo redirecionamento das

práticas em sala de aula, no sentido de aproximar o conhecimento histórico do experimentado pelos alunos, sem, contudo, reduzi-lo à mera banalidade²³.

Mas, como viabilizar tal prática?

Parafraseando Fenelon (1992, p. 9), diríamos que

a discussão entre o modo de conceber o ensino em qualquer circunstância ou nível é (...) de uma importância fundamental, principalmente se vier acompanhada do nosso posicionamento no presente e da explicitação de nossas concepções fundamentais para conhecer e fazer a História e produzir conhecimento.

Como afirma Demo (1996, p. 33),

(...) a educação (...) não corresponderá ao desafio da cidadania moderna, se permanecer na mera transmissão, cópia, reprodução do conhecimento, no puro ensino e na pura aprendizagem, nos treinamentos domesticadores. Onde o aluno é objeto de aprendizagem, copiam-se lacaios, não se fazem cidadãos competentes. Onde o professor apenas ensina reproduz-se a sucata, não projeto próprio de desenvolvimento.

A formação e a pesquisa não só devem passar pela transmissão e/ou narrativa de conhecimentos, mas também levar à produção do conhecimento como um meio para formar a cidadania do pesquisador (DEMO, 1996, CAIMI, 2001). Portanto, a formação do professor de História deve ter como preocupação principal o tipo de educador/historiador que se está formando, e como princípio básico, a indissociabilidade entre a produção e a socialização do conhecimento. Deve se configurar de forma efetiva, como uma qualificação do indivíduo para o exercício profissional e para a vida na sociedade.

Foi considerando o exposto acima que tomamos como objeto de estudo o PPC do referido curso. E uma primeira questão a ser trabalhada foi a de definir, conceitualmente, o currículo.

Sacristán (2000, p. 16) defende que o currículo não deve ser pensado apenas como grade curricular, mas também abranger, de forma interligada, todas as suas finalidades, pois

²³Cf. Anais do IV Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, 1999, p. 71.

as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Nessa perspectiva, o currículo é um elemento imprescindível para a organização da ação pedagógica, e analisar as possibilidades de formação que ele viabiliza é de fundamental importância. Entendemos que o currículo não é um conjunto de conteúdos preparados em um sumário ou índice, mas sua construção demanda: a) uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; b) a compreensão de que o currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; c) o conhecimento dos processos de escolha de um conteúdo, e não, de outro (disputa de poder pelos grupos) (LOPES, 2006).

Moreira e Silva (1994, p. 36) defendem que

o currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

Pode-se afirmar que o termo currículo está relacionado ao tempo histórico, a diferentes práticas discursivas que não são passíveis de uma definição, fixa ou estável. Para Moreira (2001), por exemplo, o currículo deve ser visto como um artefato cultural, como um campo de produção e reprodução de cultura, como um campo que gera conflito em torno da definição do conhecimento. Portanto, “é preciso, nos cursos, vincular o processo curricular a desenvolvimentos culturais mais amplos e abrir espaço para a crítica de diferentes manifestações culturais” (MOREIRA, 2001, p. 41).

Para Silva (2000, p. 137), a perspectiva dos estudos culturais que nos é contemporânea deve encontrar espaço nos debates sobre currículo, pois,

num mundo social e cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade; num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; num mundo em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais; é de esperar que a ideia central dos estudos culturais possa encontrar um espaço importante no campo das perspectivas sobre currículo.

Apreendemos que o estudo do currículo, para além da preocupação com o lugar da prática ou com a articulação entre a teoria e a prática, deve considerar o impacto das recentes transformações culturais no currículo, na maneira como ele é organizado, na forma de se concebê-lo e nas políticas oficiais de currículo na contemporaneidade.

Ensino e pesquisa: uma articulação possível?

O Curso de Licenciatura em História do CFP/UFPG foi criado pela Resolução nº 136, do Conselho Universitário da UFPB – CONSUNI, de 19/04/1979, e reconhecido pela Portaria Ministerial nº 17, de 08/01/1982²⁴. Foi criado dentro de uma perspectiva curricular que dissociava a relação entre teoria e prática, para atender às exigências consideradas básicas e colocar o seu fazer pedagógico em torno de um único objetivo: formar professores sem nenhuma preocupação com a produção, a socialização e a divulgação do conhecimento histórico, acatando os requisitos considerados básicos. Nesse período, não se exigia um Projeto Pedagógico de Curso e foi elaborada apenas uma estrutura que se adequava a um currículo mínimo, pautada na Resolução 48/79 e aprovada pela Resolução nº 48 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEPE, de 10/08/1979. Essa Resolução instituiu, em seu Art. 2º, que o tempo mínimo do Curso de Licenciatura Plena em História seria de 2.310 horas, que ficariam assim distribuídas: disciplinas do currículo mínimo - 1.815 horas; disciplinas complementares obrigatórias - 285 horas, e disciplinas complementares optativas - 210 horas. Posteriormente, essa realidade se modificou com a aplicação da Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos Cursos de História e de formação docente da educação básica em nível superior, que não pode ser menos de 2.800 horas de atividades acadêmicas.

