



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO: ENTRE MEMORIAIS ACADÊMICOS E
MEMÓRIAS DE GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFPB
(2006-2016)**

FELIPE CAVALCANTI IVO

JOÃO PESSOA/PB

2021

FELIPE CAVALCANTI IVO

**HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO: ENTRE MEMORIAIS ACADÊMICOS E
MEMÓRIAS DE GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UEPB (2006-
2016)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.
Linha de Pesquisa: História da Educação, sob orientação da
Prof.^a Dr.^a Maria Elizete Guimarães Carvalho.

JOÃO PESSOA-PB
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

I96h Ivo, Felipe Cavalcanti.

Histórias de formação : entre memoriais acadêmicos e memórias de graduandos do curso de pedagogia/CE/UFPB (2006-2016) / Felipe Cavalcanti Ivo. - João Pessoa, 2021.

188 f. : il.

Orientação: Maria Elizete Guimarães Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Formação docente - História. 2. Curso de pedagogia. 3. Memórias - Professores em formação. I. Carvalho, Maria Elizete Guimarães. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELO MESTRANDO FELIPE CAVALCANTI IVO E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Maria Elizete Guimarães Carvalho (Orientadora)	PPGE/CE/UFPB	Maria Elizete G. Carvalho
Patrícia Cristina de Aragão	UEPB	Patrícia Cristina de Aragão
Roseane Maria de Amorim	UFPB	Roseane Maria de Amorim
Grinaura Medeiros de Moraes (Suplente)	UFRN	
Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Suplente)	PPGE/CE/UFPB	

João Pessoa, 09 de dezembro de 2021

Dedico este trabalho a todos os garotos negros periféricos do meu país, deixando uma mensagem importante: “não desistam dos seus sonhos. Lutem como um garoto negro!”

“A possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante” (NÓVOA, 2013).

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por me proporcionar um momento tão especial e iluminado em minha vida. Obrigado por me conceder a oportunidade desta realização pessoal, acadêmica e profissional. Sou grato ao Senhor por tudo em minha vida.

Aos meus pais, que são meus alicerces e intercessores. Obrigado por tudo! Minha mãe, Maria Sueleide Cavalcanti Ivo, uma senhora forte e batalhadora, que sempre trabalhou para prover o sustento à família. Meu pai, Paulo Roberto Pereira Ivo, um senhor carismático, meu principal incentivador. Amo vocês!

À memória do meu irmão Diogo Roberto Cavalcanti Ivo, um verdadeiro anjo, tanta saudade do seu jeito de ser e da sua imensa luz própria. Saiba que onde você estiver: seus ensinamentos, eu jamais esquecerei. Te amo, mano!

À minha orientadora Profa Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, por acreditar no meu potencial, pela caminhada e pelos ensinamentos. Mais uma etapa vencida, obrigado! Deixo registrado aqui: meu carinho, respeito, gratidão e admiração à senhora.

As professoras que compuseram a minha banca de defesa: à Profa. Dra. Roseane Amorim, que também foi minha orientadora de Estágio Docente no curso do Mestrado em Educação/CE/UFPB, pela qual tenho grande apreço. Muito obrigado por contribuir com minha formação! À Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araujo, quero agradecer pelas inúmeras contribuições e carinho para com minha pesquisa direcionada aos memoriais de formação de professores. Gratidão!

Aos professores (da graduação ou/e da pós-graduação) do Centro de Educação da UFPB, que contribuíram com minha formação, e torcem pela minha trajetória acadêmica e profissional. Muito obrigado a todos! Gratidão!

A minha turma 40 do Mestrado em Educação/PPGE/CE/UFPB, muito obrigado pelos momentos compartilhados, em especial a querida amiga Jisaline Fagundes.

Ao Grupo de Estudos da Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, com todos os participantes com quem dividi inúmeras experiências acadêmicas, dentre eles, em especial: Auristela Rodrigues, Ana Danielle Pessoa e Kilma Guedes.

A turma de Pedagogia 2016.2 CE/UFPB, campus I, principalmente ao grupo denominado como “turma do fundão”, em especial a Cláudia Ferreira e Débora Nascimento.

Aos meus amigos e parentes, que torcem pela minha vitória e contribuem na minha trajetória de vida. Amo vocês!

LISTA DE ABREVIATURAS

IXCBHE - IX Congresso Brasileiro de História da Educação
CCHLA - Ciências Humanas, Letras e Artes
CE – Centro de Educação
CH- Centro Histórico
COVID-19 – *Coronavirus disease 2019*
DFE – Departamento de Fundamentação da Educação
DH – Direitos Humanos
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH – Educação de Direitos Humanos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEFSRC - Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Ruy Carneiro
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FE – Faculdade de Educação
ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IES – Instituição de Ensino Superior
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHTP – Instituto de História do Tempo Presente
LAEST – Laboratório de Estágio supervisionado
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
HE – História da Educação
HEI – História da Educação I
HEII – História da Educação II
HTP – História do Tempo Presente
PEEs – Planos Estaduais de Educação
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMEs – Planos Municipais de Educação
PPC - Projeto Político Pedagógico de Curso
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROESF- Programa Especial de Formação de Professores em Exercício
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

PNE- Plano Nacional de Educação

PROLICEN – Programa de Licenciatura

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSS – Processo Seletivo Seriado

REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBHE - Sociedade Brasileira em História da Educação

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UERJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto

UEPB- Universidade Federal da Paraíba

UNB- Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO

As narrativas de formação possuem potencial de inserirem os educandos em um lugar de reflexão sobre si e também, no que diz respeito aos outros e ao mundo. Dessa forma, coube a este trabalho de dissertação desenvolver um estudo de caráter qualitativo, que visou analisar as histórias de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB no período de 2006 a 2016, que corresponde à regulamentação da Resolução nº 64º/2006 até a formação do autor, ou seja, à primeira década dessa grade curricular de formação de professores. Para a realização dessa pesquisa historiográfica, utilizou-se como fontes históricas: os memoriais acadêmicos e as memórias dos professores em formação, incluindo as do próprio autor, interpretadas a partir de quatro categorias conceituais: a concepção de História do Tempo Presente; Representações; Memória e Formação docente. Considera-se que os homens, desde sua origem, sempre tiveram a necessidade de contar seu presente através de histórias, em diferentes tempos e espaços, não distantes dos educadores, que possuem um importante lugar social na formação dos sujeitos e na produção e manuseio do conhecimento, em especial os situados no início do terceiro milênio, quando, como indica Ferreira (2018), é o ápice e a consolidação da escrita da historiografia contemporânea. Nesse sentido, para a elaboração dessa pesquisa, dialogou-se, dentre alguns autores, com: Ferreira (2018), Le Goff (1994), Chartier (1990, 1991), Demo (2002, 2011) e Nóvoa (2013, 2014). Adentrando nos itinerários metodológicos, além da pesquisa bibliográfica, selecionou-se para essa investigação alguns memoriais acadêmicos e entrevistas, essas últimas utilizando os procedimentos da História Oral Temática direcionada à formação de professores. Assim, na investigação realizada através da análise e cruzamento dessas fontes escritas e orais, obteve-se variadas narrações de acontecimentos, fatos e experiências dos graduandos sobre sua experiência formativa, recolhendo-se fragmentos e vestígios das tramas e enredos da educação brasileira na natureza histórica do tempo imediato.

Palavras-chave: Formação Docente, Curso de Pedagogia, História do Tempo Presente, Representações, Memórias.

ABSTRACT

Degree narratives have the potential to insert students in a place of reflection about themselves and also, other persons and the world. Thus, this project has developed a qualitative study, that aimed to analyze the histories of teachers degree in Pedagogy course/*CE/UFPB* from 2006 to 2016, that corresponds to the regulation period of 64/2006 Resolution to the author degree, that is, the first decade of this curriculum for teachers degree. To carry out this historiographical research, the following historical sources were used: academic memorials and memories of teachers in training, including authors one, interpreted from four conceptual categories: the conception of History of Present Time; Representations; Memory and Teachers Degree. It is considered that men, since their origin, have always had the necessity to tell their present using stories, in different times and spaces, not far from educators, who have an important social place in the subjects degree and in knowledge production and handling, especially those situated at the beginning of the third millennium, when, as Ferreira (2018) indicates, it is the apex and consolidation of the writing of contemporary historiography. In this sense, to this research elaboration, there was a dialogue with some authors as: Ferreira (2018), Le Goff (1994), Chartier (1990, 1991), Demo (2002, 2011) and Nóvoa (2013, 2014). Going in methodological itineraries, in addition to bibliographical research, some academic memorials and interviews were selected for this investigation, the last one using the procedures of Thematic Oral History directed to teacher degree. So, in the investigation carried out by the analysis and crossing of these written and oral sources, various narrations of events, facts and students experiences about their degree experience were obtained, collecting fragments and traces of plots and Brazilian education histories in the historical nature of the immediate time.

Key words: Teachers Degree, Pedagogy Course, History of Present Time, Representations, Memories.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: UM DIÁLOGO COM OS ITINERÁRIOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA.....	12
2 CENÁRIO EDUCACIONAL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO “NOVO MILÊNIO”: DIALOGANDO COM A FORMAÇÃO DOCENTE	34
2.1 LEGISLAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	35
2.2 CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFPB E A RESOLUÇÃO 64º/2006: SITUANDO HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	56
3 O EDUCADOR E AS NARRATIVAS DE SEU TEMPO: HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS	77
3.1 PRETENSÕES NARRATIVAS: CONTAR O PASSADO NO PRESENTE.....	78
3.2 HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS PROFESSORAIS	93
4 ENTRE MEMORIAIS ACADÊMICOS E MEMÓRIAS DE GRADUANDOS DO CURSO PEDAGOGIA/CE/UFPB (2006-2016).....	104
4.1 DAS HISTÓRIAS DE MONITORIA ÀS HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFPB:AMPLIANDO OLHARES.....	104
4.2 HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFPB (2006-2016): ENTRE MEMORIAIS E MEMÓRIAS DE GRADUANDOS.....	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS.....	169
APÊNDICES	187

1 INTRODUÇÃO: UM DIÁLOGO COM OS ITINERÁRIOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 2013, p.115).

Nessas circunstâncias, a partir da autora, compreendemos a formação dos sujeitos como um caminho árduo, singular e complexo. Os sujeitos no decorrer de suas jornadas de vida, através das experiências e momentos vividos em diversos terrenos e campos, (re)fazem suas identidades sociais e marcam suas histórias pessoais. A formação constitui-se ao longo da vida, na criação do seu próprio existir, nas formas de pensar, de agir e conviver com o outro. Percebemos a formação como um processo de construção pessoal no ato de “tornar-se” pessoa. Por essas razões, consideramos que pensar na formação é mediar sobre a própria vida, de como estamos vivendo e de como estamos nos relacionando com o exterior (com o outro), ou seja, é um percurso sem volta para a autorreflexão sobre nossa história que, devido as nossas escolhas pessoais e profissionais, também engloba o “eu” educador.

Nóvoa (2013) defende que as histórias de vida de professores devem ser consideradas para além da formação e prática docente em razão da pessoalidade do educador influenciar sua atuação profissional. O autor entende que a consciência pessoal do docente vai influenciar sobre suas escolhas professorais no contexto escolar. Diante disso, nossas histórias de vida se entrelaçam entre o “ser indivíduo” e o “ser professor”, evidenciando um percurso de formação particular entre os aspectos afetivos e intelectuais. Nesse sentido, ressaltamos que a perspectiva individual pode ser considerada um ponto de vista da memória coletiva de um grupo social (HALBWACHS, 1990), podendo assim, contemplar a categoria dos professores em formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 a 2016.

Adentrando em nossa história de vida, destaca-se nossa posição social, isto é, um jovem negro, periférico, trabalhador, nascido em Ramos (Complexo do Alemão), no Rio de Janeiro/RJ, precisamente em uma clínica clandestina de aborto (o único a ter vida no dia), criado no bairro de Vicente de Carvalho (subúrbio carioca), no pé do

morro do Juramento. Esse jovem é fruto do matrimônio entre um auxiliar de serviços gerais carioca com uma empregada doméstica paraibana, a qual, na juventude em João Pessoa/PB, saiu da casa dos pais para buscar tratamento médico por causa de vitiligo (doença de pele) na década de 1970, em uma das metrópoles brasileiras que, após longos anos, devido à morte do filho mais velho (mediante a doença congênita: hidrocefalia, resultando em 22 cirurgias em 29 anos de vida), quis retornar ao seio de suas origens acompanhada de sua família, para escrever uma nova história de vida familiar.

É fundamental ressaltar que esse autor que vos fala é oriundo integralmente do ensino público e, com muito esforço, tem buscado trilhar uma trajetória diferente da de seus amigos de infância e adolescência. Destacamos em nossa trajetória escolar: a Escola Municipal Conde de Agrolongo, localizada no bairro tradicional da Penha, no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, junto ao Complexo da Penha (conjunto de onze favelas), instituição pela que temos grande apreço, não pela falta de estrutura física ou pela insuficiência no quadro de professores, e sim pelos momentos de formação vividos e relações de afeto com toda a comunidade escolar.

Amado (1995) reitera que a memória é constituída de episódios, momentos e sensações que vivenciamos. Dessa forma, recuperamos alguns fatos afeiçoados, ao recordarmos sobre nossa escolha em fazer o curso de Pedagogia. Isso aconteceu ainda na cidade do Rio de Janeiro/RJ, em contato com feiras e eventos vocacionais (minicurso de profissões) promovidos por algumas universidades e faculdades locais. Nesse contexto, foi apresentada a profissão pedagogo com uma ampla atuação no mercado de trabalho; além de querer atuar inicialmente na educação infantil, também começamos a nos interessar em outras áreas, como a Pedagogia Empresarial e a Educação Sexual; ou seja, tudo que buscávamos estava ligado à Educação, em especial ao curso de Pedagogia.

Em 2011, nesse instante já morando no estado da Paraíba, descobrimos após seis meses, que havia passado no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), entretanto, no mesmo período, depois do último Processo Seletivo Seriado (PSS), como era chamado o vestibular da UFPB, antes da implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como Sistema de Seleção Unificado (SISU), passamos para o curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da UFPB do turno noturno do Campus 1.

Ressaltamos que nessa época, consultamos o site da instituição constando a lista

e descrições de diferentes cursos de ensino superior oferecidos pela UFPB. Nessa ocasião, o portal on-line não estava atualizado, constando informações anteriores ao currículo indicado na Resolução nº 64º/2006, que previa atuações por habilitações pedagógicas. Assim, entre diferentes momentos e espaços, julgamos que todas as possibilidades nos levaram a essa licenciatura. Por causa da questão familiar, preferimos ingressar na segunda universidade.

a memória não passa somente por uma perspectiva individual e voluntária – está vinculada a escolhas individuais, porém sempre dentro de um determinado contexto sociocultural, de uma determinada circunstância coletiva. O memorial (do latim memorial e) é a escrita de memórias e significa memento ou escrita que relata acontecimentos memoráveis, O memento – que quer dizer ‘lembra-te’ – de modo geral pode ser compreendido como uma marca que serve para lembrar qualquer coisa (PRADO; SOLIGO, 2005, p.50-51).

Por meio dessas palavras, compreendemos a importância e protagonismo da memória como fonte histórica, possuindo elementos únicos e que podem nos fornecer informações inéditas, que não seriam captadas por outro recurso. A memória torna-se fruto de escolhas pessoais em uma perspectiva individual e coletiva em determinado contexto histórico, como consequência evidencia-se sua dimensão política, resultando em dito, em não dito (silenciamento), em falsificações e em imaginações.

Em outras palavras, a memória, ao mesmo tempo, que pode ser frágil, também é fértil, nos revelando muitas subjetividades nas produções humanas.

Com efeito, os memoriais, em especial os acadêmicos, constituem-se como ricos registros de memórias escritas, principalmente tratando-se de educadores, pela importância social na formação dos sujeitos, contribuindo para a cidadania; por fim, a atuação direta na produção e manuseio do conhecimento. Os memoriais de professores podem ser “poderosos” nas releituras sobre o contexto escolar, o pensamento educacional e a rotina professoral, possibilitando diferentes olhares e interpretações para a História da Educação.

Retomando a nossa história de vida, entretanto, agora, adentrando em nossas memórias acadêmicas, os primeiros dias do curso de Pedagogia foram deslumbrantes, visto que nunca tínhamos imaginado vivenciar um curso de ensino superior em uma universidade federal. Éramos apresentados a outras oportunidades e expectativas de vida, pois essas instituições públicas sempre nos pareceram distantes, longe da realidade das classes/grupos populares.

Pereira e Silva (2010) apontam que pelas diferentes configurações históricas e sociais da população brasileira, permeada pelo dualismo educacional no sistema de ensino para o atendimento de diferentes setores sociais, a universidade se tornou um lugar privilegiado da elite econômica, como pressuposto à perpetuação das ordenações preestabelecidas permeadas por desigualdades sociais.

Todavia, uma mudança se iniciou a partir do governo de Luiz Inácio da Silva, entre 2003 a 2010, com a democratização do acesso ao ensino superior, através de algumas políticas públicas, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹; a Universidade Aberta do Brasil (UAB)²; e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)³, tornando a universidade, em especial a pública, aberta, com o ingresso das camadas menos privilegiadas.

Decerto, nosso encontro com a área do conhecimento em História da Educação deu-se no primeiro (2012.1) e no segundo (2012.2) período noturno da licenciatura, com as disciplinas de mesmo nome, lecionadas pela professora Maria Elizete Guimarães Carvalho. De acordo com Halbwachs (1990), nós somos capazes de nos lembrar mais facilmente daquilo que experimentamos, uma vez que nos deixaram marcas. Recordamos com carinho, as aulas das cadeiras, com os textos, as rodas de diálogo inspiradas em Paulo Freire (1996), os trabalhos e provas em grupos, as apresentações, os seminários dos alunos e dos monitores. Naqueles instantes, o prazer pelas disciplinas de História no tempo escolar havia sido retomado no curso.

No espaço de formação da licenciatura, inúmeras são nossas memórias no decorrer dos anos universitários: as poesias declamadas pelo professor Dimas Lucena de Oliveira na disciplina Psicologia da Educação; os desafios tecnológicos impostos pela professora Daniele dos Santos Ferreira Dias, como criar histórias em quadrinhos em aplicativos ou criar *quiz* educativo na cadeira Educação e Tecnologia; aulas de campo na cidade de João Pessoa/PB, uma no Centro Histórico (CH) referente à disciplina de Ensino de História do professor Antônio Carlos Ferreira Pinheiro e outra na disciplina de Ensino de Ciências no Jardim Botânico com a professora Aparecida de Lourdes Paes Barreto; a elaboração do plano de aula com temática sobre novelas para aplicação de regências na disciplina de Estágio Supervisionado, ministrada pela professora Quézia Vila Flor Furtado e realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Dehon,

¹ Para mais sobre o REUNI, indicamos a leitura de Filardi (2014).

² Para o aprofundamento em relação ao UAB, indicamos a leitura de Hernandes (2017).

³ Apontamos Souza e Menezes (2014) para maior entendimento no que toca ao Prouni.

localizada no bairro da Torre em João Pessoa-PB (atualmente desativada), para ser aplicado na Educação de Jovens e Adultos (EJA); reiteramos como foi maravilhoso mergulhar no mundo da dramaturgia, no sentido de envolver as educandas, que eram compostas por donas de casas e empregadas domésticas .

O curso de Pedagogia/CE/UFPB se tornou uma grande referência em nossa vida, em ricos instantes vivenciados dentro e fora da sala de aula, com nossos colegas graduandos. Indicamos vários momentos inesquecíveis em congressos e eventos acadêmicos realizados no ambiente de formação, tal como a experiência como monitor no IX Congresso Brasileiro de História da Educação (IXCBHE), promovido pela Sociedade Brasileira em História da Educação (SBHE) e realizado em 2017 no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFPB. Nessa ocasião, tivemos o privilégio de conhecer o renomado historiador francês Roger Chartier, conforme foto:

FIGURA 1: Momento de confraternização entre o historiador francês Roger Chartier e os monitores do IX Congresso Brasileiro de História da Educação no CCHLA/UFPB.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Assim, no decorrer da licenciatura, em contato com o mundo do conhecimento, fomos nos abrindo para outras possibilidades profissionais e acadêmicas: para além da realidade anteriormente vivida. À vista disso, o convívio nesse ambiente universitário com intelectuais nos despertaram novos sonhos, novos sentidos e diferentes perspectivas, principalmente direcionadas para a criatividade. Em consequência, o desejo de seguir carreira profissional e acadêmica. Vale ressaltar que nossa história de formação professoral foi marcada pelo envolvimento intenso nos projetos acadêmicos desenvolvidos no CE, especialmente no Programa de Licenciatura (PROLICEN) e no Programa de Monitoria da UFPB.

As horas semanais dedicadas ao estudo, ao auxílio aos colegas, à participação em atividades complementares não obrigatórias e em programas de apoio ao estudante e bom relacionamento com professores e pares significam maior envolvimento e, em consequência, maior construção de conhecimento e de habilidades cognitivas, de valores altruístas, de persistência e de autonomia, bem como melhor autoconceito e melhor integração [...] o envolvimento acadêmico e social contribuirá [...] para intensificar o compromisso com o curso[...] (CASANOVA; POLYDORO, 2010, p.87).

Logo, compreendemos a importância dos projetos acadêmicos para o fortalecimento da formação docente, à medida que provoca maior comprometimento dos graduandos com a construção do conhecimento científico e no aprofundamento das relações universitárias. Desse modo, a inserção deles em nossa vida se deu partir do encerramento da disciplina História da Educação II do CE/UFPB, com um convite da professora Maria Elizete Guimarães Carvalho para ingressar no projeto *Educação em Direitos Humanos: construindo o sujeito de direitos nas salas de aula*, vinculado ao PROLICEN no semestre seguinte, a partir do período acadêmico 2013.1.

O projeto mencionado se desenvolveu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Ruy Carneiro (EMEF SRC), localizada no bairro de Mandacaru, na cidade de João Pessoa-PB, mais especificamente nas turmas do ciclo I e duas do ciclo II vinculadas à EJA. As atividades do PROLICEN eram divididas em quatro fases, que são elas: formação inicial (teórica); visita de levantamento de temas de interesses e planejamento das intervenções; as intervenções e avaliação das intervenções; elaboração de portfólio e relatório final.

Nesse sentido, a equipe do projeto foi dividida em duas equipes para as visitas direcionadas de intervenção na EJA da EMEFSRC e o projeto foi capaz de nos proporcionar uma experiência mais efetiva com essa modalidade de ensino. No período acadêmico 2013.1, o PROLICEN se deteve à formação inicial (teórica), a visita de levantamento de temas de interesses e planejamento das intervenções; no semestre acadêmico 2013.2, situou-se nas intervenções e avaliação do trabalho; e na elaboração de portfólio e do relatório final.

Projeto PROLICEN - Cronograma de intervenções em 2013

MÊS	DATA/DIA	TEMA	RESPONSÁVEL: DEBATE E PORTIFÓLIO	EQUIPE
Setembro	02/09 – Segunda- feira	Segurança Pública	Ana Danielly Pessoa	Rita de Cássia Mamédio, Priscylla Silva
	24/09 – Terça - feira	Direito à Saúde	Flávia Gomes	Felipe Ivo, Auristela dos Santos
Outubro	09/10 – Quarta - feira	Diversidade/Preconceito	Priscylla Silva	Ana Danielly Pessoa, Rita de Cássia Mamédio
	23/10 – Quarta - feira	Corrupção e eleições no Brasil	Felipe Ivo	Flávia Gomes, Auristela dos Santos
Novembro	07/11 – Quinta - feira	Cidadania e Trabalho	Rita de Cássia Mamédio	Ana Danielly Pessoa, Priscylla Silva
	21/11 – Quinta - feira	Fiscalização dos órgãos públicos	Auristela dos Santos	Flávia, Gomes e Felipe Ivo
Dezembro	04/12 – Quarta - feira	Direitos Humanos e o sujeito de direito	Ana Danielly Pessoa	Toda a Equipe do PROLICEN
Colaboradores		Graça Cruz e Luciana Teixeira foram apoiadoras do projeto, auxiliando o grupo na sugestão de textos referentes aos temas abordados e nas suas respectivas discussões.		

Fonte: Arquivo do Projeto Prolicen/2013

Nora (1993, p.9) assinala que a memória é “[...] afetiva e mágica [...] se alimenta de lembranças vagas [...] particulares ou simbólicas, sensível a todas as transformações, cenas, censura ou projeções”. Por meio dessas palavras, recordamos com muito apreço as visitas à escola, entre elas, para coleta de temas geradores, inspirados na pedagogia freireana (1996), sempre marcadas por um clima de acolhimento pelos professores e

educandos. Entre os temas indicados e trabalhados posteriormente, destacamos: voto, diversidade, entre outros.

Em 2015, o projeto EDH foi direcionado para o curso de Pedagogia/CE/UFPB, como sugestão dos próprios alunos da EJA, posto que compreenderam que outros colegas de diferentes turmas e escolas deveriam ser educados em DH, sendo interessante a intervenção do Projeto PROLICEN na formação de futuros professores. Essa ocasião nos alegrou bastante, uma vez que percebemos a assimilação dos saberes advindos dos DH.

Salientamos que não encerramos essas discussões aqui e que tais reflexões continuaram no decorrer do texto, principalmente vinculadas à atuação da proposta de EDH na formação docente na licenciatura referida.

Com efeito, outro importante projeto que marcou nossa história de formação professoral foi o intitulado *Os fundamentos da educação e suas relevâncias para as licenciaturas*, com ênfase nas disciplinas de História da Educação I e II (HEI e HEII) do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) do CE/UFPB, do turno noturno, vinculado ao Programa de Monitoria da UFPB, projeto de ensino que vivenciamos por três anos (2013-2016), o que possibilitou experiências aos participantes em múltiplos ângulos, conforme descrito:

formação inicial e continua; elaboração de cronogramas, separação de recursos didáticos, leitura de textos das disciplinas, participação das discussões em sala de aula, atividades burocráticas, a título de exemplo, a distribuição de temas para os seminários dos alunos, atendimento pessoal e por e-mail; apresentação de seminários monitorias, orientações sobre a construção de slides e trabalhos escritos; produção de trabalhos acadêmicos e apresentações em eventos, e a construção do relatório final (IVO, 2017, p.67).

A citação não deixa dúvidas: vivenciamos muitas vertentes da prática docente no projeto de monitoria, proporcionando saberes e posturas que fortaleceram nossa formação professoral. Ademais, acompanhamos a professora Maria Elizete Guimarães Carvalho no ensino e aprendizagem das turmas, frente às inúmeras exigências dos discentes no tempo contemporâneo, visto que cada turma trazia conhecimentos e experiências próprios para a sala de aula e cabia à educadora compreendê-los e propor “novos” caminhos no decorrer das regências. Em outras palavras, por mais que planejássemos, o imprevisto e as demandas emergentes dos sujeitos sempre

ocasionavam desfechos não previstos das aulas.

Não podemos deixar de mencionar que as disciplinas HEI e HEII são vivenciadas nos dois primeiros semestres do curso de Pedagogia/CE/UFPB, dessa forma, os monitores eram inspirações acadêmicas para os novatos. Lembramos que desejávamos ser monitor igualmente às monitoras de nossa turma de origem, pela postura, pelo envolvimento e domínio dos conteúdos científicos e da sala de aula. Assim, consequentemente, quando fomos monitor, os novos graduandos de turmas posteriores admiravam nossas competências acadêmicas e ingressavam rapidamente no projeto de monitoria ou de iniciação científica; melhor dizendo, a figura de monitor mostrava para os novos graduandos as possibilidades para o crescimento universitário.

Vale ressaltar, que diferente de nossos colegas mestrandos da turma 40/2020 da Linha de História da Educação, que em sua grande maioria participou de programas de iniciação científica nessa área do conhecimento, em contrapartida, nosso aprofundamento com a História da Educação se deu através das disciplinas em que fomos monitores. Ou seja, nossa vicinalidade foi por meio da prática de sala de aula, das relações feitas com os conteúdos e na vivência do ensino e aprendizado dos graduandos com a História da Educação (HE), o que nos remete a um olhar singular como pesquisadores nesse contexto investigativo.

Logo, todas as nossas escolhas levavam para o curso de Pedagogia/CE/UFPB, mais precisamente para a formação docente, por ter vivenciado momentos bem marcantes, em que nossa história pessoal era envolvida pela nossa história de formação professoral. Nesse sentido, outro instante marcante foi a elaboração e a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na modalidade monografia, intitulado *Monitoria nas disciplinas de História da Educação: entre memórias e experiências vivenciadas no curso de Pedagogia (2013-2016)*, apresentado no semestre 2017.1, o que significa que as histórias e experiências de monitoria em HE que vivenciamos por três anos se materializaram no trabalho final da licenciatura.

Partimos do pressuposto da importância de resignificar as contribuições do projeto para a formação docente, evidenciando olhares sobre experiências rotineiras que aconteceram no CE/UFPB. Percebemos que essas vivências deveriam ser valorizadas e registradas com o propósito de colaborar com a História do Ensino Público Superior da Paraíba e a comunidade acadêmica, a fim de incentivar a criação e a participação de projetos similares.

Na época, em nossas pesquisas realizadas no Laboratório de Estágio

Supervisionado (LAEST) da UFPB e nos arquivos do ambiente da professora orientadora, percebemos a escassez de TCCs vinculados à monitoria ou a projetos similares em um tempo próximo, que articulassem a teoria e a prática nas produções acadêmicas.

Logo, naquele instante, nos provocou um intenso desconforto, como pesquisador iniciante, não termos com frequência na academia produções científicas dessa natureza, principalmente vinculadas a área do conhecimento HE, que relacionassem teoria com prática no tempo imediato. Tal descoberta tocou-nos, pois, através da História do Tempo Presente, poderíamos elaborar narrativas no tempo em que vivemos, fazendo a relação teoria/prática, registrando em um lugar de memória o que estaríamos esquecendo (MOTTA, 2012), inclusive as incontáveis histórias e momentos vivenciados no CE/UFPB.

O encontro com o objeto de estudo no mestrado aconteceu naturalmente, uma vez que ampliamos os nossos olhares para a formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB. Naquela ocasião, as contribuições da banca do TCC e os relatos dos colegas que assistiram a defesa mencionaram que tínhamos feito um memorial com histórias e experiências monitorias, porém, não tínhamos nenhuma ideia do que seria um memorial. Dessa forma, naquele momento ficávamos intrigados em querer saber mais sobre esse gênero textual e que os memoriais de professores em formações poderiam ser fontes históricas fascinantes e instigantes para uma futura investigação.

Portanto, a partir daquele momento, tivemos o entendimento que poderíamos propor uma futura pesquisa histórica com fontes escritas e orais, considerando as escritas e memórias dos graduandos e tomando a Nova História (BURKE, 1992) como fundamento teórico, propondo como temática central a formação docente realizada no curso de Pedagogia/CE/UFPB. Dessa forma, estaria contribuindo para que importantes relatos e experiências de formação pudessem ser registrados, analisados e discutidos, com intuito de colaborar com a produção do conhecimento relacionado à História de formação docente paraibana.

Em seguida, nos questionamos sobre a relevância da pesquisa em investigação bibliográfica realizada previamente e consideramos uma série de fragilidades levantadas por teóricos na formação professoral, tais como: a fragmentação no currículo das licenciaturas (IMBERNÓN, 2016), além do distanciamento entre teoria e prática nos estágios supervisionados (MESQUITA, 2010), os desafios na produção do TCC (INÁCIO FILHO, 1995), a falta de oportunidades da maioria dos discentes em

participar de maiores vivências universitárias (CASANOVA; POLYDORO, 2010) e, em nosso caso, dos projetos acadêmicos (ensino, pesquisa e extensão).

Frequentemente, tais exigências não eram/são atendidas pelos programas nem sequer pelos currículos e, muito menos, pelas práticas de formação docente nas universidades. Nesse caso, para David (2012), essas lacunas, seleções ou “preferências” na formação de professores em universidades não são por acaso, na verdade, tais condutas correspondem às disputas de correntes políticas pedagógicas que são marcadas historicamente por conflitos econômicos, sociais e morais na profissão docente e que têm assumido maior complexidade nas multiplicidades da sociedade contemporânea. Dessa maneira, fazem-se necessárias novas e contínuas discussões acadêmicas com relação às narrativas e experiências na preparação de novos professores.

Além disso, conforme revela Sader (2007), o tempo contemporâneo é marcado pela hegemonia neoliberal, caracterizado pelo incentivo ao mercado financeiro, a partir da fragilização dos serviços públicos, incluindo a educação, abrangendo a formação docente realizada em instituições públicas. Nessa continuidade, Imbernón (2016) afirma que os sistemas políticos têm como desejo a dominação da educação dos sujeitos, principalmente a dos professores em formação, para influenciar os rumos do país e manter as reproduções sociais preestabelecidas.

Face à questão, nesse contexto preocupante, consideramos as pesquisas relacionadas com memoriais e memórias de formação docente como pertinentes, sem precedentes no Banco de Dissertações e Teses da UFPB, particularizando o curso de Pedagogia/CE/UFPB. De acordo com Lima (2020), os memoriais dos graduandos da Universidade de Brasília (UNB) são a memória viva da própria universidade. Dessa forma, nos perguntamos ao que se tem destinado as memórias e os memoriais acadêmicos de professores em formação da UFPB? Teria a universidade paraibana esquecido a própria memória viva?

Entendemos que essa ausência em relação às memórias orais e escritas na história da formação docente no curso de Pedagogia/CE/UFPB não condiz com a realidade, devido a sua relevância social e acadêmica no âmbito nacional, regional e local, como um espaço de referência na preparação de profissionais da educação. Por outro lado, atende à sociedade paraibana e aos estados federativos ao redor, além de ser um ambiente favorável à iniciação científica e requisito básico (no caso do diploma do ensino superior) para o acesso aos Programas de Pós-Graduação, incluindo o PPGE/UFPB, e ao exercício da docência.

Partindo desse entendimento, para a realização dessa pesquisa, nos fundamentamos nas ideias de Lombardi (2004), o qual reitera que o historiador possui liberdade em suas escolhas científicas, a partir dos interesses e relevância para a sociedade contemporânea. Ou seja, como historiador da educação, nossas escolhas pessoais orientaram a temática formação docente, a partir das problemáticas levantadas por alguns teóricos, entre eles, Aguiar (2002), que afirma que vivemos na hodiernidade, um período marcado por inúmeras distorções no perfil profissional dos professores, devido a vários projetos/programas de licenciaturas não oferecerem uma formação docente “adequada” direcionada à realidade complexa das escolas brasileiras.

Pinheiro e Cury (2012) reiteram que a Linha de História da Educação/PPGE/UFPB foi criada em 2007, sendo um dos principais espaços para a produção do conhecimento no que se refere à História da Educação Paraibana e tem se caracterizado por abranger diversos tipos de temáticas, teorias, objetos de estudos e metodologias. Em vista disso, a própria linha de estudo abre-se (dá margem) para a investigação das memórias e memoriais dos professores em formação no tempo presente, diversificando os conhecimentos históricos produzidos pelo PPGE/UFPB, possibilitando assim, contribuir para o conhecimento da História da formação docente paraibana na contemporaneidade.

Em meio às problemáticas e dilemas do curso de Pedagogia, em especial do CE/UFPB, até então abordados, somando-se com o esquecimento das memórias e memoriais dos professores em formação da UFPB, originou-se a nossa questão-problema: como se deu a formação docente dos graduandos no curso de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 a 2016? Contemplando diretamente uma relação entre Lembrança e Esquecimento sobre as histórias e experiências de formação dos professores.

A partir desse panorama, entre desafios e ausências, este trabalho tem como pretensão analisar as histórias de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB no período de 2006 a 2016, através dos memoriais acadêmicos e das memórias dos graduandos. É importante destacar que essa proposta histórica é amparada pela concepção da História do Tempo Presente, a qual é “uma História engajada em seu tempo, uma História dos vivos e para os vivos [...]” (LOHN e CAMPOS, 2017, p.101); isso é, uma história nossa, que pode ser construída por nós mesmos, nossas produções humanas, da qual podemos ser protagonistas e, de fato, sujeitos históricos, incluindo os

professores em formação aqui investigados e o contexto educacional em que estiveram ou estão inseridos e são influenciados.

Por essas razões, distribuímos o trabalho de pesquisa em três objetivos específicos: 1) Investigar as referências do contexto educacional com ênfase na formação docente nas primeiras décadas do “novo milênio”; 2) Identificar as práticas, as histórias e as experiências anteriores de educadores que narraram seu tempo de formação e prática professoral; e 3) Analisar as histórias de formação docente realizadas no curso de Pedagogia/CE/UFPB no período de 2006 a 2016, a partir dos memoriais acadêmicos e memórias dos graduandos.

Para atender as intenções da pesquisa, tivemos que definir nossa trajetória de investigação e, ao fazermos escolhas, nem sempre avistamos os desfechos finais, às vezes, apenas sentimos que estamos no itinerário investigativo correto ao decidir, principalmente, no que se refere a nossa preocupação com a História da Educação Brasileira Contemporânea, especialmente, ao nosso objeto de estudo: as histórias de formação vivenciadas no curso de Pedagogia/CE/UFPB no período entre 2006 e 2016, nos olhares dos graduandos. Para a análise desse objeto, serão consideradas quatro categorias conceituais: História do Tempo Presente, Memória, Representações e Formação docente.

As histórias de formação serão compreendidas nesse trabalho como diferentes narrações de acontecimentos, fatos e experiências vivenciadas pelos graduandos ocorridas no espaço de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB de 2006 a 2016, que ofereçam fragmentos e vestígios das tramas da educação brasileira na natureza histórica do tempo imediato. Bastos (2003) expressa que as histórias professorais correspondem a retalhos das memórias desses profissionais da educação que permeiam seu cotidiano docente; em adição, Soligo *et al* (2007) revelam que as histórias dos sujeitos escolares podem aproximar-se e distanciar-se da realidade da educação brasileira, contudo são capazes de indicar questões norteadoras em relação ao enredo do contexto educacional narrado.

Para tanto, as histórias ganham importância, visto que os relatos dos professores em formação aqui expostos, apresentam-se como representações individuais (de si) e coletivas (de si somando-se as interpretações sobre os outros, ou seja, uma visão simbólica sobre grupo de docentes) com rica subjetividade, devido à posição social da profissão docente, pelo seu protagonismo no manuseio e na produção do conhecimento e pelo contexto educacional vivenciado. As histórias de formação têm potencial para

colocar os professores em um lugar reflexivo de formação, proporcionando um cenário de possibilidades para a própria profissão docente.

Frigotto (2008) reitera que delimitar um objeto de estudo não é o mesmo que limitá-lo ou fragmentá-lo, pois, mesmo definindo o recorte temporal, o pesquisador não será capaz de separá-lo das múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. Em outras palavras, o objeto de investigação integra indissociavelmente o tecido da totalidade independente do período estudado, conectando-se também com o antes e o depois, independente da delimitação anunciada. Diante disso, apoiados nas convicções do estudioso, nosso recorte temporal corresponde ao período de 2006 a 2016, que possui como marco inicial histórico a regulamentação do currículo professoral nº 64/2006 do curso de Pedagogia/CE/UFPB, indo até nossa formação docente em 2016; período que constitui a primeira década de atuação dessa grade curricular na educação de novos professores, o que não excluirá o diálogo com outros momentos, quando necessário.

Retomando as questões pessoais, durante a pesquisa tivemos que lutar contra “vozes” internas e externas relacionadas a sentimentos de incapacidade e insegurança por nossa posição social, entretanto, salientamos que também escutamos as “vozes” da representatividade, como jovem negro periférico trabalhador e todos que nessas condições lutam diariamente para superar as dificuldades encontradas em sua trajetória.

Diante dessa situação, nos apegamos às palavras de Frigotto (2008), que caracteriza a construção do conhecimento social a partir das relações e das práticas sociais dos sujeitos, entrelaçadas com seus interesses, suas concepções e condições no ofício de pesquisador das Ciências Humanas. Isso é, durante o percurso na construção desse trabalho científico, fomos nos “empoderando” na condição de sujeito histórico e, ao mesmo tempo, como investigador crítico em formação.

Destacamos que essa pesquisa foi desenvolvida em um cenário de pandemia proveniente do COVID-19, em que o momento vivenciado é marcado pelo isolamento social e a imposição de “novas” formas sociais de comunicação. Desse modo, consideramos a imensa complexidade de se fazer pesquisa nesse período difícil, seja dito de passagem, em todas as etapas, como o acesso vetado às bibliotecas da UFPB e limitações de materiais acadêmicos em plataformas digitais, ou pelas dificuldades de entrevistar pessoalmente os colaboradores da pesquisa, quando esses assim o desejavam, mesmo receando uma possível contaminação.

Retomando as categorias conceituais de análise, adentrando na primeira, com relação à História do Tempo Presente (HTP), Ferreira (2018, p.83) descreve como uma história “[...] tendo como característica básica a presença de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos [...]”. Para Fiocurri (2011, p. 118), a HTP é capaz de fazer “[...] os historiadores atenderem às exigências do tempo presente, pois é uma das funções da disciplina histórica contribuir para compreensão da atualidade e é uma responsabilidade social e intelectual”. Ou seja, o imediato é autorizado como contexto histórico, em que os indivíduos vivos podem confrontar o trabalho historiográfico em andamento. Por causa disso, somando-se à tamanha subjetividade dos historiadores, destacamos a necessidade de maior atenção à reflexão histórica, considerando que a HTP possui elementos próprios, e podendo exigir competências novas dos pesquisadores que se dedicam a essa vertente, até mesmo devido à complexidade à qual o imediato vem conduzindo-se.

Adentrando em nossa segunda categoria de análise, Rousso (1998, p. 94) percebe a memória como: “[...] uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação [...] de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional [...]”. Nessa circunstância, os sujeitos são capazes de compor a reconstituição de suas lembranças, sendo possível revelar a identidade pessoal e dos grupos sociais aos quais pertencem, além de evidenciar a percepção que eles têm de si e dos outros. Essas novas resignificações são possíveis, pois, de acordo com Le Goff (1994, p. 423), a memória tem a “[...] propriedade de conservar certas informações [...] graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representar como passadas”. Nessa compreensão, os indivíduos são capazes de revelar ou fortalecer suas identidades pessoais e melhorar suas percepções perante o mundo, pois poderão compreender impressões e informações do passado, possibilitando novas releituras do ocorrido, ou seja, tomando novas posições sobre o passado, a partir de suas reflexões, o que, em nosso contexto, refere-se a um pretérito recente.

No decorrer da pesquisa, realizamos um levantamento de produções nos principais repositórios eletrônicos acadêmicos: trabalhos científicos anteriores relacionados a outros professores que narram suas histórias de formação e práticas professorais no tempo vivido. À vista disso, utilizamos no buscador algumas palavras-chaves como “histórias de formação”, “narrativas de graduandos” e “pedagogo(s) em formação”.

Como resultado, averiguamos: (3) dissertações; (1) capítulo de livro; e (2) artigos em revistas, os quais veremos a seguir.

Batista (2009), em sua dissertação sobre histórias de formação intitulada *Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos* teve como objetivo analisar as “[...] múltiplas interlocuções que as constituíram como profissionais de educação” (p.8), pesquisando memoriais acadêmicos de professoras em formação do curso de Pedagogia/PROESF/FE/UNICAMP, entre 2002 e 2008. Sua pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e teve como aporte teórico a Nova História, trazendo como elemento central a linguagem. Como resultado, traz importantes reflexões sobre as marcas pessoais e do contexto educacional a partir desses escritos.

Oliveira (2010), em sua dissertação denominada *Memoriais na formação do professor: um estudo do/no projeto Irecê*, teve como propósito “[...] analisar como os professores-cursistas compreenderam seu processo formativo através do trabalho com memórias/memorial no Curso de Pedagogia da UFBA/FACED/IRECÊ”. Ou seja, deslumbra a memória de si como formação do “ser professor”. Em desfecho ao período estudado entre 2008 e 2009, a autora apresenta importantes contribuições por meio de indicações dos memoriais de formação de professores como uma possibilidade de ocupação reflexiva na construção do saber pessoal e profissional.

Lima (2020), em sua dissertação *Identidade docente expressa em memoriais de formação de estudantes de Pedagogia – UnB* desenvolvida no PPGE da Universidade de Brasília (UnB), enfatiza um estudo que visou “[...] analisar a Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília” (p.9). A autora, no decorrer da pesquisa, vai percebendo que as narrações e histórias relatadas pelos graduandos, durante os anos de 2010 a 2019, são marcadas por traços históricos vinculados a expectativas sociais quanto à profissão docente. Por fim, em sua conclusão, reitera que os memoriais de professores em formação são uma fonte de memória viva da UnB.

Bragança (2010), em seu artigo descrito como *Curso de Pedagogia: Histórias de vida e formação de professores/as*, teve como propósito narrar as histórias das trajetórias pessoais/acadêmicas dos graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá nas unidades São Gonçalo e Niterói entre 2008 e 2009. Para a autora, os relatos dos educandos da licenciatura podem “[...] favorecer/potencializar a

ressignificação da formação” (BRAGANÇA, 2010, p.18). E, como resultado, indicou que trabalhar com narrativas professorais são momentos reflexivos sobre diferentes imagens memorialísticas sobre sua própria formação, assim como as dos outros educadores.

Cunha; Jesus; Portela (2017), em seu artigo intitulado *A escrita de professoras nos memoriais de formação*, tiveram como pretensão analisar as apropriações das professoras em formação direcionadas a identidade docente por meio dos memoriais na UFBA no campus Canela durante 2010 a 2013. Os autores apontam que as escritas das educadoras sobre o tempo de formação são capazes de “[...] constatar a coerência explicitada, por escrito, do quanto foi enriquecedor o processo pedagógico” (CUNHA; JESUS, PORTELA, 2017, p.491). Assim, concluem que os memoriais podem ser exibidos como fontes escritas ricas de histórias de vida de professores.

Nunes e Cunha (2015), em um capítulo de livro intitulado *A narrativa como uma das fontes de construção do ofício do pedagogo*, buscam saber “[...] o que pensam os alunos do curso de Pedagogia a respeito de sua profissão [...]” e, através disso, os graduandos do curso de Pedagogia do Instituto de ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) narram histórias inerentes às experiências formativas em seus memoriais, revelando-se expectativas e sonhos em torno da profissão em uma relação pessoal/coletiva.

Ressaltamos que a construção de nosso levantamento de produções surgiu a partir de nossas inquietações se outros pesquisadores também tiveram interesse em pesquisar histórias de formação dos graduandos do curso de Pedagogia (escritas e/ou orais). No decorrer da pesquisa, em contato com outras produções científicas, percebemos que nosso trabalho não era algo isolado, que poderíamos estabelecer um diálogo significativo com outras produções, que de fato o contar o tempo vivido, através de histórias, é uma prática histórica vivenciada também pelos educadores. Durante a leitura dos textos, nosso olhar foi ficando mais apurado e sensível para as particularidades dos sujeitos, entendendo seu lugar de formação docente. Ou seja, nossas próprias subjetividades foram enriquecidas somente em analisar os acontecimentos, fatos e experiências (incluindo o não dito descoberto nas “entrelinhas”) de professores em formação em outros contextos universitários.

