

O lugar da aprendizagem
histórica nos percursos de
formação inicial do professor
de história no Brasil

The place of historical
learning in the initial training
paths of the history teacher in
Brazil

Erinaldo Cavalcanti¹



Resumo: O artigo analisa como os cursos de licenciatura em História no Brasil problematizam a aprendizagem histórica durante o percurso de formação inicial dos professores de História. Para tanto selecionou 27 Projeto Político Pedagógico (PPP) das universidades federais de todos os estados, como opção metodológica para compreender o lugar ocupado pelos estudos sobre aprendizagem histórica através do mapeamento das disciplinas obrigatórias voltadas a essa temática. Os dados catalogados mostram um completo silenciamento, nas instituições pesquisadas, no que tange aos estudos voltados a essa temática indicando que os professores formados nessas instituições podem chegar à sala de aula desconhecendo completamente o debate sobre aprendizagem histórica. **Palavras-chave:** ensino de história; formação docente inicial; aprendizagem.

Abstract: The article analyzes how the degree courses in History in Brazil problematize historical learning during the initial formation of History teachers. For this purpose, it selected 27 Political Pedagogical Project (PPP) from federal universities of all states, as a methodological option to understand the place occupied by studies on historical learning through the mapping of compulsory subjects focused on this theme. The cataloged data show a complete silence, in the institutions surveyed, regard to studies focused on this theme, indicating that teachers trained in these institutions can reach the classroom completely unaware of the debate on historical learning. **Keywords:** history teaching; initial teacher training; learning.



Considerações iniciais

A palavra “aprender” deriva do latim *apprendere*. Em tradução para o português, “aprender” é experimentado, também, como sinônimo de “estudar”, “instruir”, “compreender” e “perceber” (APRENDER, 2021). Nesse mesmo idioma, pode ser classificado como verbo transitivo direto e indireto. Assim, “aprender” se relaciona diretamente a “quem aprende” (sujeito) e ao “que aprende” (objeto).

Se a definição do verbo “aprender” parece ser relativamente fácil, entender as diferentes formas e tipos de aprendizagem não o é. Esse artigo se propõe a analisar o lugar ocupado pelo debate acerca da aprendizagem histórica nos cursos de formação inicial do professor de História no Brasil. De maneira específica, problematiza como os cursos de licenciatura dos *campi* sede das universidades federais enfrentam o debate acerca da aprendizagem, especialmente da aprendizagem histórica. Para tanto, analisa quantas e quais disciplinas obrigatórias são oferecidas para o estudo da referida temática e quais são os objetivos propostos nas ementas dos componentes curriculares identificados nos 27 projetos político-pedagógico dos cursos analisados.

Esse artigo faz parte das pesquisas desenvolvidas no projeto “A História ensinada: saberes docentes, livro didático e narrativa”, desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo). O projeto tem por objeto geral problematizar a forma com que os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura em História oferecidos nas universidades federais do Brasil enfrentam o debate acerca do ensino de História e do livro didático durante a formação inicial dos professores. Como desdobramento do projeto, este artigo focaliza o lugar ocupado pelas discussões voltadas à aprendizagem histórica nos cursos analisados.

É oportuno explicar que o projeto de pesquisa do qual resulta este artigo, focaliza apenas uma parte das instituições federais no Brasil. Portanto, tenho clareza que outros arranjos curriculares oferecem leituras e possibilidades de pesquisas que ampliam o debate. Da mesma forma, ainda é importante registrar, que as universidades estaduais e privadas, não fazem parte das pesquisas por mim desenvolvidas. Por conseguinte, as reflexões aqui apresentadas estão circunscritas aos limites dos dados produzidos com apenas a parcela das universidades analisadas.



Situando a discussão no campo do Ensino de História

Nas últimas décadas, presenciamos um considerado crescimento dos debates acerca do ensino de História. Uma olhada nas publicações das revistas especializadas sinaliza, em termos quantitativos e qualitativos, como o ensino de História passou a ocupar um significativo espaço. Por meio de variados temas e abordagens, o ensino de História tem ampliado a disputa nas pautas das reflexões e dos interesses de pesquisas no âmbito da ciência de referência. Esse crescimento é visivelmente percebido, na esfera da pós-graduação, com o aumento do número de linhas de pesquisas voltadas ao ensino de História nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, como mostram Ricardo Pacheco e Helenice Rocha (2016). Outra frente responsável pelo crescimento diz respeito à ampliação e à consolidação do programa de pós-graduação profissional em rede — o ProfHistória — com área de concentração em Ensino de História (FERREIRA, 2016).