A antiga estrutura curricular (1979) remetia a um entendimento de história única e linear, em que predomina um viés eurocêntrico, apresenta um reducionismo na estrutura de ordem cronológica das referidas disciplinas, comporta recortes da realidade histórico-social, sem que estejam devidamente justificados por critérios analíticos que compreendam as mudanças sociais e culturais e o debate historiográfico necessário ao estudo de História.

²⁴ Até 2002, o CFP pertencia à Universidade Federal da Paraíba. Após essa data, com o desmembramento, o CFP passou a fazer parte da Universidade Federal de Campina Grande.

As tentativas de preencher as lacunas da organização curricular do curso, em relação ao campo teórico-metodológico, ficavam reservadas a iniciativas dos próprios docentes, visto que não se apresentavam disciplinas teóricas específicas que viabilizassem discussões epistemológicas.

Durante três décadas, foi mantido esse cenário no CFP/UFCG, porém, nos anos 1990, houve uma expansão de instituições superiores e uma ampliação da autonomia das universidades, tanto no que diz respeito à organização dos planos pedagógicos, quanto ao projeto de crescimento institucional.

No caso específico do Curso de Licenciatura em História do CFP, desde o início da década de 1990, o corpo docente passou a contar com um grupo de profissionais pós-graduados, e a reformulação curricular foi alvo de inúmeras discussões, com debates entre professores e alunos, na segunda metade dos anos 1990 e na primeira metade dos anos 2000. Nesses debates, era problematizada, sobretudo, a caracterização do Projeto Político-pedagógico (PPP)²⁵. Assim, surgiu a ideia de que fosse reformulada, pensada por diversas comissões. Mas, só em 2009, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi elaborado sob a constatação de que

(...) o nosso currículo não atende às exigências de uma sociedade que incorpora toda uma problemática de crise, nem tampouco incorpora o debate historiográfico dos últimos anos e seus desdobramentos na formação do profissional de história. (PPC História CFP, 2009, p.6).

De acordo com essa perspectiva, foi justificado que

ao realçarmos o esgotamento do modelo curricular vigente, queremos, em igual medida, propor outro paradigma para a formação dos historiadores nesse Centro. A partir de agora, queremos instituir uma nova relação entre a produção e a reflexão sobre o conhecimento/saber histórico, repensando a relação entre conhecimento e prática social, ao posicionar o conhecimento do real em situações novas. Enfim, são inovações que propomos diante de um diagnóstico realizado, buscando como horizonte a reformulação de nossa prática profissional, assumindo novas dimensões políticas, técnicas e humanas. (PPC História CFP, 2009, p.8).

Nesses termos, pode-se afirmar que a matriz curricular do curso sofreu uma mudança importante, em função de uma análise aprofundada das questões e das demandas do contexto acadêmico e cultural vigente, numa sociedade que, cada vez mais, exclui os sujeitos que não acompanham o seu ritmo de desenvolvimento acelerado. A

²⁵ Primeiro Currículo do Curso de Licenciatura em História do CFP da UFCG de 1979.

compreensão foi de que a reformulação do novo PPC (2009) inserisse conteúdos de caráter técnico e científico, de acordo com as atuais exigências da sociedade e da comunidade acadêmica. Para tanto, levou-se em consideração o ser humano como um ator social, que constrói sua história e o seu conhecimento e pode modificar a realidade com uma postura ativa, ou seja, como um sujeito atuante na própria formação.

Quando foi elaborado, o novo currículo foi estruturado e integrado com os seguintes eixos formadores do historiador: o eixo obrigatório, o eixo complementar e o eixo optativo. A partir dessa nova configuração, o curso passou a ter uma carga horária total de 2.985 horas de atividades acadêmicas, distribuídas em 199 créditos. As disciplinas ofertadas ficaram divididas em teóricas, teórico-práticas e práticas. Compreende-se que o modelo implantado contempla o domínio de saberes científicos específicos do campo da História e espera capacitar o formando para adquirir conhecimentos didáticos, acompanhados de uma consciência valorativa sobre o ato de educar.