Retomando nossas categorias, trazemos Carvalho (2005), que conceitua representações como estratégias e práticas que impõem autoridade, em outras palavras, não são neutras e (re)afirmam escolhas. Logo, as representações foram necessárias para

interpretar/analisar os memoriais acadêmicos e as memórias dos sujeitos inseridos no grupo social investigado, pois retratam determinações individuais e coletivas, em nosso caso, dos graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB. Nessa lógica, entendemos que qualquer produção memorialística tem a capacidade de proporcionar releituras e ressignificações e, dessa forma, resulta também do imaginário. Portanto, através desse contexto, percebemos que as memórias são representações do que foi no passado e não é mais (CHARTIER, 2016). Assim, apresentamos a terceira categoria de análise: as Representações, na qual poderemos ressignificar a versão dos professores em formação, com base em suas histórias de formação e em suas interpretações.

Nossa última categoria conceitual é a formação docente, sendo lógica sua escolha, em virtude da temática, explicitando David (2012, p.56) que a preparação de novos professores na universidade “[...] abriga em si diferentes posturas, opiniões, atitudes, conflitos de projetos, divisões, disputas de interesses de classes, contradições e visões de mundo [...]”, o que nos remete a nossa formação docente no curso de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 a 2016, quando vivenciamos um ambiente acadêmico parecido com o que foi revelado pelo autor, porém ainda não pesquisado e discutido com olhar científico.

Nessa perspectiva, como historiadores da educação, devemos investigar as influências e o perfil profissional que o espaço acadêmico proporcionou nesses últimos anos na formação inicial dos docentes, aqui expressos através das histórias e narrativas de formação professoral, com propósito de atenuar essa lacuna na produção científica da temática e, por consequência, questionarmos que referência de formação docente pretendemos ter no decorrer do terceiro milênio.

Pensando nos âmbitos metodológicos da pesquisa, de acordo com Petersen (2002), é esperado que um trabalho historiográfico tenha justificativas plausíveis a respeito de fatos, de juízos e indicações verdadeiras e, desse modo, expresse opiniões e que contenha análises críticas, nos impulsionando a meditar de forma crítica e autônoma sobre nosso plano de pesquisa. Köche (2011) considera a metodologia do trabalho científico como a parte que expressa o caminho/plano estratégico a ser percorrido para alcançar os objetivos previstos nas pesquisas científicas em função da proposta ou da área de concentração de cada investigação acadêmica, ponderando entre métodos gerais e específicos, cujas aplicações vão depender da temática ou do trabalho a ser feito.

Com base nisso, estabelecemos nossa coleta de dados a partir da pesquisa bibliográfica, dos memoriais acadêmicos e das entrevistas, seguindo as orientações da

História Oral Temática. A princípio, fizemos pesquisas bibliográficas para o embasamento teórico com o propósito de abordar com mais propriedade as histórias de formação de professores no período histórico indicado.

No tocante às fontes escritas, nos embasamos nas palavras de Saviani (2004), que afirma que as fontes históricas são produções históricas e que objetos quaisquer podem virar fontes no fazer científico dos historiadores. Nessa circunstância, os pesquisadores possuem autonomia para criarem as fontes que quiserem diante das exigências do objeto de estudo; em adição, Barros (2013) trata as fontes históricas como materiais capazes de colocar o historiador frente a questões-problema vinculadas ao seu objeto de investigação; enquanto Motta (2012, p.32), completa considerando que “quem sempre decide qual é o conjunto de fontes a ser analisado é sempre o historiador. Cabe a ele a escolha dos documentos que lhe permitam dialogar com o acontecimento, para construir uma narrativa [...]”.

Nessas palavras e inspirados pela Nova História (BURKE, 1992), trouxemos para o protagonismo os memoriais acadêmicos dos graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB que, em outros tempos, não eram nem sequer cogitados como fontes históricas, visto que os professores eram despercebidos pelas correntes mais tradicionais da História. Assim, com intuito de um maior entendimento, consideramos memoriais acadêmicos as escritas dos professores em formação que nos contaram histórias de formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB no recorte temporal proposto. Com isso, apreciamos para a pesquisa quatro TCCs que nos narraram histórias e memórias de formação desses graduandos. Para tanto, nos baseamos no conceito de Bueno (2004), que indica o memorial como uma exposição escrita que releva a memória ou conota fatos dos quais o autor é um dos personagens que tenha assistido ou feito parte, correspondendo às intenções de nossa produção.

Ao ampliar o olhar sobre nosso método, recorremos aos teóricos memorialísticos: Sartori (2008), por exemplo, afirma que devemos explorar os memoriais de graduandos como relevantes instrumentos que tratam a respeito do processo de formação professoral, os quais revelam reavaliações de experiências pessoais e profissionais nos anos de preparação docente; já Cunha; Jesus; Portela (2017) entendem os memoriais de formação como espaços que valorizam as narrativas de professores, que são capazes de abrangerem conteúdos significativos relacionados à construção da identidade profissional e a situações educacionais do contexto histórico contemplado. Ou seja, através das conceituações de diferentes autores, quisemos

reconhecer em nossa investigação as singularidades de nossa fonte escrita, como expressão e oferta de indícios/revelações de alguns valiosos elementos históricos na formação docente do contexto educacional presente. Isso significa que as particularidades dessas fontes escritas revelarão aspectos singulares e vastos na preparação inicial desses atores educacionais.

Sem dúvidas, para atingir os objetivos propostos por essa pesquisa, as fontes orais foram primordiais, considerando a História Oral, por meio das entrevistas aos professores em formação que tiveram atuação no recorte temporal de 2006 a 2016. Nossa proposta foi escolher diferentes perfis de graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB, percebendo seu lugar de memória na licenciatura. Barros (2013) indica que a História Oral se refere a um dos itinerários metodológicos disponibilizados pela História e que se dedica às fontes orais produzidas pelos próprios historiadores através dos depoimentos colhidos nas entrevistas; para Thompson (1992), a pesquisa com História Oral é capaz de nos aproximar do original histórico pelas riquezas e detalhes de informações que poderão contribuir para um processo muito mais amplo na reconstrução da história.

Nesse cenário, tomamos os testemunhos dos graduandos com relação as suas versões das histórias e narrativas da formação docente, considerando a vertente temática da História Oral que, de acordo com Bom Meihy (1996, p.10), é “de um assunto específico e preestabelecido”, possuindo maior objetividade nas entrevistas, pois considera um tema característico e prefixado. Desse modo, para as entrevistas semiestruturadas, foi elaborado, previamente, um roteiro estratégico de perguntas em que os indivíduos tiveram espaço para contar suas histórias, suas memórias e experiências vivenciadas na licenciatura, para além dos questionamentos definidos, seguindo uma direção inicial nas entrevistas; entretanto, no decorrer dos diálogos, suscitaram novas interrogações e modificações não previstas, como a alteração da ordem das perguntas, seguindo a fluidez e os sentimentos dos participantes.

Diante disso, compreendemos o quanto essas entrevistas puderam contribuir e enriquecer a pesquisa, através de memórias subterrâneas jamais expostas (POLLAK, 1989) e, como percebe Amado (1995, p.194), que “*puderam e deveram* ser utilizadas por historiadores como fontes de informação. Tratadas como qualquer documento histórico, submetidas a contraprovas e análises, *fornecerem* pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo”, podendo também ser confrontadas/cruzadas com as fontes escritas, além da literatura científica

do contexto histórico e da temática, o que de fato realizamos durante a investigação.

Os teóricos em História Oral não pensaram/imaginaram essa metodologia diante dessa realidade difícil vivenciada na contemporaneidade, proveniente do cenário pandêmico de COVID-19, cabendo a nós, como historiadores, repensarmos novas práticas em História Oral, pois entendemos que a construção do conhecimento não pode parar mesmo em condições desfavoráveis. Nessa situação, algumas adaptações são necessárias, dentre elas, o revezamento entre entrevistas presenciais e virtuais (remoto), sendo essas últimas gravadas através do aplicativo *Google Meet* que, sem dúvida, dificultam parcialmente a captação integral das expressões corporais dos entrevistados.

Face ao exposto, através das indicações feitas pelo Comitê de Ética pela Plataforma Brasil, em definição conjunta com a orientadora, estabelecemos e concretizamos seis entrevistas, sendo três no formato presencial, em que cada participante escolheu um local privado e outras três em aspecto virtual; sendo todas elas realizadas em horário mais confortável, observando a linguagem verbal e não verbal, aflorando emoções e subjetividades dos professores em formação. Nessa investigação, consultamos na internet, no Repertório Institucional da UFPB, conhecido mais como Banco de Dissertações e Teses/UFPB, os materiais disponíveis, incluindo os memoriais acadêmicos, com propósito de implementar pesquisas bibliográficas e documentais.

Diante dos fatos apresentados, queremos expressar que os dois tipos de fontes utilizadas nessa investigação, tanto as fontes escritas como as orais, possuíram o mesmo peso científico, quer dizer, tiveram a mesma importância em nosso trabalho historiográfico, no sentido de se completarem e se cruzarem, com intuito de proporcionar ao leitor um melhor esclarecimento dos acontecimentos contados pelas histórias de formação dos graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB.

Para a análise interpretativa dos memoriais acadêmicos e das memórias dos professores em formação, utilizaremos as quatro categorias de análise, contemplando suas cargas teóricas para atender a nossas intenções em construir uma pesquisa historiográfica pautada na leitura crítica do mundo. Por outro lado, destacamos que a proposta sofreu diversas alterações com relação ao projeto inicial e estão presentes nessa pesquisa final, sendo baseadas nos princípios éticos estabelecidos pelo órgão competente em investigação com pessoas.

Utilizamos como embasamento teórico a revisão bibliográfica, contemplando a união de vários estudiosos para abordar a HTP, entre eles: Fiorucci (2011), Motta (2012), Ferreira (2018), Lohn e Campos (2017) e Pereira e Mata (2012). Para pensar a

Teoria da Memória, utilizamos autores, como Le Goff (1994), Halbwachs (1990), Nora (1993) e Pollak (1989). Na direção da Teoria das Representações, manuseamos as obras de Chartier (1990, 1991) e Carvalho (2005); e com a finalidade de abordar o contexto histórico do “novo milênio” e a formação docente com ênfase nas subáreas: legislação, discussões políticas, e as memórias e (auto)biografias professorais, recorremos a vários autores, como David (2012), Demo (2002, 2011), Imbernón (2016), Bastos (2003), além de Nóvoa (2013, 2014).

Passadas essas considerações, adentamos nos capítulos do trabalho: iniciamos pelo segundo capítulo *Cenário educacional nas primeiras décadas do “novo milênio”: dialogando com a formação docente*, quando abordamos a conjuntura educacional das primeiras décadas do “novo” milênio, dialogando com a legislação e reflexões sobre a formação docente, a partir de duas concepções centrais na contemporaneidade colocadas pelo autor: o Estado de Direito (Estado do bem-estar social) e a lógica dos fundamentos neoliberais. Também temos como intenção situar nosso objeto de estudo.

O terceiro capítulo intitulado *O educador e as narrativas de seu tempo: histórias e experiências* é composto pelas inquietações e curiosidades do autor em investigar outros educadores que contaram suas experiências formativas e profissionais em tempo vivido no passado, com ênfase no tempo recente. Através dessa temática, dentre outras perguntas, respondemos: o que dizem os professores sobre suas histórias de formação no tempo vivido? Por consequência, entre comparações e discussões, desejamos nesse momento situar nossas pretensões narrativas e, simultaneamente, fazer importantes relações com outros relatos professorais e, nesse desfecho, ampliar nossos olhares para a formação docente.

Em seguida, temos o quarto capítulo, *Entre memoriais acadêmicos e memórias de graduandos do Curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006/2016)*, em que discutimos inicialmente as histórias de monitoria, a partir de trabalhos acadêmicos produzidos e nossas próprias memórias, posteriormente ampliando nossos olhares para as histórias de formação docente no curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006-2016). Para abordar e analisar nosso objeto de investigação, nessa ocasião, utilizamos os memoriais acadêmicos e as memórias dos professores em formação e assim interpretar o tempo vivido na formação inicial e a docência em um contexto educacional contemporâneo caracterizado pela complexidade.

2 CENÁRIO EDUCACIONAL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO “NOVO MILÊNIO”: DIALOGANDO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Nessas primeiras palavras, destacamos o quanto é animador, desafiador e complexo escrever sobre o tempo presente, sobretudo pelas inúmeras possibilidades, caminhos e emoções para elaboração desse trabalho. Nesse sentido, dialogamos com Fiorucci (2011) e Pereira e Mata (2012), que abordam a contemporaneidade como multifacetada, caracterizada pela globalização, pelos avanços tecnológicos, pelas influências das mídias, pelos novos tipos de negócios, pelas constantes mudanças no mercado de trabalho, pelas diferentes visões e estilos de vida, pelas transformações sociais e familiares, pelas múltiplas motivações humanas, pelo surgimento e avanço do uso de drogas e pela enorme produção de informações em diferentes meios de comunicação. Diante desse cenário complexo, de inúmeras possibilidades de escrita, tivemos que fazer escolhas, dentre elas, selecionando alguns indispensáveis assuntos educacionais, que aos nossos olhos científicos, fazem relação diretamente com nossa temática, ou seja, com a formação docente e, conseqüentemente, com nosso objeto de investigação.

No início da investigação, nos entusiasmos com a concepção de História do Tempo Presente, pois nos era dada a oportunidade de analisar historicamente o tempo vivenciado por nós e pelos nossos colegas ou melhor dizendo, pelo grupo de professores em formação na década de 2006 a 2016. Porém, durante o trabalho, fomos percebendo a responsabilidade em se pesquisar o presente, visto que o início do terceiro milênio é marcado pela multiplicidade e constante transformação social e, principalmente, sendo o autor ainda um pesquisador iniciante, o que significa: em processo de amadurecimento científico, o que ocasiona, simultaneamente, um maior senso de consciência, comprometimento e esforço na apuração e análise do corrido. Além de que, o princípio de uma nova era talvez seja o momento favorável para uma avaliação ou identificação de nossas soluções e dilemas, de nossos sonhos e impasses, de nossas expectativas e frustrações, de nossos avanços e retrocessos, de nossos encantos e desencantos como sociedade dessa época; portanto, consideramos essa ocasião temporal como a oportunidade perfeita para se fazer um diagnóstico de como estamos vivendo.

Rousso (2016, p. 187) compreende que “o historiador que tenta apreender a história em movimento deixa-se também envolver na macha do tempo e deve aceitar que seu olhar é apenas parcial, limitado, frágil”. Em outras palavras, o tempo presente

não pode ser mais excluído dos olhares historiográficos, sendo ele parte do desenrolar da própria história. Os historiadores, os educadores, entre outros profissionais que não consideram seu tempo vivido como contexto histórico têm sua percepção fragmentada. A partir dessa definição, trouxemos ao protagonismo as histórias de formação dos professores do curso de Pedagogia/CE/UFPB vivenciadas e inseridas na conjuntura da contemporaneidade como plano de fundo.

Diante do proposto, após essas considerações iniciais, salientamos que trouxemos a seguir algumas valiosas referências e discussões a respeito da legislação no contexto educacional, dando ênfase à formação docente nas primeiras décadas do “novo milênio”, com intuito de situar e propor ao leitor algumas considerações a respeito do cenário histórico onde ocorreram as histórias de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 e 2016. Inicialmente, abordamos algumas importantes características da sociedade contemporânea, em seguida analisamos a legislação educacional do período vigente, examinando duas correntes políticas distintas que “intrigaram-nos” e impactaram diretamente a formação docente na contemporaneidade. Por fim, discutimos brevemente determinadas questões pertencentes ao curso de Pedagogia/CE/UFPB e a Resolução nº 64/2006, com intuito de contextualizar nosso objeto de estudo.

2.1 LEGISLAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Pensando na legislação a respeito da formação docente brasileira no tempo imediato, dispomos de consciência sobre a relevância de tentar “desvendar” esse contexto contemporâneo que produziu e perpetuou essas leis, para que assim possamos situar de forma mais apropriada nosso objeto de investigação. Através desse ponto de partida, Faria Filho (1998)⁴ enfatiza que, ao analisarmos uma legislação educacional, temos que considerar a prática social, os costumes, as culturas orais expressas nas culturas escritas, o pensamento e as posições pedagógicas da época em que foi elaborada. Isso é, devemos compreender o “lugar” em que é produzido esse documento, entendendo os fatores econômicos, políticos e sociais absorvidos naquele contexto. Para

⁴ Embora Faria Filho (1998) em seu texto tenha focado na análise sobre a legislação educacional do século XIX como fonte histórica para pesquisas, sua obra é referência a esse assunto na área de História da Educação, abordando alguns elementos gerais constitutivos a qualquer legislação, independente do contexto histórico investigado. À vista disso, como pesquisador, contextualizamos essas ideias ao tempo pesquisado, óbvio sem a intenção de correr o risco de anacronismo.

o autor, a lei pode ser usada como instrumento de tranquilidade pública e estabilidade política, perpassando pela apologia de ações e incentivo de novas práticas. Ou seja, na qualidade de historiadores da educação, possuímos como compromisso narrar novas releituras do contexto histórico investigado para além do anunciado, observando as entrelinhas; ou mais, considerando o que também foi silenciado nas escritas, dar à luz às intensas disputas entre correntes pedagógicas na sociedade brasileira.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos na contemporaneidade, sobretudo, apoiados em autores, como Pereira e Mata (2012), os quais enfatizam a possibilidade de o tempo presente receber a essência histórica no processo de (re)constituição de acordo com o interesse de no mínimo um observador. Desse modo, nos colocamos à disposição para realização dessa investigação historiográfica e assim, investigar esse movimentado contexto educacional do “novo milênio”, em especial, os rumos que a formação docente tem tomado na sociedade corrente. Para tanto, com intuito de um maior aprofundamento, é necessário perceber as principais características do momento hodierno, ou seja, como se configura essa nova realidade de nossa sociedade.

Nesse sentido, antes da entrada desse novo momento, Flecha e Tortajada (2000) reiteram que, nas últimas décadas do século XX, atravessamos uma passagem de sociedade industrial à sociedade da informação. Segundo os autores, esse atual cenário das primeiras décadas do “novo milênio” é caracterizado pelo protagonismo (ou o auge) da informação como matéria-prima dos produtos econômicos. Em outras palavras, entendemos que a informação ganhou destaque na contemporaneidade e, conseqüentemente, a produção em massa desses saberes colaborou para a instabilidade da atualidade, pois o hoje pode ser absolutamente distinto do ontem, assim como o dia de amanhã (o futuro) pode se tornar o oposto do hoje, reproduzindo-se incessantes transformações sociais; como resultados, são presenciados em nosso cotidiano poucos rastros de memória ou, como também coloca Nora (1993), raros lugares de memória.

Nesse cenário contemporâneo incerto, marcado pelo “encurtamento do presente”, ou digamos “aceleração do hoje”, Pereira e Mata (2012) aprofundam essas discussões relacionadas à inconstância dos dias atuais, ao comentarem que os arquivistas têm encontrado dificuldades em armazenar imensos volumes de arquivos, devido à ampla produção e curta validade das informações, além de considerar escassos os espaços para conservar tais materiais. Diante desse problema, entendemos que não somente os arquivistas passam por essas dificuldades e sim, todos os profissionais que trabalham com informações, sejam elas impressas, orais ou digitais, ocasionando

rigorosos critérios de triagem desses conteúdos na direção do armazenamento. Pensando nessas circunstâncias, percebemos que as informações que temos acesso (que vão até nós) em nossa vida cotidiana, não são obras do acaso, mas sim são “selecionadas” e entram em nossas consciências, bombardeando nossas memórias com saberes que não são nossos.

Toda essa situação gerada pela realidade informativa que tem como plano de fundo as disputas pelo conhecimento, indiscutivelmente nos fizeram dialogar com Paulo Freire (1987), como se as nossas mentes fossem recipientes para serem preenchidas de conteúdos sem sentido por outrem. A sociedade contemporânea vivencia a grande era do capitalismo informacional, ou seja, continuamos vivendo um sistema de produção que visa o lucro, porém agora orientado pelas diferentes informações na força de trabalho como forma de mercadoria e produção de riqueza financeira. Em síntese, nesse atual cenário, as desigualdades entre grupos (ou classes) sociais são marcadas pelo fácil acesso a esse saber por uns, em detrimento de outros, consequentemente, ocasionando intensas competições e conflitos na vida social. É importante frisar que essas transformações ocorridas de modo simultâneo propagaram novas características/competências globais e, consequentemente, são esperados diferentes pensamentos e comportamentos de outrora.

[...] algumas vozes iludidas acusam as máquinas e as novas tecnologias de privar empregos. Não é a máquina. Esta não toma decisões. É o modo de produção capitalista com suas premissas de máximo benefício, investimento e capacidade (FLECHA; TORTAJABA, 2000, p.22).

Isso é, nessa “nova” sociedade, a indústria continua tendo importância, porém a informação e a construção do conhecimento elaborado ganham espaços com responsáveis em um movimento global na geração de produtos econômicos (incluindo os industriais). Em decorrência desse dinamismo, percebemos que, naturalmente, essas recentes e profundas mudanças vão se incorporando ao comportamento humano (nem que seja de forma forçada induzida como “natural”). Partindo desse pressuposto, julgamos essas primeiras décadas do “novo milênio” que estamos vivenciando como o auge e a consolidação dessa mobilização informativa, em que concomitantemente os meios de comunicação são “simplificados” pelo mercado econômico para o alcance fácil pelos sujeitos aos produtos e serviços, até mesmo aqueles com menor escolaridade.

Em contrapartida, as relações sociais ganham maior complexidade e divergentes ambições, devido ao dinamismo da produção em massa de informações que também são capazes de excluir os mais vulneráveis de melhores condições de vida. Isso significa que se experimenta na atualidade um contexto histórico controverso, ou digamos ambíguo, no qual o acessível e o inacessível se relacionam intencionalmente e andam paralelamente no corpo social do tempo imediato.

Esse cenário nos ocasiona uma curiosidade histórica referente às influências da sociedade informacional na formação docente nas primeiras décadas da nova era, para o qual buscamos resposta no decorrer dessa pesquisa memorialística.

De acordo com Flecha e Tortajada (2000), apesar de a elite contemporânea gerenciar o manuseio das informações, devido à cinesia social, não tem conseguido impedir o acesso de grupos populares, como os jovens em geral, as minorias, as forças sindicais e os trabalhadores do campo ao conhecimento. Nessa lógica, resultando em resistências, tal como na produção dos saberes populares e na relutância à imposição de estilo de vidas, ou seja, como expressam Flecha e Tortajada (2000), o “para toda vida”, em muitos casos relacionados ao trabalho e ao matrimônio dos sujeitos, agora não é mais um consenso social, pois são assumidas novas formas de se viver o presente.

Já no contexto educacional, esse cenário imprevisível na contemporaneidade tem provocado grandes desafios, assim como inúmeras ressignificações pedagógicas, como: a ampliação e redefinição do papel da escola e das funções professorais, como o propósito de atender às habilidades exigidas dos homens contemporâneos. Partindo dessa discussão, Imbernón (2016) declara a necessidade de uma “nova” escola nesse “novo milênio”, capaz de repensar o ato pedagógico para além de seus horizontes, sendo possível relacionar-se com o mundo exterior, em razão, principalmente, das amplas mudanças intergeracionais em curto espaço de idades, isso é, as gerações muito próximas transformam de forma ampla seus hábitos e relações sociais.

Por consequência, tais circunstâncias educacionais refletem também na formação docente, em particular na inicial. Antes de adentrarmos nessas questões advindas da preparação de novos professores, para entendermos com mais propriedade nosso objeto de investigação com um olhar mais profundo, destacamos nossa inspiração em Carvalho e Moraes (2009), especialmente no texto intitulado *Encantos e desencantos da Educação Brasileira na Primeira República: legislação e ideário Pedagógico (1889-1930)*, em que as autoras, após algumas análises críticas, mapearam os encantos e desencantos da educação brasileira nas conjunturas da Velha República.

A partir do ponto de vista, como historiador da educação do tempo presente, pensamos também nos encantos e desencantos do contexto educacional, porém no tempo que nos cabe, o imediato, exatamente nas primeiras décadas desse “novo milênio”, somando-se ao nosso interesse pela legislação educacional com ênfase na formação docente e entendendo as leis escolares, enquanto mecanismos da reprodução de ideologias, costumes e culturas (FARIA FILHO, 1998). Diante disso, abordamos duas concepções que irão permear/influenciar o contexto da elaboração da legislação educacional, em especial, relativa à formação do professorado no final do último milênio e na entrada dessa nova era, são elas: o pensamento do Estado de Direito (ou Estado do bem-estar social), o qual denominamos como “encanto” e por último, a Lógica dos fundamentos neoliberais, que nomeamos como “desencanto”.

Investigando a primeira proposta (“encanto”) desse tempo contemporâneo, de acordo com Neto e Maciel (2011), essa se consolidou após a Segunda Guerra Mundial, posteriormente à barbárie e ao caos vivenciados pela sociedade mundial, faziam-se necessárias novas ressignificações dos valores humanos para o bem e sobre a qualidade de vida do corpo social. Os autores destacam que o pensamento do Estado de Direito tem como base a garantia a todos os cidadãos de condições mínimas de renda, saúde, alimentação, habitação, educação, saneamento básico e todas as circunstâncias necessárias para o reconhecimento e valorização da condição humana. É fundamental salientamos que é nessa perspectiva humanizada que foi construída a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948⁵ e, posteriormente, para nós brasileiros, essas ideias democráticas advindas do processo de redemocratização do país⁶, após a ditadura civil-militar entre 1964 a 1985⁷, influenciariam a elaboração da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã” pelos direitos garantidos, incluindo o Direito à Educação, o qual temos o principal interesse em discutir.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

⁵ Legitimada em 10 de dezembro de 1948, resultante de um amplo movimento de resignificação dos valores humanos na defesa de “novos direitos” no âmbito internacional. A construção da DUDH foi marcada ao longo de um processo histórico multicultural, abarcando as barbáries e horrores ocorridos na Segunda Guerra Mundial (MENEZES; SIQUEIRA, 2018).

⁶ Para mais informações referentes ao processo de redemocratização brasileiro, indicamos a leitura de Seino, Algarve e Gobbo (2013).

⁷ Para mais informações referentes à Ditadura Civil-Militar ocorrida no Brasil, indicamos as obras de autores, como Germano (2011) e Netto (2014).

qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]” (BRASIL, 1988).

Isso significa que o Estado brasileiro assume a educação como seu dever, melhor dizendo, como um direito a todos os cidadãos e não mais um “favor” ou caridade aos mais pobres ou, ainda, como um privilégio para a elite nacional. Nessa perspectiva, qualquer sujeito independente de sua classe/grupo social, etnia, raça, gênero, orientação sexual, crença, posições políticas, entre outras diversidades, deve ter a mesma igualdade no ingresso e continuidade no ensino formal que outros cidadãos brasileiros. Outra posição interessante é que a educação não é compreendida somente para o trabalho, sendo esse entendimento construído com base no que afirmam Neto e Maciel (2011) a respeito de o processo educativo permear também a preparação dos homens em direção ao trabalho, uma vez que é o meio de sustentá-lo financeiramente. No entanto, não carece estar limitado a somente isso. Todavia, como assegura nossa carta magna, a educação ocupará grande relevância para a cidadania que, segundo Bueno (2014), é a manifestação do gozo de direitos civis e políticos de um Estado. Ou melhor, os sujeitos serão considerados pessoas, membros de uma nação, obtendo o direito à participação política, orientada em princípios, como a solidariedade, a generosidade, a cultura da paz, a ética, dentre outros aspectos que nos ajudem na conduta de uma sadia convivência coletiva.

Nesse ponto de vista, a formação docente aparece como um princípio norteador para efetivação desse Direito à Educação com propriedade e qualificação, pois para formar os indivíduos para a cidadania, faz-se necessário pensar na preparação “adequada” de novos docentes para a concretização na prática de nossa Constituição de 1988. Em nossa pesquisa, nos deparamos com o texto *Professor e seu direito de estudar* de autoria de Pedro Demo (2002), que nos provocou um novo juízo sobre esse assunto, trazendo a formação professoral como um direito do professor ao escolher a profissão e, no decorrer de seu exercício, termos, como docente, o direito de estudar e aprender, sendo isso parte do exercício da profissão, visto que trabalhamos diariamente com a produção e manuseio do conhecimento.

Por esse motivo, precisamos nos aprofundar em entendimento para a devida atuação profissional na contemporaneidade, tempo esse que se mostra tão oscilante e

difícil. A docência é uma profissão estratégica capaz de formar o sujeito para a dignidade social e a base para outras profissões, por esses motivos, o autor, em que comungamos com as ideias, reitera a importância de uma formação professoral sólida e duradora, que possa proporcionar espaços para esses futuros docentes amadurecerem, a partir da pesquisa, da reflexão e da contextualização.

Nessa coerência, adentramos na segunda concepção apresentada como pensamento neoliberal, o qual consideramos como “desencanto” nesse tempo vivido. De acordo com Neto e Maciel (2011), a proposta neoliberal tem como objetivo uma atuação política, econômica e social de perspectiva hegemônica na orientação da sociedade pelas leis “naturais” e em defesa do mercado livre, sem interferências do Estado (ou melhor, o Estado mínimo), em um cenário social alimentado pela competitividade e disparidade financeira.

Essa concepção surgiu na década de 60, com a crise pública do bem-estar social em âmbito internacional. Essa proposta prevê o fim da estabilidade no emprego, a privatização dos bens oficiais e a redução dos gastos com políticas sociais pelos poderes políticos. Ou seja, para nosso entendimento, nessa visão mercadológica, tanto o Estado quanto a sociedade civil são controlados, sendo beneficiada somente uma pequena parcela da população, em nosso caso, a elite brasileira. Em consequência, tal visão favorece as desigualdades sociais traduzidas em miséria, fome, desempregos, subempregos, baixos salários e péssimas condições de qualidade de vida para a maioria da sociedade; já no campo educativo, se manifesta através do dualismo do sistema educacional brasileiro.

Na medida em que a crise econômica se agravava, a ideologia neoliberal se alastrava pelo mundo capitalista e se (re) afirmava como sendo a única solução possível para todos os problemas da sociedade. Portanto, sustentavam que não havia possibilidade de enfrentamento da crise a não ser por intermédio de sua proposta, a confiança incondicional na dinâmica do mercado como reguladora da economia do país. Nesses termos, ideologia neoliberal transformou-se em um dogma (NETO; MACIEL, 2011, p.43-44).

Portanto, por diversas vezes, a ideologia neoliberal nos é apresentada como a “salvadora exclusiva” da sociedade contemporânea mergulhada em crises, frequentemente inexplicáveis, sendo-nos apenas prescritas nos noticiários de TV ou nas manchetes dos principais jornais e portais *on-line*: “*estamos no começo de uma nova crise econômica*”. Isso posto, facilmente indivíduos orientados pelo senso comum são direcionados a apoiarem a prática da lógica neoliberal como política ideal de vida e

possível resposta moderadora ao declínio, porém, bem diferente da postura adotada por aqueles com um pensamento mais reflexivo-crítico. Contudo, longe de nós, nessa época atual, observarmos que não vivenciamos genuínas recessões e dificuldades econômicas, políticas e sociais, entretanto, por inúmeros momentos nos é posta a sensação intelectual que muitas crises são “fabricadas” pelo sistema para desestabilizar a nação e prosseguir no plano de dominação.

Na direção do contexto educacional, destacamos o dualismo no sistema educacional como o principal efeito contemporâneo dessa compreensão conservadora, figurando-se no fortalecimento do ensino privado e sucateamento do ensino público. Nessa perspectiva, Neto e Maciel (2011) entendem que a Lógica neoliberal trata a educação como mercadoria (e não um direito) e, conseqüentemente, as instituições de ensino são tratadas como empresas. Nessas circunstâncias, todos os processos educacionais devem ser “instrumentalizados” e controlados.

Face a esse modelo, as organizações educativas deverão atender às demandas econômicas, segundo seu prestígio social, pois a rede particular de ensino elitista tem como responsabilidade a perpetuação dos grupos dominantes no poder; além de abarcar as classes médias que potencializam o investimento na educação de suas próximas gerações, no intuito da tão sonhada ascensão social para a alta sociedade. E, finalmente para essa visão neoliberal, o ensino público seria destinado à oferta de mão-de-obra “especializada” para o desenvolvimento das atividades do mercado. Não por coincidência, percebemos o amplo crescimento do ensino privado nas primeiras décadas do “novo milênio”, amparado por medidas pautadas na regulamentação de isenção fiscal, incluindo as instituições educacionais de naturezas não filantrópicas (AGUIAR, 2016). Em resumo, o “mínimo” de intervenção do Estado aceito pela visão neoliberal é a transferência de recursos públicos (impostos devidos) ao ensino privado.

Nessa direção, o pensamento neoliberal estimula o enfraquecimento do sistema educacional público (contenção dos gastos) e, em contrapartida, favorece o fortalecimento da visão mercadológico-privada no ensino brasileiro. Para tanto, as instituições educacionais, em geral, se comportam como produtoras de um serviço e os alunos, como consumidores. Assim, nessa realidade desesperadora, os grupos/classes populares estão “condenados” a uma educação bancária e fragmentada (FREIRE, 1987), na qual os indivíduos são depósitos da alienação, do silenciamento e da “industrialização” para alimentarem o capital financeiro, tornando-se as instituições educacionais agentes responsáveis pela reprodução da cultura de submissão a serviço

das forças opressoras.

O próprio sucateamento das universidades e escolas públicas contribui diretamente para a redução na qualidade da formação dos sujeitos populares. Segundo Carvalho (2014), para os poucos alunos com baixa renda que conseguem entrar em programas de bolsas em instituições educacionais particulares em diferentes níveis, o maior desafio é ter as condições básicas para se manter, frente aos elevados gastos da realidade do ensino privado (principalmente os mais elitistas); em alguns casos, até mesmo para os estudantes que recebem algum tipo de auxílio do governo que chega a ser insuficiente para a realidade dos gastos proveniente do ensino privado (CARVALHO, 2014).

Considerando essas ideias, concordamos com Imbernón (2016), que considera que em muitas vezes o sentido associado à qualidade na educação é ligado a um meio excludente para os mais desprovidos, dado que cria mecanismos para testificar a baixa qualidade do sistema público de ensino, já que nele não se investe o tanto que é reivindicado. O pensamento neoliberal emprega a qualidade em tom tecnicista e instrumentalizado, relacionada aos conceitos de técnica, eficiência, produtividade e eficácia. Diante disso, os defensores da corrente conservadora estrategicamente apontam a incapacidade do poder público em administrar as instituições educacionais e, simultaneamente, reitera a eficiência do ensino privado. Logo, isso quer dizer que a única solução plausível é a privatização de todo ensino público, inclusive reorientando-se o âmbito político da educação com destino exclusivo para a esfera econômica.

Nesse cenário preocupante, entendemos, como pesquisador e pedagogo por formação, que a construção de qualidade no sistema educacional é algo muito mais complexo, visto que esse termo pode acrescentar vasta subjetividade por inúmeras visões teóricas. Apesar disso, defendemos que esse termo se aproximaria com maior assertividade em relação ao bem-estar da comunidade educacional (seja ela escolar ou universitária), considerando em seu cotidiano escolar as condições saudáveis (para além das fundamentais), a favor de todos os sujeitos inseridos nos processos institucionais.

Em vista disso, nesse contraste conservador que influencia a organização da educação brasileira, questionamo-nos: para a visão neoliberal, quais são as orientações e o papel da formação docente? Sem demora, nessa perspectiva, Imbernón (2016) considera que os sistemas políticos querem dominar a educação da população com intuito de conservar a ordem estabelecida (permeados pelas desigualdades sociais) e, para isso, agem estrategicamente na carreira docente, a exemplo: nos desastrosos

critérios para o ingresso de pessoal nas licenciaturas, nas fragilidades e encurtamento da formação docente, em baixos salários e poucas expectativas quanto a planos de carreira; além disso, por último, oferecendo péssimas condições de trabalho para o exercício da profissão e, conseqüentemente, afetando o prestígio social, a identidade e a autoestima dos professores.

Dessa forma, entendemos que ofertar a formação de professores de forma reduzida, fragmentada e desarticulada é não possibilitar um espaço apropriado para que esses futuros profissionais da educação se desenvolvam e sejam capazes de encarar as complexas demandas da realidade contemporânea das salas de aula; e, principalmente, com relação às competências reflexivas, uma vez que essas condições postas ao exercício da profissão docente penetram o imaginário social, evidenciando o professor como principal culpado do fracasso escolar de consideráveis indivíduos, fragilizando o ofício professoral.

Prosseguindo, a legislação educacional mais importante no âmbito nacional é a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (nº 9394/96), vigorada no final do século XX e que, a partir da citada carta magna, é a lei que declara como seria/é constituída essa “nova” educação para o tempo vigente, sendo a base norteadora para a elaboração dos planos nacionais de educação, das resoluções das licenciaturas, das diretrizes curriculares de formação docente e das políticas educacionais, posteriormente. Perpassando pela LDB, percebemos o cuidado em ampliar os horizontes do processo formativo dos indivíduos para além das instituições escolares, responsabilizando igualmente outras entidades, movimentos sociais/culturais e sujeitos nesse caminho educativo.

Salientamos, como marco, as definições dos níveis de educação e modalidades de ensino (entre elas, destacamos o reconhecimento à Educação de Jovens Adultos) e também são notáveis algumas elogiáveis orientações para a organização curricular em diferentes razões. No entanto, autores como Demo (1997), Lima (2011) e Neto e Maciel (2011) denunciam “os retrocedimentos” da nova lei, dado que controlam o ensino público com determinações e deveres, enquanto desregam a rede privada de ensino. À vista disso, compreendemos que as duas correntes políticas anteriormente discutidas entraram em disputa/conflitos no movimento de elaboração de nossa principal lei nacional no âmbito educacional, por consequência, atendendo a interesses no decorrer do texto, entre ditos e não ditos a diferentes grupos e classes sociais, dando brechas para as práticas e representações (CHARTIER, 1990), principalmente da elite brasileira.

No tocante à formação docente, Saviani (2009) aponta que o fim do último século e o início do “novo” milênio foi/é um importante período para a história da formação docente no Brasil, uma vez que decretou a exigência do ensino superior aos professores da educação básica.

Nessa época, a maioria dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, possuía formação de Ensino Médio, no curso de Magistério; havia, ainda, milhares de professores leigos. Nas disposições transitórias, a Lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas (BORGES, 2013, p.46).

Por meio da autora, paralelamente fomos lembrando-nos de uma história de formação relacionada a essa discussão, momento vivenciado pela nossa turma de formação no semestre 2013.1, precisamente na disciplina Políticas Educacionais na Educação Básica do curso de Pedagogia/CE/UFPB, salientando que a memória, como indica Le Goff (1994), tem a capacidade de preservar valiosas informações e, conseqüentemente, atualizar ideias e sentimentos nos sujeitos. Recordamos que uma de nossas colegas, uma senhora com em torno de 45 anos, servidora municipal de longa data como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental da cidade de João Pessoa/PB, que atuava em uma instituição escolar no bairro Valentina Figueiredo, nesse debate sobre a obrigatoriedade do curso superior para os professores da educação básica alegada pela LBD de 1996, nos narrou que, nesse período, os professores da Educação Básica que só tinham o magistério de nível médio, receosos pela nova situação imposta, procuraram, em grande escala, as licenciaturas nas universidades e faculdades públicas/privadas (afinal de contas, a lei também favoreceu a ampliação da rede privada).

Ela narrou que o magistério do segundo grau, o qual vivenciou, foi um “*geralção*” de como ensinar, que foi na UFPB, cursando a licenciatura plena, que estava aprendendo a pensar mais na sala de aula, a refletir sobre sua prática professoral e no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Não fosse a obrigatoriedade da lei, por mais que ela tivesse vontade de estudar e “voltar à sala de aula para aprender”, quem sabe não tivesse ingressado no curso de Pedagogia devido à correria diária e aos fazeres domésticos.

À vista disso, entendemos que a obrigatoriedade do ensino superior para os professores de educação básica foi um avanço, visto que efetivou a qualificação da

prática professoral, através do incentivo a programas de formação docente e ampliação de vagas nas licenciaturas, inclusive, impondo até a aqueles docentes que não buscavam capacitação por conta própria, irem procurar o acesso à formação superior. Lima (2011) indica que, no final do último milênio, o debate brasileiro sobre a formação docente estava efervescente e que várias organizações e entidades educacionais apontavam para a importância desse tema para os rumos na construção da cidadania do país, tanto que a LDB reservou uma relevante parte da seção *Dos Profissionais da Educação* para tratar e disciplinar a formação dos professores, observem:

VArt. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (Vetado)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos (BRASIL, 1996).

Ora, apesar dos avanços em programas de formação docente e da possibilidade do aporte tecnológico, diante do exposto, percebemos um duplo sentido nessa parte da LBD, em que ao mesmo tempo é exigida a formação docente brasileira em curso superior, buscando-se uma preparação sólida baseada nos conhecimentos científicos e na realidade social; também é aceito o magistério em nível médio na modalidade normal, portanto, como resultado, provocando certa incoerência entre o novo e o velho, propagando lacunas frente ao progresso e ao retrocesso.

Vale destacar que a elaboração da LDB teve como pano de fundo o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com mandato presidencial entre 1995 e 2003. Crespi e Nóbile (2018) assinalam que foi um período de grande avanço para os fundamentos neoliberais e norteadores corporativos, como produtividade, excelência, eficiência, controle, técnica, dinamicidade e processos focados no mercado de trabalho aplicados na educação, contemplando a legislação e políticas educacionais. Assim, nesse cenário conservador, a LDB como legislatura maior da organização da educação brasileira não estaria distante de tal influência na sua elaboração e a formação de professores ganharia destaque por sua relevância.

Ou seja, novamente as forças ideológicas distintas entraram em disputa no decorrer do texto oficial, nos proporcionando a sensação de que para a população brasileira são apresentados dois tipos de formações professorais desiguais. Outro ponto que nos chamou bastante atenção é que, ao mesmo tempo em que incentiva o ensino presencial e favorece a elaboração de programas de iniciação à docência nas instituições formadoras, não desautoriza a formação de professores à distância. Assim, a nova LDB almeja corresponder e agradar as exigências de diversos setores da educação, não sendo mais precisa em seu texto, perante as lutas de representações sobre a formação de

professores, impondo interferências na construção da identidade do professorado e, em consequência, atingindo a população (CHARTIER, 1991), sendo a primeira em nosso plano de fundo, para as narrativas dos graduandos no período pesquisado.

Face a essas nossas impressões e considerando a legitimação da formação inicial do professorado nas Universidades e nos Institutos Superiores de Educação/Escolas Normais Superiores, Saviani (2009) interpreta que a LDB de 1996 orientou a preparação de novos professores da educação básica, considerando um nivelamento por baixo. A crítica do autor avalia que os Institutos Superiores de Educação emergem como entidades de nível superior de segunda categoria para a formação docente, através de uma capacitação inicial aligeirada e com poucos custos financeiros, o que provoca vários desníveis na formação de professores no Brasil, consequentemente em suas práticas, bem como em disfunções nas atuações professorais na contemporaneidade.

Ou seja, na prática, a nova LDB, além de reconhecer relevantes direitos, também deu espaço para os fundamentos do neoliberalismo, favorecendo uma espécie de formação professoral dualista, em que a preparação de novos profissionais da educação acelerada ganhou grande destaque.

Diante dessa questão, Neto e Maciel (2011, p.66) apontam para a necessidade de um movimento inverso, ou seja, pelo “[...] fato de o professor trabalhar com conhecimento gera obrigação de possuir uma formação ampla e sólida, de modo a superar as adversidades que o conhecimento produz por ser facilmente transformado e produzido”. Em outras palavras, o nivelamento de formação de professores deveria ter sido determinado por cima, entendendo que para enfrentar a difícil realidade do contexto escolar contemporâneo, com as novas demandas dos educados, assim como fatores externos que, a cada dia que passa, interferem em maior quantidade no processo educacional, é fundamental uma formação professoral com maior base na ciência e na realidade social. A contradição legal proporciona uma ambiguidade entre os referidos contrapostos.

Nesse cenário, estrategicamente na visão mais conservadora, com o enfraquecimento e encurtamento da formação professoral, são eliminados do currículo desses profissionais da educação os conhecimentos críticos-reflexivos. tendo como resultado, o distanciamento dos graduandos de licenciatura da intelectualidade e restando apenas a preparação tecnicista, com objetivo de dominar a categoria e, consequentemente, desqualificar a educação da população em geral.

Nora (1993) discorre que “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo

vivendo no eterno presente [...]”; tendo isso em vista, percebemos que a memória é capaz de ganhar vida pelos diversos interesses dos grupos sociais.

Com esses olhares, percorrem em nossa memória no então momento, as reclamações de uma colega de turma do curso de Pedagogia/CE/UFPB, ingressante no período acadêmico de 2012.1, que atuava como professora contratada do Município de Bayeux (pertencente à região metropolitana de João Pessoa-PB), durante o turno diurno na educação infantil. Por diversas vezes, no CE/UFPB, no decorrer das aulas ou durante os intervalos, queixava-se aos mais próximos que a Secretaria de Educação enviava regularmente à pré-escola os planos de aulas semanais, indicando as temáticas e as metodologias que deveriam ser utilizadas nos dias letivos; em outras palavras, eram entregues manuais de “orientações” descritas as tarefas pedagógicas que deveriam ser executadas em sala de aula, o que intitulamos como “tudo pronto”; os materiais didáticos que deveriam ser usados, conforme o planejamento das aulas eram desconsideradas a autonomia, a criatividade e a reflexão pedagógica dos professores no exercício de sua profissão e no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Não obstante, a própria coordenação da pré-escola exigia a aplicação dos planos na íntegra para não sofrer nenhuma fiscalização ou penalidade do órgão superior.

Desse modo, em uma visão mais tradicional e tecnicista, observamos que o docente é tratado apenas como um executor de tarefas, afastando-se da intelectualidade e da capacidade da reflexão crítica.

A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o poder para reconstruir a vida social, ao participar da comunicação, da tomada de decisões conscientes e da ação social. Implica o comprometimento, apreensão da realidade, criticidade, reconhecimento e assunção da identidade cultural de educadores e educandos. Assim, para formar o professor reflexivo, torna-se necessário o desenvolvimento de habilidade empíricas, analíticas, avaliativas, estratégias e de comunicação (CARAMÊS *et al*, 2013, p.128).