A despeito da ascensão das pesquisas, é importante registrar que uma parte significativa das reflexões ainda se encontra vinculada à área da Educação, como destacam Margarida de Oliveira e Itamar Freitas (2013). No que tange às produções vinculadas aos grupos de pesquisas registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Mauro Coelho e Taissa Bichara (2019) mostram que mais de 60% da produção especializada sobre o ensino de História está alocada na área da Educação.

O crescimento nas pesquisas de pós-graduação que tematizam o ensino de História não significa, necessariamente, a ampliação do debate no âmbito das discussões vivenciadas nos percursos de formação inicial do professor de História. O campo do Ensino de História já dispõe de uma consistente produção que tem analisado, por diferentes vieses temáticos, como os cursos de licenciatura têm enfrentado o debate envolvendo o ensino de História.

Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baia Coelho (2018) mostram como uma parte das licenciaturas em História tem priorizado, predominantemente, as reflexões de cunho teórico-historiográfico durante a formação inicial do professor de História. De tal modo, os saberes ligados à docência têm ocupado um espaço visivelmente inferior nos arranjos curriculares analisados, em especial os saberes ligados à educação para as relações étnico-raciais. Renilson Rosa Ribeiro (2015) também corrobora as problematizações e ressalta que os saberes e as atividades ligados aos afazeres da docência têm ocupado lugar de



menor expressividade no seio de faculdades e departamentos de História no Brasil. Para esse autor, é perceptível uma maior valoração referente às questões que envolvem a pesquisa e o pesquisador em detrimento daquelas ligadas ao ensino e à docência. Essa interpretação também já foi corroborada por Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco (2008).

Ângela Ferreira (2014) analisou o lugar ocupado pela prática de ensino de História em 73 universidades públicas (federais e estaduais). Apesar da diversidade de temas em que os PPPs enfrentam o debate, a autora mostrou que a maioria dos cursos analisados ainda não apresenta de forma clara a organização e distribuição das 400 horas obrigatórias de práticas como componentes curriculares. Flávia Caimi (2013) também refletiu acerca da distribuição dos saberes apresentados nos cursos de licenciatura em História. A autora destaca que os chamados saberes pedagógicos permanecem com um pequeno espaço e ficam isolados nas disciplinas pedagógicas que, além de reduzidas em número, não apresentam diálogos efetivos com os demais componentes curriculares.

Erinaldo Cavalcanti tem contribuído com os debates no que tange às reflexões que problematizam o ensino de História nos percursos de formação inicial. Entre as universidades federais da região Nordeste, o autor (CAVALCANTI, 2018a) mostrou que ainda é bastante reduzido o espaço destinado aos estudos sobre o ensino de História e o livro didático. Ao mesmo tempo, destaca a importância de que os debates experienciados na pós-graduação cheguem aos cursos de licenciatura como condições para que os futuros docentes compreendam e problematizem essa importante ferramenta de trabalho na Educação Básica (CAVALCANTI, 2018b). O autor ainda mostra como a configuração observada na região Nordeste, nas universidades por ele pesquisadas, não difere daquela identificada nas regiões Norte (2019). Cavalcanti (2021) também analisou o lugar ocupado pelo ensino de História nas disciplinas obrigatórias de Teoria da História no Brasil, constatando que, na maioria absoluta dos 27 cursos analisados, o ensino não aparece como tema de estudo nas ementas dos componentes curriculares de Teoria da História.

A aprendizagem histórica também se insere no leque de questões problematizadas no campo do Ensino de História. Itamar Freitas (2014) fez uma importante reflexão analisando o que denominou *aprendizagens históricas no Brasil recente*, com foco nas contribuições da Espanha, Inglaterra e Alemanha (1980-2011). Apesar de não especificar a base documental mobilizada, o autor destaca que essas três correntes disputam sentidos, significados e ações políticas quando se trata de problematizar e pautar as questões concernentes à



aprendizagem histórica na educação básica no Brasil.