De acordo com o PPC, para que seja conquistada a formação do “professor-pesquisador” crítico, que possa agir pautado nas próprias reflexões, é necessário que esse profissional esteja sempre pensando no sentido de cada prática realizada e no significado de cada ação para uma aprendizagem clara do aluno e para seu próprio ofício como educador. Isso só será possível através de

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

Foi a partir desses pressupostos que o Currículo do Curso de História do CFP também foi estruturado por subáreas formadoras do historiador: do Ensino, de Formação Histórica²⁶, de Formação Teórica e de Formação Prática, as quais visam qualificar um profissional dotado de competências diversificadas, com habilidades para agir como produtor do conhecimento histórico. O PPC apresenta, na Subárea do Ensino, o debate acerca de toda a trajetória da educação básica e o conhecimento sobre o ensino básico, que envolve escola, sociedade, escola pública e educação básica,

²⁶A Subárea de Formação Histórica não foi trabalhada de forma aprofundada nesta pesquisa, porque, apesar de trazer inovações em termos de conteúdos e abordagens, interessa-nos, sobretudo, pensar a relação entre teoria e prática que o PPC em estudo viabiliza.

instrumentalizando o formando a entender seu significado na construção da cidadania. Uma carga de conhecimentos teóricos sobre o Ensino de História, para que o formando problematize o saber histórico em formas de produção e socialização de conhecimentos. O currículo se volta para uma perspectiva histórico-sociológica que conduz o formando a fazer uma abordagem sobre a relação entre educação, Estado e sociedade e conhecer o papel sociopolítico que é elaborado para a escola na contemporaneidade. Também funciona como um discurso de poder perante a sociedade. As disciplinas englobam conhecimentos teórico-metodológicos e práticos que visam oferecer uma formação considerada adequada para um profissional capacitado para atuar com competência e habilidade e, ao mesmo tempo, produza e socialize conhecimentos, de acordo com as políticas públicas de educação dos últimos cinco anos.

Na Subárea de Formação Teórica, o PPC 2009 viabiliza uma discussão teórica sobre o ensino de História, o debate sobre o saber histórico como forma de produção e socialização, situações pedagógicas vivenciadas em sala de aula no ensino básico e a recepção da historiografia no ensino de História. Para isso, propõe-se a habilitar o formando a refletir sobre como ensinar e o que ensinar na disciplina 'História' e sugere que ele compreenda as concepções práticas e metodológicas norteadoras do processo de ensino nesse contexto.

Nessa Subárea, há uma série de leituras que viabilizam a reflexão do graduando sobre as categorias e os conceitos fundamentais que são utilizados pelo historiador, a saber: tempo histórico, fato histórico, objeto e sujeito histórico e as mais variadas fontes de pesquisa - escrita, iconográfica, oral, tipológica etc., por meio das quais o formando pode compreender o conhecimento histórico com suas categorias de análise e seus conceitos. Oferece, ainda, o estudo da invenção das ciências modernas com suas tradições, como o idealismo e o empirismo, as mais importantes tendências teóricas: o Romantismo, o Positivismo, o Historicismo e o Materialismo Histórico, que formularam a historiografia científica nos Séculos XIX e XX, e exige a compreensão das variadas escolas históricas do Século XX, as críticas e as renovações no campo do Marxismo, da Escola de Frankfurt, da Escola dos Annales etc.

A Subárea de Formação Prática, por sua vez, traz o conhecimento das múltiplas linguagens do Ensino de História, que abrange as chamadas novas linguagens. Possibilita a instrumentalização dos conhecimentos necessários para a elaboração de um projeto de pesquisa em História e áreas afins, assim como da utilização de documentos. Ainda

oferece métodos científicos que capacitem o formando para a realização de trabalhos acadêmicos e científicos. São colocadas à disposição do formando possibilidades de compreender, de forma crítica, como ensinar História, reflexões sobre métodos em situações pedagógicas, procedimentos sobre práticas interdisciplinares. Nessa subárea, o formando também tem a oportunidade de exercitar a prática docente assim como pesquisar e produzir conhecimento histórico.

A análise das subáreas, no que se refere ao estudo das referências propostas para as disciplinas de conteúdo, pedagógicas e complementares, possibilitou-nos uma visão das posições epistemológicas e didático-pedagógicas e do nível de inclusão da pesquisa como elemento da formação, além da alocação de tempo e de espaços curriculares e da relação teoria e prática que o atual PPC viabiliza.