Por meio desses pressupostos, interpretamos que nossa colega em questão não queria que sua experiência professoral fosse restrita apenas a uma mera executora de tarefas educativas, unicamente tecnicista, em que o “ser professor” era orientado para alienação e adestramento, sem o direito de pensar a ação professoral, visto que não havia espaço para a autonomia docente reformular sua prática. Nessas palavras dos

autores, percebemos o quanto é importante a reflexão no exercício professoral posto que cabe a essa ocupação também contribuir para a (re)construção da vida social e, em nossa opinião, de acordo com o que defendemos, formar os sujeitos para as práticas sociais direcionadas à cidadania comprometida com os DH, em uma visão libertadora (FREIRE, 1987), que rompa com alienação e opressão dos sujeitos.

Nesse entendimento, notamos, ao consultar autores como Gondra e Schueler (2008), que para diferentes épocas eram exigidos diferentes tipos de professores e, conseqüentemente, eram distintas as formações do professorado (os autores abordam épocas brasileiras que a formação docente era somente pela prática), entretanto, sempre houve certo descaso, considerando os conhecimentos construídos até hoje relacionados à História da formação docente brasileira.

Imbernón (2016) reitera que foi formulado historicamente no imaginário social que o ofício docente era simples e que qualquer indivíduo poderia exercer tal posição com pouca instrução. Apesar de desde longa data essas representações insistirem em permanecer no presente, esse pensamento tem se mostrado ineficaz e insuficiente nas condições diversas do tempo contemporâneo; e esse cenário dinâmico tem obrigado os professores a repensarem suas práticas com novas formas de ensinar, novos olhares para a realidade social e para a comunidade escolar, com intuito do desenvolvimento do trabalho coletivo em prol das múltiplas demandas dos alunos. Com isso, a capacidade de reflexão dos professores em relacionar os conhecimentos teóricos com os saberes práticos, ou mais, pela capacidade de reformular sua atuação em meio as dificuldades, faz-se essencial com destino ao êxito do processo educativo na atualidade.

Nesse contexto próximo à entrada do terceiro milênio, a legislação educacional deu origem a dois planos nacionais de Educação: o PNE 2001 a 2010 e, posteriormente, o PNE 2014 a 2024. Segundo Souza (2014), o país chegou ao final do século XX sem ter vivenciado nenhuma experiência quanto a planos educacionais em âmbito nacional que representassem largo impacto na agenda brasileira, o que significa que a elaboração e a efetivação de um plano educacional no âmbito nacional ganhariam um imenso significado histórico, político e social.

Destaca-se que tal compromisso público se iniciou por meio da Constituição Federal (1988 art.214): “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação [...]”, adicionando o reforço da LDB (1996, art.9): “a União incumbir-se-á de: I – elaborar o

PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.

Isso significa que o país assumiu oficialmente a criação de um plano nacional de educação para o início de uma nova era que pudesse reverter quadros alarmantes no cenário educacional, como o analfabetismo, a falta de investimento em algumas etapas e modalidades, na considerável evasão escolar do ensino médio e nas diversas fragilidades na formação de professores; essa última correlacionada ao nosso objeto de estudo. Em suma, a legislação educacional, no final do século passado, norteava as futuras regulamentações e as políticas educacionais do “novo milênio”.

Assim, percebemos que o poder político naquele momento precisava dar uma resposta à nação, criando estratégias para mudar a realidade difícil da educação brasileira, com intuito de fortalecer a democracia e a cidadania que outrora foram atacadas e, por fim, acompanhar as recentes demandas da contemporaneidade, caracterizada pelas constantes transformações sociais exigidas pela sociedade informacional.

Ora, para Souza (2014), qualquer plano estatal é orientado para organizar a atuação do Estado, garantindo coerência entre início, meio e fim, definindo-se metas, execuções e possíveis efeitos e resultados. Pela lógica, entendemos que, pelas primeiras experiências nacionais na elaboração do plano nacional de educação, existiram equívocos, desarticulações e omissões. Contudo, seria imaturo de nossa parte entender a produção desse documento educacional tão importante na entrada do século XXI apenas na esfera organizativa, sem envolver as intenções da camada política, mais precisamente a compreensão do Estado de Direito e a corrente neoliberal. Assim, nesse contexto, no final dos anos 90, foram elaboradas duas propostas distintas para contribuir com o PNE 2001-2010, sendo a primeira idealizada pela sociedade brasileira e outra pelo Governo Federal.

Cury (1988, p.162) define bem esse cenário: “[...] duas formulações opostas quanto às concepções, diretrizes e metas que as norteiam [...]”; a primeira proposta, o projeto de lei nº 4.155/98, intitulado *Aprova o Plano Nacional da Educação*, pensado pela sociedade civil organizada, a começar pela II Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Belo Horizonte (MG) em 1997, originou-se mediante os debates ocorridos em diferentes âmbitos organizativos. Com essas posturas, esse projeto de lei ficou conhecido como “Proposta da Sociedade Brasileira” (MENEZES; SOUZA, 2015).

Em linhas gerais, entendemos que a expressão foi resultado da influência da

concepção do Estado de Direito, contemplando aspectos em favor das lutas políticas em defesa da educação democrática e popular (SOUZA, 2014). Por outro lado, temos o projeto de lei nº 4.173/98, denominado *Institui o Plano Nacional de Educação*, que foi apresentado pelo Ministério da Educação, sobre o qual, autores como Souza (2014) e Menezes e Souza (2015) apontam que, apesar do documento possuir indicações a importantes conferências internacionais relacionadas à educação, no que tange a suas ideias, não propôs nada de novo do que estava sendo realizado. Pois bem, a proposta tinha como pensamento a concepção neoliberal, objetivando a privatização do ensino e a diminuição da responsabilidade do Estado.

Nesse contexto de disputas e interesses, chega a ser impossível não associarmos essas duas propostas de setores opostos da sociedade brasileira com o projeto de influenciar o primeiro plano educacional de âmbito nacional com as representações coletivas de Roger Chartier (1991), pois ganham forma na proporção que se materializam e assim, demonstram-se conflitos e divisões no mundo social.

Dessa forma, questionamos: qual interesse desses grupos/classe sociais pelo PNE? Pelos nossos olhares, compreendemos que o país vivia o período histórico em meio ao processo de fortalecimento da democracia (ou melhor, a redemocratização). A partir da Constituição de 1988, precisava-se pensar e planejar como seria essa “nova” educação e a elaboração do PNE para os próximos dez anos, correspondendo à oportunidade perfeita para moldar a identidade social dos cidadãos brasileiros. Assim, para Chartier (1991, p.184), as lutas entre as representações dos grupos e classes no campo social expressam “[...] as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio um ser-percebido constitutivo de sua identidade”, o que denota que nesses confrontos sociais e simbólicos apresentam-se as representações coletivas, por um lado, concretizadas por educadores e populares e, do outro, pelo grupo hegemônico da sociedade brasileira.

Tal fato resulta na educação como um produto social e econômico da nação, evidenciando o aspecto explícito (CHARTIER, 1991), projetos diferentes da sociedade brasileira que, outrora, em diversas vezes eram encobertos. Carvalho (2005) reafirma que as representações não são neutras, pelo contrário, são capazes de determinar autoridade, propor referenciais e legitimar inclinações, as quais são possíveis enxergar nesse período de formulação do primeiro PNE.

Para Faria Filho (1998), qualquer legislação deve ser compreendida como prática ordenadora das relações sociais, ou seja, analisada perante sua dimensão

histórica e política, sendo considerados os aspectos relacionados aos sujeitos envolvidos em sua elaboração. Contextualizando em nosso tempo, entendemos que o terceiro milênio possui características históricas próprias, em um cenário caracterizado pela vasta produção de conhecimento, como resultado, influenciando alterações na própria natureza do ato legislativo (FARIA FILHO, 1998). Com efeito, a produção do primeiro PNE do Brasil tornava-se um marco na História do Planejamento Educacional do país, em que os indivíduos envolvidos estavam em disputas quanto aos rumos ideológicos e composições que a educação brasileira tomaria nos novos tempos, considerando que, conforme o pensamento de Faria Filho (1998), a legislação educacional contribuiu significativamente na construção e exteriorização de certas identidades sociais.

De certo, em consulta ao PNE (2001-2010), notamos que foi sancionado pela Lei nº 10.172/2001, composto por 295 metas distribuídas em cinco agrupamentos de preferências. Percebemos, em diagnóstico rápido, que o excesso de objetivos supostamente proporcionou variados sentimentos de incertezas com relação às prioridades do plano.

Em resumo, na época, talvez a redução de objetivos eventualmente trouxesse mais clareza para essa lei. Nesse sentido, Souza (2014) sinaliza que uma das principais adversidades da implantação desse primeiro plano nacional de educação foi a falta de uma clara definição dos financiamentos e recursos para implementar as medidas indicadas, chegando a ser muito discurso escrito para pouca colaboração financeira. Não distante, Menezes e Souza (2015) abordam que outra problemática do PNE (2001-2010) foi a falta de articulação e desencontro entre os poderes federal, estadual e municipal, resultando em algumas poucas elaborações de planos estaduais (PEEs) e municipais de educação (PMEs) para o cumprimento dos objetivos e metas propostos pelo documento. Dessa forma, compreendemos que o PNE (2001-2010) foi lançado à própria sorte, sem financiamento e sem articulação para a sua execução.

Adentrando na parte de nosso interesse, constatamos um diagnóstico bastante consciente, assinalando que a melhoria do ensino e a valorização do magistério perpassam pela preparação dos professores, sendo considerada uma condição essencial para obtenção das metas e objetivos propostos pelo plano. A diagnose reconhece o esforço das instituições de formação professoral, porém expõem que tais circunstâncias têm sido insuficientes para a realidade difícil da profissão docente.

Imbernon (2016) reitera que as demandas escolares dos professores têm ficado mais complexas na contemporaneidade, devido à necessidade de o profissional ter que

compreender os múltiplos conhecimentos prévios, as motivações, as experiências e as identidades de seus educados para orientar seus trabalhos pedagógicos e beneficiar o ensino e aprendizagem.

O autor também salienta que, cada vez mais, o trabalho docente tem estado mais isolado na escola, isto é, sem sua participação na mobilização e no desenvolvimento de atividades coletivas e muito menos o diálogo com outros diferentes profissionais da educação que poderiam auxiliá-lo nas decisões em sala de aula. Essa dura realidade é interpretada por Lima (2011) como “processo de *desposseção* simbólica”, caracterizado pela desprofissionalização e pela exclusão do magistério no próprio ambiente de exercício, ocasionando desinteresse e considerável evasão nos cursos de formação inicial pela desvalorização da profissão.

Outra parte que nos chamou bastante atenção no PNE (2001-2010) foi que “formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2001), sendo fundamental pensar em ações políticas, sociais e econômicas que visem melhorar o ciclo da carreira professoral, independente das fases e dos estágios vivenciados atualmente.

Portanto, nesse cenário árduo da profissão docente, destacamos a relevância de pesquisas educacionais que expõem a realidade da formação inicial do professorado, em uma perspectiva histórica e baseada nas memórias e nas histórias de um grupo de professores em formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 e 2016. Tais memórias e histórias resultam no entrelaçamento de nossas opiniões, nossos sentimentos e preferências, expressando-se a partir do professor como sujeito singular aos diversos níveis de intensidade, perante suas relações exercidas com outros grupos sociais e com o mundo (HALBWACHS, 1990).

Nessa perspectiva, no que se refere aos 28 objetivos e metas do PNE (2001-2010), na seção *Formação de Professores e Valorização do magistério*, destacamos nenhuma novidade no que corresponde às exigências da formação necessária para o exercício da profissão docente e a reprodução do nivelamento por baixo na qualificação do magistério, conforme a LDB (Lei nº 9394/96). Pela lógica, entendemos que tais aspectos possivelmente são a resposta imediata, talvez de forma “desesperada”, para o desanimador diagnóstico do próprio documento referente às funções docentes realizadas, principalmente no período anterior a nossa pesquisa (década de 90); desse modo, esperando-se do poder público políticas educacionais que poderiam reverter esse

quadro custoso a respeito da formação professoral no primeiro decênio do terceiro milênio.

Por essas razões, percebemos que outras medidas do plano, igualmente relevantes, devem ser citadas, como: indicações para elaboração nacional de diretrizes curriculares de referência para os cursos de formação docente e as licenciaturas, assim como credenciamento de instituições e faculdades formadoras; possibilitar o acesso de professores no ofício da profissão aos cursos superiores; e por fim, estimular as instituições de ensino superior a ofertar em regiões mais distantes cursos de formação de professores com a mesma qualidade dos seus campos centrais.

Em relação à elaboração do PNE (2014-2024), Menezes e Souza (2015) anunciam que o documento foi produzido em um contexto de imensos desafios, devido ao fiasco do seu antecessor, que conseguiu apenas integrar 46% dos estados na produção dos PEEs e por volta de 60% dos municípios com PMEs. Em outras palavras, o desafio do segundo plano era imenso. Salientamos que após longos quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, foi sancionado através da Lei nº 13.005/14 e constituído, de acordo com nossa consulta, por vinte metas.

Na opinião de Corrêa e Coelho (2018), o cenário de descaso do plano anterior se repetiu no atual, já que para os teóricos, passados quatro anos, oito metas com vencimento intermediárias não foram realizadas. Assim, percebemos que o passado se relaciona com o presente, marcado por vindas e voltas, com destino a entender a relação da atualidade com outros tempos históricos (LOHN; CAMPOS, 2017), desse modo, com o olhar historiográfico, podemos desvendar indícios de quanto do ontem tem no hoje, em um movimento que relaciona nosso objeto de estudo aos documentos legais.

Na direção da formação docente, o PNE (2014-2024) a menciona nas metas 15 e 16, porém, de acordo com nosso interesse, o estudo aqui proposto teve como foco a primeira, que visa “[...] a garantia de uma política nacional de formação dos professores da educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...]” (BRASIL, p. 265, 2014), logo, replicando as orientações dadas pela LBD de 1996 sobre a formação docente “adequada”.

Salientamos que os dados preocupantes apresentados no plano sobre a realidade da qualificação de professores da educação básica no país nas primeiras décadas do “novo milênio”, agravam-se nas regiões do Norte e Nordeste, apontado o estado da Paraíba com taxa de docentes com formação superior exigida compatível com a disciplina que lecionam de apenas 45,1 %. Com base nesse dado, observamos o quanto

ainda é relevante pensar e discutir a formação docente paraibana, tendo em conta a mudança dessas circunstâncias preocupantes.

O diagnóstico também indica a disparidade da qualificação do professorado por localização de escola, assim, o ponto proveitoso dessa condição dificultosa é a materialização de uma maior preocupação com a formação dos professores, diferente de outrora, sendo reafirmada a obrigatoriedade da qualificação docente para o exercício do ofício com um olhar mais prático. Ora, a profissão docente sempre esteve inserida em contextos sociopolíticos desfavoráveis em relação às dimensões trabalhistas, nesse desfecho, o trabalho professoral é marcado historicamente por desprestígios, cobranças morais, repressões políticas e lutas sociais, as quais devem ser superadas, exceto a última, para o bem da ocupação.

No que remete a essa pesquisa, não temos como intenção nos aprofundar nas análises sobre a legislação e as políticas educacionais, contudo, quisemos situar o leitor, em uma breve investigação histórica a respeito das referências do contexto educacional nas primeiras décadas do terceiro milênio, trazendo a legislação educacional para compreender as práticas sociais e circunstâncias educacionais que são o plano de fundo em que ocorreram as histórias de formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 e 2016, trazendo um olhar histórico com relação ao vivido, em que o ontem dialoga com o hoje, em um cenário que a história escrita se entrelaça com a história viva (HALBWACHS, 1990).

2.2 CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFPB E A RESOLUÇÃO 64º/2006: SITUANDO HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A começar a discussão sobre o curso de Pedagogia no Brasil, em especial o vinculado ao CE na UFPB, no Campus I, mais precisamente no período de 2006 a 2016, que se põe como plano de fundo para as histórias de professores em formação, alguns questionamentos nos sucedem: para que se formar nessa licenciatura? Qual é ou deve ser a vocação profissional dos pedagogos? Que perfil da profissão se deve esperar no início do “novo” milênio? Em busca dessas indagações, encontramos algum retorno em Gatti (2012) e Crespi e Nóbile (2018), entre outros, acerca desses dilemas da formação pedagógica que nos acompanham até os dias atuais.

Dosse (2012) se refere ao presente como uma lacuna entre o passado e o futuro, em que inúmeras rupturas, (des)continuações, resquícios e fatos inéditos permeiam o corpo social vigente. Diante disso, consideramos que a licenciatura referenciada não

está distante dessas composições mencionadas, pelo contrário, também é atravessada por diferentes embates das correntes pedagógicas no decorrer do tempo e, por isso, revisitar o passado faz-se necessário para compreender o recente vivido no curso de Pedagogia no cenário paraibano.

Crespi e Nóbile (2018) reiteram que a licenciatura pedagógica no país surgiu a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939. Nesse instante, nos ocasionou a inquietação de compreender o lugar de memória dessa legislação pioneira, percebendo seus aspectos materiais, simbólicos e funcionais (NORA,1993), portanto, o que nos narra essa memória escrita sancionada em 1939?

Averiguando o Decreto-Lei nº 1.190/1939, de imediato percebemos que seu principal propósito é nortear a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Nesse sentido, observamos ambições distintas, as quais a preparação de profissionais intelectuais para as atividades técnicas não dialoga com a formação para o magistério no ensino secundário e normal (BRASIL, 1939). Em seguida, são apresentadas as seções por cursos, das quais a Pedagogia e a Didática possuíam estruturas curriculares diferentes, ou seja, identificamos na legislação que a formação técnica educacional e a preparação de professores eram isoladas entre si, ocasionando-se numa visão inicial fragmentada do pedagógico no país.

Então, o curso de Pedagogia no Brasil tinha como base curricular o “3+1”, dos quais os três primeiros anos eram para a formação técnica e os últimos doze meses para a licenciatura.

Este tipo de organização curricular favorecia uma dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, uma vez que no bacharelado se formava o pedagogo técnico em educação, e na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas (CRESPI; NÓBILE, 2018, p.322-323).

Essa citação mostra que o momento inicial do curso de Pedagogia no território brasileiro foi permeado principalmente pela corrente educacional tecnicista. Saviani (2006) indica que essa concepção pedagógica tem como base a organização racional e a mecanização do processo de ensino e aprendizagem na intenção de atender as diferentes tarefas requeridas pelo fato econômico. É interessante considerar que o Decreto-Lei nº 1.190/1939 foi elaborado no período brasileiro denominado “Era Vargas” (1930 -1945), comandado por Getúlio Vargas, mais precisamente no “Estado Novo”, época marcada por um golpe militar em 1937, no qual o então presidente da República se tornou

ditador através da elaboração de uma nova constituição efetuada por Francisco Campos (GIRALDELLI JR, 2006).

Vale salientar que esse período em nossa história educacional foi marcado por diversos retrocessos na equidade do ensino escolar da população brasileira, resultando-se em um dualismo no sistema educacional, nos quais os mais favorecidos (a elite) financiavam seus próprios estudos, em contrapartida, as classes e os grupos mais populares eram direcionados ao ensino profissionalizante, no propósito de se tornar mão-de-obra “especializada” no atendimento ao mercado nacional⁸ diante desse cenário desigual, em que os sujeitos eram “direcionados” a partir de suas condições socioeconômicas. Em consequência, entendemos que na época seria necessário formar diferentes professores para responder a essas “novas” e diferentes demandas do sistema de ensino.

Nessa linha reflexiva, a importância em se discutir o curso de Pedagogia no cenário brasileiro ganha mais significado, pois:

a narrativa sobre este curso de graduação no âmbito do Ensino Superior brasileiro está fortemente atrelada à constituição da profissão docente no Brasil, isto porque, diferentes épocas, contextos sociais, interesses políticos e tendências pedagógicas deixaram suas marcas na finalidade, identidade, estrutura e matriz curricular da graduação em Pedagogia. (CRESPI; NÓBILE, 2018, p.321).

Em vista disso, consideramos que a fundação do curso de Pedagogia em território brasileiro no formato curricular “3+1” foi capaz de “consentir” marcas na profissão pedagogo, principalmente na questão da identidade ocupacional, porquanto sua atuação no ambiente educacional não era bem delimitada. Ademais, como era concebido no currículo, a licenciatura “+1” se tornava secundária, em outras palavras, o lecionar era visto como função subsidiária (desvalorizada) no sistema de ensino.

É relevante frisar que Faria Filho (1998, p.99), ao dizer que “a cultura e os costumes com os quais a legislação, seja ela qual for, está em íntimo e contínuo diálogo”, permite compreender que muito do contexto vivenciado na época influenciou na constituição desse modelo curricular no início do curso de Pedagogia, considerando que o dualismo educacional da “Era Vargas” também influenciou essa duplicidade na

⁸ GiraldeLLi Jr (2006) reitera que a Constituição de 1937 postergava os direitos adquiridos na anterior. O Estado se mostrava desinteressado em financiar a educação para a população brasileira, principalmente aos mais vulneráveis. Esse dualismo educacional também foi materializado nas leis orgânicas (também chamadas de Reforma Capanema), em que seis decretos organizavam o ensino primário, secundário, comercial, industrial, agrícola e normal.

formação de profissionais da educação, resultando na fragmentação curricular, na direção da separação entre o bacharelado e a licenciatura, entre a teoria e a prática, tangendo a didática como área do conhecimento isolada na formação.

Gatti (2012) indica que esse currículo implantado “3+1” a partir de 1939 ainda rege (in)diretamente muitas formações de professores espalhadas pelo país na atualidade, inclusive, não podemos deixar de citar que diferente da legislação mais recente, o Decreto-Lei nº 1.190/1939 definiu um currículo exato para a licenciatura.

A partir dessa constatação embasada pela autora, pensamos em nosso lugar de formação no curso de Pedagogia/CE/UFPB, entre 2012 e 2017 e trazemos Halbwachs (1990, p.51), que assinala “que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”; e lembramos que, inúmeras vezes, a didática era posta como a “protagonista” de nossa licenciatura vivenciada, seja através dos discursos de professores universitários ou no decorrer dos eventos acadêmicos. Ou seja, muitas vezes nos era passada uma sensação de que a Didática era uma área do conhecimento separada da Educação, talvez de forma inconsciente, inspirada em referências “ocultas” do tipo de currículo “3+1” do tempo inaugural.

Não queremos aqui desmerecer o campo do saber supracitado, pelo contrário, contemplamos seu grande valor educacional e suas contribuições na aprendizagem significativa dos sujeitos, todavia, destacamos que o “novo” constantemente vem dialogado como o “velho”, em que muito do moderno é constituído pelo longínquo. Entendemos que para algo ser inédito na contemporaneidade, tem que se basear no procedente para não se repetir, com isso as relações entre o passado e presente são ininterruptas.

A propósito, o curso de Pedagogia/CE/UFPB é uma das principais referências históricas na formação docente paraibana no século XX, o qual teve sua origem brevemente aqui abordada.

Segundo Fausto, Santos e Aranha (2014, p. 29),

o Curso de graduação em Pedagogia pertence ao Centro de Educação (CE), no Campus I da UFPB, que foi criado pela Lei Estadual Nº 341 de 01.09.49, autorizado pelo Decreto Nº 30.909 de 27.05.52 e reconhecido pelo Decreto Presidencial Nº 38.146 de 25.10.55, vinculado inicialmente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1969, ela passou a ser denominada Faculdade de Educação e após sua extinção, em 1976, passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e, desde sua desvinculação em abril de 1979,

tornou-se o já conhecido Centro de Educação.

Nessas palavras, compreende-se que desde sua criação, o curso de Pedagogia da UFPB vem se modificando ao longo dos anos e, inicialmente, funcionava por meio de créditos e à base das práticas de formação em torno da especialização, a qual o aluno poderia escolher entre as áreas: Administração Escolar, Supervisão Escolar ou Orientação Escolar. Após anos de debates, estudos científicos e propostas, em 1996 foi aprovada a Resolução nº 13 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que propunha ao curso que as práticas de formação fossem direcionadas a quatro áreas de aprofundamento: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Supervisão Escolar & Orientação Educacional.

Saviani (2009) aponta que em 1980, surgiu um vasto movimento pela reorganização do curso de Pedagogia pelo país, tendo como princípio norteador a docência, base da identidade profissional para todos os profissionais da educação, ou seja, a nova proposta tinha como orientação as práticas de formação direcionadas aos saberes professorais para todos os profissionais da educação e essa visão foi materializada a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituída como Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, encerrando de forma oficial qualquer currículo de cursos de licenciatura pedagógica pelo país que ainda permaneciam com aspectos fragmentados.

Nesse sentido, para analisar melhor as possibilidades impostas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, além de consultar o próprio documento, adicionamos as reflexões de Ferreira (2006).

A resolução destaca a especificidade da formação inicial para o exercício da docência, mas estende à área de serviços e apoio escolar, bem como às áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Neste sentido, a resolução não fecha possibilidades, bem ao contrário, constitui-se em campo de possibilidades, como a de que a formação pedagógica de todas as demais licenciaturas podem e devem seguir essa normatização nos termos exarados (FERREIRA, 2006, p.1346).

A citação não deixa margens para questionamentos: a nova regulamentação trouxe um horizonte integrador para todos os profissionais da educação formados em Pedagogia, incluindo aqueles que não trabalham diretamente com o ensino e

aprendizagem dos alunos em sala de aula. Assim, amplia-se a atuação profissional dos pedagogos(as), na gestão, na supervisão, na orientação, em espaços não escolares, entendendo-se, portanto, que a dimensão educativa é inerente aos homens, independente da faixa etária ou fase de vida e que por isso, abrem-se caminhos para novas atuações pedagógicas ou, como diz o autor, torna-se um campo de possibilidades, pois é exigido constantemente que a sociedade contemporânea seja educativa.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 encerra o ciclo curricular na formação de professores em formato de habilitação, dando prazo para que todos os cursos de Pedagogia pudessem se ajustar às recentes orientações. Vale lembrar que Ferreira (2006) argumenta que tal regulamentação também influenciou em demasia na reelaboração dos currículos de outras licenciaturas.

Prosseguindo com outro ponto interessante, reiteramos nosso pensamento com relação ao que temos defendido durante o texto: uma formação docente sólida em conhecimentos científicos e dos saberes professorais para os desafios e recentes demandas contemporâneos nas escolas, trazendo a Resolução, que é clara no artigo 3º:

o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Dessa forma, a própria Resolução confirma que vivenciamos um tempo presente, no qual vigora a sociedade informacional e os professores precisam ter acesso, manipular e trabalhar com imensa quantidade de informações disponíveis sua prática e seus educandos, sabendo diferenciá-las e selecioná-las e, por consequência, com pensamento crítico-reflexivo, transformá-las em novos conhecimentos e ideias; somando-se aos múltiplos saberes de diferentes áreas do conhecimento, além da necessidade da articulação do ensinado (a teoria) ao vivido (a prática), tendo em conta as considerações sociais, exigindo-se, a partir de agora, uma formação “mais integral” no curso de Pedagogia.

A prova desse contexto educacional vivenciado nesse “novo milênio” é percebida no próprio documento, que reitera a perspectiva de construir conhecimentos relacionados à escola como organização complexa, tendo como princípio norteador a

educação para viver a cidadania. Por isso, no artigo 3º é dada ênfase ao *estudante de Pedagogia*, visto que a licenciatura se constituirá um espaço formativo para a produção do conhecimento científico e no desenvolvimento de habilidades professorais. Enfatiza, ainda, que os docentes aqui formados serão estimulados a vivenciarem essas práticas ao longo da carreira profissional, pelo menos é o que se espera na realidade.

Salientamos que o recorte temporal estudado nessa pesquisa é permeado pelos governos progressistas na presidência da república do Brasil, em que corresponderam ao período entre 2003 e 2016, divididos em dois comandos, Lula (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016). Faria Filho (1998) reitera que qualquer legislação educacional é resultado materializado de confrontos políticos com destino a assumir novas práticas sociais e a formação docente no curso de Pedagogia foi um dos centros norteadores dessas influências no campo educacional.

Sobre esses governos progressistas, Kuhnen (2017, p.339) afirma que “[...] construiu políticas sociais de distribuição de renda mais substantivas na perspectiva da inclusão dos grupos em situação de vulnerabilidade”. Em adição, Carvalho (2014) e Aguiar (2016) reiteram que nesse período houve grandes repercussões na expansão e consolidação do ensino superior através de importantes programas já mencionados no setor público, assim como na esfera privada, com incentivos fiscais. A exemplo disso, no Portal REUNI do MEC (BRASIL, 2010) é apontado que a UFPB superou as metas de infraestrutura no programa, superando o investimento em vinte e seis milhões do projeto inicial, sendo quatro milhões e seiscentos mil reais para aquisição de quase 25 mil títulos de livros distribuídos nos diferentes *campi* da instituição.

Em consequência a essa expansão da educação superior, Crespi e Nóbile (2018) destacam em seu estudo analítico em relação aos censos desse nível educacional, que o número das matrículas no curso de Pedagogia no Brasil majorou no decorrer das primeiras décadas do terceiro milênio. Borges (2013) aponta que o REUNI também teve espaço para investir na melhoria da gestão acadêmica e em inovações pedagógicas, porém a proposta visava o financiamento, entretanto não teve efetivação na prática, pois buscava-se mais autonomia para as universidades brasileiras. Assim, diante desse cenário, o nosso objeto de estudo dialoga com esse período educacional, em que as histórias de formação estão inseridas nesse momento “promissor” da universidade paraibana.

No projeto de REUNI da UFPB, era predito maior integração acadêmica, manutenção e ampliação de assistência estudantil para discentes carentes, aumento de

bolsas com destino a programas vinculados à iniciação, à docência, ao ensino e ao científico, conjecturando formação complementar ao corpo docente e contratação de novos servidores. Ou seja, esse ambiente favorecia a melhoria da formação docente. Através de nossa memória individual (HALBWACHS, 1990), lembramos com muita afetividade em nossa formação dos discursos otimistas dos professores do curso de Pedagogia/CE/UFPB nas salas de aula e dos demais sujeitos acadêmicos no CE com os investimentos.

Em nossa visão enquanto pesquisador, compreendemos que esse período foi um momento de grande investimento e otimismo no ensino superior, com muitos avanços quantitativos, porém, não foi suficiente para mudar o cenário dos problemas históricos relacionados à formação docente no país, visto que o qualitativo não acompanhou o crescimento quantitativo e o número de programas de pesquisas foi insuficiente para contemplar todos os graduandos nas universidades brasileiras. Ademais, esse contexto histórico foi marcado pelo crescimento da educação superior privada focado nas prioridades do fator econômico, provocando vazios e um determinado dualismo na formação docente brasileira.

Rousso (1998) considera que uma das tarefas mais importantes dos historiadores é (r)estabelecer verdades históricas, aproveitando variadas fontes, incluindo as legais, com o propósito de relatar fatos ou estrutura(s) relacionadas à prática. Nesse sentido, na Paraíba, o curso de Pedagogia/CE/UFPB do Campus I acompanhou a inauguração desse formato de currículo através da implantação da Resolução nº 64/2006, que prevê para os pedagogos uma formação com ampla atuação profissional, porém focada no exercício docente.

Nesse âmbito, Pimenta *et al* (2017) apontam que essa nova constituição curricular tem o pensamento de suprimir as fragmentações dos conhecimentos pedagógicos na formação dos profissionais de educação em programas anteriores focados em habilitações. Todavia, com esse modelo de currículo multifuncional, os autores ressaltam um cenário formativo perigoso, devido às fragilidades/possibilidades de construção dos conhecimentos de forma superficial, sem o devido tempo para um aprofundamento nos saberes científicos, ocasionando diversas dificuldades aos professores em sua prática docente, principalmente os iniciantes.

Nesse contexto, a resolução supracitada da UFPB foi fiel aos rumos indicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), colocando a base docente como central no currículo 64º/2006 no curso de Pedagogia/CE/UFPB, reproduzindo a integração dos

conhecimentos pedagógicos e educacionais na formação dos profissionais de Educação Paraibana, o que contribuiu para uma visão consolidada a partir dos saberes professorais.

Outro importante documento a ser apreciado é o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia do CE/UFPB. De acordo com UFPB (2006), esse documento é o resultado coletivo de uma reformulação após dez anos da proposta original. No mundo de hoje, com inúmeros avanços tecnológicos e as recorrentes expectativas e instabilidades sociais, somando-se aos debates calorosos em relação ao papel da licenciatura pedagógica no contexto nacional, tornou-se fundamental a reelaboração de uma nova estrutura norteadora no intuito de orientar a comunidade acadêmica. Com efeito, o PPC propõe um profissional de pedagogia apto a dedicar-se às diferentes atividades educacionais na sociedade contemporânea.

Porém, mais uma vez, comungamos com as ideias de Pimenta *et al* (2017), que indicam que os currículos de licenciaturas pedagógicas direcionados às vastas atuações profissionais dificultam o domínio dos diversos conhecimentos pelos futuros pedagogos, pois as extensas possibilidades do campo pedagógico também exigem excessivas habilidades a serem desenvolvidas pelos professores em um curto período de tempo. Como consequência, naturalmente nos surgiram algumas indagações: o que os graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB falam a respeito dessa centralidade na docência em suas formações? Respondemos essa e outras perguntas no decorrer da pesquisa com as análises das memórias e memoriais dos professores em formação.

Demo (2002) defende o alongamento das licenciaturas, seguindo o entendimento que os professores da Educação Básica são o alicerce para as demais profissões e, por isso, é uma ocupação estratégica que merece mais atenção na formação, desse modo, justifica-se a preparação de novos educadores com um olhar para as múltiplas formas de aprendizagem e inovações dos homens. Para o autor, os professores, não são menos importantes que médicos ou engenheiros, por esse motivo é fundamental se investir na formação docente, na duração do tempo, assim como na qualidade, afastando-se a cultura de professores “malformados” que ainda insiste em perpetuar em nossos dias; os cursos de formação de professores devem ser bem mais que um espaço de treinamento de como transferir os saberes científicos, exigindo dos futuros docentes, práticas de reflexões e de construção própria de conhecimentos.

Nesse sentido, percebemos que a formação inicial de professores não conseguirá contemplar todos os conhecimentos científicos necessários para o exercício

da profissão em meio ao complexo cenário contemporâneo, porém, entendemos que devem ser consideradas as bases de saberes essenciais para a prática da profissão, considerando a docência como o centro do saber, mas sem esquecer de apontar caminhos com destino a outros conhecimentos pedagógicos igualmente importantes, como a gestão, a supervisão, a orientação, dentre outras demandas educacionais. Nessas circunstâncias, como resultado, o exercício da profissão em uma visão multilateral será de fácil adaptação do pedagogo frente a qualquer realidade e desafio no campo de trabalho educativo.

Assim, nessa discussão, consideramos o pensamento de Freire (1996), ao tratar que ensinar não é apenas repassar saberes acumulados pela sociedade, mas sim propiciar meios pedagógicos para a produção do conhecimento. Ou seja, ensinar é muito mais que apenas “dar aulas”, é (re)pensar em novas perspectivas para atender às urgências e questões dos educandos contemporâneos, quando percebemos a importância de uma formação docente sólida e multifacetada.

Ademais, ao consultar o currículo nº 64/2006, percebe-se que os objetivos abrangem as tarefas próprias do setor de Educação escolar e não escolar e, por fim, na produção e difusão do conhecimento científico no campo educacional e, nesse sentido, reproduzindo fielmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Na seção “3. *Competências, Atitudes e Habilidades*” foram listadas dezoito aptidões esperadas dos egressos do curso de Pedagogia/CE/UFPB. Ao analisar, compreendemos, a partir de nossas experiências de formação, que muitas expectativas postas aos profissionais de educação não são totalmente atendidas pela grade curricular 64º/2006 e, para atender tais necessidades, os projetos acadêmicos são inseridos no Projeto Político Pedagógico da licenciatura como conteúdos curriculares importantes, sendo capazes de contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento de diversas competências, assim como para suprir ausências no currículo da formação pedagógica durante o período pesquisado.

Para título de exemplo, especificamos a aptidão quatorze, que aponta aos Pedagogos formados no CE/UFPB, Campus I, o dever de ter a habilidade relacionada à pesquisa no campo educacional, explorando o contexto social de seus alunos, entre outras finalidades. Nessas circunstâncias, os projetos acadêmicos desenvolvidos no CE/UFPB, como o Programa de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa de Licenciatura (PROLICEN), o Programa de Monitoria da UFPB, entre outros, puderam contribuir parcialmente para sanar essa lacuna, assim como em outras competências.

Consideramos que os projetos supracitados supriram em parte a demanda por habilidades em pesquisa dos profissionais formados no curso de Pedagogia/CE/UFPB, visto que nem todos tiveram acesso, devido à limitação de financiamento para a oferta, como consequência, poucas bolsas e custeios de materiais. Portanto, na prática, as contribuições dos projetos são restritas, podendo até ser consideradas como “desiguais”, proporcionando diferentes nivelamentos (“tipos”) de formação docente na mesma licenciatura; ocasionando prejuízos e vazios para alguns professores que não vivenciaram essas oportunidades acadêmicas na formação, implicando na limitação do direito de todos os educadores a uma preparação sólida e significativa.

Como resultado, em uma visão neoliberal, são propagados distintos modelos de formação de educadores, “fabricando-se” “bons” e “péssimos” professores, em disputas internas na própria profissão, o que nos depara com a fragilização do “ser professor” na realidade social.

Retomando a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, em diversos trechos, a pesquisa é valorizada como competência essencial para o desenvolvimento das atividades docentes. Observemos no Art.3º: “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional”; no Art.4º: “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares”; e ao final, na parte de prática docente, quando é indicado “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”. Em adição, o PPC indica a pesquisa docente como um dos pilares dos esforços na formação de pedagogos (UFPB, 2006).

Considerando essas determinações, em análise dos documentos, notamos que a pesquisa é relacionada a todo instante com a trajetória profissional dos educadores, em outras palavras, a pesquisa deve ser parte do “ser professor”. Diante disso, questionamos: como tem sido a organização curricular 64º/2006 na formação inicial do curso de Pedagogia/CE/UFPB para atender nossa expectativa como professor pesquisador? Na prática, os graduandos têm sido formados para a pesquisa?

Nessa perspectiva, ao consultar-se a Resolução nº 64/2006, o Art. 5º verifica: “nos conteúdos complementares obrigatórios está incluída a disciplina Metodologia do Trabalho Científico e Pesquisa Educacional que oferecerá a base teórica para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC”, ou seja, deparamo-nos

com duas disciplinas relacionadas ao incentivo ao trabalho de pesquisa: a primeira, denominada *Metodologia do Trabalho Científico* (carga horária de 60 horas), ofertada no primeiro semestre da licenciatura, e a segunda, nomeada *Pesquisa Educacional* (carga horária de 60 horas), disponível no terceiro período diurno e no quarto período noturno, conforme os Fluxogramas disponibilizados no currículo de formação de professores.

Perante ao exposto, questionamos: será que essas duas disciplinas com carga horária de 60 horas cada uma são suficientes para formar pesquisadores no curso de Pedagogia/CE/UFPB? Através de nossas vivências como graduando da licenciatura referenciada, entendemos que o espaço não é suficiente, pois essa questão vai muito mais além do que algumas disciplinas enfatizadas na pesquisa docente no decorrer do curso, direcionando para a necessidade de construção de um trabalho curricular coletivo entre os próprios professores universitários na implantação e incentivo a uma “cultura do pesquisar” na formação docente da graduação.

Portanto, também percebemos que essas disciplinas relacionadas à pesquisa são cursadas pelos professores em formação na fase inicial do curso de Pedagogia, o que está em articulação com Bassotto e Furlanetto (2014), que ilustram os educandos nesse ciclo da licenciatura como iniciantes na linguagem acadêmica e no ambiente universitário. Desse modo, essa fase inicial é uma etapa de amadurecimento acadêmico em que os graduandos confrontam constantemente o conhecimento científico sem, em muitos casos, ter tido previamente contato com leituras acadêmicas. Nessa situação, percebemos que o professor como pesquisador na Resolução 64º/2006 não é potencializado, visto que os graduandos não tiveram tempo suficiente para assimilarem a importância da pesquisa na futura profissão.

Outra cadeira importante relacionada à pesquisa, já no último período de curso, é *Trabalho de Conclusão de Curso* (carga horária de 60 horas), destinada logicamente para a produção e defesa da atividade final do curso, definida na modalidade monografia. Já o PPC, sobre o TCC, assinala que tem como objetivo a elaboração de uma produção acadêmica elaborada a contar de uma pesquisa, do qual os discentes têm autonomia para escolher a temática e metodologia, sob orientação. No decorrer de nossa análise, percebemos algumas contradições, como a cadeira de mesmo nome, que auxilia os professores em formação na construção desse trabalho final, que aparece na parte descritiva do documento como componente do penúltimo semestre do curso de Pedagogia/CE/UFPB, porém no fluxograma a seguir, aparece no último período

acadêmico.

Além disso, questionamos a utilização dos espaços referentes às disciplinas de seminários temáticos em diferentes semestres como suporte para a elaboração do TCC dos graduandos, o que na verdade, em sua grande maioria, não acontecia na prática, devido a esse espaço ser utilizado como mais uma obrigação curricular, no qual, em muitas vezes, apresentávamos algum trabalho já feito no semestre para obter nota com propósito de ser aprovado na cadeira. Halbwachs (1990) indica que lembramos das situações que vivemos e recordamos que, por inúmeras vezes, íamos nos pelos departamentos do CE procurando o professor responsável pelos seminários e, em algumas ocasiões, somente tivemos contato com o(a) responsável no final do período acadêmico, sem qualquer possibilidade de interdisciplinaridade ou ambiente favorável para o amadurecimento na realização de pesquisa.

Para Inácio Filho (2005), o trabalho monográfico corresponde a uma produção escrita resultante de investigações acadêmicas vinculadas a leituras, a observações, a reflexões e a críticas, com esse intuito, nesse trabalho, selecionamos quatro TCCs que nos contaram histórias e experiências de formação que intitulamos como memoriais acadêmicos. Nessa perspectiva, Sartori (2008) reitera que existem tipos, estilos e formas próprias para os memoriais de formação e o importante é serem capazes de guiar os indivíduos a um movimento de confrontação com o passado, revogando-o; assim, os tradicionais e “famosos” trabalhos finais das licenciaturas poderiam ser considerados como tais, dado que abordariam os interesses, as vivências e as escolhas, até mesmo de aspectos teóricos, dos graduandos.

Em razão desses aspectos que vêm sendo discutidos através da memória, a qual reitera suas correlações com o passado, em uma margem formada por lembranças vagas, contraditórias e sem louvor às fontes (MOTTA, 2012), este autor, na época de formação no curso de Pedagogia entre 2012 e 2017, em período noturno, por trabalhar no turno diurno, com intuito de participar dos projetos acadêmicos, teve que fazer o trancamento de algumas disciplinas para, em momentos oportunos, cursá-las. Assim, a disciplina Pesquisa em Educação foi vivenciada no nosso último semestre da licenciatura junto com o período do TCC. Vale recordar que essa situação foi muito proveitosa, visto que a professora da cadeira nos proporcionou um espaço de apoio e orientações sobre como produzir uma pesquisa histórica, ou seja, o trabalho final da disciplina tornou-se nosso próprio TCC, sendo possível vivenciar naquele momento uma espécie de “pré-banca”, contribuindo significativamente para nossa investigação, afirmando que essas

experiências fizeram sentido para nós, na direção de nossa realidade e escolhas, incentivando-nos a querer prosseguir com os estudos científicos. Porém, quanto aos demais graduandos que cursavam o componente curricular conosco, tivemos a impressão de que a pesquisa que estavam desenvolvendo para avaliação final da disciplina não tinha sentido; de fato, não compreendiam a importância da pesquisa para a prática docente e levavam mais como uma obrigação a cumprir para se formarem.

Nesse sentido, chegamos à conclusão de que os três componentes indicados na Resolução 64º/2006 para elaboração do TCC, na prática, não cumpriu seu papel devido à distância temporal vivenciada entre as cadeiras, além de que, por muitas vezes, nesse intervalo, os professores em formação não eram incentivados à realização da pesquisa pelas outras disciplinas. Dessa forma, através desse ponto de vista, na falta de articulação, consideramos essa circunstância como um anúncio “premeditado” junto à relação de sentimentos de insegurança, angústia e desespero que poderiam ter sido evitados no período de produção do trabalho final da licenciatura, tornando-se uma fase traumática, em vez de serem instantes prazerosos, significativos e de crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

O professor é, na essência, pesquisador, ou seja, um profissional da reconstrução do conhecimento, tanto de horizonte da pesquisa como princípio científico quanto, sobretudo, no da pesquisa como princípio educativo. O aluno que queremos formar não é apenas um técnico, mas fundamentalmente um cidadão, que encontra na competência reconstrutiva de conhecimento seu perfil decisivo. Tem pela frente o duplo sentido de fazer o conhecimento progredir, mas mormente o de humanizá-lo (DEMO, 2011, p.119-120).

Através dessa menção, Demo (2011) defende o professor como pesquisador e pesquisar como competência necessária para enfrentar novos desafios da sociedade contemporânea. O autor insiste que o professor não pode ser visto como um profissional apenas de ensino, em uma dimensão unilateral, para tanto, faz-se necessário na contemporaneidade, marcada pelas contradições do conhecimento, no tocante aos avanços tecnológicos e da promoção da exclusão social, a pesquisa como meio de promoção da reflexão e do aprender a aprender, para favorecer a construção de uma verídica cidadania.

Nessas circunstâncias, o docente torna-se ator essencial para o progresso na emancipação dos sujeitos e a pesquisa na formação do professorado como componente central, visto que os professores vão difundir o que lhe foi ensinado e estimulado a

realizar. Não por acaso, escolhemos trabalhar com esse autor, uma vez que comungamos com seu pensamento, pois entendemos que os educadores devem se libertar da instrução convencional (“dar aula”, em uma educação direcionada somente à exposição de conteúdos) e sim, oportunizar o trabalho investigativo como integrante essencial para (re)construir seu próprio conhecimento, assim como dos seus educandos. Nesse sentido, em nossa reflexão, a pesquisa transforma-se como ingrediente eficiente para o desenvolvimento de competências, como a criatividade, a capacidade de contextualização, o aumento da criticidade e o enriquecimento de saberes, principalmente na relação da teoria com a prática.

Retornando o espaço da pesquisa no currículo de formação de professores, Resolução 64º/2006 no curso de Pedagogia/CE/UFPB, essa distância temporal entre as disciplinas acadêmicas relacionadas à pesquisa, bem como a insuficiência de carga horária para a experiência investigativa, acarretam péssimas impressões aos graduandos sobre essa prática na profissão docente e assim, como sequela, os futuros professores se distanciam da pesquisa em suas posteriores práticas pedagógicas, não utilizando os benefícios das práticas investigativas na difícil realidade da sala de aula.