Para Itamar Freitas (2014), no Brasil, dentre as teorias da aprendizagem, três predominam no cenário nacional, a saber: “[...] a(s) teoria(s) construtivista(s) da aprendizagem, fundada(s) em pressupostos de Jean Piaget, Lev. S. Vygotsky, Jerome Bruner e David Ausubel, a educação histórica de Peter Lee e a didática da história de Rörn Rösen”. (FREITAS, 2014, p. 35). Segundo sua interpretação, há uma disputa velada entre historiadores e profissionais da educação sobre quem deveria conduzir os fundamentos e as regras do campo da aprendizagem. Para Freitas,

[...] os historiadores, em sua maioria, deixaram as reflexões sobre as potencialidades e limitações do conhecer/aprender humano, sob a tutela dos profissionais da psicologia e da pedagogia, optando pelo controle da produção e seleção dos conhecimentos e processos históricos que constituíram os currículos do ensino básico (FREITAS, 2014, p. 39).

Letícia Mistura (2020) também contribuiu com o debate ao realizar o levantamento de 63 trabalhos — entre dissertações e teses — publicados entre 2005 e 2018, que abordaram a aprendizagem histórica. Segundo a autora, foram identificadas três linhas teóricas que fundamentam as pesquisas catalogadas: a “Teoria da História de Jörn Rösen, [os] estudos da History Education [e] uma terceira via, que agrupa em si trabalhos que não se enquadram nas matrizes anteriormente citadas [...]”. (MISTURA, 2020, p. 79). Do corpus documental analisado, 70% dos trabalhos estão alocados no campo da Educação; 28,5% no campo da História, e 1,5% na área interdisciplinar. (MISTURA, 2019).

A aprendizagem histórica pode ser compreendida por um conjunto de habilidades a partir das quais o sujeito aprendiz compreende a história como uma construção individual e coletiva resultante das ações dos homens e das mulheres no tempo.

De acordo com as contribuições formuladas por Jörn Rösen (2011a), a aprendizagem histórica pode ser compreendida como a capacidade interpretativa do sujeito em relacionar-se com o tempo. Trata-se de uma habilidade que permite ao aprendiz experimentar, de forma significativa, as relações temporais. De acordo com Rösen (2011a), “[...] o aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as



competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.” (RÜSEN, 2011a, p. 43).

Nesse sentido, a aprendizagem histórica é capaz de desenvolver o senso de orientação nas relações cotidianas do sujeito que aprende e, para tanto, mobiliza a capacidade interpretativa acerca das experiências vivenciadas. Assim, a aprendizagem histórica é uma interpretação relativa ao tempo, capaz de promover formas de comportamento e de atuação, e maneiras de ver, sentir, perceber, agir e ser. Ou seja, ela é orientação *no e com o tempo*. Para Jörn Rüsen, o ensino da História precisa ter a finalidade de orientação na vida prática de homens e mulheres. Aprender História, portanto, consiste em desenvolver uma percepção interpretativa, que pode ser constituída como força que concorre para as tomadas de decisão no pensar e no agir cotidianos. Nesses termos, questiona o historiador: “[...] qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado e sem nenhum impacto orientativo?” (RÜSEN, 2011b, p. 84)².

O conhecimento ensinado, para ter significado, precisa ser aprendido. Concordar com essa assertiva implica reconhecer que ensinar história está, umbilicalmente, ligado a aprender história. O “ensinar história”, por conseguinte, necessita permanecer indissociável do “aprender história”. Por esse ângulo de interpretação, o professor de História precisa compreender o que significa aprendizagem histórica, o que constitui, afinal, aprender História.

Se ensinar pode configurar-se uma atividade fácil, não podemos dizer o mesmo quando apreendemos a ação de ensinar associada ao ato de aprender. Para Flávia Caimi (2015),

Ensinar pode ser considerada uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente, bem mais difícil é levar o eu empírico a constituir-se como um eu epistêmico, como desafia Charlot (2006, p. 12), criando pontes para passar do “indivíduo preso no movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber”, que estabelece uma relação qualificada com este saber (CAIMI, 2015, p. 115).

Ao analisar a distribuição dos saberes nos cursos de formação inicial do professor de História, no Brasil, Flavia Caimi (2015) defende que não é suficiente



o domínio dos conhecimentos histórico-historiográficos, uma vez que - parafraseando a autora - para ensinar história a um/a estudante é preciso *saber de História, saber de ensino e saber do estudante*. Nesse sentido, a autora mostra como os PPPs dos cursos de licenciatura em História priorizam os chamados saberes histórico-historiográficos, ao passo que minimizam os saberes acerca do ensino, da aprendizagem e da própria docência.