Para complementar nossa problematização, realizamos entrevistas, a fim de apreender como os discentes que migraram do currículo de 1979 para o de 2009 enunciam a formação do profissional de História que o curso oferece e suas implicações desde a mudança curricular. Voltamo-nos para a análise de discurso, com o intuito de contribuir para o debate acerca das condições de possibilidades e escolhas que perpassam a formação do historiador no CFP/UFPG e para avaliar o referido curso. Analisamos, pois, as concepções desses discentes sobre a História, o currículo, a mudança curricular, a relação entre teoria e prática, a inserção das disciplinas teórico-metodológicas e práticas, a formação de professores nos dias atuais e a formação de historiadores do CFP/UFPG.

Partimos da compreensão de que

a História contribui, diretamente, para a formação cidadã das pessoas e que essa constituição passa pelo conhecimento da história local conectada com a história do país e de outros povos. Portanto, essa formação se dá através de um conhecimento de si e da comunidade para se conhecer como parte do todo (MORAES, 2012, p. 80).

Levamos em consideração, todavia, que não devemos procurar significados nessas compreensões, no sentido de instituir uma visão homogênea do conceito de história, visto que trabalhamos com a análise de discurso na perspectiva de Foucault e precisamos procurar entender como as relações de ensino, como relações de poder/saber desencadeiam possibilidades de instituir essas concepções. A partir desse entendimento, buscamos apreender os enunciados e as estratégias discursivos que

perpassam os discursos dos graduandos entrevistados, a fim de verificar até que ponto eles se coadunam com a proposta do curso.

Com base nessas prerrogativas, verificamos, no discurso do aluno 1, que a História é “uma ciência que estuda o homem no tempo e no espaço”. Nesse sentido, ele enuncia que “é uma disciplina que nos mostra uma transformação tanto econômica, política, religiosa e cultural da humanidade no decorrer do tempo”.

Já para o aluno 2, a História

é uma ciência importante, uma ciência entre aspas, importante porque se ensinada de forma crítica, envolvente por parte do professor ela vai com certeza despertar no aluno a vontade de estudar cada vez mais conteúdos historiográficos de forma crítica. História, para além de outras questões é o estudo da ação humana no tempo e no espaço, não é uma narrativa de conhecimentos ela também não é ruptura, ela não é continuidade, não é como agente pensava antes, uma matéria ou disciplina decorativa, mas uma disciplina que leva o aluno realmente a ser reflexivo.

Há, também, a concepção de que a História é a capacidade de reinventar, de reconstruir o conhecimento sobre determinado tempo ou acontecimento histórico com diferentes visões. Um “leque de possibilidades de entender coisas novas a partir de questões que foram estudadas, dando outro olhar, buscando outros sentidos, é ir além do que está posto, é pesquisar, compreender” (ALUNO 8).

A partir dos discursos dos discentes, entendemos que cada formando tem uma concepção do que seja a História, e o termo história é enunciado como polissêmico e de caracterização complexa. As concepções veiculadas nesses discursos são elaboradas de acordo com o respaldo teórico adquirido na Academia. Por meio deles, pudemos perceber, por exemplo, como foi possível pensar a diferença entre a história acontecimento, a história produzida/ensinada e os tipos de concepções e práticas do ensino viabilizadas na formação dos graduandos. A história acontecimento é enunciada muito mais como objeto histórico do que propriamente no sentido de realidade ou fato. Isso corrobora a ideia de que “(...) o sentido é uma relação na qual o homem encontra diferenças, desvios, criando funcionalidades a partir de certa compreensão de si e do sentido no discurso e enxerga, assim, novas evidências” (JERONYMO, 2005, p. 135).

Portanto, em nosso estudo, o olhar para os diálogos que engendram discussões de diferentes pontos de vistas entre os entrevistados nos permitiu chegar a conclusões acerca dos discursos analisados e dos enunciados que permeiam a formação de professores-pesquisadores no Curso de Licenciatura em História do CFP/UFPG.

Partilhamos da ideia de História como uma estrutura discursiva construída por objetos de investigação e de fatos históricos que se instituem em tempos e espaços específicos.

No que se refere ao currículo, o aluno 2, por exemplo, refere que

não é algo pronto e acabado, ele sempre vai estar em constantes mudanças, então o próprio processo de fabricação do currículo é um processo social que envolve uma série de elementos da sociedade, como por exemplo, valores da sociedade, crença, saberes elaborados, tudo vai fazer parte da fabricação, da elaboração do currículo, ele implica com certeza na formação intelectual do aluno, por esse motivo entendo que ele deve ser mais que uma série de conteúdos trabalhados em sala de aula, o currículo deve manter uma relação de reciprocidade entre a tese da política e a própria educação.