É importante destacar que também sentimos falta de algum componente disciplinar orientado para Educação em Direitos Humanos (EDH), seja dito de passagem que a cadeira que mais se aproxima dessa temática é a optativa Ética Profissional e, mesmo assim, entre os períodos acadêmicos de nossa formação, não foi ofertada, ocasionando uma lacuna na preparação de novos professores.

Percebemos que a formação sólida proposta pelo PPC, sobre a construção de um pedagogo reflexivo, crítico e ativo, seguindo a vertente de um agente de mudanças (UFPB, 2006), através da Resolução nº 64/2006, apresenta fragilidades, considerando-se a ausência de uma cadeira voltada para a humanização (FREIRE, 1987), a pouca articulação entre disciplinas e a oferta de um número pequeno de vagas em programas acadêmicos para esses futuros profissionais.

A EDH para a formação docente é retratada como:

apresentamos a formação em Direitos Humanos, como pressuposto teórico e prático para o desenvolvimento de ações, atitudes e posturas cidadãos, para a construção de uma cultura de paz e de justiça, que contribuam para a formação de educadores autônomos, questionadores, preocupados com sua própria formação e com a melhoria da formação cidadã de seus alunos e para uma sociedade com menos violência (CARVALHO, 2019, p.42).

Com esse entendimento, percebemos a importância da EDH na formação docente para o terceiro milênio, visto que pode potencializar a construção desse “novo educador” em um cenário social tão informativo quanto desigual, tão instável quanto exigente.

Espera-se dos educadores o desenvolvimento de múltiplas funções docentes no que tange a sua atuação profissional nas adversidades, assim, para esse fim, a EDH pode incentivar e contribuir para a autonomia e a visão do professor como “ser intelectual”, que tanto temos defendido nessa pesquisa. É fundamental propagarmos algumas indagações pessoais com relação ao currículo apresentado na Resolução nº64/2006 no PPC (UFPB, 2006) de formação de professores: como os sujeitos educativos do curso de Pedagogia/CE/UFPB têm se posicionado quanto ao silenciamento desses documentos oficiais perante a EDH? Essa educação tem ocorrido de alguma forma mesmo que “oculta” no currículo? O que dizem os graduandos dessa licenciatura sobre a EDH em suas formações?

Com efeito, temos sido seduzidos por essas inquietações e, por isso, buscamos analisá-las, a partir da literatura científica de alguns professores em formação no período de 2006 a 2016 na licenciatura citada. Em resposta às duas primeiras questões, percebemos a preocupação da professora Maria Elizete Guimarães Carvalho com a EDH, no período pesquisado, na formação dos futuros pedagogos e constatamos que ela foi um dos sujeitos educativos atuantes nessa questão, como podemos verificar:

contemplando tal cenário, passamos a produzir projetos anuais, desde o ano de 2008, voltados para a temática dos direitos humanos e que, desde 2015, são desenvolvidos nas salas do curso de Pedagogia, nas disciplinas História da Educação I e II, no turno da noite. Nosso propósito inscreve-se no desejo de formar/orientar graduandos do Curso de Pedagogia em Direitos Humanos, ou seja, sensibilizar e motivar graduandos a conhecerem e a construírem direitos de cidadania, orientando-os para seu exercício, a partir de uma Educação em Direitos Humanos, tendo em vista a criação de uma cultura de justiça e de paz na escola e na sociedade (CARVALHO, 2019, p. 50-51).

Face à citação, compreendemos, além das contribuições teóricas nas produções de estudos científicos em EDH, a autora contribuiu na prática da formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB com o “não dito” sobre EDH em documentos oficiais locais, portanto, colaborando para ampliação dos olhares dos professores em formação

para os DH e a construção da cidadania.

Entendemos que somente pode educar para humanização, quem se humaniza primeiro, por essa razão, faz-se fundamental educar o professorado em DH. Não distante, na vivência, houve conflitos, como alertam Bassotto e Furlanetto (2014), que nos períodos iniciais de qualquer curso de Pedagogia, os graduandos trazem amplo saberes advindos do senso comum e, ao se depararem com os projetos anuais em EDH desenvolvidos nessa fase inicial, se deparavam com uma “nova” cultura direcionada à dignidade humana ocasionando embates.

Por meio dos olhares da Nova História, tivemos como inspiração Burke (1992), que indica outras diferentes formas e possibilidades do trabalho historiográfico, nas quais distintas fontes e objetos ganham vida, novos personagens começaram a ser vistos pela História, como os professores, que antes não eram contemplados e agora têm a chance de serem investigados e narrados, principalmente pelo fato da profissão docente, mesmo sendo reconhecida como um importante ofício social, tem sua história profissional marcada por desigualdades e lutas estruturais (incluindo a financeira). Diante disso, as produções dos professores ganham protagonismo nessa nova forma de fazer história. Ivo (2017, p. 51) reafirma esse caminho: “tudo que existe tem uma história. Em todas as atividades desenvolvidas pelos homens encontramos o passado, que pode ser reconstruído a partir do exercício de reflexão/memória”.

Portanto, nesse horizonte epistemológico, podemos esquematizar os projetos de EDH vivenciados na formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB, precisamente no Campus I em período noturno e, dessa forma, trazer luz à existência e a história dos projetos PROLICEN desenvolvidos pela Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, que cooperou para o fortalecimento dos graduandos, com destino à escrita da História da formação docente paraibana. Assim, com propósito de situar o leitor, visitamos os projetos vivenciados:

Tabela 1: Projetos PROLICEN orientados para Educação em Direitos Humanos no curso de PEDAGOGIA/CE/UFPB, sob coordenação da Professora Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Nome do Projeto

Ano realizado

Educação em Direitos Humanos: construindo sujeitos de direito no curso de Pedagogia/CE/UFPB	2015
(Renovado)	2016
(Renovado)	2017
Educação em Direitos Humanos: formando graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB para a paz e para a cidadania	2018
(Renovado)	2019

Fonte: Arquivos Pessoais da Professora Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Os projetos mencionados vão além do tempo pesquisado, verificando seu êxito, a partir deles, sugeriram inúmeras produções científicas apresentadas em eventos como o X Seminário Internacional de Direitos Humanos/CCJ/UFPB, IX Seminário Paulo Freire na UFPE, VII Encontro Regional de Pedagogia/CCHSA/UFPB na cidade de Bananeiras/PB e em todas as edições anuais do Encontro de Iniciação à Docência (ENID) da UFPB, além de TCCs⁹. Ou seja, os professores em formação, em inúmeros momentos, falaram dessa experiência em DH, mesmo não contemplados pela Resolução 64º/2006, através dos projetos, receberam essa formação. Entendemos que se desenvolveram pesquisas nos trabalhos finais sobre o tema é porque tais experiências foram relevantes. Benevides (2003), Carvalho (2019) e Maciel (2016) discutem que a EDH é capaz de transformar mentes e corações e assim, marcar a história pessoal dos indivíduos, em especial dos professores aqui revelados por essa narrativa científica.

Diante disso, para responder em linhas gerais nossa última pergunta “o que dizem os graduandos dessa licenciatura sobre a EDH nas suas formações?”, os professores em formação do período indicado respondem:

No decorrer do projeto, foi possível perceber a conscientização dos graduandos sobre os Direitos Humanos, questionando a própria realidade local, mudando seus discursos, compreendendo seus direitos, valorizando princípios como a dignidade humana, a paz e a tolerância, da mesma maneira que educavam terceiros em Direitos Humanos, como pais, filhos, maridos, esposas, primos, entre outros (IVO; GUEDES; CARVALHO, 2020, p.702).

⁹ Monografias de TCC frutos desses projetos: Santos (2019), Rodrigues (2019), Oliveira (2019) e Guedes (2019).

Através dessa experiência, notamos que por meio de uma professora universitária, vários futuros pedagogos tiveram acesso a um espaço para a EDH, uma espécie de “laboratório de valorização da dignidade humana”, procurando sensibilizá-los à causa, podendo ampliar a cultura dos DH.

Os graduandos foram, ao longo dos projetos, se educando e mudando suas práticas sociais e, além disso, ampliando a corrente, promovendo a EDH para terceiros. Como resposta à questão levantada, os autores participantes do projeto expressam que a demanda da EDH foi contemplada durante o período estudado, sendo necessário incentivar a realização de outros projetos similares, assim como a participação de professores universitários e educandos das licenciaturas.

Nesse sentido, concordamos com Carvalho (2019, p.43), ao assegurar que “cabe então falarmos que tanto a Universidade como os DH são responsáveis por disseminarem possibilidade de formação a favor da dignidade, da liberdade, da autonomia, valendo lembrar que uma educação para os direitos humanos na Universidade terá mais chances de chegar às escolas e à sociedade”. Ou seja, a instituição universitária formadora tem papel importante quanto à EDH na formação docente, oportunizando aos futuros professores pensarem em uma pedagogia que respeite as pessoas em suas diversidades e escolhas, a proporcionar a construção de uma prática docente influenciada e direcionada em/para os DH.

Nesse contexto, em que projetos como esse permitem o desenvolvimento pessoal e professoral dos graduandos, devemos entender o papel da Universidade na preparação de novos educadores, ou seja, compreendermos o valor da formação docente universitária.

Para tanto, defende-se a idéia de que somente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (tripé do funcionamento da universidade) poderá contribuir para uma formação sólida e coerente do professor que se almeja, desvinculado da monotonia e da mesmice, ancorado na curiosidade epistemológica, na busca e transformação constante e no reconhecimento da importância de sua atuação para o desenvolvimento da sociedade (PACHECO, 2007, p.42).

Diante disso, a formação universitária de professores abre um novo contexto para além do ensino, ministrar uma formação consistente no enfrentamento das diferentes demandas do contexto escolar na contemporaneidade, em que, através da pesquisa e extensão, são proporcionados aos futuros docentes reflexão, a partir do diálogo com os teóricos acadêmicos, as fontes de estudos e a comunidade universitária,

buscando soluções para as questões-problema e os desafios locais dos sujeitos. Nessa discussão, entendemos que o conhecimento não é algo estável, passivo e sim, dinâmico, ativo e multidisciplinar na sociedade informacional. Dessa forma, para atendermos à movimentada realidade, cabe à formação docente ser permeada não só pelo ensino, mas absorver também a pesquisa e a extensão.

Em vista disso, outra interrogação nos cabe: os professores em formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 e 2016 vivenciaram os três pilares da formação universitária? Em resposta a esse questionamento, buscamos explicações através de alguns autores: Oliveira (2009), Carvalho (2014) e Aguiar (2016) consideram que o início do “novo milênio” foi marcado por novas posturas governamentais perante as universidades públicas, abrindo-as mais para democratização (o acesso de classes/grupos sociais menos favorecidos) e considerando maiores investimentos no ensino superior comparado a gestões anteriores do país, nas quais as produções científicas e os projetos acadêmicos também foram beneficiados, refletindo-se em aplicações significativas na infraestrutura dos prédios e nos *campi* das universidades, na aquisição de livros, nos reparos em equipamentos e adesão de materiais permanentes. Infelizmente, isso não se refletiu nos projetos PROLICEN de EDH aqui mencionados, visto que o número de bolsas financiadas ofertadas eram poucas (uma a duas no máximo), ou seja, poucos bolsistas para uma proposta tão relevante na formação de professores.

Assim, nesse sentido, devemos como UFPB repensar as vivências que desejamos aos nossos educandos, em especial, no curso de Pedagogia do CE, no Campus I, possibilitando incentivos para essa efetivação ao mesmo tempo que os próprios professores em formação devem pensar na sua própria formação e não na participação em projetos acadêmicos somente com bolsas remuneradas.

Defendemos uma consciência mútua entre todas as partes, incluindo a Universidade e os graduandos, em virtude do que assinala Pacheco (2007), com destino à construção de um projeto único de formação de professores em que engloba o ensino, a pesquisa e a extensão para atuação docente, perante a conjuntura social. Apesar das dificuldades, Ivo, Guedes e Carvalho (2020) indicam que os projetos de EDH sempre tiveram recorde de participantes voluntários. Achamos alguma explicação para essa repercussão eletiva? Consideramos em Carvalho (2009, p.70) uma explicação: “a Educação em direitos humanos é uma prática mobilizatória [...]”.

Respondendo as questões norteadoras das nossas discussões, “para que se forma

nessa licenciatura?”, “qual é ou deve ser a vocação profissional dos pedagogos?”, percebemos que inúmeros são os desafios e contratempos do curso de Pedagogia na história brasileira, principalmente vinculados a dilemas antigos não superados, além disso, consideramos que na contemporaneidade são exigidas distintas e vastas demandas sociais. Entretanto, podemos considerar que trazer a docência para o protagonismo no curso pedagógico, sem esquecer as demais áreas de atuação educacional, é valorizar e fortalecer a identidade da profissão docente e resistir a qualquer forma de fragmentação ocupacional. Na prática, entendemos que ainda é diferente, visto que compreendemos essa “nova” realidade traduzida em recentes documentos norteadores da Pedagogia, por certo muito do “velho” resiste em um contexto presente histórico, em que o passado e o recente se dialogam constantemente.

Por fim, que perfil da profissão se deve esperar no início do “novo” milênio? Devemos esperar um profissional de pedagogia dinâmico, aberto e proativo, possuindo capacidade de aprender a aprender e respeitar as diferenças humanas no processo pedagógico. Conforme já vimos discutindo, entendemos que esse auge da sociedade informacional que vivemos nas primeiras décadas do terceiro milênio pode ser a oportunidade “ideal” de torná-la uma sociedade educativa, que os sujeitos tenham capacidade de transformar as diversas informações em conhecimentos. Nesse panorama reflexivo, para essas mudanças de comportamento social será necessário (re)pensar a educação como um instrumento de criticidade, emancipador, inovador e cidadão e o professor se torna agente direto na luta para essas transformações.

Não queremos nesse momento encerrar todas as discussões a respeito do curso de Pedagogia/CE/UFPB e da Resolução nº 64º/2006, porém salientamos nossas inquietações como pesquisador sobre duas temáticas que julgamos fundamentais na formação de educadores: *o professor como pesquisador* e *a Educação de Direitos Humanos na formação docente*, porque as abordamos sob outras perspectivas, mais adiante, a partir do cruzamento e análise das narrativas orais e escritas de outros professores em formação entre 2006 e 2016. Entendemos, dessa forma, ser esse o principal diferencial em se pesquisar as histórias dos sujeitos, pois não é um objeto de investigação fechado e imóvel, pelo contrário, é aberto e dinâmico, capaz de relacionar-se com todas as partes e assuntos dessa pesquisa, posto que as histórias são narradas por homens e por isso são produções humanas relacionadas durante todo ciclo de vida.

3 O EDUCADOR E AS NARRATIVAS DE SEU TEMPO: HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

A princípio gostaríamos de destacar toda nossa satisfação com relação a esse capítulo por não ter sido previsto no projeto inicial, pelo contrário, foi construído ao longo das leituras e dos momentos de reflexão durante a produção dessa investigação, principalmente com nossa aproximação junto à concepção da HTP, sendo capaz de estimular a vontade de um maior aprofundamento nessa abordagem histórica.

Lembramos que foi no ambiente da professora orientadora Maria Elizete Guimarães Carvalho, no decorrer do projeto de ensino vivenciado nas disciplinas HEI e HEII, onde tivemos contato com a concepção da HTP. Esse encontro ocorreu no armário da docente, precisamente na rotina de monitoria, achando o texto *História, memória e tempo presente* de Motta (2012). Os momentos de leitura nos ocasionaram várias sensações com a possibilidade de se trabalhar com uma história “tão presente” em nossas vidas e posteriormente advindo a vontade de utilizá-la em pesquisa posterior em nível de mestrado.

Lohn e Campos (2017) apontam que a HTP não é outra História, pelo contrário, é uma “nova” possibilidade de pensar a história. Verdade seja dita, os desafios chegam a ser maiores; Chartier (1998, p.217) assinala que “ora a história do tempo presente, mais do que todas as outras, mostra que há entre ficção e a história um diferencial fundamental, que consiste na ambição da história de ser discurso verdadeiro, capaz de dizer o que realmente aconteceu”. Isso é, a HTP tem o mesmo compromisso com a verdade e a averiguação dos fatos sociais, assim como outras abordagens e operações historiográficas que contemplam períodos mais distantes, contudo, dando a essência histórica ao tempo imediato, como resultado, rompendo seu isolamento frente ao passado.

Ferreira (2018) reitera que a HTP chega ao início do século XXI consolidada, devido ao crescimento e reforço dos debates e produções epistemológicas, o que favorece o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que abrange os primeiros decênios do “novo milênio”. Entretanto, isso também não anula as desconfiças e questionamentos quanto a essa abordagem, ora considerando a consagração do campo historiográfico em trabalhos vinculados ao projeto morfológico ocidental hegemônico nos séculos XIX e XX (LOHN e CAMPOS, 2017), ora relacionados às imprecisões direcionadas às metodologias, aos limites e delimitações temporais (FERREIRA, 2018).

Diante disso, nos posicionamos a favor dos estudos históricos relacionados à contemporaneidade, prezando a conciliação do presente com o passado, em uma visão de constante diálogo de realimentação/dependência de ambos. Dessa forma, devemos, como historiadores, não somente lembrar-nos do imediato, quando ele for passado e tiver suas fontes históricas escassas e sim, o oposto: perceber o sentido próprio desse momento histórico que estamos vivendo e, em suma, investigar suas relações diretas com o distante, contribuindo diretamente no que concerne ao corpo social corrente.

Diante dessas inovações no campo historiográfico, óbvio, considerando também a Nova História (BURKE, 1992) e a História Oral (THOMPSON, 1992), os sujeitos ganharam espaços para recorrer as suas subjetividades e relatos pessoais. Nesse contexto, os educadores também não se ocultaram, pelo contrário, suas (auto)narrativas científicas ganharam valiosos significados, em razão da profissão, no que se dedica a formar cidadãos e à produção de conhecimento. Logo, através de todas essas circunstâncias, entendemos que o ato de contar o vivido como estamos propondo nessa pesquisa, através de nossas histórias, ganha um sentido e possibilidade no campo historiográfico, proporcionando um fazer histórico particular.

Em vista disso, salientamos nossa questão norteadora: “o que dizem os professores sobre suas histórias de formação e práticas docentes no tempo vivido?”. Face ao exposto, segundo o propósito de buscar uma resposta, tivemos como intenção promover um diálogo com outros trabalhos parecidos, professores que também contam suas histórias de formação e prática professoral no tempo contemporâneo, posto que contar o vivido também cabe a nós educadores.

3.1 PRETENSÕES NARRATIVAS: CONTAR O PASSADO NO PRESENTE

Para iniciarmos nossas discussões, partimos de algumas indagações (as quais permeiam a questão central do capítulo) que nos acompanham: por que queremos escrever tanto sobre o tempo vivido? Assim como nós, os homens têm a necessidade de contar sobre sua época? Por qual razão contar o presente tanto nos motiva? Os educadores em geral apresentam interesses em contar suas histórias profissionais? Assim, diante das questões, possuímos o desejo de encontrar respostas nessa trilha investigativa e, provavelmente, um dos principais meios é, sem dúvida, nesse caso, a pesquisa bibliográfica. Apesar de todo nosso entusiasmo, nos afastamos de qualquer visão romantizada por qualquer teoria histórica aqui exposta e nos aproximamos de um

olhar mais crítico-científico. No decorrer de nossa investigação, fomos percebendo que os seres humanos, entre tempos e espaços, sempre possuíram a ânsia de contar suas vivências e realizações do recente para o restante da população. Destarte, compreendemos que o contar o tempo vivido por meio de histórias sempre existiu, ou seja, configura-se como uma produção humana, como resultado, consideramos como uma prática histórica.

Na direção dessa nossa convicção, observamos em Nunes, Fialho e Machado (2016, p.799) que “a arte de contar histórias, desde os tempos mais remotos, ligou-se a atividades profissionais de caráter artesanal que promoviam no ouvinte o autoesquecimento, a facilidade de gravá-las na memória e a capacidade de recontá-las”. A citação não deixa margem para interrogação: desde a época primitiva, os homens sempre gostaram de contar seu presente por diferentes histórias. Captamos que essas narrativas começam a partir de suas representações em decorrência de suas experiências pelo/com o mundo, em um conjunto associado entre suas subjetividades, perpassando pelas suas imaginações e sonhos, encontrando seus sentimentos e gostos mais profundos e envolvendo-se em seus mitos e tradições individuais e coletivas.

Inclusive, também não podemos deixar de relatar a fragilidade da memória marcada, em parte, pela amnésia e pela contrafação dos sujeitos (LE GOFF, 1994), produzindo não ditos ou manipulações históricas. Em vista disso, outro elemento importante que os autores Nunes, Fialho e Machado (2016) trazem é a literatura como fonte histórica para a História da Educação, em um jogo que a ficção e a memória se entrelaçam a partir da visão do mundo. Portanto, para nós, essa prática de contar o tempo vivido é uma tradição dos seres humanos, inerente ao ato de comunicar-se. Por isso, percebemos que existe nessa prática um significado, um passado, uma história que precisa ser entendida, rememorada e interpretada.

Em face do exposto, nos questionamos: para que revisitar ou contar o passado no presente? Por que um trabalho referente às primeiras décadas no terceiro milênio tem que rememorar um passado? Buscamos explicações em Le Goff (1994, p.224), quando diz: “o futuro, tal como o passado, atrai os homens de hoje, que procuram suas raízes e sua identidade, e mais que nunca fascina-os”. Isso significa que o futuro e o presente têm correlação com o passado, assim, por mais “moderno” que a sociedade informacional esteja, os sujeitos sempre terão sedução ao retroativo, na busca pelo norte de como seus antepassados viveram, encontrando referências nas construções das identidades sociais atuais, dessa forma, o passado é reivindicado para percebemos o

quanto temos dele no imediato e, da mesma maneira, o que dispomos de diferente nessa relação temporal, projetamos também em nossa futuridade.

O contar o vivido de forma mais elaborada, conforme Motta (2012), começou no pós-Segunda Guerra Mundial, em que as profundas marcas da barbaridade e dos horrores insistiam em permanecer na sociedade alemã, em outras palavras, o passado assombrava o presente, a identidade, o estilo de vida e as relações sociais alemãs estavam ligadas aos acontecimentos. Por essas razões, em decorrência das marcas e sentimentos envolvidos, o próprio passado exigiu frequência no presente; e contar o presente por intermédio de histórias também era narrar muito sobre o retroativo.

Motta (2012) indica que parentes de mortos na catástrofe contavam suas versões para reivindicar direitos, privilégios ou legados perante as autoridades, denotando que a vigência pós-guerra estava impregnada do terrível passado. Ou seja, os sujeitos contavam suas histórias, que ganhavam voos próprios em aspectos simbólicos (AMADO, 1996), privilegiando seus interesses a partir de suas representações individuais e coletivas (CHARTIER, 1991). Diante disso, percebemos que as histórias relatadas tornam-se espaços de memórias, evidenciando narrativas impregnadas por disputas e conflitos econômicos, políticos e sociais.

Na presença do exposto, o cenário, ou melhor dizendo, a própria história acabou exigindo a atuação dos historiadores, inclusive o século XX foi uma época marcada por guerras, ditaduras e avanços ideológicos, tecnológicos e nas mídias, o que significa que diferentes e expressivos eventos ocorreram chamando a atenção de diversos profissionais para incontáveis histórias sobre o vivido.

Fiorucci (2011) reitera que foi nos anos 1960 que jornalistas, cientistas políticos e sociólogos começaram a contar sobre o presente em obras que ganharam o cenário europeu. À vista disso, perguntamos: serão os historiadores tão ausentes do presente? Será que não poderão contribuir com o tempo imediato? Assim, diante dessas circunstâncias, os historiadores romperam barreiras para colaborar com a sociedade da época, em textos para produções com fins mais comerciais, chamando atenção do grande público, incluindo os educadores.

Catani e Vicentini (2003) reiteram que no mesmo período, oficialmente alguns professores também começaram a escrever livros narrando suas histórias, suas memórias e experiências sobre suas práticas docentes em diferentes estágios da carreira. Certas obras ganharam destaque no cenário mundial, incluindo o mercado brasileiro. Os autores fizeram um breve levantamento de alguns importantes livros de educadores

publicados no Século XX. Essas publicações a seguir, não encerram ou limitam nossas discussões, pelo contrário, materializam nossa partida para esse debate no que diz respeito a contar o tempo vivido através de histórias de diferentes educadores ao longo do tempo. Classificamos as quatro publicações encontradas e analisadas pelos autores, respectivamente como A, B, C e D, conforme tabela a seguir:

Tabela 2: Levantamento de algumas obras memorialísticas de professores no exercício da profissão.

Nome do Livro	Ano realizado	Autor(a)
Uma vida no magistério (A)	1962	Botyra Camorim
Reminiscência de um professor aposentado(B)	1973	Afonso Sette
Memórias de um mestre-escola (C)	1974	Feliciano Marmo
Memórias de uma mestre-escola (D)	1985	Felicidade Arroyo Nucci

Fontes: Catani e Vicentini (2003).

Catani e Vicentini (2003) indicam que o livro A enfatiza a trajetória docente da autora, considerando as dificuldades da rotina escolar, a falta de apoio do poder público local e as adversidades do percurso de ida e volta ao local de trabalho; essa última, nos fazendo associar ao nosso Roteiro de Entrevista (APÊNDICE A), especificamente a pergunta relacionada ao trajeto diário dos graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 e 2016, na formação na UFPB. Bédarida (1998, p. 220) é enfático sobre a HTP: “a união e a interação do presente e do passado constituem a principal inovação [...]” e refletindo a partir dessas palavras, questionamos: como foram os trajetos dos professores em formação supracitados para as aulas da licenciatura? O que dizem os graduandos que moram mais distantes (incluindo na área rural) sobre essa questão? Quais relações que podemos fazer entre passado e presente dos itinerários que os professores percorriam para suas formações e atuações profissionais? Essas e outras

indagações, tentaremos responder ao longo dessa investigação.

Em relação aos livros B, C e D, Catani e Vicentini (2003) indicam que os pontos mais abordados pelas literaturas memorialísticas foram a fase inicial do magistério, as escolhas pela profissão, as dificuldades e renúncias da rotina professoral, o distanciamento entre os ensinamentos na formação inicial e a prática docente, dessa forma, reiteraram os desafios da profissão docente no decorrer da História da Educação Brasileira.

Embora seja promissora a escrita de professores, principalmente no meado do século XX, a prática de contar o vivido pelos docentes ainda era muito inacessível e desacolhida. Prova disso é que, no período, Catani e Vicentini (2003) mencionam o Centro do Professorado Paulista (CPP) como das poucas instituições/associações que financiavam e arquivavam as obras memorialísticas e autobiográficas de educadores. Ou seja, eram insuficientes os espaços para os professores narrarem seu tempo através de diferentes histórias e experiências.

A partir dessas referências sobre a literatura memorialística de educadores, questionamos: por que o professor deve escrever suas próprias memórias? Qual a importância das escritas memorialísticas e autobiográficas dos docentes? Como essas obras memorialísticas podem contribuir com o leitor e a sociedade?

Na busca de responder as duas primeiras questões, encontramos em Prado e Soligo (2005, p.47-48) algum retorno:

a perspectiva da formação de profissionais reflexíveis, que vem se consolidando como uma tendência na comunidade educacional, ao mesmo tempo reflete esse reconhecimento social e contribui consolidá-lo. É nesse contexto que a valorização da escrita dos educadores ganhou lugar. Afinal, se é necessário a reflexão sobre a prática professoral e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos. Entretanto, para além dos ganhos individuais que a escrita reflexiva favorece, há um aspecto político de igual ou maior relevância: a publicação dos textos produzidos pelos que fazem a educação no país – narrando suas experiências, revelando suas ideias, refletindo sobre o que fazem-na verdade é uma conquista de toda categoria profissional [...] o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional.

Assim, na prática, pensando o professor como escritor, esse profissional não

ficaria restrito às atribuições de sala de aula, mas sendo capaz de assumir a palavra escrita por meio das suas reflexões e das resignificações de suas experiências, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, fortalecendo e qualificando sua atuação profissional. Em outras palavras, o educador se mostra ao mundo como um ser intelectual, não mais um mero executor de tarefas pedagógicas, distanciando sua prática docente da alienação.

Diante disso, percebemos a importância da escrita dos professores para além dos ambientes escolares e de alguns ambientes acadêmicos, defendemos que esses materiais tenham uma maior visibilidade através da publicação em livros/revistas, entre outros meios digitais na sociedade informacional, no que tange ao princípio do terceiro milênio. Entendemos que a divulgação das memórias professorais pode contribuir para a criação e efetivação de uma rede de socialização de conhecimentos e experiências docentes, tendo em vista uma troca profissional de diferentes educadores em variadas regiões do país, evidenciando suas dificuldades, soluções e aprendizados em suas rotinas, tirando o professor do isolamento profissional, em que muitas vezes é inserido, ou, digamos, “colocado” de forma intencional pelas forças econômicas e políticas.

Ou seja, a escrita e a circulação das obras memorialísticas e autobiográficas ganham mais relevância, visto que podem proporcionar a outros educadores (re)leituras da realidade social e educacional de determinado contexto, sendo possível inúmeros olhares internos e externos sobre a rotina e profissão docente, entendendo seu lugar como docente e, assim, compreender semelhanças e distanciamentos do colega de ofício. Nesse sentido, como resultado: possibilita o fortalecimento da identidade professoral, incluindo mais assertividade nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, e na contribuição em aspecto significativo para a melhoria da Educação Brasileira (concomitantemente respondendo nossa terceira indagação).

Destacamos que a possibilidade de difundir determinadas adversidades no exercício da docência tem potencial de mobilizar os professores para a luta em favor da superação de obstáculos históricos da profissão ainda não vencidos na contemporaneidade. A profissão docente assume outras perspectivas e cenários que vão além dos limites da sala de aula, em que a escrita crítica do seu tempo e a mobilização social se tornam parte integral da profissão, no intuito de se sustentar, em uma realidade contemporânea multifacetada como inconstante. Frente à discussão, as histórias de formação e prática docente ganham sentido no intuito de revalar mais o que é “ser professor” nesse tempo.

Le Goff (1994, p.213) aponta para a importância de reflexões sobre a relação passado/presente na consciência histórica: “se a ligação ao passado pode admitir novidades e transformações, na maior parte dos casos o sentido de evolução é apercebido”; face ao exposto, verificamos que essa prática memorialística de contar o vivido no país começou oficialmente no século XIX, através da criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838. Por esse ponto de vista, Maleval (2019) chama a entidade de receptáculo do presente da época oitocentista.

Nossos olhares em relação ao IHGB começaram a partir de Fiorucci (2011, p. 118), indicando que “é bom lembrar a historiografia construída pelo IHGB no século XIX, orientada pelo imperador, com vistas a construir uma memória e uma imagem do passado, especialmente sobre o processo de independência”. Ou seja, a Memória do tempo presente não era desprezada e os acontecimentos recentes constantemente “conspiravam” contra os historiadores da época que se viam obrigados a se posicionarem no debate epistemológico, resultando em um “incomodo” constante na categoria, principalmente frente às demandas políticas.

Em alguns momentos em que a urgência política se fazia sentir, em função, evidentemente, da exaltação e salvaguarda do governo de D. Pedro II e da unidade territorial do Império, os constrangimentos epistemológicos da disciplina histórica ficavam em segundo plano (MALEVAL, 2019).

Assim, nesse cenário conflituoso, por mais que o instituto se posicione contra a escrita da história recente, principalmente devido às posições contra a parcialidade e a ameaça emocional do historiador, mesmo assim, percebemos que o presente em nenhum momento se ausentou. Pelo contrário, toda essa situação incômoda foi capaz de fazer com que os intelectuais da instituição pensassem em como trabalhariam com essas “novas” exigências do tempo vivido, tendo como exemplo a “arca do sigilo”.

Maleval (2019) explica que para atender às demandas do presente do século XIX, foi criado um projeto que tomou imensa dimensão no IHGB, nomeado “arca do sigilo”, no qual poderiam ser depositados memórias escritas (variados tipos de documentos) do imediato, para que pudessem ser futuramente lidos e classificados sem nenhuma espécie de interferência e quem sabe, no futuro, contribuir com a produção do conhecimento historiográfico, através de estudos publicados em revista. Entretanto, em seu estudo, o autor deixa escapar que os sujeitos, ao depositarem na canastra,

assinavam o período que o(s) documento(s) deveria (m) ser versado (s), em uma lógica em que as testemunhas do(s) fato(s) e acontecimento(s) não tivessem mais vivas, o que nem sempre ocorria.

Contextualizando, percebemos a “arca do sigilo” no IHGB no século XIX como a própria representação do tempo presente, o qual por mais que fosse “encoberto” ou desprestigiado pelos historiadores da época, estava ali e de modo assíduo. Chartier (1991, p.184) é claro: “a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado” e diante desses fatos, percebemos que os historiadores do século XIX tiveram dificuldade em lidar com o tempo recente, visto que era (e ainda é) urgência dos homens contar seu presente por intermédio de histórias, sendo as produções humanas essência do campo da história, seria apta essa ciência se ausentar dessa tamanha necessidade dos sujeitos?

Em suma, a escrita para uma HTP era/é um caminho inevitável e propício, mesmo que limitada, desprezada ou prorrogada.

Prosseguindo com nossas reflexões, também nos questionamos: que tipo de histórias o IHGB propôs a contar? Em harmonia com Prado e Soligo (2005, p.47), compreendemos que “a História é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias”. Em outras palavras, os autores afirmam que a História é feita de histórias, memórias e experiências dos indivíduos, por consequência, frente ao citado, percebemos que o que estamos fazendo também é conhecimento e produção histórica, pois contemplamos as histórias de formação dos graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB, entre 2006 e 2016, inspirados na Nova História (BURKER, 1992).

Carvalho (2010) denuncia a independência brasileira como “fabricada” no propósito de atender aos acordos comerciais ligados à realeza e aos grandes proprietários de terra, a começar pelo desapeço ao Pacto Colonial, somado à vinda da família real ao Brasil, à vista disso, a abertura de portos, aprimorando a comercialização dos produtos brasileiros com pouco controle de Portugal.

Então, na prática, constituiu-se uma independência sem o povo, de cima para baixo, sem a classe menos favorecida entender o que de fato estava ocorrendo (CARVALHO, 2010), o que nos faz compreender que as histórias narradas pelo IHGB consideravam apenas os grandes homens, os heróis, os intelectuais, os nobres e grandes proprietários de terra, acarretando o esquecimento da população em geral, em especial, os mais vulneráveis.

Silva, Cardoso e Amorim (2019) acusam o IHGB no século XIX de propor a narração da história brasileira com viés do branqueamento, pois na época, habitava no imaginário social brasileiro que os europeus remetiam às ideias de civilização, progresso e magnitude na hierarquização social (o conceito de “raças superiores”). Dessa forma, como podemos perceber, nas histórias narradas pela instituição, os índios e negros eram menosprezados e atribuindo importância a esse fato, observamos que a Memória Oficial era constituída por uma pequena parcela de habitantes brasileiros, um grupo homogêneo, a elite brasileira e sua história de independência.

De acordo com Pollak (1989, p.9), a memória oficial é reforçada socialmente como memorial nacional, tendo potencial de preservar inúmeros tabus conservadores devido a “sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização”. Dessa forma, a memória pode ser entendida como mecanismo de disputas políticas, em que é possível selecionar e encobrir acontecimentos e fatos sociais e, “naturalmente”, as histórias dos mais vulneráveis são esquecidas e não são tratadas como História.

Logo, negros, índios, dentre outros grupos sociais, são ausentes ou “marginalizados” nas produções historiográficas oficiais desenvolvidas no século XIX e devemos considerar a desatenção também da Memória Oficial aos sujeitos educacionais, em especial aos professores. Por outro lado, nesse cenário excludente, inúmeras memórias não ditas, ou como Pollak (1989) denomina, subterrâneas, de diferentes grupos sociais desfavorecidos estão prontas a serem reveladas, sendo capazes de nos narrar histórias com outras versões, com diferentes olhares e sentidos.

A partir dessas questões, observamos as palavras de Dosse (2012, p.10): “há uma presença marcante do passado no espaço público, que não é nova, mas que ganhou intensidade”, portanto, consideramos que, por mais que vejamos um grande esforço dos historiadores paraibanos, em especial, os da educação, na produção da historiográfica regional para a sociedade (PINHEIRO, 2008), ainda existe uma vasta lacuna da História para com os mais excluídos, incontáveis memórias subterrâneas (clandestinas/ “proibidas”) que precisam ser reveladas para a sociedade contemporânea (POLLAK, 1989).

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minoriais, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas se opõem à “Memória oficial”, no caso a memória nacional [...]. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre

memórias concorrentes (POLLAK, 1989, p.4).

Nesse sentido, as memórias entram em disputa política para se afirmarem como “verdades absolutas”. Isso é, o que era oficial começa a ser “questionado”, visto que as memórias subterrâneas ganham espaços na busca por legitimação, como resultado, reiteramos o cenário vigente de resistências e conflitos sociais. Entendemos que o trabalho historiográfico não deve ser pensado como uma prática que somente contempla os grandes homens e acontecimentos oligárquicos, todavia, que as novas exigências sociais possam ser atendidas, que as violações aos oprimidos e excluídos tenham a oportunidade de serem desvendadas, e nesse contexto, as histórias de vida e formação possam ser contadas.

Pensamos que através desses novos olhares sobre a História (BURKE, 2012), indivíduos e grupos que eram esquecidos pela historiografia podem ser contemplados, e suas histórias de vida (incluindo as de formação) narradas. À vista disso, Flecha e Tortajada (2000) enfatizam que, com a passagem da sociedade industrial à sociedade da informação no século XX, os grupos mais privilegiados não conseguiram controlar o manuseio das informações em razão da cinesia social, sendo incapazes de impedir o acesso à informação de outros sujeitos. Logo, compreendemos que essas formas multifacetadas de nossa sociedade contemporânea favorecem o surgimento de diferentes grupos e movimentos sociais organizados, cabendo à História captar essas recentes demandas, procurando atender essas lacunas subterrâneas do imediato.

Nesse panorama, devemos compreender as afirmações de Rémond (1998, p.208), ao perceber que “a história não nos pertence, ela pertence a todos, aos magistrados como aos cidadãos. É um bem comum, cada um tem direitos sobre a sua história e devemos ser os representantes da sociedade”. Ou seja, os historiadores assumem uma nova responsabilidade social em responder essas demandas humanas, as quais inúmeras questões estão situadas no tempo presente, assim, devemos perceber que dos historiadores localizados no terceiro milênio esperam-se múltiplas e incomuns competências diferentes de outrora.

Prosseguindo, devemos compreender que a concepção HTP foi discutida e entendida de diferentes maneiras pelo mundo, enquanto na Europa, os editoriais dos anos de 1960 investiram nessa perspectiva historiográfica (FIORUCCI, 2011) e, por consequência, em 1968, houve a criação do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP) na França, pelo historiador François Bédarida, que dava prosseguimento aos

estudos desenvolvidos pelo Comitê de História da Segunda Guerra Mundial (FERREIRA, 2012). Já na América Latina, a HTP no mesmo período, sequer foi pensada, em decorrência das ditaduras e regimes autoritários inibidores do pensamento crítico no tempo imediato.

Esse crescimento do interesse pela história recente acompanhou o retorno de Brasil à democracia. A medida que se consolidavam as instituições democráticas, um maior número de pessoas se interessava por conhecer a história do regime militar e também a trajetória dos grupos reprimidos e minorias como mulheres, negros e indígenas preocupados em resgatar suas memórias. Igualmente relevantes foram a criação das associações de bairros e o interesse de grupos étnicos de preservar suas trajetórias [...] um número crescente de programas de pesquisas foi criado, em universidades ou em diferentes instituições voltadas para a preservação da memória. Igualmente, o número de pesquisadores que usavam a metodologia da história oral na elaboração de suas teses de mestrado e doutorado foi tornando expressivo (FERREIRA, 2018, p.88).

Interpretando, o contar o vivido através de histórias também é desafiado pelo contexto histórico da época, visto que em momentos de repressões tendem a ocultar as escritas dos sujeitos que querem narrar suas próprias experiências, silenciando suas memórias e representações individuais em relação com o todo (CHARTIER, 1990, 1991). No entanto, com o fim do regime civil-militar, que marcou a história brasileira com instantes de violência e repressões (FICO, 2012), os pesquisadores, entre outros indivíduos (assim como entidades), apresentam o desejo de investigar e relatar esse passado recente. Dessa forma, consideramos que um dos grandes propósitos dessas pesquisas científicas posteriores era preservar as memórias subterrâneas de grupos marginalizados e perseguidos durante os tempos arbitrários.

Percebemos com nossos estudos que a HTP despontou-se a partir de grandes eventos e acontecimentos sociais, de fatos que não poderiam ser desconsiderado pela História, pelo contrário, as demandas expressivas do imediato deveriam ser abarcadas. O presente, por diversos momentos, desafiou os historiadores a pensarem novas possibilidades no trabalho historiográfico quando, por diversas vezes, pareceu mais árduo “esquecer” o agora do que aceitá-lo. Na contemporaneidade, a memória (o velho), a cada momento, se confronta com o inédito, de modo que o ideal seria mapear o tempo hodierno, percebendo seu lugar de memória e sua originalidade.

Mais adiante, a HTP obteve interesse em investigar em relação às culturas cotidianas e, segundo Passerini (1998, p.212), essa possibilidade foi capaz de “suscitar

igualmente questões novas”, ou seja, os olhares historiográficos contemplaram o cotidiano, assim as histórias vividas nas rotinas dos sujeitos, incluindo as de formação de professores, podem ser investigadas.

Entretanto, Nóvoa (2014, p.26) reconhece a preparação de professores como “provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso do setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”, portanto, a formação docente pode ser compreendida como um lugar histórico e político de conflitos, dilemas e contradições, somando-se à profissão docente o ofício estratégico e influenciador na formação dos cidadãos, assim, a pré-profissionalização de educadores se torna um “grande evento” da área educacional a ser pesquisado pela História.

Através disso, enfatizamos a importância de compreender como os docentes se relacionam com a atualidade e como têm se desenvolvido suas preparações para enfrentar esses desafios culturais, técnicos, científicos e profissionais, principalmente, em relação à formação humana no imediato, caracterizada por ser intrincada e multiforme. Olhar para os graduandos do curso de Pedagogia no início do “novo” milênio faz-se necessário, para que possamos (re)pensar que tipo de professor queremos ter ao longo dessa nova era e, como resultado, propor mudanças e melhorias para o bem da profissão docente e da educação brasileira.

Aprofundando nos estudos em relação aos professores, Nóvoa (2013, p.15) indica que, “progressivamente, a atenção exclusiva às práticas de ensino tem vindo a ser contemplada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor” e em adição, as palavras de Bastos (2003, p.167) afirmam que “o pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o eu”. Como compreendemos, os autores reforçam que o professor é uma pessoa, consequentemente, as competências e os pensamentos enquanto indivíduo (suas histórias de vida) se entrelaçam com suas capacidades profissionais, desenvolvendo uma forma de ensinar ímpar. Isso significa que o “eu” pessoal do docente transborda em sua carreira professoral nas tomadas de decisões, em seu planejamento escolar, em suas escolhas em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, nas avaliações e nas rotinas ocupacionais.

À vista disso, devemos considerar que os educadores situados no início do terceiro milênio vivenciam uma época marcada pela “aceleração do tempo” e imensa produção de informações (PEREIRA, 2012). Dessa forma, como pensar nos anseios dos professores nessa época complexa? Como os educadores podem refletir sobre suas realidades de forma organizada nessa contemporaneidade movimentada e diversa?

Nesse instante, pensamos que os memoriais acadêmicos (de formação) dos docentes podem ser a melhor possibilidade de resposta para essas questões imediatas, constituindo-se como espaços relevantes para se contar o vivido por intermédio de histórias de formação e das práticas professorais no tempo imediato.

As vivências de um professor, ao longo de sua trajetória profissional, estão contextualizadas historicamente na perspectiva de construção do tempo presente. O prazer em revelar as inúmeras vivências, de contextualizá-las na busca da reflexão e da crítica, de valorizá-las diante da elaboração do tempo presente, intenta em construir o vivido na perspectiva de esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos do trabalho docente, em que as motivações de vida estão intimamente ligadas (BASTOS, 2003, p.167).

Notamos a intensidade da autora, ao abordar a importância dos memoriais de professores, enfatizando o tempo presente da escrita como plano de fundo das histórias, das experiências e das reflexões em torno da trajetória docente. Nesse sentido, os memoriais acadêmicos ganham valor como fontes de pesquisa em educação, em especial para a História da Educação, porquanto, podem representar o pensamento e cenário docente e educacional de uma época vivenciada.

Conforme a autora, sabemos o quanto a produção de um memorial pode ser prazerosa, tal como, também o oposto, visto que, em muitos casos na atualidade¹⁰, já são obrigatórios como TCC de variadas licenciaturas ou formações/situações posteriores, acarretando dificuldades para educadores que não foram estimulados à prática reflexiva da escrita memorialística e autobiografia nos períodos acadêmicos de capacitação. O (des)prazer de fazer um memorial acadêmico, não anula o enfrentamento dos desafios epistemológicos ao elaborá-lo.

Sendo os memoriais, em especial dos professores, uma escrita no tempo vivido do autor, Lohn (2019, p.11) (re)afirma sua dimensão política ao mencionar que é “uma escrita da história voltada ao tempo presente tem como significado básico uma atitude política, na qual a historiografia se expõe ao debate político [...]”. Diante do citado, contar o vivido por variadas histórias pode ser considerado como uma ação política, trazendo os docentes a se posicionarem diante da realidade escolar e social, sendo eficaz em desvendar as lacunas sociais e educacionais, trazendo à luz as entrelinhas desse contexto histórico.

¹⁰ Em sua tese, Sartori(2008) indica algumas IES como USP, UNICAMP, UFBA e UFRN que alteraram a modalidade monográfica para memorial de formação como TCC na licenciatura.

Vale ressaltar que a produção do conhecimento não é algo fácil, requer dedicação, leituras, escolhas, fundamentos teóricos, domínio da metodologia, reflexões e interpretações do cenário social inserido. Logo, entendemos que para a elaboração de um memorial acadêmico, faz-se necessário deslocar o professor da “zona de conforto” para o protagonismo reflexivo, dialogando com seu lugar de memória sobre sua própria formação docente.

Para Prado e Soligo (2005), os esforços na elaboração de memoriais reconhecem o professor como intelectual e trazem o foco para a profissão, visto que escrever favorece o pensamento crítico. Nesse sentido, nós entendemos a escrita memorialística e autobiográfica dos professores como uma autêntica representação da profissão docente e dos programas de formação pelo território brasileiro, em especial, a Paraíba, sendo capaz de fazer com que os sujeitos possam assumir a palavra e romper com o silenciamento, saindo do “anonimato” social.

Porém, uma questão ainda nos acompanha: sabendo que a produção de memoriais auxilia os professores a serem mais críticos, na prática, como isso acontece?

Dentre as muitas leituras que fazemos dos seres presentes em nosso cotidiano, colocam-se a leitura de si e a leitura do outro. Esses dois tipos de leitura são fundamentais ao ofício do professor mesmo porque o trabalho pedagógico, tendo o diálogo como fundamento, necessidade de uma sensibilidade a respeito de si mesmo (do professor para com ele mesmo, seu preparo, suas limitações, etc.) e uma sensibilidade para o outro com quem se convive no horizonte de práticas de ensino e aprendizagem. Além disso, nunca é demais lembrar que o professor é um profissional que toma várias decisões para que os seus alunos se movimentem na direção proposta pelas atividades de ensino, assimilando conteúdos, esmerando condutas, internalizando valores, pesquisando fontes, etc. (SILVA, 2014, p.36).

A partir do teórico, respondendo nossa indagação, essa prática memorialista é apta a fazer com que os educadores façam leituras de si e do outro, proporcionando uma sensibilidade no caminho da (auto)reflexão e, para nós, são atributos essenciais para a rotina do professorado. Em suma, os memoriais de professores contribuem para o desenvolvimento da escrita e da sensibilidade crítica e humanística, competências fundamentais para o exercício docente.

Consideramos que essas leituras de si e do outro, na verdade, são representações de si e do outro (BASTOS, 2003), o que, nessa perspectiva, dando importância a como o professor tem se percebido em sua formação ou na prática docente e, em

consequência, percebendo os sujeitos próximos (os colegas de profissão e trabalho, os educandos e os pais dos alunos) e como tem enxergado as conjunturas educacionais do seu tempo vivido. Logo, inevitavelmente, vinculamos as ideias de representações sociais de Chartier (1990, 1991).

Em consideração ao exposto, nos perguntamos: como pesquisador, de que modo percebemos os espaços disponibilizados para as escritas memorialísticas e autobiográficas dos professores? Ante a indagação, entendemos que os educadores precisam ser estimulados a desenvolverem os memoriais no decorrer de sua carreira profissional como espaço(s) de (auto) avaliação, sendo possível revisitar episódios e marcas profissionais e pessoais. Todavia, compreendemos que a “cultura da escrita memorialística” deve ser incentivada na docência, a começar desde a formação inicial, em que seja parte das atribuições da profissão.

Assim dizendo, as universidades e centros de formação de professores assumem maior protagonismo em promover os estímulos a esse tipo de escrita a futuros educadores. Através de nossas reflexões expostas, fazemos mais uma vez associações a Nóvoa (2014), ao identificar a formação docente como a parte mais vulnerável no campo educativo, visto que se produz uma profissão. Em outras palavras, caso os acadêmicos sejam encorajados em suas formações na escrita de memoriais, pois julgamos que boa parte dos aprendizados e conhecimentos são construídos nesse período, a experiência irá acompanhá-los com menos resistência em futuras oportunidades na produção de trabalhos memorialísticos em relação as suas próprias práticas docentes.

O incentivo deve começar pelas universidades na produção de memoriais, uma vez que também podem impulsionar alguns programas de formação contínua, assim como órgãos públicos, como secretarias educacionais e até mesmo as escolas, dentre outras entidades educacionais, a adotarem esse gênero textual na realidade professoral e assim, contribuir na construção de docentes mais reflexíveis para além da formação inicial. Isso é, o ambiente acadêmico assume uma responsabilidade social para com a profissão docente e na construção de uma educação mais crítica que lute pela transformação social.

Por fim, situamos os memoriais acadêmicos como fontes históricas ricas e simbólicas que narram as histórias de formação e práticas professorais de educadores, podendo contribuir para as pesquisas em educação, em especial, a HE. Dessa forma, entendemos como instrumentos significativos que podem relatar histórias, experiências

e ideias, portanto, são lugares de escrita capazes de contar o presente através das narrativas professorais, incluindo as de formação. Evidenciamos que não era previsto no projeto de pesquisa inicial tamanha carga teórica em relação aos memoriais de professores, porém, no decorrer da investigação, fomos assimilando as particularidades dessas escritas subjetivas.

A seguir, nos aprofundamos na análise de algumas produções acadêmicas que investigaram memoriais e memórias de professores em formação de outras universidades. Dessa forma, a intenção é nos aprimoramos de saberes que possam nos fortalecer e nos enriquecer na análise de nossas fontes históricas.

3.2 HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS PROFESSORAIS

Antes de mais nada, desenvolvemos uma discussão em torno da questão central desse capítulo: o que dizem os professores sobre suas histórias de formação e práticas docentes no tempo vivido? Com isso, possuímos como propósito o diálogo e a análise de outras produções que se aproximam de nossas intenções e que também narram histórias de formação e práticas professorais de educadores em seu tempo, situados no início do “novo milênio”, conforme o levantamento de produções antecedentes anteriormente já apresentado.

À vista disso, questionamos: para que analisar outras produções acadêmicas sobre memoriais acadêmicos ou narrativas de formação de professores? Em resposta, corroboramos com Prado e Soligo (2005, p.49), ao afirmarem que “as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre as nossas próprias histórias e às experiências pessoais”. Como percebemos, ao lermos as narrativas dos outros, o que diferentes pesquisadores meditaram sobre o mesmo tipo de fonte histórica, porém em contextos locais e sujeitos distintos, pensamos no que diz respeito a nossa própria investigação.

O contar o vivido dos professores por meio de história de formação e práticas profissionais também é capaz de movimentar outros pesquisadores para esse tipo de investigação. Os ditos, as entrelinhas, os detalhes, as temáticas selecionadas, as relações, as escolhas teórico-metodológicas, os dados colhidos e as discussões de diferentes investigadores aprimoram nosso olhar científico sobre os memoriais e as memórias de professores em formação, passando para uma consciência mais crítica e “especializada”.

Talvez sem esse aprofundamento acadêmico, não teríamos tido todo esse enriquecimento teórico, posto que trabalhar com as subjetividades das pessoas exige intensificar o exercício da sensibilidade humana no propósito de entender o outro, o que ele quis dizer ou silenciar, a partir do seu lugar de memória.

Para melhor sistematizar as produções analisadas, inserimos em uma tabela algumas informações essenciais, a qual veremos a seguir:

Tabela 3: Levantamento de produções acadêmicas recentes no curso de Pedagogia.

	AUTORES		ANO	TÍTULO DO TRABALHO	PERÍODO PESQUISADO	UNIVERSIDADE
1	Vera Batista	Lúcia	2009	Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos.	2002 a 2008	UNICAMP
2	Fabrizia Pires Oliveira	de	2010	Memoriais na formação do professor: um estudo do/no projeto Irecê.	2008 a 2009	UFBA Campus Irecê
3	Laryssa Lima	Bezerra	2020	Identidade docente expressa em memoriais de formação de estudantes de Pedagogia-Unb,	2010 a 2019	Universidade Estácio de Sá Unidades São Gonçalo e Niterói/RJ
4	Inês Ferreira de Souza Bragança		2010	O curso de Pedagogia: histórias de vida e formação de professores/as.	2008 a 2009	UERJ
5	Maria Couto Cunha, Maria Lúcia Brito de Jesus e Regina Lucia Portela		2017	A escrita de professoras nos memoriais de formação.	2010 a 2013	UFBA Campus Canela
6	Célia Maria Fernandes Nunes e Maria Amália Almeida Cunha		2015	A narrativa como uma das fontes de construção do ofício do pedagogo.	2011	UFOP

Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e site do *Google Acadêmico*.

A princípio, devemos registrar nossa surpresa com a quantidade de produções acadêmicas encontradas que tratam sobre memoriais e/ou narrativas formativas do curso de Pedagogia no Brasil, não que tenhamos encontrados poucas ou todas, mas pensamos que nos depararíamos com um volume maior de trabalhos memorialísticos e autobiográficos, o que mostra que os memoriais de formação de professores são instrumentos ou fontes históricas ainda pouco exploradas no cenário brasileiro. Dessa

forma, uma das nossas contribuições é chamar atenção para essas fontes enriquecidas e cheias de potencialidades e incentivar a produção de memoriais professorais para a construção de docentes mais reflexivos sobre sua formação e prática profissional.

Nunes e Cunha (2015) apontam a importância de conhecer o processo de formação do curso de Pedagogia no Brasil, por causa das recentes mudanças na licenciatura e das diferentes contradições e dilemas históricos que sempre acompanharam essa preparação inicial de profissionais, especificamente na identidade do pedagogo. Conforme já debatemos, trazer para o protagonismo os memoriais pode revelar um relevante diagnóstico de como os docentes têm percebido essas mudanças nas diretrizes dessa licenciatura em sua vida profissional.

Em primeira análise, percebemos que a maioria dos trabalhos remete aos memoriais ou narrativas de formação de professoras, esquecendo-se da figura masculina na licenciatura. Sabemos que esse vazio é resultado das relações sócio-históricas e política na profissão docente. Nunes e Afonso (2018) assinalam que no final do século XIX, foram feitas maiores associações de mulheres como mão-de-obra para atender ao fator econômico, sendo deslocadas pelo patriarcalismo para as profissões e serviços precários e mal pagos no cenário brasileiro. Em consequência, para além dessas circunstâncias, consideramos que também são somadas a questão do gênero feminino, noções culturais de maternidade e cuidado com crianças e, como resultado, tornando-se a docência um espaço de feminização associada a uma “extensão do lar”, possuindo forte presença na sociedade contemporânea.

Diante desse fenômeno, questionamos: como se posicionar perante a essas questões de gênero e de esquecimento masculino? Será esse trabalho também omisso sobre a atuação de homens na profissão docente? Essa análise inicial despertou nosso olhar para as questões de divisão de sexo no exercício pedagógico e oportunizou para que também docentes masculinos em formação no curso de Pedagogia/CE/UFPB, entre 2006 e 2016 pudessem ter suas memórias e memoriais registrados e analisados, sendo verificados seus lugares de fala e escrita e com isso refletir a importância de dialogar com esses homens. No decorrer da pesquisa, fomos compreendendo que na construção do conhecimento das ciências sociais e humanas é necessário, como investigador e sujeito crítico, tornar posições perante a realidade social.

Vale dizer que outro ponto interessante que nos chamou atenção foram os diferentes ambientes acadêmicos onde ocorreram essas investigações em relação aos memoriais. Percebemos a riqueza de detalhes locais, visto que essas fontes podem nos

revelar indícios e representações regionais do pensamento docente e cenário educacional. Na região Nordeste, por exemplo, encontramos apenas dois trabalhos em *campi* distintos da mesma instituição, no caso da UFBA, dessa forma, abrindo margem para compreender que existe muito espaço para serem desenvolvidas pesquisadas com memoriais no âmbito nacional e nordestino, em especial na Paraíba, como na UFPB.

Adentrando nas produções acadêmicas analisadas, cabe destacar que iremos apontar as questões que mais nos chamaram atenção nas pesquisas realizadas sobre as memórias e memoriais de professores.

O primeiro trabalho investigado foi o intitulado *Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos* de Batista (2009), no qual a autora verificou os enredos e implicações nas escritas dos memoriais. Durante o texto, algumas palavras se destacaram, como “sentimentos”, “alma”, “sensações”, “coração” e “desejo”.

As emoções são faróis que nos impelem a continuar, a persistir, a olhar para o que, de outro modo, nos passaria despercebido. As emoções, que são o contrário da indiferença, do que nos magoa, do que nos alegra, do que nos desampara. Sentimos as nossas e as dos outros; sentimos as dos outros como nossas e isso nos impele a sermos com eles, a estarmos com eles, a cuidarmos de ser com eles. Ou sentimos as dos outros como distintas, ou como iguais na repulsa, e isso nos afasta, por não nos querermos rever neles, por os entendermos como contrários, ou demasiado simétricos, ou indistintos, o que nos assusta, nos repugna, nos oprime (CAETANO; FREIRE; SOBRAL, 2018, p.120).

Ou seja, através dos memoriais é possível percebemos a pessoa do professor, um profissional que antes de tudo é um ser humano e, por isso, preenchido de emoções, angústias e comoções, que lida diretamente e constantemente com pessoas, tornando-se imprescindível compreender as emoções de si e dos outros sujeitos. Julgamos essa capacidade e inteligência em gerir sentimentos, inclusive, como competência professoral para enfrentar os desafios e exigências na sociedade contemporânea, que “invadem” as salas de aula e se transportam para o ensino e aprendizagem escolar e não escolar.

Consideramos importante que essa “cultura de lidar com as emoções” dos docentes seja estimulada desde a formação inicial, que os professores possam perceber-se como indivíduos e não apenas como meros executores de tarefas, como almejam as correntes mais conservadoras (NETO, MACIEL, 2011), em processo de desumanização

e alienação (FREIRE, 1987). Pelo contrário, que os educadores se percebam como sujeitos humanizados capazes de interferir na realidade social, na luta para transformá-la e que sejam responsáveis em ouvir, conscientizar e educar os seus educandos para uma plena cidadania.

Entendemos que o autoconhecimento é um caminho sem volta para os professores e a maneira como percebem suas emoções é fundamental na busca pela educação integral e crítica na formação de seus educandos.

Como diz Halbwachs (1990), as lembranças dos outros simultaneamente nos fazem recordar de momentos que estavam adormecidos e em nossa memória formativa no curso de Pedagogia/CE/UFPB, poucos foram os espaços para se tratar a respeito da Educação Emocional; na verdade, tivemos uma oficina na última aula da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico, a qual é cadeira optativa, conforme a Resolução nº 64º/2006, que tratou sobre essa temática; no mais não tivemos contato com esses conhecimentos que identificamos como relevantes para a formação de professores.

No próprio currículo disciplinado pela Resolução nº 64º/2006, do curso de Pedagogia/CE/UFPB, existe essa ausência, então como defender uma educação integral dos educandos da educação básica sem tratar sobre educação emocional com os docentes? Até então, percebemos que temos algumas dificuldades em lidar com saberes que nos foram negados na preparação professoral, até mesmo em lugares extracurriculares, principalmente para graduandos noturnos¹¹.

Alguns outros trechos dessa produção acadêmica se destacaram em nossa leitura, quando por exemplo, Batista (2009) assinala o quanto esse tipo de produção ainda é desconhecida na licenciatura e que, mesmo com a preparação dos graduandos do curso de Pedagogia da UNICAMP com inúmeras vivências¹² para a realização dessa atividade final, os docentes em construção se sentem ainda inseguros, ansiosos, apreensivos, desafiados, duvidosos e com diversas perguntas com poucas respostas.

Na verdade, entendemos que o maior desafio é a questão da aceitação do outro, como o avaliador e os diferentes sujeitos irão interpretar nossas histórias de formação, escritas no memorial de formação. Batista (2009) percebe que a questão da concepção do(s) outro(s) sobre o trabalho produzido, torna-se uma preocupação central para os graduandos pesquisados no curso de Pedagogia da UNICAMP.

¹¹ Indicamos a leitura de Moreira; Lima; Silva (2011) para perceber as peculiaridades dos graduandos noturnos no curso superior.

¹² Filmes temáticos, escutas de histórias, dinâmicas temáticas e momentos para tirar dúvidas com professores e colegas (BATISTA, 2009).

Prosseguindo, o próximo trabalho analisado é nomeado *Memoriais na formação do professor: um estudo do/no projeto Irecê* de Oliveira (2010), em que logo de imediato percebemos a participação de alguns graduandos masculinos do curso de Pedagogia/FACED/UFPB no Campus Irecê, mesmo que em número reduzido, em comparação ao sexo feminino. Participantes consideram a escrita memorialista na vertente autobiográfica como possibilidade de registrar momentos importantes da vida, em que a teoria e a prática são capazes de dialogarem.

Carvalho (2005) reitera que as representações são determinadas por interesses, práticas sociais e apropriações individuais e coletivas, nesse sentido, adentramos na parte que mais nos chamou atenção.

Oliveira (2010, p.65) indica que “a sociedade pode ter acesso a um acervo riquíssimo sobre a construção do conhecimento, a partir do tripé: conhecimento de si, formação acadêmica e prática pedagógica”. Assim, através das representações, poderemos avaliar as percepções individuais e coletivas professorais, propostas para si e para os outros (CARVALHO, 2005). Dessa forma, é interessante salientar que os professores em formação do curso de Pedagogia/FACED/UFPB enfatizaram a importância da escrita do memorial, como legado para as futuras gerações profissionais, para quem as histórias seriam preservadas do esquecimento, possibilitando que posteriormente outros pudessem ter acesso a seus sonhos, visão de mundo, encantos, desencantos, projetos de vida, formação e atuação profissional. Logo, os graduandos participantes produziram referências desse tempo para os subsequentes. Notemos que a relação passado/presente não é esquecida pelos acadêmicos.

Logo, associamos às palavras de Pereira e Mata (2012), ao dizerem que os homens situados no imediato possuem grande facilidade em utilizar o “novo”, porém, não são capazes de abandonarem o “clássico”, o antigo e o passado. Diante disso, a vida escolar dos professores torna-se um dos parâmetros de suas práticas docentes. Na pesquisa de Oliveira (2010), em um dos memoriais de formação, é relatado o período da Ditadura Civil-Militar no país, em que a graduanda revive momentos colegiais ímpares e cheios de subjetividades que talvez, se fossem por outros instrumentos, nunca teriam tido a chance de serem registrados.

Em seguida, a produção analisada foi a denominada como *Identidade docente expressa em memoriais de formação de estudantes de Pedagogia-UnB* de Lima (2020) que, no primeiro momento, contextualiza seu trabalho, observando que os memoriais de professores em formação investigados estão disponíveis no Banco Digital da Produção

Intelectual Discente da UNB, sendo um serviço mantido pelo sistema de Bibliotecas da universidade. Perante o exposto, nos indagamos: quem é responsável pelo Repositório Institucional da UFPB? Qual o sistema que gera os memoriais acadêmicos na esfera digital? A princípio, imaginávamos, que essas simples perguntas fossem respondidas em rápida visita ao acervo digital da instituição, o que, de fato, não ocorreu.

É interessante ressaltar que no decorrer das análises sobre os trabalhos memorialísticos professorais de outros pesquisadores vamos percebendo alguns detalhes e/ou questões que possivelmente nos passariam despercebidos em nossa produção. Assim, com esse diálogo, a pesquisa se “abriu para o mundo” e, dessa forma, correspondendo aos anseios da sociedade contemporânea na produção de conhecimentos dinâmicos e críticos.

Nesse panorama, tivemos a curiosidade de descobrir esses dados e o que seria uma singela consulta se transformou em trocas de endereços eletrônicos em diferentes setores da IES. Ao final, em contato com a Biblioteca Central da UFPB, descobrimos, conforme Anexo C, que o departamento responsável é a Divisão de Serviços ao Usuário (DSU), que faz a gestão da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação por meio da ferramenta tecnológica *DSpace*.

Lima (2020) destaca nos memoriais de graduandos investigados um “eu” dentro das referências coletivas. Em outras palavras, a autora ressalta que os professores em formação, por mais que levassem o texto para conjugação da primeira pessoa verbal, algumas vezes indicavam o pertencimento a um coletivo. Em sintonia, já fazemos referências à Motta (2012), ao compartilhar que a memória é um jogo de embates políticos, em que diferentes grupos sociais dividem unidades, identidades e interesses em comum. Com presteza, são evidenciadas interpretações simbólicas do grupo professoral aos quais pertencem, em que associamos as representações coletivas (CHARTIER, 1991).

Observamos que com os resultados da investigação, a teórica concluiu que os memoriais de professores eram a memória viva da UnB. Através dessa compreensão, atualmente, o que as memórias e memoriais de professores dizem da formação docente no curso de Pedagogia do CE/UFPB? De imediato podemos responder que buscamos romper com esse esquecimento perante os TCCs dos graduandos da licenciatura supracitada, evidenciando a memória viva da UFPB.

Já no estudo intitulado *Curso de Pedagogia: histórias de vida e Formação de Professores/as*, Bragança (2010) trabalhou com memórias orais e escritas dos

graduandos da Universidade Estácio de Sá, nas Unidades São Gonçalo e Niterói localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Percebemos que a pesquisadora buscou enfatizar histórias relacionadas ao perfil dos acadêmicos, adentrando em suas dificuldades e expectativas durante a trajetória na licenciatura.

Ao lado de algumas professoras com grande experiência docente. Verificamos o crescimento de outros grupos compostos por professores iniciantes, por alunos que não estudaram em Escola Inicial e, ainda, muitos que têm no curso um espaço-tempo de passagem. Ou seja, desejam ter uma formação superior e, por diferentes motivos, veem na Pedagogia uma possibilidade de entrada neste nível de ensino (BRAGANÇA, 2010, p.9).

Diante dessas palavras, percebemos a diversidade de graduandos no curso de Pedagogia nas primeiras décadas do terceiro milênio, com múltiplas motivações e interesses humanos, somando-se a diferentes níveis de experiências no tempo de formação na licenciatura. Na prática, temos de considerar que as recentes mudanças na legislação do curso ampliaram os sentidos e possibilidades para além da realidade escolar, em sequência, notamos uma transformação no perfil de acadêmicos, se inserindo outros sujeitos na realidade pedagógica para além de professoras com anos de experiências de magistério.

Essas circunstâncias nos fazem meditar mais a respeito do curso de Pedagogia/CE/UFPB, em relação ao perfil dos professores em formação entre 2006 e 2016: o que buscavam? Quais eram suas principais expectativas e sonhos? Quais são suas histórias de formação que precisam ser narradas e expostas ao mundo? São tantas perguntas acerca das subjetividades desses atores educacionais e aprimoramos nossos olhares para encontrar respostas no tempo vivido na licenciatura.

Ressaltamos que as dificuldades nas trajetórias formativas de graduandos foram abordadas no decorrer da produção e Bragança (2010, p.12) aponta como “financeiras, casamento e gravidez, desemprego, não identificação com o curso, repetência”. Em meio a esse cenário, os obstáculos mostram a importância de trazer a dimensão humana na formação de professores, remetendo que, em tal intensidade, esses fatores sociais, culturais e econômicos interferem no desempenho durante a licenciatura e essas adversidades comprovam que os educadores antes de tudo são pessoas.

Mais adiante, na pesquisa intitulada *A escrita de professoras nos memoriais de formação* de Cunha; Jesus; Portela (2017), é enfatizado que a pré-profissionalização

docente é capaz de fazer com que as educadoras se sintam mais seguras, confiantes e autônomas no exercício professoral, e em consequência, fortalecendo a identidade da categoria, principalmente com o dinamismo da sociedade informacional. Em suma, entendemos que a profissionalização dos professores se materializa a começar pela capacitação inicial.

Outra temática interessante abordada pelas autoras é o marco final do curso de Pedagogia, o que entendemos como “ritual de passagem”, com o sentido simbólico da conclusão e saída da universidade, presente também no recebimento do diploma e posteriormente na vida professoral, agravando-se essa “valorização” pelo contexto capitalista vivenciado, assumindo percepções e representações sociais (CHARTIER, 1990), incluindo a própria classe dos educadores, no que se espera em relação à profissão docente.

O capítulo de livro denominado *A narrativa como uma das fontes de construção do ofício do pedagogo* de Nunes; Cunha (2015) conta os memoriais como a materialização das vozes dos professores, em que eles podem ser produtores de conhecimento e não meros executores de aulas e que os futuros docentes precisam romper com essas barreiras conservadoras. As autoras observam que a maioria dos memoriais de professores mencionam a vida escolar como experiência norteadora desses acadêmicos.

Refletir sobre o presente é impossível sem se valer do passado, pois neste o tempo que vivemos encontrou seu nascimento [...] o passado foi real e deixou suas pegadas; porém, quando tentamos entendê-lo como algo operativo que se projeta no presente, é ativo e temos imagens dele, que é o que fica gravado como memória. “Do que foi” fica-nos um olhar retrospectivo seletivo, porque essas imagens do presente e do passado são, de alguma maneira, escolhas: resumem e fixam, selecionando uma realidade multiforme e contraditória [...] construir o futuro, no sentido de prevê-lo e de querer que seja um e não outro, só é possível a partir dos significados que as imagens do passado e do presente oferecem-nos (SACRISTÁN, 2000, p.37-38).

Ou seja, o passado estava no presente dos graduandos, servindo com referência para as escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas, dessa forma, através de suas memórias, os sujeitos “dialogam” com o vivido no tempo escolar, sendo capazes de diferenciar suas experiências significativas das traumáticas, repensando seu imediato e projetando o futuro. Tudo isso é possível devido à escola ser compreendida com uma instituição de socialização que marca os sujeitos, principalmente a partir da primeira

infância (NUNES; CUNHA, 2015).

Quem nunca ouviu falar na expressão quando criança “passa mais tempo na escola do que em casa”? Qual pessoa nunca brincou de escolinha quando criança? Nesse sentido, percebemos o quanto a instituição escolar tem representação social na vida dos indivíduos. Em pouco ou em muito tempo, todos já tiveram alguma experiência educacional, nem que seja “por tabela” ou digamos, por terceiros, e, diante disso, têm sempre algo a dizer sobre a escola.

Decerto, percebemos que em todos os trabalhos memorialísticos pesquisados os professores em formação fazem projeções e geram expectativas de suas futuras atuações profissionais com base em suas próprias percepções do que vivenciaram nos anos escolares, conduzindo-se a um “espelho docente”, o qual, pelas suas concepções e experiências pessoais, consideram como “ótimos professores” e se distanciam das condutas professorais que julgam não satisfatórias. Em conclusão, o “ser professor” já possui representações (CHARTIER, 1991) antes mesmo do ingresso na licenciatura.

Idealizamos a potencialidade das pesquisas com os memoriais e memórias de acadêmicos, a partir dos trabalhos desenvolvidos por outros investigadores como “minas de ouro” que podem nos revelar vestígios de um presente histórico na formação dos professores de um determinado contexto educacional, que possivelmente por outros meios talvez não saberíamos ou não teríamos a riqueza do olhar e de detalhes de alguém na linha de frente do contexto escolar.

Portanto, respondendo nossa questão norteadora: “o que dizem os professores sobre suas histórias de formação (e práticas) no tempo vivido?”, mediante ao exposto, os docentes narram suas particularidades, seus sonhos, seus desejos, seus medos, suas vontades de vencer na vida, suas determinações em transformar a realidade social, suas alegrias e frustrações. Nesse panorama, consideramos que estudar sobre essas subjetividades humanas na pessoa do professor é relevante, visto que tudo isso irá influenciar os sentidos da prática pedagógica, por isso devemos incentivar os professores a contar seu presente através de histórias.

Tendo em vista a riqueza em pesquisar sobre as memórias e memoriais dos graduandos da licenciatura pedagógica em diversas localidades do país, partimos das nossas próprias memórias e experiências formativas, incluindo nosso TCC como fonte escrita, que é um memorial de histórias de monitoria em HE no período entre 2013 e 2016. Após essas discussões, ampliamos nosso olhar para as histórias de formação de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 e 2016, a partir da análise dos memoriais e memórias

de outros acadêmicos.

4 ENTRE MEMORIAIS ACADÊMICOS E MEMÓRIAS DE GRADUANDOS DO CURSO PEDAGOGIA/CE/UFPB (2006-2016)

Antes de mais nada, desejamos expressar nossa esperança em contribuir junto à formação docente no curso de Pedagogia/CE/UFPB e percebemos que trazer à tona essas memórias e memoriais de graduandos também contribuíram nas narrativas da história da própria instituição. Observando que um olhar histórico sobre o ocorrido através da Nova História (BURKE, 1992), como exprime Motta (2012), é uma versão de determinado grupo social, identificando suas memórias individuais e coletivas (HALBWACHS, 1990), por meio de suas representações sociais (CHARTIER, 1991), situada no tempo histórico do presente (ELÍBIO JUNIOR, 2021).

Destacamos que esse capítulo possui algumas ideias centrais de Silva (2014, p.36), que profere: “a leitura de si e a leitura do outro. Esses dois tipos de leitura são fundamentais ao ofício do professor”. Com isso, a primeira seção intitulada *Das histórias de monitoria às histórias de formação no curso de Pedagogia/CE/UFPB: ampliando olhares* dedicou-se às histórias de monitoria como “passagem” para o objeto de estudo, as quais foram direcionadas a partir da leitura sobre nossas próprias experiências e rotinas do “ser monitor” no período entre 2013 e 2016 na licenciatura supramencionada.

Em seguida, na seção nomeada como *Histórias de formação no curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006-2016): entre memoriais e memórias de graduandos*, trouxemos para o protagonismo as histórias de formação na licenciatura pedagógica/CE/UFPB, a começar da leitura do(s) outro(s), das memórias e memoriais dos colegas, considerando que também é nossa, visto que, segundo Halbwachs (1990), muitas outras lembranças nos são ressuscitadas por meio dos outros sujeitos pertencentes ao mesmo grupo social, em nosso caso, dos professores em formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 e 2016.

4.1 DAS HISTÓRIAS DE MONITORIA ÀS HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFPB: AMPLIANDO OLHARES

Adentrar nas histórias de monitoria das disciplinas de HE/CE/UFPB entre 2013 e 2016 é dizer muito sobre nós, pois percebemos esse espaço narrativo como um entrelaçamento entre o professor em formação e o monitor. Dos projetos acadêmicos da

UFPB, o primeiro a nos ser apresentado foi o intitulado *Os fundamentos da educação e suas relevâncias para as licenciaturas*, com ênfase nas disciplinas HEI e HEII, as quais desde o início mudaram nossas percepções, ampliaram possibilidades e marcaram nossa trajetória de formação.

Elíbio Júnior (2021, p.15) contextualiza o tempo presente como um contexto histórico de “tantas janelas abertas, com tantos horizontes possíveis”. Assim, diante de tantas perspectivas na atualidade, escolhemos narrar aquilo que mais marcou nossa história de formação professoral, a monitoria, que se materializou no memorial de formação (TCC), denominado *Monitoria nas disciplinas de História da Educação: entre memórias e experiências vivenciadas no curso de Pedagogia (2013-2016)*, no qual buscamos relatar e analisar as histórias de monitoria. Entendemos que os homens se dedicam a escrever sobre aquilo que lhe interessam, por meio de suas relações com a realidade ou pelos incentivos de suas imaginações, que mexem de alguma forma com suas emoções e expectativas; talvez, seja por isso que contar o presente através de histórias de formação tanto nos motiva.

Nesse sentido, buscamos evidenciar as leituras de si (SILVA, 2014) nas rotinas acadêmicas no curso de Pedagogia/CE/UFPB, uma vez que o aspecto pessoal se enlaçou/enlaça com o perfil acadêmico no tempo vivido. Freire (1987) defende as construções de sujeitos históricos, que pensam na realidade social, em suas relações com o mundo, os quais rompam com o “pronto” e o dado, entendendo-se que os professores também não devem se ausentar dessa mobilização, na verdade, pelo contrário, esperamos deles que sejam pioneiros, em virtude de o campo educativo tornar-se fértil.

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2013, p.17).

Dessa forma, as histórias de vida de professores ganham destaques nas pesquisas e pensar no docente somente em sala de aula seria uma maneira fragmentada de olhar a profissão, esquecendo-nos do ser humano ali presente, cheio de sensibilidades e emoções que acompanham o dinamismo dos dias vividos no princípio do “novo” milênio. Para nós, a formação docente no curso de Pedagogia/CE/UFPB, assim como a

monitoria, foi um movimento ativo, aberto e poderoso que transcendeu para nossos aspectos pessoais, ocasionando maior amadurecimento como sujeito.

Essa mobilização formativa nos levou a muitos caminhos e descaminhos, a sentimentos e a reflexões que afloraram no decorrer da licenciatura com a construção do ser pedagogo. Cada sujeito se percebeu diferente nessa “obra pedagógica”, em que tiveram diferentes “engenheiros”, “mestres de obras” e “pedreiros”. A profissão professor não é feita sozinha, e sim em um verdadeiro e constante diálogo consigo e com o(s) outro(s) no decorrer da carreira, em todos seus estágios.

Em relação aos memoriais, Nunes e Cunha (2015, p.43) são precisos em dizer que “ao narrar a história de sua vida, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre seu cotidiano e sobre os outros”. A partir disso, percebemos as nossas fontes escritas riquíssimas, pois são capazes de visualizar três dimensões “distintas”, porém que se relacionam, prontamente vinculamos às dessemelhantes representações que o sujeito poderá produzir (CHARTIER, 1990).

Em nossa pesquisa, consideramos que os graduandos entram em verdadeiras disputas simbólicas externas e internas na produção de seu memorial, e além dos três aspectos citados, observamos que também é incluída outra dimensão, a preocupação, ou melhor, a possível representação que o(s) leitor(es) poderá(ão) ter dos trabalhos memorialísticos e autobiográficos, sem contar que nesses efeitos e mensagens, situa-se o próprio lugar social da profissão pedagogo.

Adentrando nos programas de monitoria oferecidos pelas universidades brasileiras na contemporaneidade é necessário diagnosticar:

infelizmente, nem toda instituição valoriza a monitoria como lhe é devido. A ânsia pela pesquisa que domina o cenário acadêmico reflete-se na oferta de bolsas para estudantes de graduação, pelos órgãos financiadores, apenas para iniciação científica. Gera-se a marginalização dos programas de monitoria acadêmica, que tendem a sobreviver com o funcionamento, geralmente muito limitado, da própria IES. Reproduz-se que já acontece com a graduação: enquanto a área de pesquisa e pós-graduação goza de diversas fontes de financiamento, a graduação, especialmente nas IES públicas, vivencia falta de recursos (NUNES, 2007, p.47).

Diante disso, fazemos um questionamento: no papel de monitor de HE entre 2013 e 2016, concordamos com o autor? Através da memória, capaz de proporcionar releituras e atualizações de informações do passado (LE GOFF, 1994), concordamos parcialmente. Discrepamos, visto que após consultarmos teóricos, como Sader (2007),

Lima (2011) e Neto e Maciel (2011), compreendemos que constantemente as forças reacionárias questionam o papel das universidades como um todo, fragilizam e sucateiam suas estruturas para menores custos públicos e conduzem a uma “reforma” que não condiz com o que defendemos, por se caracterizar por formações no curso superior com ênfase no imediatismo do mercado de trabalho, esquecendo-se das perspectivas humana e cidadã na preparação de novos profissionais, sem responsabilidade e interesse na transformação social, em meio a tantas crises e desigualdades entre grupos e classes gregárias.

Em síntese, não somente os programas de monitoria têm sofrido com os cortes governamentais, mas a universidade e o trabalho acadêmico como um todo.

Não obstante, concordamos em parte com o autor, pela nossa própria realidade formativa, uma vez que entre os projetos acadêmicos vinculados ao CE/UFPB percebíamos, de uma maneira geral, que a monitoria era o menos reconhecido pela comunidade acadêmica local, entre os próprios professores universitários e graduandos, provocando verdadeiros desequilíbrios na preparação dos futuros pedagogos, indo contra o que Pacheco (2007) intitula como formação sólida através do tripé ensino, pesquisa e extensão que devem ser alinhados e igualmente explorados.

Recordamos que no período que éramos monitores, entre 2013 e 2016, nossa bolsa de custeio do projeto de quatrocentos reais, estava constantemente atrasada, já não contávamos com esse valor no mês e em alguns momentos, eram encerrados os semestres acadêmicos e ainda tínhamos duas ou três parcelas para receber. Nesse tempo, trabalhávamos, então essa remuneração se tornava um complemento em nossa renda, entretanto para outros graduandos que tinham o vencimento como um “salário” para se manter, preferiam ingressar em outros projetos, como de iniciação científica que era financiado por outros órgãos e não atrasavam.

Prosseguindo, aprofundando no Programa de Monitoria da UFPB, principalmente no período que fomos monitores, os documentos legais que o regem são: o Regimento Geral da UFPB (2016); a resolução nº 02/1996; e a resolução Nº 74º/2011¹³. O primeiro documento trata sobre a monitoria no capítulo VIII: “serão exercidas por alunos que, mediante prova de seleção, demonstrem capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas, pesquisas e outras atividades

¹³ Lembramos que a Resolução nº 74º/2011 somente atualizou o valor da bolsa remunerada, equiparando a outros projetos, como o de iniciação científica, o que foi um ganho histórico considerável para a monitoria na UFPB.

técnico-didáticas” (art.189, Regime Geral da UFPB).

Nessa perspectiva, o Programa de Monitoria da UFPB além de enfatizar o ensino, mostrava, a partir do regulamento, uma visão integral, na qual a pesquisa, entre outras atividades acadêmicas, pode ser contemplada, possibilitando a formação monitorial em diferentes dimensões. Na prática, por meio da memória escrita dessa documentação, exteriorizamos nossas lembranças individuais (LE GOFF, 2014), em que outros colegas de turma do curso de Pedagogia/CE/UFPB participavam do mesmo projeto de ensino, porém com ênfase em outras disciplinas e percebíamos por alguns de seus relatos que os professores orientadores tratavam e direcionavam de formas distintas os trabalhos monitoriais.

Relatamos que em nossas experiências monitoriais, a formação teórica, a vivência em sala de aula e a produção científica andavam simultaneamente no desenvolver do projeto, entretanto alguns colegas, mesmo sendo monitores, tinham pouca experiência com o ensino e aprendizagem das turmas de alunos graduandos, sendo limitados a momentos extracurriculares somente para tirar dúvidas, provocando em nossa análise algumas distorções e desnivelamentos entre os próprios monitores e se afastando da proposta original do Programa.

Nesse contexto, essa situação se materializou na multiplicidade de ideias e posturas acadêmicas, resultando em disputas, conflitos e contradições na formação docente do ensino superior (DAVID, 2012) e a monitoria como espaço histórico educacional também não escapou desse cenário complexo.

Nunes (2007, p.49) enfatiza que “é necessário se estabelecer um diálogo aberto com o monitor, ouvindo suas opiniões, desde a perspectiva de aluno e como elo que é entre o professor e os alunos”. Dessa forma, os monitores graduandos devem ser percebidos pelos professores universitários como parceiros no processo de ensino e aprendizagem do ensino superior, não alguém que ameaça ou substitui a figura do docente em sala de aula, e sim o oposto, como sujeitos em formação que precisam ser direcionados por bases teóricas mais apropriadas.

Percebemos a monitoria como um espaço de rompimento com a Pedagogia Tradicional¹⁴, em que o professor não é o único detentor do saber na sala de aula. Essas novas posturas vão em direção de responder às reivindicações da sociedade informacional nas primeiras décadas do século XXI, em que diferentes indivíduos têm

¹⁴ Indicamos a leitura de Saviani (1999).

acesso à informação e, automaticamente, precisamos da construção dos conhecimentos coletivos, ativos e dinâmicos para “sobreviver” a essas configurações sociais complexas.

Freire (1996) orienta que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, havendo uma troca entre todos no processo pedagógico; ambos são ativos e devem ser abertos à socialização de saberes e experiências e esse diálogo favorece a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, entendemos que essa perspectiva pedagógica libertadora é aquela que mais atende à sociedade contemporânea, contemplando suas múltiplas demandas e exigências.

Lombardi (2004) assinala que é dever da História interpretar e estabelecer conhecimentos verdadeiros em relação aos fatos e/ou acontecimentos de determinado contexto social. Por essa razão, abordamos brevemente a Resolução nº 02/1996, para nortear as históricas de monitoria aqui narradas. A UFPB (1996, p.1) caracteriza o Programa de Monitoria na instituição com os seguintes objetivos: “I - despertar no aluno o interesse pela carreira docente; II - promover a cooperação acadêmica entre discentes e docentes; III - minorar problemas crônicos de repetência, evasão e falta de motivação, comuns em muitas”.

Dessa maneira, a monitoria tem como propósito motivar os graduandos monitores para a carreira docente, pois promove o contato cooperativo com um professor universitário, profissional dedicado ao ensino e aprendizagem no ensino superior. Por outro lado, destacamos que esse espaço de monitoria precisa ser permeado pela pesquisa, visto que o professor em construção deverá ultrapassar a barreira de simples “repositório” de saberes, para produtor (pesquisador) do conhecimento.

Em meio a esse contexto, essa resolução também evidencia problemas no ensino superior, adversidades crônicas no que diz respeito à repetência, à evasão e à falta de motivação. Logo, questionamos: o que o memorial de formação sobre a monitoria em HE tem a relatar sobre isso? Será que esse terceiro objetivo tem sido cumprido? Em nossa pesquisa, contatamos Ivo (2017, p.67), narrando que “buscamos desenvolver um acompanhamento e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, incentivando-os (*os graduandos*) ao não abandono/desistência”. Ou seja, a monitoria pode ser trabalhada como instrumento de intervenção no incentivo à docência por várias vertentes, possuindo como principal tarefa a assistência mais próxima dos graduandos.

A respeito do projeto de ensino, a Resolução nº02/1996, art. 3, disciplina:

o Programa de Monitoria desenvolver-se-á por meio de elaboração/execução de Projetos de Ensino, de uma ou mais disciplinas dos cursos de graduação da UFPB. 1º Nos casos de projetos envolvendo mais de uma disciplina, estas poderão ser de responsabilidade de um ou mais departamentos. 2º Todo projeto deverá ter um ou mais professores orientadores, um dos quais, denominado Coordenador, será responsável pelo projeto. 3º Cada professor poderá orientar, no máximo, três monitores. 4º As funções do(s) monitor(es) deverão estar definidas no Projeto de Ensino de que trata o caput deste artigo e serão exercidas por aluno(s) regularmente matriculado(s) em curso(s) de graduação da UFPB, classificado(s) em processo seletivo. 5º O projeto deverá mencionar claramente os objetivos a serem alcançados bem como as estratégias a serem utilizadas. 6º Independentemente do regime didático do(s) curso(s) a que esteja(m) vinculado(s) o(s) monitor(es), a duração do projeto não poderá exceder a 2 (dois) períodos letivos do sistema de créditos. 7º O Programa de Monitoria poderá conceder a cada projeto até vinte por cento dos recursos destinados ao pagamento das respectivas bolsas para compra de materiais e/ou pagamento de serviços necessários ao desempenho das tarefas do(s) monitor(es). 8º Os projetos devem ser enviados à Coordenação de Estágio e Monitoria/PRG, através das Assessorias de Graduação dos Centros, dentro do prazo estabelecido em calendário publicado em edital pela Pró-Reitoria de Graduação. 9º O número de bolsas a serem concedidas fica condicionado à aprovação do projeto e ao número de alunos matriculados na(s) disciplina(s) nele envolvida(s), no período de sua execução, obedecendo a uma relação de, no mínimo, 15 (quinze) alunos por monitor. 10º A admissão de monitores será prioritária para as disciplinas que envolvam atividades de ensino prático (UFPB, 1996, p.1).

Dessa forma, a documentação oficial sobre o Programa de Monitoria da UFPB assinala o desenvolvimento de um projeto estratégico de ensino para a atuação dos graduandos monitores, estabelecendo algumas regras e procedimentos gerais na intenção de prover certa organização, respeitando a diversidade dos departamentos, cursos e disciplinas da Instituição de Ensino Superior (IES). Ressaltamos que a resolução em questão não se recuou em fixar um custeio referente ao funcionamento do projeto, porém consideramos que o valor foi insuficiente para a realidade acadêmica.

Alguns outros pontos nos chamaram atenção na Resolução nº02/1996: a democratização do acesso via processo seletivo, critério relacionado à quantidade de vagas, entretanto, o que mais ficou evidente foi o documento mencionar os objetivos e a metodologia adotada no decorrer do trabalho dos monitores. Nesse sentido, adentramos no projeto de ensino do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) do CE/UFPB, anteriormente mencionado, entre os semestres acadêmicos de 2013.2 a 2016.2, abrangendo a época que éramos monitores, possuindo como

coordenadores no período, os professores Rodrigo S. R. de Araújo, Swamy P.L. Soares e Alba C. C. Wanderley.

O plano de monitoria do DFE se situa no fortalecimento da formação de professores a partir do desenvolvimento da relação entre a teoria e a prática para uma sólida preparação intelectual no intuito de contribuir para a prática docente ou qualquer outro ambiente que o pedagogo possa se inserir e que seja possível sua intervenção pedagógica, possibilitando uma maior integração curricular. O projeto de ensino do DFE/CE/UFPB caracteriza as disciplinas de Fundamentos da Educação, incluindo HEI e HEII como espaços-tempo na reflexão sobre a atribuição da educação na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea (UFPB, 2013).

Vale destacar que ao revisitarmos documentos oficiais da monitoria, conforme Ivo (2017), percebemos detalhes que passaram despercebidos ou ainda não discutidos no nosso memorial acadêmico. A título de exemplo, a UFPB (2013) salienta que treze professores em seis disciplinas participaram do projeto de ensino, propondo dentre vários aspectos, dinamizar e problematizar questões sobre os fundamentos da educação nas aulas.

Quadro 2: Projeto de ensino/monitoria, componentes curriculares e Planos de Trabalho nas disciplinas de História da Educação.

Componente Curricular: 1301216 - HISTÓRIA DA EDUCACAO I Previsão de Oferta: 1º Período Letivo 2º Período Letivo Carga-horária semanal destinada ao projeto: 12 Atividades desenvolvidas pelo monitor: <i>Acompanhar as aulas e atender a grupos de alunos em exercícios dirigidos, sob orientação do professor ministrante em sala de aula</i> <i>Realizar plantões tira-dúvida (presencial e virtual)</i> <i>Elaboração de fichas de acompanhamento dos grupos de estudo</i> <i>Articulação teoria e prática, definindo estratégias para melhoria da turma.</i> <i>Produção de textos/artigos referente às temáticas da disciplina.</i> <i>Avaliação continuada e resultados obtidos pelos alunos da disciplina</i> <i>Preparar relatório final, sob a orientação do Professor do componente curricular.</i> Atividades desenvolvidas pelo orientador: <i>Realizar estudos teóricos para fundamentação dos monitores</i>	Componente Curricular: 1301221 - HISTÓRIA DA EDUCACAO II Previsão de Oferta: 1º Período Letivo 2º Período Letivo Carga-horária semanal destinada ao projeto: 12 Atividades desenvolvidas pelo monitor: <i>Acompanhar as aulas e atender a grupos de alunos em exercícios dirigidos, sob orientação do professor ministrante em sala de aula</i> <i>Realizar plantões tira-dúvida (presencial e virtual)</i> <i>Elaboração de fichas de acompanhamento dos grupos de estudo</i> <i>Articulação teoria e prática, definindo estratégias para melhoria da turma.</i> <i>Produção de textos/artigos referente às temáticas da disciplina.</i> <i>Avaliação continuada e resultados obtidos pelos alunos da disciplina</i> <i>Preparar relatório final, sob a orientação do Professor do componente curricular.</i> Atividades desenvolvidas pelo orientador: <i>Realizar estudos teóricos para fundamentação dos monitores</i>
---	--

<i>Preparar acervo bibliográfico, fotográfico e documental</i> <i>Articular teoria e prática, definindo estratégias para melhoria da turma.</i> <i>Avaliar continuamente os resultados obtidos pelos alunos da disciplina</i> <i>Preparar relatório final</i>	<i>Preparar acervo bibliográfico, fotográfico e documental</i> <i>Articular teoria e prática, definindo estratégias para melhoria da turma.</i> <i>Avaliar continuamente os resultados obtidos pelos alunos da disciplina</i> <i>Preparar relatório final</i>
--	--

Fonte: SIGAA/UFPB (2021).