Seguindo essa lógica, o aluno 8 também afirma que

currículo não é só uma forma de atingir o que se pede na universidade, currículo vai mais que isso, currículo é pesquisar, é estar ativo, é participar de reuniões, é ter acesso a tudo que a universidade disponibiliza naquele momento não só a universidade, mas outros campos exteriores aos muros da universidade.

Esse entendimento se aproxima da compreensão de que o discurso pretendido no currículo não só veicula informações, mas também envolve a produção ativa de sensibilidades, maneiras de percepções de “si” e dos “outros”, formas particulares de agir, sentir, operar sobre “si” e o “mundo”, de preservar posturas (O. M. M. Neta *et al.*, 2006, p. 12).

Quando se trata da formação de professores, os entrevistados compreendem que é imprescindível, para os dias atuais, uma formação continuada que possibilite uma atualização permanente e a necessidade de se dar mais ênfase ao papel dos professores, “porque eles têm o papel de mediar o conhecimento se colocando como um agente de transformação na questão do ensino. O professor atual deve procurar estar em sintonia com o mundo, sendo reflexivo diante das mudanças” (ALUNO 2).

Assim, defendem que a formação de professores carece ser mais valorizada, pois, nesse aspecto, nota-se uma forte lacuna: “há uma má formação devido ao próprio sistema. Ele não valoriza esse profissional, então muita gente não quer a profissão de professor” (ALUNO 6). Faltam, ainda, na visão dos formandos, mais recursos para trabalhar em sala de aula, “uma melhor infraestrutura por parte do governo” (ALUNO 3).

Para 50% dos entrevistados, a formação de professores, nos dias atuais, está bem mais avançada em termos de melhoramentos, de possibilidades, e a pesquisa aparece como uma dessas possibilidades dando viabilidade ao conhecimento.

O professor de hoje é um pesquisador a todo o momento. É diferente de antigamente que o professor se vinculava a lecionar, a transmitir conhecimentos, hoje não, ele transmite, assimila e desenvolve conhecimentos na sala de aula e fora da sala de aula (ALUNO 8).

Quanto à formação de professores do Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG, 75% dos formandos entrevistados a consideraram de boa qualidade, o que implica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e interlocução do conhecimento histórico. Eles acreditam que o ensino de História que está sendo produzido no Curso está relacionado às demandas do nosso tempo, visto que

as discussões estabelecidas aqui no CFP estão relacionadas com as novas Teorias Curriculares, a Formação Docente e o Ensino de História, essas três questões estão interligadas, (...) é também pautado num ensino dialético entre o passado e o presente e na reflexão como elemento fundamental, que o aluno vai refletir, vai criar sua própria história, seu próprio pensamento, a gente já nota que é um aluno crítico, antes essas questões se existiam eram pouco enfatizadas hoje corrobora para uma reflexão crítica dos discentes. (ALUNO 2).

De acordo com essa perspectiva, é importante reconhecer que formar profissionais para o âmbito da História é uma ação intensamente política e ética, o que resulta em um comprometimento do historiador de produzir história como conhecimento que se institui como um leque de possibilidades para a compreensão e reflexão das relações que se estabelecem política, social e culturalmente.

De uma forma geral, para que seja realmente conquistada a formação e a atuação do professor-pesquisador, crítico, reflexivo e investigativo, é preciso que esse profissional esteja, a todo momento, pensando no sentido de cada prática realizada e no significado de cada ação para a aprendizagem do aluno e para o seu próprio trabalho como educador. (...) Ser um professor reflexivo significa estar atento às contradições do processo educativo, dos seus avanços e retrocessos, significa vivenciar um movimento constante de pensar e agir. Pensar no que se faz e agir baseado nas suas reflexões (FERRAZ, 2000, p. 64-65).

Com base nessas suposições, compreendemos que a formação do professor de História deve ter como preocupação principal o tipo de educador/historiador que está sendo formado, e como princípio básico, a indissociabilidade entre a produção e a

socialização do conhecimento histórico. Portanto, deve se configurar, de forma ativa, como uma qualificação do indivíduo para o exercício profissional e para a vida em sociedade.

Dos formandos que nos concederam as entrevistas, 62,5% já lecionaram ou lecionam, e suas experiências de magistério se restringem ao Ensino Infantil, ao Fundamental e ao Médio, bem como à ministração de outras disciplinas além de História (como Educação Artística, Português, Matemática etc.); 87,5% pretendem continuar na área de História, desde que seja em Especialização e Mestrado, “levar uma pesquisa que foi construída aqui dentro da universidade, mais adiante (...) levar o meu conhecimento a partir das interações que eu tive aqui dentro com os professores e dar continuidade a pesquisa. Quero Mestrado, Doutorado” (ALUNO 6).

Quanto ao currículo 2009 do Curso de História do CFP/UFCG, no decorrer das entrevistas, alguns discentes enunciaram que foi bem estruturado, considerado bom, mas que deve estar sempre acessível para novas indagações. Mas, através das análises, chegamos à conclusão de que esses discursos são possíveis, em seus enunciados, tendo como embasamento a questão do ensino-aprendizagem, da formação que está sendo oferecida, e não, da análise do PPC por parte dos formandos, pois, pelo que verificamos, apenas 37,5% tiveram acesso aos PPCs, em detrimento de 62,5%. Isso significa que a maior parte dos entrevistados não teve acesso a nenhum dos PPCs, mas sentiu mudanças na formação e é capaz de problematizá-las e de elencar contrapontos entre os dois PPCs do Curso, por meio de suas experiências como discentes, ou seja, do seu Lugar social e acadêmico.

De acordo com 87,5% dos entrevistados, o novo PPC do curso influenciou de forma significativa em se tratando de melhorar a formação do profissional de História. O curso, nessa nova perspectiva, está capacitando o formando tanto para a sala de aula quanto para a prática da pesquisa, atentando para a formação de um profissional “que esteja mais aberto para novas visões, para as novas exigências do mercado de trabalho” (ALUNO 4). E isso se deve, na concepção dos formandos entrevistados, à mudança curricular que acarretou a implantação de novas disciplinas, como, por exemplo, as disciplinas de pesquisa e da exigência do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse viés, a ideia é de que a mudança curricular, em 2009,

influenciou no sentido bom, no sentido de progredir, porque antigamente, por exemplo, poucos eram selecionados para um mestrado, hoje a tendência essa

cada vez mais a aumentar. Desde as novas cadeiras que apareceram de projetos, disciplinas vinculadas à pesquisa realmente, então vai surgir um novo perfil de profissional pesquisador, com a inclusão desse novo currículo que está sendo ofertado aqui no CFP. (ALUNO 8).

A visão de 87,5% dos formandos é resumida muito bem no discurso do Aluno 4, quando refere: “Apesar da gente sair daqui formados com Licenciatura em História, teremos a oportunidade de se ver enquanto pesquisador, porque, antes, só quem tinha essa oportunidade era quem fazia bacharelado”, e do Aluno 6, que afirma: “A todo tempo, a gente está pesquisando e levando isso para fora através dos Congressos”.

Outro ponto evidenciado como positivo, no que concerne à inserção das disciplinas práticas, foi a divisão dos projetos de pesquisa, que possibilitou a compreensão dos métodos para o desenvolvimento de uma pesquisa passo a passo, e a inserção das disciplinas teórico-metodológicas que são vistas como enriquecedoras do curso, porquanto viabiliza a aquisição de um conhecimento epistemológico mais aberto.

O que seria da História sem a Teoria da História, sem as disciplinas de introdução? É um novo olhar sobre a disciplina de História, é uma nova perspectiva sobre o ensino de história, o ensino de história hoje está sendo visto com novos olhos. (ALUNO 8).

Mais uma vez, evidencia-se que o PPC de 2009 promove uma interatividade explícita entre a teoria e a prática.

Outra questão enunciada, em termos do que se ganha com o novo currículo, foi a quebra de pré-requisitos: “Antes, se você perdesse a primeira disciplina, você automaticamente estava fora de bloagem, então não concluía o curso no tempo. Agora não” (ALUNO 5). Entretanto, o novo currículo não foi considerado apenas uma otimização, visto que, para 12,5 dos entrevistados, a mudança curricular não influenciou o perfil do profissional de História. “Algumas disciplinas só mudaram o nome, os conteúdos foram poucos” (ALUNO 3). Esse percentual considera que, apesar de o PPP de 1979 não contar com muitas disciplinas de cunho teórico-metodológico, muitos formandos ingressaram no universo da pesquisa. Essa compreensão é perpassada pela concepção de que, embora o currículo antigo não propusesse disciplinas teórico-práticas, como o novo, havia, no currículo ativo, possibilidades de promover debates epistemológicos de forma transversal, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto por meio de projetos de pesquisa e de extensão, a depender dos professores em

exercício, o que potencializava, ainda que de maneira efêmera, o acesso de alunos egressos do curso a Cursos de Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.