Observemos que o projeto nomeado *Os fundamentos da Educação e suas relevâncias para a formação nas licenciaturas* segue os passos da Resolução nº 02/1996, definindo as funções dos monitores e professores na execução do projeto, ou seja, graduandos participantes do projeto não podem substituir os docentes, visto que cada um tem suas próprias atribuições.

Notamos que as disciplinas de HEI e HEII ocorrem no início do curso de Pedagogia/CE/UFPB, momento em que Bassotto e Furlanetto (2014) abordam como instantes de adaptações dos ingressantes à realidade acadêmica, em que inúmeros conflitos externos e senso comum se confrontam com o conhecimento elaborado.

Talvez seja por isso que o projeto de monitoria do DFE enfatiza tanto a preparação teórica dos graduandos monitores: para que eles possam saber lidar com variados enfrentamentos, dilemas e divergências na sala de aula da contemporaneidade, quando muitas informações externas não previstas no plano de aula são transportadas à prática docente e consideramos que uma formação teórica fortalece a identidade profissional para saber lidar com o(s) inesperado(s), afinal o processo de ensino e aprendizagem é conduzido por e com pessoas e não através de robôs (máquinas).

Antes de dedicarmos-nos à análise de nosso memorial acadêmico, precisamos situar o leitor sobre as cadeiras nas quais a monitoria foi vivenciada. Nosso envolvimento com as disciplinas de HE foi em grande escala no curso de Pedagogia/CE/UFPB, em consequência, se deu a elaboração de um artigo intitulado *Ensino de História da Educação no curso de Pedagogia/CE/UFPB (2012-2020): entre práticas curriculares e contribuições para a formação docente* de Ivo, Guedes e Carvalho (2021), apresentado de forma remota no IX Colóquio Internacional de Políticas Curriculares realizado pelo CE/UFPB no ano de 2020.

Nesse contexto, os planos de curso/as ementas, as disciplinas de HEI e HEII do curso de Pedagogia/CE/UFPB têm como objetivos:

estimular a reflexão crítica sobre o processo histórico educacional, possibilitando a futuros educadores a apropriação de saberes que promovam a consciência crítica, contemplando uma história da educação que tenha origem nos problemas do presente, e que sugira pontos de vista ancorados no estudo do passado, em um trabalho elucidativo, que forneça sentido à prática educativa (UFPB, 2012a). Prioriza o desenvolvimento de uma atitude crítica, refletindo sobre a evolução histórica das ideias pedagógicas, das práticas e das instituições educacionais na sociedade brasileira a partir de um determinado contexto socioeconômico e político [...] contribuir para a construção de uma consciência crítico-reflexiva, através da apropriação de saberes que sirvam como ferramentas para pensar e interrogar o presente, para compreensão das principais tendências movimentos pedagógicos, da política educacional, da organização do ensino e da prática educacional paraibana e brasileira após o século XIX (UFPB, 2012b).

Desta forma, compreendemos que as disciplinas de HE têm como propósito desenvolver nos futuros professores competências críticas perante o fenômeno educativo, percebendo seus problemas e dilemas na atualidade, em que muito do vivido tem referências e marcas do passado¹⁵. Assim, com os conhecimentos históricos produzidos, os professores possuem capacidade de questionar a realidade do contexto escolar, somando-se ao fortalecimento da identidade profissional, devido ao entendimento da trajetória da categoria, possibilitando maior consciência na atuação e intervenção pedagógica e mobilização para mudanças sociais.

Percebemos que as duas ementas do ensino de HE abordam o tempo presente, não sendo possível, através dos conhecimentos históricos, alterar o passado. Todavia, o hoje é disponível para modificação e o amanhã poderá ser planejado, logo, o contemporâneo não se ausenta nos estudos ascendentes.

Analisando nosso memorial de formação, captamos inicialmente uma abordagem da historicidade do ensino monitorial (mútuo) e recordamos que foi através da formação teórica, no decorrer da execução do projeto de monitoria de HE/DFE/CE/UFPB, que a professora Maria Elizete Guimarães Carvalho nos apresentou o texto *Papel da Monitoria ao longo da História: contribuições para o ensino-*

¹⁵ Consultando autores como McCulloch (2012), entendemos que a essência dos estudos da História da Educação na formação de professores é ligada à promoção de uma consciência histórica no intuito de compreender os desafios ao longo do tempo da categoria profissional e o legado educacional presente, como consequência, fortalecendo a identidade professoral diante de um cenário do “novo” milênio tão movimentado e complexo. Assim, diante disso, percebemos a importância de pesquisas relacionadas a formação docente direcionada ao campo da História da Educação.

aprendizagem de Rodrigues *et al* (2011). A partir de então nossos olhares se ampliaram no entendimento que o ensino monitorial não era algo passageiro ou inventado há pouco tempo para atender às demandas imediatas do ensino superior contemporâneo, pelo contrário, era histórico e a função de monitor possuía um passado que precisava ser aprofundado, (re)contado e analisado.

Essa questão nos fez visitar o arquivo pessoal da docente responsável pelo projeto de ensino nas disciplinas de HE e também o LAEST, porém, para nosso espanto, somente encontramos o TCC intitulado *A instituição pública primária: o método de ensino monitorial/mútuo na província da Parayba do Norte (1822-1849)* de Rodrigues (2011), que não fazia nenhuma relação do passado/presente, como é prevista pela HTP (BÉDARIDA, 1998), para assim compreender os vestígios e as lacunas nessa nova era.

Portanto, por meio desse “vazio” e brecha, nos propomos pesquisar sobre isso e os dois primeiros capítulos, não considerando a Introdução, trataram experiências dos tempos antigos em relação ao ensino mútuo, são eles: *Discutindo as primeiras experiências do método monitorial: aspectos históricos*; e *Configurações e Fragmentos de aplicação do ensino monitorial no Brasil*. O primeiro contemplou o surgimento do método lancasteriano no século XIX para ampliar o número de sujeitos instruídos e baratear os custos com o ensino, em especial, o público (IVO, 2017). O segundo buscava discutir as práticas do método mútuo no Brasil, a partir da lei das Escolas das Primeiras Letras, em 1827.

Além disso, reiteramos que a monitoria na IES no cenário nacional surgiu a partir da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68)¹⁶ que, segundo Medeiros (2015), é uma reestruturação aclamada pela comunidade acadêmica a partir de 1950, sendo considerada uma resposta à “crise” vinculada ao papel da universidade no país. Porém, na prática, essa reformulação no ensino superior atendeu os anseios e expectativas dos governos que atravessavam a Ditadura Cívil-Militar, com o enfoque no fator econômico e mercado de trabalho, no agrupamento de especialistas e descentralização de movimentos estudantis.

Nesse sentido, a curiosidade histórica nos fez pesquisar detalhes e ir por caminhos investigativos frente ao currículo, às funções dos sujeitos educacionais envolvidos, à localização das escolas de primeiras letras, à configuração das salas de aula e às práticas pedagógicas. Relatamos que foram momentos riquíssimos de

¹⁶ Indicamos a leitura em Weber (2009) no intuito de maior compreensão sobre essa reforma no ensino superior brasileiro em 1968 que, inclusive, apresenta resquícios até os dias atuais.

construção de conhecimentos, afinal à medida que íamos pesquisando com olhar de monitor, simultaneamente refletíamos sobre nossas práticas no projeto de ensino.

Ressaltamos que essa pesquisa histórica foi possível graças à Nova História e, a partir da perspectiva de Burke (1992), fomos autorizados a abordar diversas histórias de personagens antes esquecidos por não ocuparem grandes cargos ou projeção nacional, mas que puderam, através dessa concepção, ser narradas e analisadas, como sujeitos históricos, em especial, os professores que possuem uma trajetória marcada por lutas e desigualdades profissionais e econômicas perante outros ofícios, podendo assim contemplar e trazer para o centro de discussão suas experiências de vida.

Nesse sentido, percebemos em vários momentos no decorrer da análise do memorial, que as experiências monitoriais em HE nos despertaram para o interesse pela docência, sendo contemplados os objetivos dos documentos legais referentes ao Programa de Monitoria da UFPB. Entretanto, questionamos: como foi dado esse despertar para a docência?

Nas atividades de monitoria propostas nas disciplinas mencionadas, estavam previstas pela orientadora: a formação inicial e continuada de cunho teórico, contribuições no planejamento e elaboração dos planos de ação; reuniões avaliativas, separação de recursos didáticos, participação em sala de aula através de discussões de textos voltados para os conteúdos das disciplinas; apresentação de seminários com temáticas coerentes aos planos de curso, auxílio na utilização de equipamentos audiovisuais; atendimento aos discentes das disciplinas em sala de aula ou em horário extra no ambiente da professora orientadora (IVO, 2017, 51).

Em outras palavras, graduandos que não tinham experiência como professor ou trabalhos no contexto escolar se viam no meio de atividades monitoriais que representavam a rotina da profissão docente, em vários âmbitos da atuação, seja na pesquisa em relação aos conteúdos, no planejamento das aulas, seleção e utilização de recursos didáticos, em seminários, nas orientações e na gestão de conflitos em sala de aula. No decorrer dessas atividades, fomos assimilando as atitudes e posturas docentes em diferentes situações do ensino e aprendizagem, compreendendo algumas importantes referências, vivenciando um treinamento da prática professoral, sob orientação, como se fosse um laboratório específico de formação dentro da própria licenciatura. Reiteramos que a monitoria é um espaço em que a teoria e a prática dialogam intensamente, diferente de muitos projetos que só incluem elementos conceituais.

Com o trabalho monitorial fomos capazes de ter noções do exercício professoral,

antes mesmo do fim da licenciatura, fortalecendo nossa identidade profissional, nos proporcionando sentimentos de segurança e capacidade para enfrentar os desafios inerentes à sala de aula. Ou seja, o “ser monitor” deixava suas marcas no “ser docente”, auxiliando no futuro, o exercício inicial da docência.

Inúmeras são as histórias vivenciadas na monitoria em HE no período de 2013 a 2016 e Bastos (2003, p.170) nos ensina que “ao escrever sobre si e seu trabalho, o professor apropria-se de sua história e uma parte importante de sua vida”; e, como vimos, as histórias são nossas, pois nos fazem sentido, são parte do nosso “eu” e do tempo vivido na formação, motivando-nos a nos perceber como sujeitos históricos (FREIRE, 1987).

Em meio a esse contexto, gostaríamos de relatar algumas situações que foram vivenciadas ao longo da monitoria, principalmente, as situações com os estudantes da graduação, dentre elas podemos destacar uma situação durante a produção dos seminários, pois, durante o semestre 2014.1, uma estudante nos procurou no atendimento monitorial, pedindo para ajudá-la na produção de seu seminário do grupo. A estudante relatou que trabalhava em um shopping e não tinha tempo disponível para se dedicar aos estudos como desejava, e o grupo ao qual pertencia a desestimulava, muitas vezes informando que a retiraria do grupo, caso não conseguisse produzir e contribuir com o trabalho. Inicialmente, o monitor a acalmou e, em seguida, propôs dois encontros no ambiente docente, durante a semana, para discutirem o texto, para que a mesma levantasse as principais ideias, para contribuir na produção do trabalho de seu grupo [...]. No dia do seminário, a aluna nos surpreendeu, ela realizou uma das melhores apresentações de seu grupo, passando-nos segurança e domínio de conteúdo, obtendo um ótimo resultado. Por meio desse e de outros relatos, adquirimos experiência humana, científica e monitorial, tornando-se um momento pessoal muito gratificante para ser lembrado em nossas memórias monitoriais (IVO, 2017, p.63).

Essa história de monitoria, involuntariamente nos conduziu para uma outra história de formação vivenciada por nossa turma de origem no curso de Pedagogia/CE/UFPB, no período acadêmico 2012.1, o que é possível devido ao que verificamos em Prado e Soligo (2005, p.49), ao afirmarem que “de alguma forma as histórias que ouvimos e lemos com a nossa própria vida [...] dialogam umas com as outras, se inter-relacionam”. Dessa maneira, recordamos que logo no início da licenciatura, fomos questionados por um professor se algum dos graduandos trabalhava no shopping, visto que nenhum até o momento tinha sido aprovado na disciplina, o que acarretou em um trauma coletivo, já que até hoje, após alguns anos de formados,

comentamos sobre esse momento difícil.

David (2012) indica que essas questões não são por acaso e a formação de professores é um lugar político, marcado por conflitos e contradições sociais, em que a universidade “jamais *rompe* radicalmente com os processos de conformação e articulação com os interesses sociais dominantes de cada época histórica” (p.57). Ou seja, a IES não está isenta dessas disputas socioeconômicas que atravessam nossa sociedade contemporânea capitalista, pelo contrário, por muitas vezes reproduz posturas e mecanismos dominantes. Por isso, entendemos que à medida que democratizamos o acesso e a permanência de diferentes sujeitos em cursos superiores, resistimos e lutamos a favor da universidade romper com essas conformidades e articulações regressistas.

Nessa perspectiva, pela nossa memória (LE GOFF, 1994), consideramos que a acadêmica citada rompeu com suas adversidades e a monitoria foi um grande estímulo para que ela não desistisse do curso superior; lembramos com afetividade os agradecimentos pelo auxílio na elaboração de seu trabalho. Bem sabemos que no decorrer do exercício monitorial tendemos ao desenvolvimento de competências professorais e fomos construindo a tal “sensibilidade docente”, afinal como diz Freire (1996), ensinar é querer bem ao seu educando.

Entendemos que fomos nos construindo como monitor e de início, não éramos unanimidade no ambiente do projeto de monitoria, porém com a dinamicidade do projeto de ensino, avançamos em competências, tornando-nos até referência para outros monitores.

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (FREIRE, 1996, p.11).

Dessa forma, refletimos sobre a relação professor/monitores-graduandos na monitoria das disciplinas de HEI e HEII no curso de Pedagogia/CE/UFPB, em que a docente sempre estimulou seus discentes na amorosidade freireana, no pensar no outro, na cultura da paz e na tolerância, no despertar da curiosidade e a busca constante pelo ser mais. E essas práticas mediavam nossas atitudes nas atividades monitorias, acadêmicas, ultrapassando para o campo individual e familiar. Destacamos a importância do professor para que os alunos se sintam acolhidos, queridos, valorizados

e capazes de serem protagonistas de suas próprias vidas, na luta para realização dos seus sonhos e crescimento pessoal.

De acordo com Fiorucci (2011, p.119), “entende-se, portanto, que foi o historiador que escolheu abordar o presente em respostas aos problemas que o incomodava, com intuito de organizar a avalanche de informações”. Diante dessas palavras, comungamos com o autor que relatar sobre a monitoria nos propicia momentos de alegria e muitos aprendizados que gastaríamos muito tempo, tamanho prazer em rememorar o vivido, porém, também ficamos indignados quando um projeto tão valioso como esse não é valorizado no meio acadêmico e social, principalmente pela importância na formação de professores.

Em seu memorial de formação, Ivo (2017) narra que o projeto de ensino teve vários momentos marcantes, a exemplo do seminário de monitores, em que os participantes do programa preparavam uma exposição de conteúdos relacionados ao plano de curso das disciplinas de HE. Nesse espaço, os graduandos monitores eram estimulados a dialogar com autores da HE e se aprofundar nos estudos e, até mesmo, por isso, incentivados a quererem prosseguir nos estudos de pós-graduação. Salientamos também a oportunidade de explorar filmes como recursos didáticos e de vislumbrar como era curiosa a forma como as turmas faziam relações com os conteúdos vistos em sala de aula.

Com certeza seria impossível mencionar as experiências monitoriais sem associá-las à diversidade e Bragança (2010), em sua pesquisa a respeito das histórias de vida dos graduandos, entre muitos resultados, percebeu diferentes motivações e públicos no curso de Pedagogia na UNESA/RJ nas unidades São Gonçalo e Niterói. Em nosso caso, não é diferente, visto que também existem inúmeras multiplicidades no perfil dos acadêmicos na licenciatura pedagógica no CE/UFPB, principalmente em relação aos ingressantes.

É necessário introduzir a diversidade nas estruturas da organização e revisar a fundo a organização interna das instituições educativas. Nestas, a diversidade não pode ser entendida como uma simples ação que facilita a aprendizagem dos alunos com ritmos diferentes de maturidade [...] a atenção à diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como forma de ver a realidade social defendendo ideias democráticas e de justiça social (IMBERNÓN, 2000, p.83).

Nessas palavras, compreendemos a importância do respeito à diversidade na

prática docente, pois vivenciamos uma sociedade contemporânea marcada por diferentes grupos, classes e movimentos sociais, que possuem diversos saberes, interesses, visões de mundo, experiências e ritmos de vida. Nessas circunstâncias, a sala de aula torna-se um ambiente desafiador no propósito de entender essas diferenciações dos sujeitos e mais do que isso, como educadores devemos atendê-las integralmente, sem risco de apelar a qualquer tipo de padronização. Em síntese, o direito à diferença e o direito à diversidade é inerente aos seres humanos, entendendo que todos são singulares e possuem particulares histórias de vida.

Assim, captamos que os desejos e as curiosidades dos discentes carecem de ser o ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem, perpassando na relação com os saberes acumulados pela humanidade e, como resultado, sendo capazes de transformá-los em conhecimentos elaborados e que possivelmente retornem para esses mesmos indivíduos e ao coletivo do qual fazem parte. Desse modo, os monitores em HE perceberam essa diversidade nas turmas iniciantes.

A cada semestre, íamos percebendo as multiplicidades de cada turma. Através das vivências monitoriais foi possível vivenciar as práticas educativas dentro e fora das salas de aula, e mais do que isso, ter a possibilidade de refletir sobre a futura profissão, e desde então, se apropriar de posturas docentes. As diversas experiências obtidas com turmas distintas ao longo dos períodos proporcionaram conhecimentos relevantes a respeito da docência (IVO, 2017, p.59).

Nessa perspectiva, era necessário no exercício monitorial, a cada semestre acadêmico, uma reformulação no “ser monitor”, uma vez que percebíamos na prática muitas diferenças nas exigências e condutas das turmas. A professora orientadora compreendia essas diversidades e refazia as estratégias metodológicas (seminários, aulas expositivas, trabalhos em grupos, regências com sessões cinematográficas, rodas de diálogos, discussões de textos, entre outros), na separação de recursos didáticos (slides, filmes, gravuras e textos), por exemplo.

Assim, durante os trabalhos monitoriais, íamos acompanhando a docente em suas atribuições profissionais e, simultaneamente, abrindo nossos olhares para essa sensibilidade daquilo que seria melhor para o entendimento do outro. A monitoria em HE teve esse poder de nos fazer mergulhar nesse “dualismo” de possibilidades, pois, à medida que estudávamos e nos preparávamos para apoiar as regências, nos aprofundávamos e consolidávamos conhecimentos da HE, simultaneamente

desenvolvíamos competências e posturas professorais. O tempo vivido, como monitores, foi intenso, sendo um dos momentos protagonizados em nossa formação no curso de Pedagogia/CE/UFPB.

Vale ressaltar que o projeto de ensino supracitado foi um espaço para construção do conhecimento científico, prova disso são inúmeras produções referentes à monitoria em HE¹⁷, que transcendem o período entre 2013 e 2016, inclusive contemplando suas marcas e rastros nessa produção dissertativa em âmbito de mestrado. Entendemos que existe uma história intensa da formação docente contemporânea que necessita ser narrada, posto que precisaremos decidir quais caminhos educacionais queremos prosseguir no decorrer desse “novo” milênio e, por consequência, que tipo de professores queremos construir.

Dessa forma, com essa produção, possuímos o desejo de despertar a academia para as histórias de formação no curso de Pedagogia/CE/UFPB, que diariamente acontecem no ambiente acadêmico e que não são registradas, nem cogitadas para uma pesquisa em HE. Inúmeros são os personagens no CE da UFPB que precisam ser valorizados pelas narrativas históricas e trazemos para o eixo central os professores em formação, como sujeitos de grande importância no cenário educacional do tempo imediato.

Em seguida, apresentamos as histórias de formação dos graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB, entre a década de 2006 e 2016, a partir dos memoriais acadêmicos e memórias orais, na busca pela natureza histórica dos sentidos e marcas na formação de professores nessa contemporaneidade, revelando-se suas representações individuais e coletivas inerentes à profissão docente, testemunhando em favor da escrita da História do Ensino Público Superior da Paraíba.

4.2 HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFPB (2006-2016): ENTRE MEMORIAIS E MEMÓRIAS DE GRADUANDOS

Viver é ter que preparar aula correndo, não encontrar o livro desejado, sair de casas às pressas, dirigir o carro com uma perua Kombi bem na nossa frente, ficar rodando em volta do prédio da escola à procura de

¹⁷ Consideramos uma das mais significativas o artigo *Práticas monitoriais nas disciplinas de História da Educação do curso de Pedagogia/CE/UFPB (2013-2016)* de Carvalho e Ivo (2020).

um lugar para estacionar, entrar na aula ofegante e perguntar “Onde paramos na última aula” e ver que ninguém sabe. Viver é ter que a mais uma reunião na escola na segunda feira, sabendo que não vai ser decidida coisa nenhuma. Viver é ir correndo ao banco no fim das aulas da manhã, desfilar fila por fila em frente aos guichês para pagar a conta de luz, da água, do gás, do telefone, o aluguel, o condomínio, o carnê da prestação, o IPTU, o IR, o INSS, a licença do carro 94 que venceu, o plano privado de saúde [...] perdendo longas horas que nos são roubadas pelo sistema financeiro nacional. Viver é ter guardado em casa uma lista de livros que um dia a gente acha que vai ter tempo de ler. Viver é ter que ler mais uma proposta curricular feita por pessoas que parecem jamais ter entrado em uma sala de aula [...] Viver é ter que acordar cedo, tirar xerox, autenticar, reconhecer firma, ir ao dentista, passar no supermercado, levar o aspirador de pó para o conserto, procurar um encanador, ajudar os filhos nas lições de casa, tentar renovar o cheque especial, dar aula, ir a uma assembleia dos professores e...de repente perceber que esqueceu o mais importante (SILVA, 2014,p.55-56).

A partir dessas palavras, captamos alguns fragmentos da vida de professores nas primeiras décadas do “novo” milênio, em que muito do que foi narrado pelo autor tem semelhanças do que temos vivido no cotidiano e toda essa familiarização não é por acaso: a contemporaneidade possui como característica social a “aceleração do tempo”, ou digamos o “encurtamento do presente”, ou seja, a cada instante, aparecem múltiplas demandas que devemos dar conta, onde os aspectos pessoais, familiares e profissionais se misturam, muitas vezes sem percebermos seus limites. Dessa forma, diante desse cenário complexo no presente, a profissão docente sofre interferência, trazendo “novos” significados e sentidos do que é ser professor nesse tempo.

Pensando sobre a incógnita imposta pelo autor, sendo o educador um profissional dinâmico, responsável e conhecedor dos conteúdos escolares, o que lhe falta? Pelo nosso ponto de vista, talvez a resposta que seja mais coerente é o movimento oposto do vivido, melhor dizendo, a “desaceleração” do vivido em meio a um presente tão agitado e complexo.

Partimos do pressuposto de que a suposta “carência” é interligada a poucos momentos reflexíveis professorais em relação a sua própria realidade e experiência de vida, enquanto sujeito e profissional. Entendemos que, por vezes, faz-se necessário retroceder em alguns instantes da vida para que no futuro possamos avançar, sendo fundamental o ato de meditar em que caminho estamos andando antes de chegarmos aos resultados.

Diante disso, afloramos as subjetividades dos professores em construção no

curso de Pedagogia/CE/UFPB, campus I, entre 2006 e 2016, por intermédio dos memoriais acadêmicos e suas memórias orais, compreendendo seus lugares de fala, através de suas histórias e vivências no decorrer da formação docente. Defendemos que os educadores devem ser estimulados a contar seu presente, assumindo a palavra em suas vertentes verbal e escrita.

Freire (1987, p.44) é enfático ao dizer que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Em outras palavras, o autor defende que os sujeitos devem assumir a palavra e se posicionar de modo reflexivo perante a realidade social, sendo capazes de romper com a “cultura do silenciamento”, assumindo o protagonismo no mundo. Essa atitude libertadora também é esperada do professor, como profissional que produz e manuseia o conhecimento e que possui elevada importância na formação de cidadãos.

Destacamos que essa pesquisa histórica é possível graças à Nova História (BURKE, 1992), que possibilita o surgimento de novos campos da pesquisa, uma vez que diferentes objetos e fontes ganharam importância, assim qualquer atividade humana tem um passado e pode ser objeto de investigação, contrariando as concepções mais tradicionais da História, que conotam em suas produções eixos dos grandes acontecimentos e/ou indivíduos considerados heróis, os quais evidenciavam uma História voltada para as elites.

Dessa forma, consideramos as palavras de Burke (1992) em nossa proposta de produção acadêmica, que propõe uma história voltada para o povo, de baixo para cima, proporcionando novos olhares e possibilidades em se fazer historiografia, podendo assim, contemplar indivíduos da sociedade civil, pessoas “comuns”, como por exemplo, os professores em formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB, que podem tornar-se agentes ativos de suas histórias de formação, compartilhando suas identidades, experiências, memórias, representações individuais e coletivas da realidade vivida no cenário educacional, dando ênfase na preparação inicial ofertada pela licenciatura pedagógica.

Diante disso, destacamos nosso interesse em nos embasar na concepção da HTP, que, de acordo com Motta (1997), é uma historiografia em que se vive e escreve sobre o seu tempo próximo. Em adição, Rousso (2016, p.232) diz que é preciso “*ter* em conta as diversas maneiras de abordar a história do passado próximo”, assim, definimos que é através da análise das histórias de formação que constituímos essa investigação histórica.

É exatamente no encontro entre os fragmentos de tantas histórias, com suas semelhanças e diferenças, que vamos conhecendo as tramas da educação brasileira e compreendendo como essas se vinculam ao cotidiano de professores [...] é também a partir dessa trama que nossos conhecimentos teóricos ganham outros coloridos e sentidos e podem alavancar novos conhecimentos e ideias (SOLIGO *et al*, 2007, p.21).

À vista disso, entendemos que o contar histórias é uma prática histórica e social, que vem das emoções, dos sentidos e das subjetividades humanas e que pode revelar diversos vestígios e tramas da realidade social, em especial, as histórias dos professores que são capazes de apresentarem relevantes enredos em relação à educação brasileira, em especial, a educação paraibana, denotando determinados pontos de vista ainda não notados e detalhes fecundos que passam despercebidos.

Vale ressaltar o quanto os autores são enfáticos ao determinarem que as histórias professorais, se bem analisadas, podem proporcionar importantes releituras e resignificações do vivido, na construção de novos conhecimentos e possíveis soluções para os inúmeros e complexos desafios educacionais no tempo presente, podendo também contribuir para a historiografia da formação de professores paraibanos.

Segundo Bastos (2013, p.170), quando o educador escreve sobre si e a respeito de suas experiências, esses movimentos são possíveis, pois “apropria-se de sua história e de uma parte importante de sua vida. Fazer história é perceber-se como atuante e capaz de participar do processo de transformação”. Diante dessas palavras que valorizam os relatos professorais, indicamos os memoriais acadêmicos temáticos vinculados ao curso de Pedagogia/CE/UFPB, que foram discutidos ao longo de nossa investigação, são eles: *O desafio de ensinar e aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: uma visão da prática docente observada durante o Estágio Supervisionado*, de Freire (2014); *As tessituras da formação docente para a EJA: o contexto de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba*, de Bezerra (2015); e *A formação do/a licenciado/a em Pedagogia na UFPB: reflexões sobre a oferta do curso noturno*, de Porto, Tabosa e Araújo (2016).

A respeito das fontes orais, as entrevistas ocorreram no período de 13 a 20 de outubro de 2021 na cidade de João Pessoa-PB, em diferentes locais, segundo a preferência dos participantes. Com a aprovação do Comitê de Ética, pela Plataforma Brasil, foram autorizados seis testemunhos, desses, três foram presenciais e os outros

três aconteceram em modo remoto. A princípio, queríamos entrevistar graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB, entre 2006 e 2016 que tiveram grande participação no ambiente acadêmico, porém com o amadurecimento no decorrer da pesquisa, entendemos que o melhor caminho seria orientar-se para a diversidade de perfis presentes na licenciatura.

Nessas circunstâncias, recorreremos à metodologia da História Oral.

O trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da contemporânea. Um de seus principais alicerces é a narrativa. Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isso significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista (ALBERTI, 2004 p.77).

Diante disso, rememoramos os dias das entrevistas com as expressões, sensações e percepções dos graduandos. Percebemos muitos sentimentos expressos durante os depoimentos e era visível: a afetividade, a ansiedade, o carinho, a alegria, a saudade, a realização e também algumas frustrações em relação ao vivido na formação de professores no curso de Pedagogia/CE/UFPB. Destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme orientado pelo Comitê de Ética vinculado ao Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFPB. Destacamos, no intuito de buscar um melhor entendimento, nossa decisão em identificar as memórias orais e escritas, utilizando o último sobrenome dos pesquisados, sendo essa identificação acordada com eles.

Reiteramos a utilização da História Oral na vertente temática que, segundo Bom Meihy (1996, p.162), “se compromete com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido”, isso é, ela trabalha de forma objetiva, com uma temática que deve ser atravessada por perguntas, propiciando um diálogo sobre a formação docente entre as fontes orais com os escritos.

As entrevistas foram semiestruturadas e previamente criamos um roteiro estratégico de questões (APÊNDICE A), em que os sujeitos tiveram espaço para narrar suas histórias, suas memórias e experiências vivenciadas na licenciatura pedagógica, possibilitando que os depoimentos possuam um direcionamento inicial; entretanto, durante as conversações, foram suscitadas também outras interrogações e modificações

não previstas, como a alteração da ordem das perguntas.

A pesquisa trouxe sentido aos participantes, que não se mostraram indiferentes, que prontamente queriam exercer o poder da palavra e forçavam a memória no sentido de recordarem mais fatos e acontecimentos na intenção de contribuir com a investigação e terem suas vozes ouvidas e seus testemunhos registrados na busca por dias melhores na formação inicial da categoria professoral a que pertenciam. Dessa forma, os indivíduos partilhavam a afeição pelos futuros ingressantes na licenciatura e a preocupação dos entrevistados era conceder uma espécie de “manual de instruções e vivências” para futuros colegas.

Alberti (2004) reitera que as entrevistas são fontes orais que proporcionam aos participantes fazerem uma relação direta entre passado e presente, pois fazem uma releitura do retroativo, mas da mesma forma, analisam o imediato e, em consequência, percebem o quanto se desenvolveram e com que intensidade já realizaram seus desejos e expectativas de vida, registrando-se uma certa preocupação com o vindouro do curso de Pedagogia/CE/UFPB.

No decorrer do planejamento da pesquisa, mas especificamente perante as entrevistas, contemplamos uma diversidade de sujeitos dentro do grupo de professores em formação, participantes entre 2006 e 2016. Diante disso, selecionamos seis perfis distintos de graduandos, principalmente, a partir do que ouvimos e enxergamos, conforme as conversações, a seguir: Silva (2021), como um homem negro que já possui o magistério do ensino médio, morador do bairro de Mangabeira em João Pessoa-PB; Alves (2021^a), sendo um homem branco morador do município de Bayeux-PB; Oliveira (2021), como uma mulher negra sem nenhuma experiência na docência durante o curso, porém agora, professora da rede privada em um colégio tradicional na capital paraibana; Alves (2021^b), sendo uma mulher mais experiente no magistério, vinculada à rede pública municipal da cidade de João Pessoa-PB, que ingressou na licenciatura na busca pelo diploma de ensino superior; Souza (2021), sendo uma mulher que residia na cidade de Mamanguape-PB, a 70 km da capital paraibana, advinda da educação básica na modalidade EJA; e, por último, Lima (2021), como uma mulher jovem parda, oriunda da rede pública que, a princípio, tinha dúvidas sobre a carreira profissional que gostaria de seguir, moradora do bairro Cristo em João Pessoa-PB.

De acordo com Imbernón (2000), na sociedade contemporânea não existe um pensamento único, pelo contrário, existem múltiplas ideias e formas de viver, em que indivíduos e grupos possuem inúmeras afinidades e diferenças. Nesse sentido,

inicialmente, uma indagação nos surgiu e que não estava prevista no roteiro estratégico semiestruturado de perguntas, conforme Apêndice A, mas que foi nosso ponto de partida nas entrevistas: qual seu lugar de memória no curso de Pedagogia/CE/UFPB?

Nos depoimentos, percebemos que, através dessa primeira questão, outras perguntas previstas no roteiro já eram respondidas, como: Quais foram as expectativas ao ingressar no curso de Pedagogia/CE/UFPB? Quais são suas principais lembranças das primeiras semanas nessa licenciatura? Dessa forma, somando-se as questões: No início do curso de Pedagogia/CE/UFPB, quais foram suas primeiras impressões da realidade e linguagem acadêmicas? Em vista disso, utilizamos as respostas a respeito dessas questões para entender mais sobre os perfis dos entrevistados.

Entretanto, por que saber o lugar de memória e fala dos participantes no curso de Pedagogia/CE/UFPB?

Falar de formação de professores nas universidades pressupõe, sobretudo, procurar compreender quem, como e onde estão situados [...], qual o lugar deles no contexto da formação universitária e quais as necessidades de uma formação cultural, técnica, científica e profissional que possa capacitá-los para enfrentar os dilemas postos à formação humana que, ao fim, significa intervir na qualidade da formação intelectual, política, científica e cultural da juventude no campo da educação em seu conjunto (DAVID, 2012, p.22).

Nesse sentido, pesquisas relacionadas à formação docente ganham relevância, visto que são capazes de revelarem mais sobre esses sujeitos, isso é, seus lugares de formação, compreendendo quem são e onde estão, quais são seus desejos e os motivos que os levaram a escolher a carreira docente. Através dessa perspectiva, podemos compreender suas expectativas em relação à formação docente, as experiências no decorrer da licenciatura e o que esperavam, ou mais ainda, que relações memorialísticas fazem no momento presente, incluindo aqueles que já atuam no contexto escolar.

A partir do autor, ficamos mais curiosos por saber como os acadêmicos do curso de Pedagogia do CE/UFPB perceberam suas formações e o que precisaria ser (re)visto no ambiente universitário para que pudessem atuar na sociedade no princípio do “novo” milênio, meditando no que encontraram no decorrer e no final da licenciatura. A formação docente no âmbito das representações e das memórias dos professores pode apresentá-los na qualidade de profissionais e como pessoas inseridas em um contexto contemporâneo tão complexo, quanto volátil, em que a força de trabalho é entendida como principal combustível para atender às demandas econômicas, políticas e sociais

vigentes.

Diante disso, consultamos as falas dos professores em formação sobre essas primeiras perguntas:

Quando entrei no curso de Pedagogia já tinha uma visão docente, porque fiz magistério. Então, o magistério me deu uma base de enxergar a Pedagogia com outros olhos, então eu, Luciano, pedagogo em formação, totalmente diferenciado de como se posicionar, de como investigar esse processo educacional. Eu já tinha uma visão do magistério, minha memória do magistério me deu suporte de estar ali sempre na construção, naquele curso de Pedagogia. Ah! primeiro, a linguagem universitária, algo, tudo novo, que a gente sai do médio e vai para o superior. A gente fica olhando para si e dizendo: hoje eu estou onde pessoas da minha família não passaram e eu estou fazendo um curso superior, então, agora eu preciso ampliar isso. Você passa para o segundo jogo da vida, o acadêmico. Só teve o embate, o encantamento de fazer o superior, o curso que estava fazendo, eu entrei sabendo o curso que estava fazendo, não entrei no curso de Pedagogia na intenção de no próximo semestre migrar para outro curso. E quando entrei, sabia do que queria e a formação que estava buscando, tive um “baque” (SILVA, 2021).

Diego era um moleque, que estava realizando um sonho de entrar na universidade federal, e nunca imaginava pouco tempo antes de estar ali naquele lugar, nunca imaginei cursar pedagogia, não era uma coisa que passava na minha cabeça. Inicialmente quando fiz na época do PSS foi/escolhi Pedagogia por entender que era mais fácil entrar lá. Aí, eu pensava quando entrasse na Pedagogia, eu vou lá dentro mudar de curso, só que aí eu encontrei a Pedagogia, e a Pedagogia entrou em mim. Eu me encantei com o curso, os primeiros períodos foram importantes *pra* isso, a gente conhece pessoas, conhece professores que acabam mudando o pensamento da gente, a vida, a gente [...]. Esse foi o “*time*” que vai ser uma mudança de vida, mudança essa que carrego até hoje. Eu era uma pessoa totalmente diferente do curso do que sou hoje e muito dessa mudança deve-se exclusivamente ao que vivi dentro da UFPB, dentro Centro de Educação. Como eu não fazia ideia de como era lá, a visão que a gente tem de uma universidade é do que viveu na escola. Mas eu achava que lá era tudo diferente e, apesar de ser muita coisa diferente, têm suas semelhanças, aquela questão do trote, e conhecer as pessoas, têm brincadeiras, as afinidades começam a acontecer (ALVES, 2021a).

Através de nossas vivências de formação, identificamos que esses dois testemunhos distintos representam inúmeros acadêmicos em formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB, entre 2006 e 2016, no encontro/descobrimento da licenciatura.

Para Catani (2003, p.121), as fontes orais possuem a capacidade “de construir interpretações que contemplem perspectivas dos diversos sujeitos sociais, a partir dos lugares sociais que eles ocupam”. Ou seja, através dessas perguntas que fizemos, os

acadêmicos (re)pensaram sobre seu lugar de memória na licenciatura, possibilitando (re)elaborar seu passado, em uma espécie de viagem em si, a partir das relações com seu presente, contemplando também seu desejo para o amanhã.

Em análise sobre a fala de Silva (2021), percebemos que o entrevistado já teve experiências prévias com a profissão docente, com o curso médio de magistério e o interesse demonstrado era na qualificação e aprofundamento dos saberes professorais. Já Alves (2021a) foi diferente, sua intenção consistia em ingressar na UFPB e a licenciatura em Pedagogia se transformara em um “itinerário” para a realização desse anseio, para mais tarde permutar de curso de graduação na mesma instituição. Assim, diante de caminhos opostos é plausível alguma semelhança? Essas memórias formativas nos provocam a pensar em identidades sociais.

As subjetividades envolvem nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade (WOODWAARD, 2014, p.56).

Refletindo, os dois acadêmicos vieram de realidades específicas, em que tiveram contato com níveis diferentes de linguagem e de cultura que nortearam suas histórias e experiências de vida. A formação anterior de Silva (2021) foi primordial para que já pudesse se compreender como professor, sua oralidade no período inicial do curso de Pedagogia/CE/UFPB já contemplava traços fortes da identidade docente, mesmo sem ter tido alguma prática profissional e o novo desafio era assumido de forma (in)consciente como apenas mais um degrau importante do “ser professor”.

Outro ponto interessante que deve ser destacado é quando Silva (2021) afirma que “hoje estou onde pessoas da minha família não passaram e eu estou fazendo um curso superior”, percebemos que o lugar situado pelo sujeito é permeado por lutas, superações e alcances, revelando-se algumas dificuldades das classes desprestigiadas no meio acadêmico na contemporaneidade. Bragança (2010) afirma que esses anseios nos graduandos do curso de Pedagogia pelo país, não é por acaso, com o acesso mais democrático ao ensino superior público, sujeitos populares buscam uma ascensão pessoal-profissional, através da qualificação e na construção do conhecimento.

Diante disso, constatamos essas evidências na fala de Silva (2021), e no lugar socioeconômico pertencentes também dos outros entrevistados, que as identidades sociais possuem fortes traços e influências pelo contexto que os sujeitos estão inseridos.

Woodward (2014) assinala que as identidades dos sujeitos são determinadas pelo âmbito relacional e marcadas por símbolos e tudo isso é possível verificar quando Alves (2021a) afirma que, em seu tempo de licenciatura, conheceu pessoas/professores que puderam contribuir na sua formação e, como resultado, essas interações o fizeram encontrar a Pedagogia e a começar a fazer leitura de si como um futuro pedagogo, havendo uma aceitação/assimilação interna da profissão.

Chartier (1991) e Carvalho (2005) definem as representações como determinações, ordenações e classificações simbólicas do meio social em que vivemos. Assim, perante o exposto, o professor em formação, quando se intitulou como “moleque” no ingresso, e que se tornou, no decorrer da licenciatura uma “pessoa”, no sentido de ser um “homem” na atualidade. Vemos que o entrevistado expressa suas percepções pessoais do que supostamente é esperado da figura masculina, em uma sociedade historicamente marcada pelo patriarcalismo, ainda hoje, no início do “novo” milênio, havendo características vinculadas como: responsabilidade, maturidade e provisão do lar.

Por outro lado, também não podemos deixar de considerar as ideias de Casanova e Polydoro (2010), ao assinalarem que o meio acadêmico é capaz de proporcionar aos graduandos maiores vivências no âmbito social, em diferentes olhares, o que também proporciona o amadurecimento próprio do indivíduo. O encontro com as experiências universitárias tem potencial na direção de uma formação tridimensional, considerando os aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais.

Nesse contexto, percebemos que o curso de Pedagogia deixou de ser um “itinerário” para outro curso na IES desejada para se tornar um marco em sua história de vida, “um divisor de águas”, ou como o professor em construção (re)afirma, em tom de mudança de mentalidade. O participante teve um encontro com a licenciatura, por intermédio da linguagem e cultura e, por isso, a partir daquele momento, nova(s) identidade(s) e memórias foram produzidas.

Durante as análises sobre as produções anteriores em relação às memórias e memoriais de acadêmicos, percebemos que narrar sobre as histórias de formação de professores era também contar com tamanha intensidade em relação às histórias de identidade docente. Pois, naqueles instantes de leitura, era impossível passar despercebido pelo lugar de pertencimento daqueles educadores, através do(s) grupo(s) social(is) que estavam olhando e narrando seu tempo vivido. Assim, por meio de nosso entendimento, observamos que as expectativas em relação ao ingresso no curso também

eram relacionadas às perspectivas e objetivos de vida dos professores em formação.

De acordo com Nóvoa (2013, p.16), a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos”. À vista disso, ressaltamos o testemunho a seguir:

eu sou uma aluna que concluiu em 2017 o curso de Pedagogia noturno, que participou efetivamente do curso da metade para o final. Eu tive a oportunidade de viver da universidade como de fato deveria viver na minha concepção, aproveitar em todos sentidos o que a universidade nos oferece em termos de atividade de vivência. Meu lugar de memória é de muita dificuldade tanto estrutural, [...] mas de modo geral é uma memória muito boa, um lugar que me fez crescer bastante, que tive muitas oportunidades e que consegui viver com pessoas que contribuíram na minha formação, não só professores, alunos também. Eu esperava que o curso fosse ser mais dinâmico, que ele ia ser mais interativo, que ia ter uma interação maior professor com o aluno e quando cheguei lá no início não foi o que teve. O professor entrava na sala, passava o texto e você que se vire. E eu comecei a não entender aquela situação, ia ser uma relação de troca, de construção mútua e o que eu via era uma construção individual, cada um por si e Deus por todos. Mas também não vou generalizar que eram todos assim, mas era a dinâmica da universidade até por ter experiências com outras pessoas dialogando, a gente entende que a tratativa é assim, né? Então, eu tive uma expectativa muito grande com o curso, quando cheguei lá me decepcionei bastante com a maneira que ele é montado. Nas primeiras semanas foram de muita estranheza, eu venho de rede pública, onde você não é preparado para entrar na universidade e ter aquele sistema de ensino, quando eu cheguei lá, eu me senti perdida, *meio peixinho fora d' água*, eu imaginava que seria uma coisa e foi outra e no decorrer das semanas que foram passando, eu fiquei apavorada como eu ia lidar com aquele sistema que, pra mim, era muito novo. Eu tinha uma concepção antes que a universidade era uma continuação do ensino médio, só que de forma mais melhorada, elaborada, mais pensada para o mercado de trabalho, no início não foi isso que encontrei, fiquei perdida, mas depois fui tentando me encontrar para poder me encaixar no curso (OLIVEIRA, 2021).

O que temos, então? Nesse instante, tocamos no relato que mais nos comoveu durante as seis entrevistas e recordamos que, para nós, enquanto pesquisadores, fomos conduzidos a um momento marcado pela surpresa e pelo estupefato, em que jamais imaginaríamos que essa memória subterrânea e conflituosa viria à tona, ansiando ser “descoberta”. Nesse instante, muitos questionamentos internos nos sucederam, porém a indagação principal era: seria a formação docente no curso de Pedagogia/CE/UFPB um lugar de inserção ou negação de identidades sociais? Pensamos que, diante desses

muitos caminhos que poderíamos contemplar, mesmo resistindo, todas as possibilidades nos guiariam a Freire (1987, 1996).

Todas essas discussões nos fizeram dialogar com as ideias de Paulo Freire, que nos embasou inúmeras vezes no decorrer da graduação e lembramos que lemos o livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) duas vezes, além disso, vimos a *Pedagogia da Tolerância* (2020) no Projeto PROLICEN, dentre outros textos fragmentados de suas obras, em especial a *Pedagogia do Oprimido* (1987), nas disciplinas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outras cadeiras e eventos acadêmicos.

Halbwachs (1990, p.37) reitera que “na base de toda lembrança [...] há um estado de consciência puramente individual”, dessa forma, através da memória, evocamos um momento em que um dos nossos professores no primeiro semestre do curso, nos comunicou que julgava os ensinamentos de Paulo Freire importantes, porém não utilizaria em suas aulas, justificando que, no decorrer do curso, veríamos muito sobre o teórico. Então, nos perguntamos: em uma formação docente permeada pelos ensinamentos do intelectual, como a acadêmica poderia se sentir oprimida? De que modo não se atraiu pelo ensino e aprendizagem da licenciatura? Por que a formação de professores no curso de Pedagogia/CE/UFPB prevaleceu o “cada um por si” sobre a construção coletiva?

Para responder essas indagações, buscamos o olhar freireano:

Falar da realidade, como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não fala ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação (FREIRE, 1987, p.33).