Outro aspecto que foi enunciado nos discursos dos entrevistados foi o fato de que a mudança curricular prejudicou o andamento do curso para os alunos que tiveram que migrar para o novo Currículo com o curso já em andamento. Isso foi considerado no sentido de a inclusão de novas disciplinas ter levado ao acréscimo da carga horária do curso e de ter aumentado mais um ano na formação: “(...) fomos obrigados a migrar, ninguém teve opção” (ALUNO 5). Porém, para 87,5% dos entrevistados, esse acréscimo de disciplinas, apesar de ter provocado o aumento da carga horária do curso e de ter atrasado a conclusão da graduação, contribuiu para melhorar a qualidade da formação e possibilitar a aquisição de conhecimentos. Sobre esse aspecto, o discurso do aluno 4 é enfático: “eu acho que nada é prejuízo quando você adquire conhecimentos, (...), se você tem novas disciplinas você vai ampliar seus conhecimentos, e isso não vai ser prejuízo vai ser um ganho”. Na mesma perspectiva, o aluno 8 afirma: “me ajudou essa mudança, porque hoje eu consigo escrever um artigo, consigo dar minha opinião realmente ativa sobre assuntos diversos”.

Podemos, então, perceber, mais uma vez, que há percepções diferentes nos discursos dos formandos entrevistados, visto que nem todos vislumbram apenas ganhos substanciais no novo currículo, apesar de eles serem uma minoria. Isso nos leva a constatar que há descontinuidades e divergências de opinião em alguns aspectos.

Em relação à pergunta sobre o que se perde em relação ao currículo antigo, as críticas que aparecem nos discursos dos formandos entrevistados são enunciadas nos seguintes termos:

- O tempo de concluir o curso;
- A disciplina ‘Libras’ que foi criada e não dispõe de professor;
- A disciplina ‘Metodologia Científica’ deveria ser obrigatória para preparar para os projetos de pesquisa;
- As disciplinas dos Estágios que estão mal divididas, no que se refere à observação e à prática. Para eles, deveria ser observação e prática no Ensino Fundamental, observação e prática no Ensino Médio, ao invés de observação e, depois, a prática nos dois níveis.

No que diz respeito ao que se ganha em relação ao currículo antigo, a maioria dos entrevistados demonstrou que os ganhos foram bem mais substanciais do que as perdas, na medida em que enunciam:

- Um leque de conhecimentos mais amplos;

- Criticidade, reflexões;
- Discussões de caráter teórico-metodológico;
- Interação entre teoria e prática com a inserção das disciplinas de pesquisa;
- Mais possibilidades de inserção em pesquisas, projetos de extensão e monitorias;
- Mais possibilidades de se produzir, socializar e divulgar o conhecimento histórico;
- Formação voltada para professores-pesquisadores, já que a conclusão do curso exige a elaboração de um trabalho de conclusão de curso (TCC).

Portanto, nos discursos dos formandos entrevistados, apesar de algumas críticas pontuais, majoritariamente, a ideia é de que a mudança curricular influenciou muito mais no sentido de melhorar a qualificação do profissional de História do CFP que o ensino que está sendo produzido e oferecido condiz com as demandas do nosso tempo, positivando e instituindo um discurso de autoridade que se pauta nos interesses veiculados nas políticas públicas e nas teorias contemporâneas do currículo e da formação de professores.

Considerações finais

Desde os anos 1990, o corpo docente do Curso de Licenciatura em História teve a inquietação de formar bons profissionais, ainda que por iniciativas individuais, com inovações nos Planos de Curso e no cotidiano acadêmico, ou seja, no currículo ativo, já que o currículo antigo (1979) privilegiava disciplinas ligadas à área pedagógica, e o perfil do egresso era direcionado ao ensino. Nesse caso, embora o número de pesquisas fosse reduzido, elas não eram consideradas uma prioridade. Acontecia, ainda que de forma transversal e incipiente, nos programas de ensino, extensão e em pesquisas já existentes na UFCG.

De acordo com os resultados finais deste estudo, podemos ressaltar que, nos discursos da maioria dos discentes entrevistados, a mudança curricular influenciou de forma positiva a formação de professores do Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG. Contudo, mais uma vez, frisamos que, nesse contexto, tal mudança não foi considerada apenas uma otimização, porque também foram enunciadas perdas, como demonstrado.

A compreensão da maioria dos entrevistados é de que o novo PPC (2009) trouxe muitos ganhos e mais respaldo teórico-metodológico, reflexões de caráter crítico e mais possibilidades de se produzir e socializar o conhecimento histórico e enfatizar as demandas contemporâneas para a formação do historiador. Essa compreensão se aproxima da concepção de que “a **primeira lição - número zero - do historiador**, onde quer que atue, [é] de **conhecer muito bem o seu próprio tempo**” (SILVEIRA, 2008, p. 18. Grifos da autora).

Seguindo essa lógica, o perfil do profissional de História, nesse começo do Século XXI, é resumido por Silveira (2008, p. 29-30) da seguinte forma:

1º) a sensibilidade para ouvir, sentir, ‘ler’ e problematizar o mundo atual, o seu tempo, nos seus vários percursos históricos, deixando os sentidos abertos para o inesperado; 2º) uma extensa e intensa qualificação na alteração histórica, significando a capacidade para mediar com os mortos é construir narrativas – representações das experiências vividas, vivendo-se de referências (...), procedimentos (...) e fontes (...) compatíveis e possibilitadores de aproximação bem como de formas de construção de narrativas; 3º) a compreensão de que o ofício do historiador é narrar para alguém, educando-o sobre as temporalidades históricas, isto é, que o conhecimento deve ser socializado e ser-lhe significativo; ao mesmo tempo compreendendo, ainda esse receptor de sua mensagem também como produtor de narrativas.

De acordo com o PPC 2009, o professor-pesquisador deve conhecer as novas abordagens em suas atualizações contemporâneas. Como educador, o historiador precisa compreender a complexidade da História.

Consideramos que o novo PPC já foi pensado com base nas ideias então vigentes e na compreensão de que a mudança do ensino de História é imprescindível não apenas pela necessidade de romper com as práticas homogeneizantes e mnemônicas, mas também de criar ações inovadoras no cotidiano escolar. Assim, fica evidente que o professor de História deve acompanhar esse processo na condição de protagonista, compromissado com a prática da pesquisa, da preparação para o ensino e da socialização de saberes. Portanto, o formando do Curso de História, de acordo com a nova configuração curricular, deve estar apto a realizar o ofício de historiador na condição de profissional qualificado, voltado plenamente para o trabalho docente em sua área, e de um profissional que ostente uma postura investigativa da História, no âmbito da pesquisa e da produção de conhecimento histórico.

Resta saber até que ponto os professores, egressos do Curso de História do CFP/UFCG, seguem os conhecimentos adquiridos na Academia ou se aproximam deles,

em termos epistemológicos, metodológicos e didático-pedagógicos, e atuam no Magistério com fundamentações adequadas às demandas do nosso tempo. Esse é o nosso próximo passo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, (Lei 9394-1996).

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Parecer CNE/CES 492/2001*.

CAIMI, F. E. *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980 – 1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno sobre ética e intervenção do conhecimento*. 3ª ed., Petrópolis, R. J.: Vozes, 1997.

_____. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 2. ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DINIZ, Júlio Emílio. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: DINIZ J. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: *Cadernos Cedes (8)*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRAZ, L. N. B. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. In: *Movimento*. Revista da Faculdade da UFF, nº 2, Rio de Janeiro: DP&A, set. 2000, 195p.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

JERONYMO, Celina. Análise do discurso: as marcas do sujeito. Pesquisa de Iniciação Científica realizada no Núcleo de Produção Científica e Cultural da CNEC Capivari, no período de outubro de 2003 a julho de 2004. In: *Conteúdo* – março 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, Ana Paula da Cruz Pereira. Caminhos da História ensinada e a construção de novos saberes e histórias na sala de aula. In: *Diferentes espaços no tempo: o ensino, a formação e os discursos*. LÔBO, Isamar Gonçalves; NETO, Manoel Dionizio (Orgs.). Cajazeiras, PB: EDUFCEG, 2012, p. 80-96.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.1, p. 35-49, jan/jun 2001.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETA, Olívia Moraes de Medeiros. NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. Histórias ensinadas no Curso de História do CERES entre os anos de 1974 e 1988. In: *Publica II* (2006). p. 11-20.

SACRISTÁN, J. Cimenó. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias F. de. Ensino de História e perspectivas historiográficas para a sala de aula. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí – RS: Editora UNIJUÍ, 2000, p. 69-76.

SILVA, Thomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A formação do profissional de História para o Século XXI. In: CITTADINO, Monique; GONÇALVES, Regina Célia (Orgs.). *Historiografia em diversidade: ensaios de história e Ensino de história*. Campina Grande – PB: Editora Universitária/UFCEG, 2008, p. 17-32.

UFCEG. **Resolução 04/2009** (Câmara Superior de Ensino (CSE) da UFCEG).