Talvez seja por isso que os graduandos, quando entendiam do que se tratava a pesquisa faziam questão de gravar suas memórias nas entrevistas, saboreando cada palavra, memória e perspectivas, tanto individuais como coletivas. Essa linguagem não verbal, como: gestos, olhares, expressões fortes, olhos vermelhos e lágrimas estavam presentes no espaço-tempo das entrevistas e existia um dito não falado que precisava se materializar. Alberti (2004) expressa que não cabem aos pesquisadores julgar versões como certas ou erradas e a autora evidencia a importância de diferentes pontos de vista.

Refletindo sobre as três questões relacionadas à graduanda: é certo que, como UFPB, enquanto sujeitos vinculados ao curso de Pedagogia do CE, do Campus I, supostamente, deveríamos ter repensado as nossas práticas na formação de professores, de forma que tenham sido rompidas as barreiras conservadoras do ensino e aprendizagem no curso superior. Esse repensar, possibilitaria a saída do estado de inércia de “mesmice”, do ensino bancário, para uma educação descentralizada do saber nas salas da licenciatura, em que todos os sujeitos fossem valorizados e ativos (incluído a entrevistada), independentemente de suas identidades sociais, tendo em vista a construção do conhecimento a partir de uma educação crítica coletiva.

Acreditamos que essa perspectiva progressista é mais apropriada para atender às diversas e complexas demandas dos graduandos da sociedade contemporânea, em que refletir e selecionar se tornam competências essenciais no desenvolvimento da cidadania nesse cenário tão inconstante.

Percebemos, assim, que a pergunta a ser respondida é: que tipo de professor queremos no decorrer desse terceiro milênio? Avaliamos que a provável solução deve estar na formação de professores, principalmente no princípio dessa nova era. Nesse sentido, devemos começar a (re)pensar a mudança social tão desejada por vários setores populares do corpo social, compreendemos que o processo inicial de profissionalização de docentes é um expoente importante nessas requisições, sabendo que muito do que o educador aprende na universidade aduz ao contexto da prática docente.

Outro fator que devemos considerar é quando a acadêmica narra que possuía sentimentos relacionados a desencontros (“perdida” e “peixinho fora d’ água”), essa fala vai ao encontro do que concluem Casanova e Polydoro (2010), correspondendo à fase inicial dos graduandos, intitulada como transição, quando ocorreram mudanças nas rotinas de estudos, na ampliação para mais momentos dedicados à leitura e interpretações mais profundas das ocasiões anteriores, tornando-se importante a elaboração de mais políticas universitárias no acompanhamento dessa fase iniciante dos acadêmicos.

Na prática, percebemos o que os autores Nunes e Cunha (2015) indicaram, ao relatarmos que nos memoriais de professores em construção são perceptíveis as fortes referências escolares, pelo fato de a instituição de ensino ser um dos principais ambientes de socialização dos sujeitos desde a primeira infância. Essa constatação foi percebida na maioria das entrevistas, os participantes sempre relatavam sua vida escolar para falarem de sua escolha pela Pedagogia.

Diante dessas questões relatadas pela acadêmica, devemos considerar as palavras de Pacheco (2007, p.50): “a extensão universitária é um processo que vai até a sociedade, aos diversos segmentos sociais, a fim de estender o produto do ensino e o produto da pesquisa gerados no âmbito acadêmico”. É importante a universidade não esquecer seu papel de extensão, possibilitar que a comunidade ao seu redor (re)conheça seu trabalho, as pesquisas desenvolvidas, compreenda os conhecimentos produzidos por meio do ensino e na pesquisa, no intuito de diminuir esse estranhamento dos atores de fora com a dinâmica da IES. Recordamos, no início do texto, que nosso encontro com a profissão foi a partir de feiras e eventos profissionais acadêmicos.

Olhando por outro ângulo, percebemos que apesar das diversas dificuldades na contemporaneidade, a universidade pública tem contribuído para com a formação integral dos acadêmicos, em especial com os professores em formação. Talvez não para todos, até mesmo pelos recursos disponibilizados à instituição, todavia constatamos sua colaboração quando Oliveira (2021) afirma que “eu tive a oportunidade de viver da universidade como de fato deveria viver [...] aproveitar em todos os sentidos”. Em outras palavras, a UFPB possibilitou que a graduanda tivesse acesso a uma formação docente mais completa.

Em relação aos memoriais acadêmicos, observamos poucos relatos sobre os lugares de memória do curso de Pedagogia/CE/UFPB e os estudantes foram bem mais sucintos. Essas circunstâncias nos indicaram duas hipóteses: a primeira, sinalizada por alguns autores, como Ferreira (2018), sobre uma virada na historiografia no período final do último milênio, na qual as subjetividades e experiências pessoais ganham sentidos na pesquisa, revelando um novo olhar sobre diferentes fatos e acontecimentos. É como David (2012) coloca, a universidade é um ambiente de disputas entre visões, correntes e projetos, o que pode ter influenciado as escolhas em não relatarmos pontos pessoais.

Nossa segunda tese é com base em Carlos e Pereira (2011), que apontam a prática da escrita como algo mais complexo e organizado, considerando dentre vários saberes, os formais. Podemos supor que os autores dos memoriais acadêmicos tiveram suas dificuldades em se expressarem na formulação de seus TCCs, que possivelmente poderia ser mais fácil através da oralidade, do que da escrita. Essa ausência, ou digamos silenciamento, o “não dito” nos memoriais, nos permite questionar e analisar a escrita com fundamento em autores e em nosso conhecimento sobre a temática julgar.

Dentre os trabalhos memorialísticos, temos o de Porto, Tabosa e Araújo (2016),

que se dedica a descobrir as especificidades do curso de Pedagogia/CE/UFPB no período noturno, através de pesquisa de questionários, com propósito de compreender os perfis dos acadêmicos da licenciatura.

Segundo a Resolução nº64º/2006, o currículo do curso de Pedagogia/CE/UFPB é composto por dois blocos intitulados *Conteúdos Curriculares (Conteúdos Básicos Profissionais)* e *Conteúdos Complementares*. O inicial é constituído pelos *Componentes Básicos Profissionais*, responsável pela carga horária de 1.680 horas, correspondente a 112 créditos distribuídos em 28 disciplinas, coincidindo com 52,33% da grade da licenciatura. Já os *Conteúdos Complementares* são divididos em *Obrigatórios*, com 76 créditos em 1140 horas; e *Optativos*, em 8 créditos divididos em 120 horas e, por fim, *Flexíveis*, com 18 créditos em 270 horas. Todos esses componentes são distribuídos em disciplinas, estágios, atividades, projetos, TCC e participação em eventos acadêmicos.

Diante desse currículo bem definido que temos discutido durante a pesquisa, o que os memoriais acadêmicos e memórias de graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB tiveram a contribuir?

De acordo com o memorial de Bezerra (2005, p.42),

concordamos que na organização do curso existem algumas questões que poderiam ser repensadas. Nos referimos às disciplinas que pouco dialogam entre si. Afirmamos isto, não considerando que os componentes não sejam válidos e importantes, mas identificamos pouca interdisciplinaridade entre eles.

Na pesquisa da autora com discentes da licenciatura supramencionada, direcionada mais para o campo da EJA, foi constatada que a principal reclamação em relação ao currículo do curso era a falta de articulação entre as disciplinas que não dialogam, fechadas em si, quando não existia a interdisciplinaridade entre áreas de conhecimentos, conteúdos, entre metodologias e modalidades. Os próprios graduandos apontam que é necessário rever essas práticas curriculares, no intuito de desenvolver um trabalho coletivo para potencializar o ensino e aprendizagem na formação inicial de professores.

Bezerra (2015) reitera que todas as disciplinas da licenciatura são importantes e válidas na formação dos acadêmicos, porém a falta de interação entre cadeiras, como Ensino de Matemática, Avaliação de Aprendizagem e Educação Especial, atrapalhou a construção de uma visão sistematizada do processo pedagógico, tornando-se palco para

olhares fragmentados e sem criatividade, acarretando em futuros prejuízos no exercício pedagógico. Em vista disso, nos questionamos o que as memoriais orais dos professores falavam sobre isso? Nossa curiosidade se fixou sobre a graduanda do curso de Pedagogia/CE/UFPB que já tinha feito magistério de ensino médio e possuía anos de experiência como professora da rede municipal da cidade de João Pessoa-PB. O que ela tinha a dizer? O que podemos cruzar com o memorial já citado?

O curso de Pedagogia *pra* mim forma *pra* gente esse lado teórico. Eu vejo que... uma coisa que descobre lá na minha cabeça, pedagogia era *pra* gente ensinar e lá os professores passavam *pra* nós que o curso de Pedagogia, o pedagogo, não tinha só trabalho no sentido de escola, ensinar. Que poderia trabalhar em fábricas, em outras empresas... em gestão de hospitais, tudo, e eu fiquei. Eu acho que o curso acadêmico, ele serve para esse lado de clarear, esclarecer muita coisa que a gente não sonhava que teria... e as disciplinas que nós pagamos lá, eu vejo que os meninos aprendem muito mais. Em nossa disciplina houve uma falha, né? Muito grande, em dizer, como assim? Como vou trabalhar isso aqui? A didática da matemática foi a que mais me marcou (ALVES, 2021b).

Percebemos o olhar dessa professora que trouxe elementos semelhantes ao do memorial, simultaneamente, contemplou questões ainda não abordadas. Diante desses fatos, perguntamos: o que os teóricos falam a respeito da interdisciplinaridade na formação docente? Quais são as semelhanças relatadas pelas nossas fontes históricas? O que dizem os outros acadêmicos sobre o propósito de formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB? Existem diferenciações nas narrativas de discentes em diferentes turnos?

Diante de inúmeros questionamentos, tentamos encontrar respostas. Em relação à primeira indagação: Frigotto (2008) indica que a interdisciplinaridade é uma visão integral da totalidade, entendendo que os conhecimentos sistematizados e acumulados pelo corpo social têm relações entre si e não são artificiais, pelo contrário, se confrontam com as ideias positivistas e de serviços no âmbito da formação docente. Nesse sentido, Imbernón (2016) ressalta que a fragmentação curricular provoca a separação de conteúdos próximos dos sujeitos e saberes científicos e escolares, proporcionando desconexões na formação de professores.

No curso de Pedagogia/CE/UFPB, na Resolução nº 64º/2006 e no PPC (UFPB, 2006), os componentes responsáveis em proporcionar essa interdisciplinaridade são os oito *Seminários Temáticos em Educação* que, na prática, conforme já mencionamos,

pouco contribuem para a integração entre as disciplinas e os conhecimentos e para elaboração do TCC. Dessa forma, com pensamento inverso, os autores mencionados propõem que a preparação de educadores possa ser espaço para o progresso da educação crítica, que contemple aspectos importantes para o desenvolvimento da cidadania em um início bastante complexo do terceiro milênio.

No que diz respeito ao segundo questionamento, observamos que houve semelhanças entre as fontes escritas e orais que julgamos não ser mera coincidência: para a disciplina Ensino de Matemática, buscamos solução teórica em Alves e Cavalcante (2017), que indicaram que muitos professores em formação em Pedagogia entendem que, ao escolher a licenciatura não irão estudar a Matemática, porém, a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, aponta que o docente desse curso deverá estar apto para ensinar diversas áreas do conhecimento, dentre elas, os conteúdos das Ciências Exatas. Com base nessa compreensão, concluímos essas questões de interdisciplinaridade em relação à lógica disciplinar que deverá ser revista, para o bem dos futuros professores e cidadãos.

Ao pensar sobre para o que forma o curso de Pedagogia/CE/UFPB, entre tantos dilemas e visões históricas, percebemos que a maioria das narrativas dos professores em construção tinha a concepção central na docência, entretanto, no decorrer das experiências, outras possibilidades pedagógicas no meio social nos eram apresentadas.

Nós, como, graduando pertencente à mesma licenciatura e também nos compreendendo como “eu, fonte”, que possuímos especialização *Lato Sensu* em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa e também temos atuado na área citada, somamo-nos às memórias orais de Silva (2021). O acadêmico, que produziu a dissertação de mestrado em educação intitulada *Perspectivas sobre a atuação profissional dos(as) pedagogos(as) na promoção da aprendizagem em espaços organizacionais na região Nordeste* pelo PPGE/CE/UPB, está em confronto com o que defendemos, pois o currículo disciplinado pela Resolução nº 64º/2006 não contempla outras possibilidades de atuação do pedagogo, além do contexto escolar, nem as cadeiras optativas. Com isso, percebemos que existem subgrupos dentro do próprio grupo de graduandos, o que associamos às palavras de Mota (2012), em relação aos indivíduos de determinado grupo social dividirem identidades, opiniões e versões sobre a história de fatos e acontecimentos.

Vale ressaltar que segundo Dosse (2012), entre as peculiaridades em fazer a HTP está o fato de as testemunhas estarem vivas, “sob vigilância” em relação ao que é

construído. Considerando essa situação, também não podemos nos ausentar sobre as especificidades do curso de Pedagogia/CE/UFPB, nas quais os atores sociais que vivenciaram a licenciatura são diferentes entre si, prova disso é que percebemos particularidades entre turnos, até mesmo no currículo, o qual adiciona mais um semestre para que os discentes noturnos possam completar a carga horária.

Com propósito de responder à terceira interrogação, dividimos os graduandos em dois grupos, aos nossos olhos com comuns particularidades: um composto pelos alunos diurnos (matutino e vespertino) e o segundo, formado pelos discentes noturnos. Percebemos que os estudantes diurnos de Pedagogia/CE/UFPB eram, em sua maioria, jovens entre 18 a 24 anos. Assim, em nossa percepção, atende ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 a 2024, instituído pela lei nº 13005/2014, no qual, em sua meta 12, estabelece uma elevação de acesso dessa faixa etária ao ensino superior.

Nessa direção, evidenciamos que através de alguns diálogos com alunos nas turmas que nos relacionamos no período diurno (matutino e vespertino), em grande parte expressavam suas curiosidades e a falta de experiências com o mercado de trabalho e não sabiam ao certo quais eram suas (in)certezas após o término do curso superior, pois, no encerramento do ensino médio, logo, em seguida, adentraram na educação superior, sem nenhuma vivência trabalhista.

Ao narrar sobre as especificidades dos graduandos, simultaneamente nos perguntamos: o que as memórias dos professores têm a contar sobre isso? Percebemos que os memoriais não se ausentaram no que se refere a esse assunto.

O perfil das turmas de História da Educação I e II no turno da noite é predominado por indivíduos que trabalham o dia todo, e estão presentes nas salas de aula com um desejo de buscar uma graduação em instituição de ensino superior, em vistas a alcançar uma melhor colocação no mercado de trabalho [...] Nessa lógica, para atuar como docente e monitor, consideramos o perfil dos alunos do ensino noturno, que tantas vezes chegaram cansados, estressados ou com qualquer outro fator biológico e/ou psicológico corriqueiro que veio a prejudicar a concentração e disposição para o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas. Por isso, consideramos imprescindível ponderar que a maioria dos alunos noturnos vem diretamente desses afazeres, e carregam consigo, seus problemas relacionados ao trabalho ou família (IVO, 2017, p. 58).

Nas falas dos estudantes, organizadas nesta pesquisa através dos dados coletados, identificamos os prejuízos na formação do pedagogo que estuda à noite, no curso de Pedagogia, do CE/UFPB. Destacamos, as mais significativas: a) impossibilidade de participar de projetos; b) impossibilidade de participar de eventos; c) pouco tempo para estudo;

d) dificuldade em conciliar trabalho-estudo e) dificuldade para resolver problemas acadêmicos (PORTO; TABOSA; ARAÚJO, 2014, p. 41).

Assim, averiguamos que a proposta da Resolução nº 64º/2006, em um semestre a mais para a licenciatura noturna, não é suficiente para atender às diferentes demandas do público de graduandos. Em nossa análise, notamos uma espécie de “modalidades” dentro do curso superior, que precisam ser contempladas pelas metodologias e práticas de ensino e aprendizagem. Os sujeitos no curso de Pedagogia/CE/UFPB no turno da noite têm uma história que precisa ser lida e interpretada, não podendo ser tratados da mesma forma que os acadêmicos que estudam em outros horários. Refletir sobre esse aspecto significa resistir, no sentido de que a universidade pública seja de fato pública e por isso deve ser inclusiva.

Continuando, por meio de Porto, Tabosa e Araújo (2014), em pesquisa realizada com amostras do oitavo e nono período do curso de Licenciatura de Pedagogia do CE da UFPB, no campus I, no turno noturno, em seu memorial acadêmico, participaram vinte e dois acadêmicos, 73% dos quais responderam através dos questionários que trabalhavam; desses, 46% se dedicavam a essas atividades por seis ou mais horas. Dos integrantes, 68 % possuíam filho(s) e 27% eram casados. Portanto, através desses números, é evidenciado que uma parcela desses graduandos são pais/mães solteiros/as.

Por essas configurações desafiadoras, devemos como UFPB, como integrantes do curso de Pedagogia, repensar nossas práticas de ensino e aprendizagem, compreender de quais maneiras podemos formar esses futuros professores, ainda que se apresentem cansados, estressados ou impossibilitados de participação de momentos extra-acadêmicos. Mesmo com todas essas dificuldades e obrigações, os indivíduos estão presentes na formação inicial, por algum motivo, em muitos casos para uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Nóvoa (2013) assinala que as pesquisas acerca de histórias de vida, em especial de professores, dispõem como base a investigação-formação e lembramos que em nossa época de licenciatura, por trabalhar durante o dia, em jornada de oito horas, nos intervalos estudávamos e ainda completávamos da noite para a madrugada, com propósito de cumprir as exigências das disciplinas, assim como dos projetos acadêmicos que participávamos. Nas ocasiões que prevíamos que ficaríamos no período antemanhã para as leituras e reflexões, relatávamos aos nossos pais, que naquele dia, iríamos “beijar a madrugada”.

Como resultado e respondendo à terceira inquietação, compreendemos que existem diferenciações nas narrativas dos professores em formação em diferentes turnos no curso de Pedagogia/CE/UFPB, visto que são públicos dessemelhantes, que possuem experiências particulares de mundo, traduzindo-se no relato de histórias de formação específicas.

Diante de tantas particularidades dos acadêmicos do curso de Pedagogia/CE/UFPB, em especial, do período entre 2006 e 2016, pensamos sobre a localização de suas residências com relação aos trajetos de ida e vinda para a formação docente. Quais histórias os graduandos tinham para narrar sobre esses percursos?

Os trajetos são histórias e histórias. Então, a gente como era de uma cidade a 70 km da capital, então o deslocamento era através de ônibus. A prefeitura cedia o ônibus, só que era uma dificuldade; é, havia um ônibus dentro do ônibus, até dentro do ônibus eu era excluída, porque havia uma seleção dentro dos ônibus, havia a classe... a seleção dos universitários das universidades particulares e das universidades federais, os federais eram muito excluídos, uma minoria, acredito que em torno de trinta a quarenta alunos universitários da federal. Era o efetivo de cinco ônibus que ia, não tinha ônibus certo. A gente pegava o ônibus e ia. Eu sentia muita discriminação por parte dos universitários das universidades particulares, eles se sentiam superiores a nós, teve muita confusão nos trajetos de ida e volta... e fui muitas vezes sentada no motor do ônibus, naqueles degraus quando sobe, muitas vezes em pé, porque não tinha assento. As pessoas pegavam logo no centro, eu morava na br, quando vinha o ônibus, já vinha lotado, foi difícil... era muito difícil chegar à universidade, às vezes não tinha transporte por motivos aleatórios que não era passado para nós. E a gente tinha que *dá* o jeito de ir, se fosse prova, teve dias que tinham seminários, provas e tinha que *dá* o meu jeito, pegava o ônibus da viação Rio Tinto, e pra vir, arrumava carona com alguém que tinha carro e morava na cidade (SOUZA, 2021).

Diante dessa narrativa, percebemos que aspectos sócio-educacionais indicados têm relações com o contexto vivido. Aguiar (2016) e Carvalho (2014) apontam a ampliação do ensino superior privado no início do século XXI, muito em função das ajudas fiscais, em contrapartida, a rede pública, apesar do crescimento, não conseguiu acompanhar o número de vagas, principalmente pelas forças conservadoras que desvalorizam seu papel social em detrimento dos custos.

A respeito da relação educacional conflituosa entre o público e o privado, podemos entender de forma mais ampla, direcionada aos embates entre correntes sociais e pedagógicas, todavia, não podemos esquecer que, de acordo com Amado (1995, p.133), qualquer narrativa pode exibir “uma versão, um ponto de vista, sobre algo”, do

qual “o simbólico expõe as relações entre diversas culturas, espaços e grupos sociais pelos quais a narrativa transita” (p.134). Ou seja, a narrativa tem um poder político cultural, expressa disputas e representações simbólicas da memória coletiva de determinados grupos sociais, em nosso caso, dos graduandos da UFPB, da rede pública.

Um detalhe que mais nos chamou atenção nessa história de formação, é quando a graduanda Sousa (2021) diz que “até dentro do ônibus eu era excluída”. A partir desse texto, pensamos o inverso: e fora do ônibus, ela se sentia excluída? Pelo que interpretamos, sim. Quem a fazia se sentir desprezada? Seria a UFPB? Esse sentimento negativo localizar-se-ia no curso de Pedagogia/CE/UFPB?

Pelo que percebemos, deduzimos que sim, a graduanda se sente rejeitada por não poder ter uma formação docente igualmente como seus colegas de licenciatura que moravam mais próximo à universidade, sendo inviabilizada sua participação em outras atividades acadêmicas, como em eventos e projetos. Refletimos que, diante dessa situação, será necessário a própria IES (re)pensar políticas estudantis mais acolhedoras para esse público estudantil.

Na análise das entrevistas, notamos que sobre essas questões dos trajetos de ida e volta, a maioria dos participantes pertencente à região metropolitana de João Pessoa-PB, relataram algumas “memórias por tabela”, ou como menciona Pollak (1992, p.2), “vivido por tabela”, dos colegas de cursos que moravam mais longe e passavam por dificuldades e essas histórias pareciam dos próprios discentes, compartilhando o sofrimento do grupo do qual faziam parte. Os sujeitos que moravam mais distante dependiam do transporte das prefeituras e mencionaram problemas na conciliação do estudos.

Diante do ocorrido, pensando em nosso contexto vivido, retrocedemos às questões que fizemos ao analisar, através de Catani e Vicentini (2003), os relatos de algumas dificuldades sofridas por docentes no século XX, nos percursos percorridos ao local de formação ou prática docente, como a distância e a utilização de transportes como equinos ou carroças. Como foram os trajetos dos professores em formação supracitados para as aulas da licenciatura? O que dizem os memoriais acadêmicos sobre essa questão? Quais relações que podemos fazer entre passado e presente dos itinerários que os professores percorriam para suas formações e atuações profissionais?

Para tentar responder essas questões, cruzaremos as fontes orais com as escritas, por meio do relato de um dos memoriais acadêmicos.

Consideramos, de todo modo, que embora em menor número (13%) para os alunos que moram em outra cidade (fora da região metropolitana de João Pessoa), acreditamos ser mais difícil, conciliarem estudo, trabalho e deslocamento, pois dependem (muitas vezes) do transporte da prefeitura da cidade ou precisam arcar com despesas de transportes. Em ambos os casos, é um fato que dificulta a vida acadêmica do aluno da noite. Quando o aluno não pode assumir este gasto, depende da prefeitura do seu município. Logo, os horários são estabelecidos pela gestão municipal e atendem a diferentes estudantes e instituições diversas na capital. Algumas vezes, tais horários são incompatíveis com as necessidades dos alunos, obrigando-os a sair mais cedo da aula ou chegar atrasados; não poder participar de eventos, participação em grupos de pesquisa, projetos, etc (PORTO; TABOSA; ARAÚJO, 2016, p. 38).

Assim, por intermédio das interseções entre fontes, compreendemos as dificuldades dos docentes em construção que moravam em outros municípios, com horários de partida de ônibus pré-estabelecidos que não atendiam a todos, que chegavam bem mais cedo na UFPB e, em muitos casos, passavam fome ou tinham que sair das aulas para não perderem o transporte. Em outras palavras, o ensino e aprendizagem dos graduandos eram comprometidos devido à distância entre a moradia e a formação docente, sem mencionar a suspensão desse traslado, muitas vezes, por motivos financeiros ou políticos.

É importante destacar que independente de morar em outro município e aqui mesmo na cidade João Pessoa-PB, em diferentes bairros, contando com aqueles mais distantes, todos os nossos entrevistados citam o mesmo fato nas histórias de formação, no que diz respeito aos trajetos de ida e volta das aulas no curso de Pedagogia/CE/UFPB, trazendo o diagnóstico unânime: a adversidade no que se refere a esses percursos é por conta dos ônibus lotados.

Desse modo, refletimos no que concerne às conexões entre o passado e o presente. Quais são as relações entre os trajetos de ida e volta dos professores no século XX para os situados nessas primeiras décadas do terceiro milênio? Refletindo no encontro dessas respostas, através das pesquisas realizadas, entendemos que apesar de tempos distintos, o transporte para a formação e/ou práticas docentes tornou-se um obstáculo histórico para a profissão, em que alguns professores do milênio passado sofriam com o traslado em carroças, entre outros meios. Em contrapartida, os docentes situados nessa nova era são penalizados com os ônibus lotados. Diante disso, compreendemos que tais dificuldades contribuem para a desmotivação dos educadores

no exercício de sua formação.

Outro fenômeno interessante em relação aos professores homens entrevistados como Silva (2021) e Alves (2021a), que possuem transporte próprio, relatando ser um “desafio” conhecer novos lugares e rotas que antes, sem o curso de Pedagogia/CE/UFPB, não faziam. Com isso, os futuros docentes descobriam um mundo diferente, bem mais amplo, longe da antiga realidade mais local.

Retomando o currículo estabelecido pela Resolução nº 64º/2006, mais especificamente os estágios supervisionados, esses são aplicados em diferentes áreas educacionais, como: Gestão Educacional; Magistério em Educação Infantil; Magistério do Ensino Fundamental (dois semestres acadêmicos); e na área de aprofundamento escolhida, podendo ser, Magistério em Educação de Jovens e Adultos ou Magistério em Educação Especial. O PPC de Pedagogia (UFPB, 2006) aponta que o objetivo central desse estágio é proporcionar uma avaliação sobre a prática pedagógica em cada área específica, considerando as relações teórico-metodológicas na observação da prática vivenciada.

Para Mesquita (2010, p.22), “o estágio supervisionado também se constituía um momento de produção de conhecimento [...] um momento de contemplação, de investigação, como uma forma metodológica de pesquisa-ação da práxis”, ou seja, compreendemos que é um dos momentos mais primordiais do curso de Pedagogia, em especial, a do CE/UFPB, no Campus I, pois os graduandos vão para o contexto escolar observar a realidade do trabalho pedagógico e assim podem/poderão meditar sobre a teoria em relação à prática e talvez essas experiências sejam as mais reflexivas na licenciatura.

Com esse panorama, selecionamos dois memoriais acadêmicos que tratam sobre vivências direcionadas ao estágio supervisionado: de Freire (2014), orientado ao Ensino Fundamental¹⁸, em série regular na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria de Fátima Souto no bairro de Mangabeira I, localizado em João Pessoa-PB; e o de Bezerra (2015), que contempla a formação docente para atuação na EJA¹⁹ e que também perpassa sobre discussões em relação a experiências de estágio dos acadêmicos. Sartoli (2008, p.46) afirma que as escritas memorialísticas dos educadores podem “propiciar ao autor do texto, o professor, reflexões sobre sua própria formação no

¹⁸ Ademais, no intuito de mais explicações em relação a esse nível educacional apontamos o estudo de Medeiros e Lira (2016).

¹⁹ Para mais informações sobre essa modalidade, indicamos a leitura de Haddad e Ximenes (2014).

percurso de escrita de seu texto”. Logo, as narrativas de estágio revelam como os graduandos se perceberam naquele ambiente escolar, como foi a trajetória naquela instituição e como enxergaram a rotina da profissão.

O estágio é um espaço onde poderia ser verificado o confronto entre a teoria e a prática, mas percebe-se que ele não passa de uma simples observação de uma sala de aula, ocasião em que pouco se faz sobre a vinculação do que se observa, com as disciplinas do Curso de Pedagogia, muitas vezes não oferecendo oportunidades de intervenção, nem de pesquisa (FREIRE, 2014, p.8).

A lógica é a seguinte: os alunos passam um período de tempo assistindo aos conteúdos e em seguida, aplicam os conhecimentos nos estágios e finalmente, quando formados, em suas atuações profissionais percebem que estes conhecimentos “estão mal enraizados na ação cotidiana” (BEZERRA, 2015, p.31).

Dessa forma, para se construir um parecer mais significativo, consultamos nossas fontes orais que, de acordo com a professora em formação do período 2006 a 2016, o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, era:

olha só os estágios supervisionados, eu tinha uma visão deles e quando chegou na prática é totalmente diferente... mas assim, na minha concepção o estágio era pra proporcionar ao aluno uma experiência parecida ou igual do que ele iria enfrentar na prática dele, depois que se formasse. E quando chega no local do estágio, o que acontece? As pessoas lhe recebem, já lhe recebem com um mau olhar, é pensando que você vai roubar o lugar dela naquela escola, você está ali para supervisionar ela, você vai anotar as coisas ruins que ela faz, que por acaso ela faça, não sei, e vai passar para a escola. A relação do estágio na prática, os professores dizem assim “o estágio é isso, é aquilo, você vai aproveitar, você vai fazer”, mas quando você chega na prática, você não pode fazer quase nada, porque a instituição fica tão acanhada, tão na defensiva que não deixa você participar dessa forma. Cansei de ir para o estágio, e das duas, uma: ou o professor não deixa participar de nada ou ele quer entregar a sala para você e ir embora (OLIVEIRA, 2021).

Diante dessas fontes escritas e orais, quais foram as representações dos docentes em construção dos estágios supervisionados? Percebemos que os graduandos esperavam bem mais dos estágios, uma maior articulação entre teoria e prática, que pudessem ter tido mais oportunidades de “viver” de fato a escola que estava proporcionando essas experiências e não somente ficar no âmbito da observação ou “cuidar” das crianças para o tempo passar ou o professor(a) ir embora.

Ou seja, o estágio supervisionado, da maneira que é configurado na prática, era

compreendido como algo sem vida, fragmentado, sem articulação, em que poderiam acarretar “traumas” na futura profissão, visto que a realidade era muito diferente do que os professores das disciplinas citavam. Pensamos que deveria ser um momento atravessado por relações saudáveis no intuito de incentivá-los a docência, mesmo em condições de trabalho insatisfatórias encontradas nas escolas. Nessas perspectivas, observamos o relato de Bezerra (2015) e entendemos que, a partir da primeira experiência com o estágio supervisionado, os discentes já esperavam a mesma dinâmica nos posteriores sem ter algo “novo”, ou uma metodologia diferenciada, por mais que os estágios fossem em áreas distintas do campo educacional.

Os estudantes queriam se envolver mais nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, tinham como expectativa participar dos planejamentos, das avaliações, das reuniões pedagógicas e administrativas, entretanto, não desejavam ter a mesma responsabilidade que um docente, pois estavam em formação. Durante a análise sobre os depoimentos orais e os memoriais, notamos que a relação escola/universidade nunca foi unânime, mas sempre conflituosa.

Para tanto, buscamos alguma resposta teórica em Mesquita (2010, p.35): “estagiar é valorizar o reconhecimento do sentido de educação e não meramente dos problemas da escola; é reconhecer que a sala de aula é, física e abstratamente, um organismo social, não se situa em um vácuo”. Ou seja, o estágio é um reconhecimento de si na profissão, entendendo-se que tanto a comunidade escolar, como os graduandos e professores do curso de Pedagogia/CE/UFPB devem compreender esse sentido de formação do estágio e não para “tomar” o lugar de quem já atua na docência. Por isso, compreendemos e valorizamos um trabalho mútuo, em que a escola e a universidade possam ter consciência de seus papéis na pré-profissionalização de professores.

Em relação aos projetos acadêmicos, sobre os quais já apresentamos nosso olhar, buscamos encontrar as histórias e opiniões dos acadêmicos do curso de Pedagogia/CE/UFPB, campus I. No geral, para você, quais são as principais diferenças dos discentes que participavam de algum projeto acadêmico para os outros graduandos que não tiveram essa oportunidade? Caso tenha participado, quais são as principais lembranças do(s) projeto(s) acadêmico(s) em sua formação?

A importância de projetos acadêmicos... de projetos acadêmicos é fundamental, faz um total diferencial na formação, na visão crítica do estudante, na questão das experiências, vivências, saberes, tudo. A diferença é muito grande, é nítido dos alunos que são engajados nos

projetos da universidade, porque eles aprendem coisas além do curso, essa junção da teoria da prática. Por exemplo, o contato que tive na sala de aula foi antes dos estágios. O estágio em gestão só começa no quarto semestre. Eu tive experiência em sala de aula no segundo semestre, antes mesmo de propriamente começar o estágio, tive experiência com a educação de jovens e adultos, e isso *pra* mim foi muito enriquecedor, já ter esse contato com sala de aula, perder a vergonha, de falar em público e interagir com os alunos, *pra* mim foi significativo. E os alunos que não participavam tinham mais dificuldade tanto de se expressar e de fazer trabalhos acadêmicos, o curso de Pedagogia sozinho não dava conta (LIMA, 2021).

Diante disso, percebemos a importância dos projetos acadêmicos para o desenvolvimento dos graduandos, mas o que nos chamou atenção? Lima (2021), ao dizer que “o curso de Pedagogia sozinho não dava conta”. Como vimos, múltiplas são as demandas na formação e no campo educacional e torna-se importante ir além do ensino, aderindo à pesquisa e à extensão, no propósito de construir as competências necessárias para a atuação nesse início de “novo” milênio agitado, em que saber refletir e se expressar de forma oral e escrita são fundamentais no “ser professor”.

Ademais, ressaltamos nesse depoimento que a entrevistada coloca-se em um lugar intitulado como “alunos que são mais engajados nos projetos da universidade”, aqueles que eram mais críticos, esforçados, participantes, que se destacam nos estudos. Diante disso, associamos as palavras de Bastos (2003, p.179), ao dizer que “o passado se fez presente, pois possibilita refletir sobre a identidade social forjada e herdada”. Por consequência, fazemos associações com representações sociais (Chartier, 1990), em que a construção das identidades sociais revela uma relação de forças, classificações, aceitações e resistências entre os próprios professores em formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB.

Nas entrevistas, uma das temáticas que mais se destacaram foi a respeito da relação professor/aluno durante o tempo de formação. Os acadêmicos tinham muitas histórias de formação para contar sobre esse aspecto. Nesse sentido, tivemos que fazer escolhas e selecionar as narrativas que mais se destacaram em nosso olhar. Lombardi (2004) reitera que esse é o papel do historiador: eleger, classificar, organizar e interpretar suas fontes e Frigotto (2008) assinala que a produção do conhecimento das ciências sociais é considerada os interesses e visões particulares do pesquisador.

A princípio, no decorrer da entrevista semiestruturada, direcionada a essa questão mais relacional, uma pergunta nos surgiu: como eram as relações entre discentes no curso de Pedagogia/CE/UFPB entre 2006 e 2016? Para todos os participantes, Alves

(2021a), Alves (2021b), Oliveira (2021), Lima (2021), Silva (2021) e Souza (2021), o relacionamento entre discentes era harmonioso e satisfatório. Nesse sentido, de acordo com Motta (2012, p.26), “as memórias são fontes históricas, pois elas nos ajudam a identificar o que tem sido lembrado, recordado por um ou vários grupos sociais”. Ou seja, existe uma versão da história para determinado coletivo, cujo jogo político sobre a memória é evidente, em que a seletividade entre o dito e o silenciado preserva a integridade do grupo em proveitos comuns.

Já na relação entre a relação aluno/professor, entre os graduandos foi diferente: tiveram muitas histórias de formação para narrar, porém, na sua maioria, em aspectos negativos, como vemos em:

são muitas lembranças dos professores do CE, existiam aqueles que queríamos estar próximos, tinham professores que contribuíram com a nossa formação e aqueles professores que só passaram e não deixaram nada. Então, foi um *mix* muito grande de contribuições, né? Teve uma situação muito chata no primeiro período, de economia da educação, eu acho, senão estou enganado, a professora passava meses sem passar na faculdade e quando tinha alguma informação, ela passava por e-mail, ou mandava recado. Quando essa professora apareceu, veio *soltando os cachorros*, dizendo assim, e quando ela apareceu, ficamos nos questionando se ela era professora do Centro de Educação, mesmo. Ela fez uma situação na sala, e a gente não sabia contornar o ocorrido, foi uma situação toda que teve na sala e não foi confortável, Não me recorde dos detalhes, mas a fala dela foi muito desconfortável (SILVA, 2021).

Teve um momento muito marcante, não estou lembrada... não estou lembrada, que teve uma discussão muito grande e a turma foi penalizada pela professora. No início, a professora se apegou muito a um aluno e depois criou um clima muito tenso, porque houve uma discordância de pensamentos, desse aluno com ela e a turma toda foi penalizada, foi um momento bem estressante para a turma inteira, fomos até a coordenação e tudo mais, ficamos evidentemente, lógico a favor de nossa colega (ALVES, 2021b).

Perante o exposto, captamos muitos elementos que devem ser meditados: primeiramente a visão dualista manifestada nos fundamentos neoliberais no tempo presente, que em nosso caso se manifesta em “bons professores” e “maus professores”, sendo a última mais enfatizada. Nesse sentido, quais eram as representações coletivas que os graduandos tinham de seus professores? Por que tantos conflitos? Por qual motivo pronunciar tanto sobre outro grupo social? Quais seriam as soluções para esses enfrentamentos?

David (2012, p.82-83) esclarece que esses desacordos sempre irão acontecer na

pré-profissionalização de docentes, pois “a configuração da categoria profissional no interior do processo de construção do campo da formação docente mostra-se carregada de conflitos e disputas internas”. Isso acontece, visto que os variados atores na universidade vão ter divergentes representações sociais (CHARTIER, 1991), do que é ser professor, do que os sujeitos precisaram para se tornar esse profissional, por isso, percebemos tantos embates.

Por outro lado, para compreender melhor essa opinião de duplicidade no que diz respeito à atuação de formadores de formadores, apelamos para o estudo de Oliveira (2013), que mostra na concepção de graduandos, o que é ser “bom professor”; para ele é aquele docente que segue uma lógica didática caracterizada pela clareza e flexibilidade, capaz de envolver os discentes no ensino e aprendizagem por mais que os conteúdos possam ser considerados “chatos” pelos estudantes. Consideramos que os acadêmicos do curso de Pedagogia/CE/UFPB não dividem unidade ou identidade com os professores universitários (MOTTA, 2012) e por terem contato direto no decorrer da licenciatura, possuem muito o que relatar sobre a outra categoria.

Pensando sobre nossa última pergunta, quais seriam as soluções para esses enfrentamentos? Diante desses fatos, que caminhos na formação docente podemos apontar para uma melhor relação entre discentes e docentes?

Que a educação recupere os princípios de convivência baseadas na liberdade, no diálogo e na responsabilidade é um fator básico para lutar no futuro contra o conformismo, o medo e o silêncio das pessoas. A educação deve estimular essa dignidade humana baseada na solidariedade coletiva, na consciência social e ecológica (IMBERNÓN, 2000, p.92).

Ou seja, como atores educacionais, devemos repensar nossas práticas, a partir dos princípios que precisam atravessar a educação brasileira nas primeiras décadas desse novo século, no intuito de atender aos indivíduos presentes para a cidadania, perpassando pela cultura da paz, encontrando uma consciência crítica capaz de combater as opressões e desigualdades sociais que marcam esse tempo imediato. Por isso, consideramos importante que o professorado em geral (docentes universitários e graduandos) reflita sobre seu papel educacional, em relação à palavra e no que diz respeito a sua responsabilidade social e política na luta pela dignidade humana.

Algumas importantes mudanças sociais devem advir de nós, pelo lugar de destaque que ocupamos na formação dos sujeitos. Freire (1996, p.26) reitera que “esse

esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já um dessas virtudes indispensáveis – a da coerência”. Como vimos, o autor ressalta a relevância de meditarmos sobre nossas práticas pedagógicas, no ato de educar e também de ser educado, principalmente na rotina profissional.

Destacamos que dentre as seis entrevistas, somente duas mencionaram aspectos totalmente positivos na relação com professores do curso de Pedagogia/CE/UFPB: Alves (2021a), por exemplo, mencionou ótimas relações com os professores da área dos fundamentos da educação, dos quais reiterou que gostava dos conteúdos e participou de projetos. Diante dessa perspectiva, para nós, ter ou não, afinidade com os conteúdos, também pode influenciar a concepção dos acadêmicos sobre seus professores.

No caso do TCC, o que narram os memoriais acadêmicos sobre suas constituições? O que dizem as memórias dos professores em formação da licenciatura supracitada desse momento?

Este trabalho se insere como parte das inquietações e análises do contexto de formação docente colocadas anteriormente, se voltando especificamente para o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Esta intenção surgiu a partir da percepção de algumas lacunas no que tange a esta construção acadêmica. Nós nos referimos a nossa formação como docentes para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, visto ser este um campo de especificidades e que consequentemente exige uma qualificação adequada (BEZERRA, 2015, p.15).

Neste trabalho, o que foi levantado como problema a ser investigado, foi: por que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem uma prática que não consegue fazer o aluno aprender o que lhe é ensinado? Que prática é essa que não contribui para o aluno aprender? Normalmente, o que era presenciado no campo de estágio, era uma rotina desinteressante dos assuntos trabalhados em sala de aula, apresentados de forma descontextualizada e desinteressante para toda a turma. Mas o mais preocupante era perceber que mesmo o aluno não aprendendo, os assuntos iam sendo dados de forma mecânica, levando-o a uma aprovação igualmente mecânica no final do ano (FREIRE, 2014, p.8).

Temos observado, na condição de estudantes do curso de Pedagogia noturno, relatos de colegas, sobre diversas maneiras de se desdobrar para ser um profissional bem preparado, pois, na maioria das vezes estes alunos trabalham no horário inverso às aulas, acumulam obrigações e quando chegam à noite, enfrentam outros desgastes internos ao próprio curso (PORTO; TABOSA; ARAÚJO, 2016, p.13).

Dessa forma, entendemos que os TCCs (os memoriais temáticos), surgiram de determinadas inquietações ou observações de temática dentro do curso de

Pedagogia/CE/UFPB. Em outras palavras, os docentes em construção narravam do vivido em suas formações. Bastos (2003) aponta que escrever sobre si é um desafio, pois requer reflexão e ressignificações das marcas sobre sua identidade e práticas e o indivíduo coloca-se como sujeito de história. Não é fácil essa tarefa e talvez seja por isso que por mais que tenham falado do vivido, as partes que poderiam evidenciar mais subjetividades como investigador/formador foram limitadas.

Sabemos que essa prática de escritas memorialísticas autobiográficas é um ato político e lembramos que na época de elaboração do nosso memorial acadêmico, foi proposto pela nossa orientadora contemplar nosso lugar de memória e fala na monitoria em HE do curso de Pedagogia/CE/UFPB, o que se refere a nossa história de vida. Em nossa visão, ainda existe uma barreira que precisa ser rompida para que acadêmicos possam ser incentivados a refletirem mais sobre suas práticas formativas,

Nesse sentido, também tivemos curiosidade de visitar as memórias orais dos professores em formação para relatarem sobre seus TCCs. No geral, quais as perspectivas dos alunos do curso de Pedagogia/CE/UFPB ao chegarem no momento de elaboração do TCC? Quais foram as principais lembranças na produção e apresentação do seu trabalho final?

Então, eu ouvia muitas pessoas, até pessoas que não conhecia postava na rede social, há o TCC é um... fazia aquele bicho de sete cabeças, e eu ficava pensando “Jesus, como eu vou conseguir fazer um TCC?” [...] muita dificuldade em me expressar e na escrita nem é bom falar?! Jesus, como eu vou fazer? Aí infelizmente, no nono período, minha mãe faleceu, pensei em desistir no final do curso [...], não fazia mais sentido. Eu iniciei o curso por vaidade, *pra* provar para mim mesmo que conseguia, aí depois fui me encantando com o curso e com as pessoas [...], aí escolhi um orientador, ele estava se aposentando, aí consegui outra orientadora que foi maravilhosa. No início do TCC erreí muito, toda semana estava em reunião com ela, era *pra* ser quinzenal, mas eu estava toda semana. Digitava umas folhinhas, mostrava para ela e ela riscava tudinho novamente, ia novamente. Fui construindo aos poucos, pegando dicas, dava... os embasamentos teóricos pra ler, porque meu tema foi entender a sexualidade da criança, eu sempre quis entender isso, sempre me intrigou. Eu queria saber o que os professores sabiam disso [...] eu trilhei esse caminho, minha orientadora me ajudou muito, e eu consegui (SOUZA, 2021).

Diante das fontes orais e escritas, cruzamos com o PPC do curso de Pedagogia/CE/UFPB do campus I.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por finalidade favorecer ao aluno a sistematização de um trabalho acadêmico acerca de uma temática escolhida ao longo do próprio curso. O mesmo pode estar vinculado ao Estágio Supervisionado ou a outras disciplinas, sendo elaborado a partir de uma pesquisa. A escolha da temática deverá ser oficializada no penúltimo período, na disciplina TCC que terá como finalidade contribuir com os alunos na elaboração, formatação e sistematização do Trabalho (UFPB, 2006).

Dessa forma, percebemos que o objetivo do PPC da licenciatura sobre o TCC foi cumprido, uma vez que os graduandos escolheram uma temática a seu critério, e todos tiveram que produzir esse trabalho acadêmico mais elaborado a partir de uma pesquisa, sob orientação de algum professor do CE/UFPB. Porém, destacamos que essas indicações referentes à escolha da temática no penúltimo período não se efetivaram entre 2006 e 2016, na realidade, a escolha era feita no começo do último período e a apresentação/defesa, ao final. Essa diferença de um semestre, acarretava prejuízos no resultado final, dado que Inácio Filho (1995) assinala que as monografias nas universidades veem sendo descaracterizadas, pois os trabalhos que deveriam conter um rigor nas investigações científicas têm se tornado produções de iniciação na pesquisa.

Diante desse contexto, a partir de Le Goff (1994, p.423), a memória é “um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”, por esse motivo, são amplos os caminhos em que podemos analisar o depoimento de Souza (2021): em primeiro aspecto, as representações simbólicas do TCC no meio social (CHARTIER, 1991), principalmente dentro do corpo discente, como momento no curso superior que requer mais dedicação e esforço.

Outra perspectiva importante a ser analisada é que nesse instante de maior exigência, infelizmente a mãe da graduanda acabou falecendo e isso foi o principal fato que ocasionou o sentimento de desistência. Assim, simultaneamente, correlacionamos a Nóvoa (2013, p.17), ao afirmar que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, o que, em outras palavras, expressa que as circunstâncias pessoais estavam afetando sua performance acadêmico-formativa. Por essas questões, defendemos que a pessoalidade do docente não deve ser desprezada, mas sim, ser um fato determinante para sua visão e prática pedagógica.

Por fim, os últimos elementos que constam no relato que nos chamaram atenção foi a constatação da própria acadêmica que, mesmo ao final de uma licenciatura, possuía algumas dificuldades em se expressar na oralidade, e principalmente na escrita.

Assim, diante desse panorama, consideramos a importância do TCC para potencializar a reflexão, a escrita e a oralidade. Carlos e Pereira (2011) referem a importância da escrita como oportunidade de materializar o pensamento e ampliar as habilidades de compreensão, de criatividade e recriação, o que temos defendido ao longo da produção dissertativa.

Fiorucci (2011) reitera que a HTP é capaz de trazer um realismo no trabalho historiográfico, que em tempos anteriores não seria possível verificar e o presente torna-se um contexto vivo. Desse modo, podemos contemplar nossas memórias e histórias de formação com toda intensidade e dessa maneira, autoriza-se produzir uma pesquisa científica memorativa com reflexão histórica. Através dessa perspectiva, adentramos na parte mais emocionante em nosso trabalho, quando os entrevistados relataram suas memórias em relação à colação de grau.

Alberti (2004, p.79), ao afirmar que essas narrativas orais vão além de particularidades, sendo capazes de fornecer “uma chave para a compreensão da realidade”, nos motiva a perguntar: Quais são as lembranças mais relevantes que você guarda da cerimônia de colação de grau?

Nossa! Foi maravilhoso, da minha casa, a primeira, eu e meu irmão, eu me formei primeiro. É muito interessante. É muito bom você que veio da escola pública, a vida toda da escola pública, entrei pelas cotas na universidade. Tanto pela questão da etnia parda, como pela escola pública... eu vim da baixa renda, agora que *está* melhorando as coisas, trabalhando. Mas olhar *pros* meus pais e ver aquele orgulho foi muito marcante pra mim. Meu irmão também estava me acompanhando, ele foi meu padrinho e foi um momento marcante; eu não esperava receber a láurea acadêmica em segundo lugar, minha tutora e meus professores, estavam muito orgulhosas... foi muito bom, sensação de muita gratidão de todo luta e esforço valeu a pena (LIMA, 2021).

Olha, a colocação de grau é talvez *pra* mim *seja* o ápice da felicidade de tudo o que vivi ali. Foram anos difíceis, a gente enfrentou uma greve, eu tive muitos problemas pessoais, quando cheguei no dia da colação de grau, eu estava muito feliz, cara! Porque era um sonho que eu tinha conseguido realizar e que são poucas pessoas que conseguem chegar ali... ir foi marcante *pra* mim, positivamente demais nesse sentido, eu tinha acabado de mudar de emprego, eu estava vivendo um novo momento na minha vida pessoal. Porém, esse era um momento que queria minha família, todo mundo feliz e meus pais haviam acabado de se separar, fazia pouquíssimo tempo. Então os dois foram, meu pai e minha mãe tiveram lá, estava um clima horrível entre eles [risos]... até parar tirar foto foi uma coisa muito chata, teve esse lado negativo. Mas isso do lado pessoal, um problema familiar, mas o momento em si é um momento “poxa eu consegui, eu queria isso aqui, esse é o momento de dizer, deu certo”. Graças a Deus, foi muito bom

(ALVES, 2021a).

Como vimos, a colação de grau é a etapa que marca o encerramento do curso, carregada de representações e simbolismo. À vista disso, nos depoimentos, constatamos que os sujeitos são competentes a fazer uma releitura de toda trajetória acadêmica, tendo assim, relações entre o vivido até aquele presente no dia da cerimônia.

Essa comemoração é um marco de representações para a profissão docente. Chartier (1991) caracteriza que um ato simbólico pode ser marcado por uma apresentação pública de uma “presença”, ou seja, em tal caso, o professor formado (diplomado). Essa questão ganha mais simbolismo na categoria, devido à LDB (Lei nº 9394/96), pela obrigatoriedade do curso superior na formação de professores e também pelo difícil cenário educacional paraibano, com apenas 45,1% dos educadores com a capacitação indicada (BRASIL, 2015).

Analisando as narrativas dos graduandos, nos conduzimos a ir mais além: a colação de grau é um marco na vida social e acadêmica do sujeito e no seu campo pessoal, revela representações de si, de conquista, de superação, de força e realização.

Diante de muitas questões, entre tantas memórias orais e escritas, outra interrogação nos surgiu: qual a importância de uma pesquisa como essa na visão dos acadêmicos do curso de Pedagogia/CE/UFPB?

Eu acho que há grande importância no sentido das memórias. Quando a gente lembra do que passou, acredito que valorizamos mais... o que vem pela frente. Os memoriais são importantes, *ele aprimora* mais os nossos conhecimentos, eu acho que é muito importante você voltar a suas memórias pra você prosseguir, um passo à frente, são estudos e volta atrás na sua memória, você enxerga o que precisa melhorar. Então quando a gente volta, relembra, volta na memória, lá atrás, vê o que você precisa melhorar e chegar na frente e chegar melhor em tudo o que você foi fazer. No que a gente voltou no curso agora, do início ao final, no TCC, eu vejo que melhoramos muito, saímos com uma bagagem bem recheada bem pesada de conhecimentos, de aprendizados, voltar a reviver o que passou para dá passos lá na frente (ALVES, 2021b).

É um trabalho que vem contribuir muito com a área acadêmica, porque há muitas coisas que precisam quebrar, tirar o que estar ali enraizado, que precisa ser desmanchado e reconstruído, principalmente a visão do aluno que geralmente, eu vejo que não é vista... Quando você vai para um espaço educacional sequer escuta o professor, a direção, quem está na frente. Pro aluno, ele não é ouvido, e aí você vê que ele tem muito a falar, a experiência dele conta

demais. Tudo que ele passa ali dentro, contribui para que outros que vão vir depois, *pra* história que vai ficar marcada para ser contada. Quando um trabalho como esse se propõem a se debruçar num espaço como esse, não é um espaço fácil, que estar lidando com experiência de pessoas diferenciadas no mesmo espaço. Você vai perceber que no mesmo espaço acontece muitas possibilidades de entendimento, de experiência, vivência [...] as pessoas vão entender a realidade (OLIVEIRA, 2021).

Ao pensar sobre os depoimentos, percebemos que Alves (2021b) valoriza o trabalho com memórias formativas, visto que remete a relações temporais. Sacristán (2000, p.45) aborda que “o passado nutre o presente, e a reconstrução daquele neste proporciona o apoio de outros possíveis presentes que constituirão o futuro, que serão, por sua vez, do mesmo modo, reconstruídos”. Dessa forma, percebemos as referências e ligações entre passado, presente e futuro, entrelaçadas, ultrapassando o campo profissional, adentrando na pessoalidade, sendo provável (re)visitar identidades sociais, convicções, conhecimentos construídos, sonhos, projeções, medos e angústias, no intuito de verificar a trajetória do que foi vivido e assim, continuar ou mudar o andamento da sua própria vida.

Já Oliveira (2021) foi para um sentido diferente do de sua colega, mas igualmente importante, entre relações sociais e de poder: por que os graduandos nunca são ouvidos? A estudante denuncia uma história, na maioria das vezes, contada de “cima para baixo”, sem ouvir os sujeitos que estão ali e são protagonistas na formação de professores do curso de Pedagogia/CE/UFPB, pois são os que estão se preparando para uma profissão relevante como a docência.

Entendemos que talvez seja esse o primeiro passo para que a categoria de educadores possa ser valorizada, que as vozes desses excluídos, em muitos casos pela História, possam ser ouvidas, na construção de um conhecimento histórico proativo no início do “novo” milênio. Isto é, que não seja necessário o óbito de protagonistas históricos para que essas narrativas possam ser contadas e analisadas.

Dessa maneira, entender as histórias de formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB, entre 2006 e 2016 contribuiu de forma significativa para compreendemos como se deu a formação docente paraibana no contexto histórico dessa nova era, a partir da visão dos graduandos, percebendo suas relações do passado com o presente e suas projeções na construção do futuro, em virtude das memórias e representações. Por consequência, contemplamos releituras e renovações de sentidos e percepções que podem favorecer e enriquecer suas práticas pedagógicas no decorrer do

terceiro milênio e assim, possibilitando novas perspectivas na escrita da História do Ensino Público Superior da Paraíba.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, pelas variadas histórias de formação apresentadas, nos questionamos: quais seriam as contribuições desse trabalho no tempo presente para a HE? Refletindo sobre essa questão, compreendemos que essas narrativas de formação dos graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB, entre 2006 e 2016, possibilitam ao leitor um novo olhar para a pré-profissionalização de professores, em especial, a paraibana, trazendo importantes elementos que ainda não tinham sido (re)vistos, de sujeitos inseridos (“mergulhados”) em um contexto educacional riquíssimo. Muitos desses aspectos se relacionavam com o passado, ou digamos, tinham suas raízes em outros tempos; outros, por sua vez, eram/são inéditos e assim, foi possível contemplar a historicidade das primeiras décadas do terceiro milênio.

Semestralmente, professores são formados na licenciatura e, ao contemplar seus relatos e experiências, nos parece que eles foram movidos pelo protagonismo de suas próprias histórias de vida, ou seja, não é mais uma História distante que talvez, para muitos, não faça tanto sentido em seu cotidiano. Pelo contrário, essa investigação fez o trabalho historiográfico mostrar-se vivo, presente e contextualizado, capaz de narrar um tempo de formação por sujeitos vivos. Portanto, percebemos que pesquisar sobre as histórias de graduandos foi valorizar a categoria docente desde o início, pois tratou os professores como sujeitos históricos, principalmente em meio a contemporaneidade marcada pelo capitalismo.

Adentrando mais nesse assunto, a partir dos conhecimentos construídos pela pesquisa, inferimos que, assim como existem tipos de educação (BRANDÃO, 1991), perduram variedades de formação docente; não distante, infelizmente, percebemos que as preparações de novos professores são mais influenciadas pelos fatores econômicos do que pelos avanços e características complexas inerentes à sociedade contemporânea. Nesse contexto, a formação docente torna-se um produto estratégico para propagar ideologias ou ser utilizada como instrumento de fragilização da profissão docente, impedindo uma atuação pedagógica mais sólida, frente às novas demandas da população em geral, acarretando dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

A formação de professores transforma-se em um lugar político, que tem como pano de fundo os conflitos de correntes ideológicas, dessa forma, compreendemos que, por mais que se pesquise o assunto e se construa uma grande literatura científica sobre a temática, sempre haverá algo novo e não visto pelos pesquisadores, uma lacuna ainda

não suprida devido à complexidade do tema. Nesse sentido, consideramos que revisitar o passado torna-se a possibilidade ideal para que professores (re)visitem sua formação, sendo capazes de fazer releituras de antigos saberes, produzir novos conhecimentos e fortalecer a identidade profissional; por consequência, mudando e/ou renovando atitudes em seu contexto vivido, sendo capaz de possibilitar à História assumir um compromisso de responsabilidade social na luta pela transformação da realidade, marcada por desigualdades e injustiças. Talvez esse seja um dos principais papéis dessa ciência.

Diante dessas nossas impressões e excitações, propomos uma pergunta, como se fosse a “cereja do bolo”: o que dizem os professores sobre suas histórias de formação e praticas docentes no tempo vivido? Entre desejos, expectativas, esperanças, ansiedades, angústias e reflexões, pensamos que essas histórias contam as inquietações de professores situados no princípio do “novo” milênio, que querem ser percebidos para além de sua profissão, como pessoa, encobertos por valores e férteis subjetividades.

As narrações expressam docentes que esperam ser valorizados pelo poder público, pela universidade e sociedade civil; na direção do presente, romper com o passado, no sentido da categoria ser reconhecida na atualidade, o que não ocorreu em outros contextos, sendo tal reconhecimento materializada em políticas educacionais, desde os trajetos à universidade, à instituição escolar, à formação inicial e contínua até condições de trabalho e melhores salários.

O olhar para si é um norteador reflexivo nas representações de seu próprio lugar, os dos outros e do contexto social vivido, e assim, em conforme com Nóvoa (2013), tivemos interesse em produzir um outro tipo de conhecimento sobre os docentes, algo mais próximo da sua realidade, relatos sobre fatos e acontecimentos que ocorreram no curso de Pedagogia no CE/UFPB, que perpassaram por horizontes pessoais, acadêmicos e profissionais, colaborando para que esses momentos não pudessem ser esquecidos pelas fragilidades da memória. Encontramos na investigação um contar do presente por meio de histórias bem particulares dos professores, que podem contribuir, em especial, com os ingressantes da licenciatura e com aqueles que pensam em fazer o curso no futuro.

Durante a pesquisa, pelos olhares historiográficos, notamos os intensos embates ideológicos referentes às políticas de formação docente, apontando para disputas na constituição curricular de novos professores, e, em especial, analisando a Resolução nº64/2006, entre ditos e não ditos, entre presenças e ausências. Dentre essas, destacamos

a falta de articulação da pesquisa na pré-profissionalização dos educadores, causando sérias dificuldades acadêmicas e prejuízos profissionais à docência em um tempo contemporâneo caracterizado pela instabilidade e complexidade das informações.

Além disso, ressaltamos a ausência no currículo disciplinado pela Resolução nº 64/2006^a de muitas disciplinas que poderiam contribuir na capacitação de professores, como EDH, Educação emocional, entre outras. Por outro lado, algumas memórias denunciaram a falta de interdisciplinaridade na licenciatura e as fragilidades no ensino e aprendizagem da cadeira Ensino de Matemática. Destacamos também algumas iniciativas tomadas para tentar suprir essas lacunas, como o projeto PROLICEN, que contribuiu com a formação docente.

Desejamos expressar todo nosso prazer e interesse no trabalho com as histórias e subjetividades dos sujeitos educacionais, especialmente dos professores, e nesse pensamento, possuímos a vontade de ainda mais nos aprofundar nessas questões, principalmente nos memoriais de formação. A cada instante, íamos achando novos textos e perspectivas dessas fontes escritas e, simultaneamente, nos apropriando desses saberes, querendo também entender o que os professores narravam sobre suas vidas em outros tempos.

Nesse sentido, percebemos que essa investigação contribuiu também para nossa própria formação, pois à medida em que pesquisávamos sobre as histórias de outros docentes, a averiguação acontecia internamente, possibilitando um intenso amadurecimento acadêmico e profissional, visto que íamos nos entendendo. Face à questão, este mestrado, com intensidade nas discussões sobre a formação de professores, representou para mim a possibilidade de uma maior sensibilidade na escuta dos educandos, proporcionando um (re) pensar sobre a minha própria prática pedagógica, maiores mecanismos de diálogo no ensino e aprendizagem, entre docente e discentes, e o engajamento na luta e ampliação de políticas públicas para um ensino superior de qualidade.

Por fim, produzimos essa pesquisa com propósito de chamar a atenção dos historiadores da educação para as histórias que acontecem diariamente nos Centros de Educação das universidades, mais precisamente na UFPB. A esse respeito, trouxemos ao protagonismo os educadores, principalmente os que atuaram nas primeiras décadas do terceiro milênio, os quais, por diversas vezes e momentos da história, tiveram suas histórias e narrativas desvalorizadas e esquecidas; profissionais ricos em subjetividades que transcendem qualquer produção científica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, B.C.L. **A epistemologia do educador infantil de creche**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociedade e Política**. v.24. n.57, mar. 2016.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p.196.
- ALVES, F.T.O; CAVALCANTE, R.B. Ensino de Matemática no curso de Pedagogia: concepções dos graduandos sobre suas aprendizagens. **Revista Educação Matemática em foco**. Campina Grande, PB. v.6, n.2, p.78-101, 2017.
- AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.
- AVELAR, A de S. Entre a tradição e a inovação: o IHGB e a escrita biográfica nas primeiras décadas republicanas. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**. v. 13, n. 33, p. 397-429, 8 ago. 2020.
- BARROS, J. D'. A. **O Campo da História**: especialidades e abordagens. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BASSOTTO, SASA; FURLANETTO, E. C. Desafios enfrentados pelos alunos de Pedagogia para inserção no ensino superior. **Educação & Linguagem**. v.17 , n.1 , p. 223-237, jan.-jun. 2014.
- BASTOS, M. H. C. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M.T.S. (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Editora Cortez, v. 3, 2003.
- BATISTA, V.L. **Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação**: aproximações e distanciamentos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2019.
- BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BOM MEIHY, JCS. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- BORGES, M. C. **Formação de professores**: desafios históricos, políticos e práticos. 1 ed. São Paulo: Paulus, 2013, p.174.
- BRAGANÇA, I.F.de S. Curso de Pedagogia: Histórias de vida e formação de professores/as. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v.2 , n.3 , p 4-23, jan.-jun. 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense. Coleção – Primeiros Passos, 1991.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. p.404.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1**, de 15 de maio de 2006.
BUENO, S. **Dicionário escolar Silveira Bueno**. 3.ed. São Paulo: Ediouuro, 2004.

BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p.7-37.

CARAMÊS, A. de S. *et al.* Legislação e formação de professores: os reflexos no meio educacional. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 10, p. 120–131 jul./dez. 2013.

CARLOS, L.C.; PEREIRA, M.de.F.C.R. A escrita como dispositivo de formação em educação. **Cadernos de Educação**. Pelotas. v.39, p.175-192, maio/agosto, 2011.

CARVALHO, A. L. de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos**. Maringá, PR.V.9, n.1, p.143-165, 2005.

CARVALHO, C. H. A de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista Instituto. Estudos Brasileiros**. São Paulo, v. 20, p. 915-988, jun. 2014.

CARVALHO, M. E. G. Educando em direitos humanos: despertando sensibilidades para a leitura da paz, da justiça social e da dignidade humana. *In*: CARVALHO, M. E.G. (org.). **Educação e direitos humanos: estudos e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p.170

CARVALHO, M. E. G. Formação de educadores em Direitos Humanos: desafios de um tempo em construção. *In*: BUENO, J. B. G.; ARAGÃO, P. C. de; CASTRO, P. A de. (org.). **A formação de professores: entre a universidade e a educação básica**. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2019, p.41-63.

CARVALHO, M.E.G. Império e educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o primeiro reinado (1822-1836). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.5.p.9-20, jul/dez.2010.

CARVALHO, M. E. G; MORAIS, G. M. **Encantos e desencantos da educação brasileira na Primeira República: legislação e ideário pedagógico (1889-1930)**. IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana, 2009, UERJ, Rio de Janeiro.

CASANOVA, D. G; POLYDORO, S. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia: ensino & formação**. São Paulo, n. 1(2), p.85-96, 2010.

CATANI, D. B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R.L. L. (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.503.

CATANI, L. D; VICENTINI, P. P. "Minha vida daria um romance": lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, A. C. .V.; CUNHA, M. T. S. (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Editora Cortez, v. 3, 2003.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Mario Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M de M; AMADO, J. (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998, p. 215-218.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estud. av. [online]**. 1991, v.5, n.11, p.173-191.

CORRÊA, S de S.; COELHO, A. L. O atual plano nacional de educação: uma análise das metas e estratégias para a educação básica. **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 110-124, jan./jun., 2018.

COSTA, D.D.DA; FERREIRA, N.I. de B. **O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência**. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017.

CUNHA, M. C.; JESUS, M. L. B. de; PORTELA, R. L. A escrita de professoras nos memoriais de formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 5, p. 483-500, maio/ago. 2017.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 104, p. 162-180, jul. 1998.

DAVID, N. A.N. **A formação de professores na universidade: reflexões a respeito da cultura, juventude e trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2012.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 12 ed. Campinas-SP: Papius, 1997.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. MACIEL, L.S.B; NETO, A. S. (orgs.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.128.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. NETO, A. S.; MACIEL, LSB. (orgs.). **Reflexões sobre a Formação de Professores**. Campinas-SP: Papius, 2002, p.71-88.

DOSSE, F. História do Tempo Presente e Historiografia. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, jan/jun. 2012.

ELÍBIO JÚNIOR, A. M. A História do Tempo Presente: reflexões sobre um campo historiográfico. **Cadernos do Tempo Presente**. São Cristóvão, SE, v. 12, n. 01, p. 13-27, jan/jun. 2021.

FARIA FILHO, LM de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. Duarte, R.H. *et al.* **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

FAUSTO, F. K.R.; SANTOS, I. S; ARANHA, R. C. **A formação do pedagogo: uma análise do curso de Pedagogia da UFPB para atuação em espaços não escolares**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – CE/UFPB. João Pessoa, 2014.

FERNANDES, J. L. Narrativas autobiográficas: pesquisa e formação. *In*: NUNES, M. L. da S. *et al* (orgs.). **Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto) biográficas**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

FERREIRA, M. de M Notas iniciais sobre a História do Tempo Presente e a historiografia no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.10.n.23, p.80-108, jan/mar.2018.

FERREIRA, S.C.F. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a Gestão da educação como germen da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.97, p.1341-1358, set/dez.2006.

FILARDI, A. M. B. Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica. **Linhas Críticas**. v. 20, n. 43, p. 563–582, 2014.

FIORUCCI, R. Considerações acerca da História do Tempo Presente. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, PR. n.125. p.110-121, out. 2011.

FLECHA, R; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. IMBERNÓN, F (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.21-36.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Artes**. Foz Iguaçu, PR. v. 10. n. 1. p. 41-62. 1º setembro, 2008.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONDRA, J. G; SCHUELER, A. Formas do Brasil e Forma da Educação. *In*: GONDRA, J. G; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal, Porto Editora, 2013.

GUEDES, K. C. F. **Educação em Direitos Humanos na formação de pedagogos/CE/UFPB**: considerações sobre a disciplina Alfabetização de Jovens e Adultos. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – CE/UFPB. João Pessoa, 2019.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014. p. 233-255.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HERNANDES, P.R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Articles • Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 25 (95) • Abr 2017, p.283-307.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

INÁCIO FILHO, G. **A monografia na universidade**. 8 ed. Campinas-SP: Papyrus, 1995, p.200.

IVO, F. C.; GUEDES, K. C.; CARVALHO, M. E. G. Educação em Direitos Humanos na formação docente em tempos intolerantes: entre memórias e experiências de uma formação mais democrática no curso de Pedagogia/CE/UFPB. *In*: TOSI, G. *et al* (orgs.). **Direitos Humanos: Educação Memória e Democracia/E-book para alunos e professores da UFPB** [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. v.1, p. 691-707.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad.: Bernardo Leitão *et al*. 3 ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

LIMA, E. F de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B; NETO, A. S. (orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.128.

LIMA, L.B. **Identidade docente expressa em memoriais de formação de estudantes de Pedagogia – UnB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2020.

LOMBARDI, J. C; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. – Campinas, SP: autores Associados: HISTEDBR: Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. – (Coleção Memória da Educação).

LOHN, R. L; CAMPOS, E. C de. Tempo Presente: entre operações e tramas. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**. v. 10, n. 24, 31 out. 2017.

MACIEL, T. S. Educação em Direitos Humanos na formação de professores. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos (RIDH)**. Bauru, v.4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., 2016 (7).

MALEVAL, I. T. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como receptáculo do presente (1838-1850). **Topoi (Rio de Janeiro)** [online]. v. 20, n.42, pp.627-650, 2019.

MEDEIROS, M.H. de; LIRA, A.C.M.O ensino fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n.1, p.159-178, jan./abr. 2016.

MELO, J. F. T. C. **A formação do pedagogo-professor no curso de Pedagogia: limites e possibilidades na visão de professores formandos**. Campinas: Unicamp, 2012.

MENEZES, F. L. de; SIQUEIRA, T. H. Histórico e Mitos da DUDH. JUBILUT, L. L.; LOPES, R. de O. (orgs.). **Direitos Humanos e vulnerabilidade e a Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Santos-SP: Editora Universitária Leopodianum, 2018, p.29-40.

MENEZES, J. S. da S.; SOUZA, D. B. de. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, 2018, p. 614–639.

MESQUITA, D. N. de C. Teoria, prática, estágio supervisionado e formação docente. **Polyphonia**. Goiânia, GO, v. 21/1, jan/jun. 2010.

MOITA, M.da.C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

MOTTA, M. M. M. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 20-36,

2012.

NETO, A. S; MACIEL, L. S. B. As políticas neoliberais e a formação docente: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. *In: ____*. (orgs.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.128.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *In: Projeto História*, PUC/SP, n. 10, dez. 1993, pp. 7-28.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor*. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

NUNES, P.G.; AFONSO, L.R.H. Docência e gênero: o professor homem na educação infantil. **Inter-Ação**. Goiânia, v.43, n.3, p. 710-724, set./dez. 2018.

NUNES, C. M. F; CUNHA, M.A.A. A narrativa como uma das fontes de construção do ofício do pedagogo. *In: NUNES, C. M. F; ARAÚJO, R.M.B. de. (orgs.). Narrativas de professores em formação: o significado de ser pedagogo*. São Paulo: Paco editorial, 2015, p.132.

NUNES, C.M.F; CUNHA, M.A.A. A narrativa como uma das fontes de construção do ofício do pedagogo. *In: NUNES, C.M.F; ARAÚJO, R.M.B. de. Narrativas de professores em formação: o significado de ser pedagogo*. Jundiaí, Paco Editorial, 2015, p.132.

NUNES, M. L. da S; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S. Reflexões em torno da relação entre História e Literatura. **Quaestio**. Sorocaba-SP. v.18, n.3, p.793-805, 2016.

OLIVEIRA, C.A.V.de. **O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?** um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da Universidade de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2013.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, F.P. de. **Memoriais na formação do professor: um estudo do/no projeto Irecê**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

OLIVEIRA, M. de S. **A importância do projeto Educação em Direitos Humanos:**

construindo sujeitos de direitos no curso de Pedagogia/CE/UFPB-PROLICEN/UFPB (2014-2015) para a formação docente. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – CE/UFPB. João Pessoa, 2019.

PACHECO, L. M. D. A Universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do professor. SUDBRACK, E. M. *et al.* (orgs.). **Políticas de formação docente: horizontes investigativos**. Frederico Wesphalen: Ed. URI: 2007.

PEREIRA, M. *et al.* Notas dos organizadores. In: VARELLA, F. *et al* (orgs.). **Tempo presente & usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p.07-08.

PEREIRA, M. H. de F.; MATA, S. de. Introdução: transformações da experiência do tempo e pluralização do presente. In: VARELLA, F. *et al* (orgs.). **Tempo presente & usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p.09-30.

PEREIRA, T.I; SILVA, L.F.S.C. da. As políticas públicas do ensino superior no governo LULA: expansão ou democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

PETERSEN, S. R. F. Alguns comentários sobre a história do conhecimento histórico. **Organon**. UFRGS, v.16, n.32-33, p. 203-217, 2002.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Revista[online]**. v.43.n.1.p.15-30.2017.

PINHEIRO, A.C.F. **Um roteiro histórico educacional na cidade de João Pessoa** (em texto e imagens). João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2008.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**. Curitiba, PR. n.33.p.143-156, 2009.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

PRADO, G. do V.T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. do V.T.; SOLIGO, R.(orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p362.

RODRIGUES, A. de S. **Experiências com projetos de Direitos Humanos/PROLICEN/CE/UFPB: formando para a cidadania** (2017-2018). Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – CE/UFPB. João Pessoa, 2019.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. de M; AMADO, J. (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998, p. 93-101.

ROUSSO, H. **A última catástrofe**: a história, o presente e o contemporâneo. Trad.: Fernando Coelho e Fabrício Coelho. 1 ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016, p.344.

SACRISTÁN, J.G. A educação que temos, a educação que queremos. *In*: IMBERNÓN, F (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.37-63.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.513.

SANTOS, M. J dos. **Educação em Direitos Humanos**: a construção do sujeito de direitos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – CE/UFPB. João Pessoa, 2019.

SARTORI, A. T. **Os professores e sua escrita**: o gênero discursivo “memorial de formação”. 2008. 219 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

SOUZA, M.R.de A; MENEZES, M. Programa Universidade para todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.22. n. 84, p. 609-634, jul./set, 2014.

SAVIANI, D. Breves Considerações sobre Fontes da História da Educação. *In*: LOMBARDI, J. C; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: autores Associados: HISTEDBR: Curitiba, PR: Pontifícia Universidade católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. – (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In*: Campinas: UEC, **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n.40 jan/fev, 2009.

SEINO, E; ALGARVE, G; GOBBO, J. C. Abertura política e redemocratização brasileira: entre o moderno-conservador e uma “nova sociedade civil. **Revista Sem Aspas**. v. 2, n. 1, p. 31–42, 2013.

SILVA, E.T. da. Três textos pertinentes: o professor lendo e se lendo(s). *In*: SILVA, E.T. da. (org.). **Leitura de si, o professor enquanto pessoa**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014, p.120.

SILVA, B.A. da S; CARDOSO, L. B. C; AMORIM, R. M. Negros e índios no livro A fada Brasília: tecendo teias e repensando nossa história a partir da análise de conteúdo. **Revista Cocar**. Belém, v.13.N.25, p.191-213, jan/abr.2019.

SOLIGO, A. *et al.* Os memoriais de formação no contexto do PROESF. SOLIGO, A; ALEXANDRINO, R. **Histórias de professores**: (re)construções em memoriais de formação. Campinas-SP: FE/UNICAMP, 2007, p.17-22.

SOUZA, D. B. de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UFPB. **Educação em Direitos Humanos**. Notícia de blog pedagógico on-line em 2013. Disponível em: <http://educacaoemdh.blogspot.com>. Acesso em: 12 ago.2021.

UFPB. **Resolução Nº 64/2006**. Regulamenta o currículo do curso de Pedagogia/CE/UFPB. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2015115006968e09983915f56990d82b/Resoluo_64_2006.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

FONTES DOCUMENTAIS

BEZERRA, J. da S. **As tessituras da formação docente para a EJA: o contexto de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Centro de Educação/UFPB. João Pessoa, 2015.

FREIRE, M. das G.L. **O desafio de ensinar e aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: uma visão da prática docente observada durante o Estágio Supervisionado**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Centro de Educação/UFPB. João Pessoa, 2014.

IVO, F.C. **Monitoria nas disciplinas de História da Educação: entre memórias e experiências vivenciadas no curso de Pedagogia (2013-2016)**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Centro de Educação/UFPB. João Pessoa, 2017.

PORTO, A.M; TABOSA, D.G; ARAÚJO, R.W.da.S. **A formação do/a licenciado/a em Pedagogia na UFPB: reflexões sobre a oferta do curso noturno**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Centro de Educação/UFPB. João Pessoa, 2016.

FONTES ORAIS

ALVES, D.C. da S. **Entrevista sobre as histórias de formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB**. João Pessoa, PB, 2021a.

ALVES, M. C. dos S. **Entrevista sobre as histórias de formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB**. João Pessoa, PB, 2021b.

LIMA, E.L. A. da. **Entrevista sobre as histórias de formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB**. João Pessoa, PB, 2021.

OLIVEIRA, C.F. de. **Entrevista sobre as histórias de formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB**. João Pessoa, PB, 2021.

SILVA, L.L.da. **Entrevista sobre as histórias de formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB.** João Pessoa, PB, 2021.

SOUZA, S.F.de **Entrevista sobre as histórias de formação do curso de Pedagogia/CE/UFPB.** João Pessoa, PB, 2021.

ANEXOS

ANEXO A: Parecer consubstanciado do CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO: entre memoriais acadêmicos e memórias de graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006-2016)

Pesquisador: Felipe Cavalcanti Ivo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39919020.9.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.479.827

Apresentação do Projeto:

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO: entre memoriais acadêmicos e memórias de graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006-2016)

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as histórias de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016, através dos memoriais acadêmicos e das memórias dos graduandos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os autores:

No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Quanto aos Benefícios:

Destacamos que um dos benefícios para os participantes é a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história de formação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa esta estruturada.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

CEP: 58.051-900

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.479.827

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A ausência da carta de anuência foi justificada, eu que não percebi, desculpa a falha.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1637187.pdf	04/12/2020 11:30:12		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_ASSINADA.pdf	04/12/2020 11:28:08	Felipe Cavalcanti Ivo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	8_JUSTIFICATIVA_DA_AUSENCIA_DA_CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	05/11/2020 15:07:50	Felipe Cavalcanti Ivo	Aceito
Outros	7_ROTUIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	05/11/2020 15:07:23	Felipe Cavalcanti Ivo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_TERM0_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	05/11/2020 15:07:00	Felipe Cavalcanti Ivo	Aceito
Orçamento	5_ORCAMENTO.pdf	05/11/2020 15:06:52	Felipe Cavalcanti Ivo	Aceito
Cronograma	4_CRON0GRAMA.pdf	05/11/2020 15:06:42	Felipe Cavalcanti Ivo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3_PROJETO_DETALHADO.pdf	05/11/2020 15:06:23	Felipe Cavalcanti Ivo	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	05/11/2020 15:06:01	Felipe Cavalcanti Ivo	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.479.827

Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	05/11/2020 15:05:34	Felipe Cavalcanti Ivo	Aceito
----------------	----------------------	------------------------	-----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 21 de Dezembro de 2020

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o _____,

Esta pesquisa é sobre HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO: entre memórias acadêmicas e memórias de graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006-2016) e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Felipe Cavalcanti Ivo, aluno do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Seu objetivo principal é analisar as histórias de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016, através dos memoriais acadêmicos e das memórias dos graduandos. Os objetivos específicos são: Investigar as referências do contexto educacional com ênfase na formação docente nas primeiras décadas do “novo milênio”; Analisar as práticas, as histórias e as experiências anteriores de educadores que narram sobre o seu tempo de formação e prática professoral; Refletir sobre as histórias de formação docente realizadas no curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016 a partir dos memoriais acadêmicos e memórias dos graduandos. A finalidade deste trabalho é de contribuir com a historiografia da educação brasileira, colaborando para sanar lacunas referentes a pesquisas com relação à formação docente paraibana na perspectiva do tempo presente. Como benefício, esta pesquisa considera aos participantes, a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história de formação, sendo sujeitos da história.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação da entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

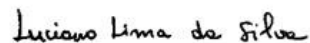
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Destacamos que os benefícios para os participantes serão a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história e experiências de formação docente. Os participantes contribuirão com suas lembranças e impressões, ao mesmo tempo em que poderão sentir-se e serem sujeitos da história.

Como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira será rubricada e a última assinada pelo pesquisador responsável.

O Pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.



Assinatura do Participante da Pesquisa



Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, Felipe Cavalcanti Ivo

Telefone: (83)987335358/(83)30451548 / E-mail: felipejohnny@gmail.com

Endereço: Rua Luiz Lianza, 27 – Torre – João Pessoa/PB CEP: 58040-660

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada/o

Esta pesquisa é sobre HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO: entre memórias acadêmicas e memórias de graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006-2016) e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Felipe Cavalcanti Ivo, aluno do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Seu objetivo principal é analisar as histórias de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016, através dos memoriais acadêmicos e das memórias dos graduandos. Os objetivos específicos são: Investigar as referências do contexto educacional com ênfase na formação docente nas primeiras décadas do "novo milênio"; Analisar as práticas, as histórias e as experiências anteriores de educadores que narram sobre o seu tempo de formação e prática professoral; Refletir sobre as histórias de formação docente realizadas no curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016 a partir dos memoriais acadêmicos e memórias dos graduandos. A finalidade deste trabalho é de contribuir com a historiografia da educação brasileira, colaborando para sanar lacunas referentes a pesquisas com relação à formação docente paraibana na perspectiva do tempo presente. Como benefício, esta pesquisa considera aos participantes, a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história de formação, sendo sujeitos da história.

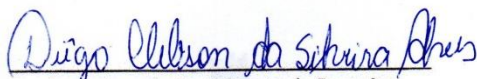
Solicitamos a sua colaboração para a aplicação da entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

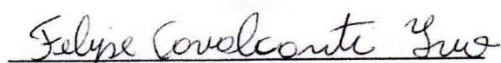
Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

O Pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa


Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, Felipe Cavalcanti Ivo

Telefone: (83)987335358/(83)30451548 / E-mail: felipejohnny@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB
☎ (83) 3216-7791 - E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada/o

Esta pesquisa é sobre HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO: entre memórias acadêmicas e memórias de graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006-2016) e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Felipe Cavalcanti Ivo, aluno do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Seu objetivo principal é analisar as histórias de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016, através dos memoriais acadêmicos e das memórias dos graduandos. Os objetivos específicos são: Investigar as referências do contexto educacional com ênfase na formação docente nas primeiras décadas do "novo milênio"; Analisar as práticas, as histórias e as experiências anteriores de educadores que narram sobre o seu tempo de formação e prática professoral; Refletir sobre as histórias de formação docente realizadas no curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016 a partir dos memoriais acadêmicos e memórias dos graduandos. A finalidade deste trabalho é de contribuir com a historiografia da educação brasileira, colaborando para sanar lacunas referentes a pesquisas com relação à formação docente paraibana na perspectiva do tempo presente. Como benefício, esta pesquisa considera aos participantes, a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história de formação, sendo sujeitos da história.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação da entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

O Pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Cláudia Ferreira de Oliveira
Assinatura do Participante da Pesquisa

Felipe Cavalcanti Ivo
Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, Felipe Cavalcanti Ivo

Telefone: (83)987335358/(83)30451548 / E-mail: felipejohnny@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB
☎ (83) 3216-7791 - E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o _____,

Esta pesquisa é sobre HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO: entre memórias acadêmicas e memórias de graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006-2016) e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Felipe Cavalcanti Ivo, aluno do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Seu objetivo principal é analisar as histórias de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016, através dos memoriais acadêmicos e das memórias dos graduandos. Os objetivos específicos são: Investigar as referências do contexto educacional com ênfase na formação docente nas primeiras décadas do “novo milênio”; Analisar as práticas, as histórias e as experiências anteriores de educadores que narram sobre o seu tempo de formação e prática professoral; Refletir sobre as histórias de formação docente realizadas no curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016 a partir dos memoriais acadêmicos e memórias dos graduandos. A finalidade deste trabalho é de contribuir com a historiografia da educação brasileira, colaborando para sanar lacunas referentes a pesquisas com relação à formação docente paraibana na perspectiva do tempo presente. Como benefício, esta pesquisa considera aos participantes, a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história de formação, sendo sujeitos da história.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação da entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Destacamos que os benefícios para os participantes serão a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história e experiências de formação docente. Os participantes contribuirão com suas lembranças e impressões, ao mesmo tempo em que poderão sentir-se e serem sujeitos da história.

Como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira será rubricada e a última assinada pelo pesquisador responsável.

O Pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Mari Zete Costa dos Santos Alves

Assinatura do Participante da Pesquisa

Felipe Cavalcanti Ivo

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, Felipe Cavalcanti Ivo

Telefone: (83)987335358/(83)30451548 / E-mail: felipejohnny@gmail.com

Endereço: Rua Luiz Lianza, 27 – Torre – João Pessoa/PB CEP: 58040-660

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada/o

Esta pesquisa é sobre HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO: entre memórias acadêmicas e memórias de graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006-2016) e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Felipe Cavalcanti Ivo, aluno do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Seu objetivo principal é analisar as histórias de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016, através dos memoriais acadêmicos e das memórias dos graduandos. Os objetivos específicos são: Investigar as referências do contexto educacional com ênfase na formação docente nas primeiras décadas do "novo milênio"; Analisar as práticas, as histórias e as experiências anteriores de educadores que narram sobre o seu tempo de formação e prática professoral; Refletir sobre as histórias de formação docente realizadas no curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016 a partir dos memoriais acadêmicos e memórias dos graduandos. A finalidade deste trabalho é de contribuir com a historiografia da educação brasileira, colaborando para sanar lacunas referentes a pesquisas com relação à formação docente paraibana na perspectiva do tempo presente. Como benefício, esta pesquisa considera aos participantes, a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história de formação, sendo sujeitos da história.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação da entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Destacamos que os benefícios para os participantes serão a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história e experiências de formação docente. Os participantes contribuirão com suas lembranças e impressões, ao mesmo tempo em que poderão sentir-se e serem sujeitos da história.

Como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira será rubricada e a última assinada pelo pesquisador responsável.

O Pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Sandra Ferreira de Souza
Assinatura do Participante da Pesquisa

Felipe Cavalcanti Lvo
Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, Felipe Cavalcanti Lvo

Telefone: (83)987335358/(83)30451548 / E-mail: felipejohnny@gmail.com

Endereço: Rua Luiz Lianza, 27 – Torre – João Pessoa/PB CEP: 58040-660

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o _____,

Esta pesquisa é sobre HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO: entre memórias acadêmicas e memórias de graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB (2006-2016) e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Felipe Cavalcanti Ivo, aluno do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Seu objetivo principal é analisar as histórias de formação docente do curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016, através dos memoriais acadêmicos e das memórias dos graduandos. Os objetivos específicos são: Investigar as referências do contexto educacional com ênfase na formação docente nas primeiras décadas do “novo milênio”; Analisar as práticas, as histórias e as experiências anteriores de educadores que narram sobre o seu tempo de formação e prática professoral; Refletir sobre as histórias de formação docente realizadas no curso de Pedagogia/CE/UFPB no período 2006/2016 a partir dos memoriais acadêmicos e memórias dos graduandos. A finalidade deste trabalho é de contribuir com a historiografia da educação brasileira, colaborando para sanar lacunas referentes a pesquisas com relação à formação docente paraibana na perspectiva do tempo presente. Como benefício, esta pesquisa considera aos participantes, a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história de formação, sendo sujeitos da história.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação da entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Destacamos que os benefícios para os participantes serão a oportunidade de contar a suas narrativas, ou seja, sua própria história e experiências de formação docente. Os participantes contribuirão com suas lembranças e impressões, ao mesmo tempo em que poderão sentir-se e serem sujeitos da história.

Como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira será rubricada e a última assinada pelo pesquisador responsável.

O Pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Enica Leira Albuquerque de Lima

Assinatura do Participante da Pesquisa

Felipe Cavalcanti Ivo

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, Felipe Cavalcanti Ivo

Telefone: (83)987335358/(83)30451548 / E-mail: felipejohnny@gmail.com

Endereço: Rua Luiz Lianza, 27 – Torre – João Pessoa/PB CEP: 58040-660

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.

ANEXO C: Pedido, resposta através de endereço eletrônico sobre a gestão do Repertório Institucional da UFPB (não utilizamos o anexo, somente as descrições enviadas pelo e-mail)

08/11/2021 21:43

Gmail - Dúvida sobre Repertório Institucional da UFPB



Felipe Ivo <felipejohnny@gmail.com>

Dúvida sobre Repertório Institucional da UFPB

Felipe Ivo <felipejohnny@gmail.com>
Para: bdt@biblioteca.ufpb.br

7 de outubro de 2021 11:46

Olá Prezados, bom dia!

Gostaria de tirar uma dúvida no intuito de contribuir com minha pesquisa acadêmica em andamento.

Quem administra ou faz a gestão do Repertório Institucional da UFPB (mais conhecido como Banco de Dissertações e Teses da UFPB) ? fz parte de que setor da UFPB?Qual o sistema que utilizam para isso?

Em minha pesquisa analiso alguns TCCs desse repertório, nessas circunstâncias, estou precisando dessas informações para contextualizar as produções no meu texto de dissertação.

Desde já agradeço o esclarecimento.

Att,

Felipe Ivo
Mestrado em Educação/PPGE/UFPB

08/11/2021 21:44

Gmail - Dúvida sobre Repertório Institucional da UFPB



Felipe Ivo <felipejohnny@gmail.com>

Dúvida sobre Repertório Institucional da UFPB

Biblioteca Digital de Teses e Dissertacoes - UFPB <bdttd@biblioteca.ufpb.br>

7 de outubro de 2021 16:47

Para: Felipe Ivo <felipejohnny@gmail.com>

Olá, Felipe

Quem gere o repositório institucional da UFPB é a **Biblioteca Central** através da **Divisão de Serviços ao Usuário - DSU**, com os bibliotecários e demais servidores responsáveis pelas atividades da **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**, para tanto utilizamos o software de repositório **Dspace**.

Em anexo se encontra uma explicação geral sobre o tema. Pedimos que cite a fonte utilizada, caso utilize-a: Material produzido pela BDTD/BC/UFPB.

Atenciosamente,

Jackson R. L. A. Nunes
Bibliotecário Documentalista
SIAPE: 3159086
CRB: 15/888

De: "Felipe Ivo" <felipejohnny@gmail.com>**Para:** "Biblioteca Digital de Teses e Dissertacoes, UFPB" <bdttd@biblioteca.ufpb.br>**Enviadas:** Quinta-feira, 7 de outubro de 2021 11:46:45**Assunto:** Dúvida sobre Repertório Institucional da UFPB

[Texto das mensagens anteriores oculto]

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário semiestruturado elaborado para a realização das entrevistas

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: -

- Faixa etária:
- Formação acadêmica:
- Contato:

2. QUESTÕES NORTEADORAS:

2.1- Quais foram as expectativas ao ingressar no curso de Pedagogia/CE/UFPB? Quais são suas principais lembranças das primeiras semanas nessa licenciatura?

2.2- No início do curso de Pedagogia/CE/UFPB, quais foram suas primeiras impressões da realidade e linguagem acadêmica?

2.3- Quais são suas principais lembranças nos trajetos de ida e volta no decorrer de sua formação?

2.4- Quais as suas principais memórias dos alunos que moravam mais longe durante o curso?

2.5- No decorrer de sua formação docente, quais foram suas impressões sobre a diversidade e peculiaridades dos sujeitos nessa licenciatura? Quais são suas memórias a respeito das relações entre discentes?

2.6- Em relação à participação em eventos acadêmicos, quais lhe marcaram mais? Quais histórias você tem para contar sobre esse assunto?

2.7- No geral, para você, quais são as principais diferenças dos discentes que participaram de algum projeto acadêmico para os outros graduandos que não tiveram essa oportunidade? Caso tenha participado, quais são suas principais lembranças do(s) projeto(s) acadêmico(s) em sua formação?

2.8- Em sua opinião, como se deu a relação professor/aluno durante seu período de formação? Quais são suas memórias mais inesquecíveis?

2.9- Qual foi a importância do Estágio Supervisionado para sua formação? Quais as histórias mais marcantes nos estágios dentro das escolas?

2.10- Pelas suas lembranças, quais são os ditos e os não pelo currículo do seu

tempo de formação?

2.11- No geral, durante o curso quais foram seus principais encantos e desencantos? Quais momentos lhe inspiraram ou desmotivaram?

2.12- Nos períodos acadêmicos de sua formação, como foi à inclusão de alunos com necessidades especiais no curso de Pedagogia/CE/UFPB? Quais suas principais lembranças da interação desses alunos dentro e fora da sala de aula?

2.13- No geral, quais as perspectivas dos alunos do curso de Pedagogia/CE/UFPB ao chegarem no momento da elaboração do TCC? Quais suas principais lembranças na produção e apresentação do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)?

2.14- Quais são as lembranças mais relevantes que você guarda da cerimônia de colação de grau?