Se as reflexões sobre a aprendizagem histórica têm despertado o interesse no âmbito da pós-graduação, não podemos dizer o mesmo sobre sua presença nos cursos de licenciatura aqui analisados. No levantamento realizado nos 27 cursos localizados no Brasil, não identifiquei nenhuma disciplina obrigatória voltada, especificamente, ao estudo acerca da aprendizagem histórica. No conjunto dos PPPs levantados, apenas a ementa de um dos cursos faz referência à aprendizagem histórica. Assim, não seria inverossímil afirmar que as reflexões sobre aprendizagem histórica parecem permanecer estrangeiras para a maioria dos estudantes de graduação durante sua formação nas universidades federais do Brasil.

As matrizes curriculares dos cursos de formação de professores não são construídas sem disputas. Nesse sentido, são valiosas as contribuições dos estudiosos especialistas em currículo como Ivor Goodson (2013) e José Gimeno Sacristán (2017). Para Sacristán, (2017, p. 22), o “currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de prática, que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica do ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, avaliação [...]”, concorrem para a produção do currículo como espaço tenso, denso e disputado.

Seguindo a linha de raciocínio de Sacristán (2017), poderíamos conjecturar que as disputas vivenciadas nos departamentos de História, tem contribuído para a manutenção de certa assimetria na distribuição dos saberes oferecidos na formação inicial dos professores de História. Se percebe que as matrizes curriculares, têm disponibilizado pouco tempo para refletir sobre o ensino dessa disciplina e, menos ainda, para debater e compreender as relações que envolvem as capacidades cognitivas pelas quais se aprende historicamente. É possível afirmar, pelos currículos dos cursos de formação docente, que uma larga parcela dos professores formados nesses cursos desconhece o debate especializado sobre a aprendizagem histórica. Em virtude do silenciamento sepulcral sobre a temática em tela, a análise se estendeu para as reflexões acerca da aprendizagem (no sentido amplo e geral). Antes de direcionar o foco da análise para os dados catalogados, faz-se necessário apresentar os



procedimentos metodológicos adotados para a produção deste texto.

Procedimentos metodológicos

As instituições, aqui analisadas, compõem o conjunto de universidades federais pesquisadas no projeto do qual resulta este texto. Foi selecionada uma instituição federal por estado, escolhendo aquelas mais antigas, que levam as siglas dos respectivos estados e disponibilizam seus PPPs nas páginas dos departamentos ou das faculdades. Para este artigo, selecionei as disciplinas obrigatórias que inserem a aprendizagem como elemento de reflexão. Na amostra, não foram inseridos os estágios supervisionados, que têm regulamentação própria para seu funcionamento. Para identificar os referidos componentes curriculares, realizei uma primeira busca em cada um dos PDF pelos descritores “aprendizagem histórica” e “aprendizagem em história”. Em seguida, procedi com as buscas usando como descritor apenas a palavra “aprendizagem”.

Com os resultados obtidos, realizei um mapeamento das disciplinas que inserem tais descritores, sejam nos títulos ou nas ementas. O passo seguinte foi identificar a quantidade de disciplinas, a carga horária e o período em que são ofertadas. Com esses dados, passei a elaborar tabelas e quadros do cenário nacional e por região. Os resultados da busca pelo descritor “aprendizagem” mostram uma grande quantidade de recorrência. Uma parte é direcionada a explicar como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem e os procedimentos de aprendizagem e avaliação nos cursos; ou seja, não diz respeito à existência de disciplinas voltadas aos estudos sobre a questão em tela.

No que tange aos resultados das disciplinas, também identificamos alguns componentes que mencionam a proposição de “atividades de ensino-aprendizagem”, realização de “projetos voltados ao ensino-aprendizagem” e “valorização do trabalho no processo de ensino-aprendizagem”, bem como a oferta de experiências pedagógicas que promovam “ambientes de ensino-aprendizagem”. Essas disciplinas não foram catalogadas para as reflexões. Meu objetivo específico foi identificar quais disciplinas se propõem, efetivamente, a estudar, analisar, discutir e problematizar o que é aprendizagem histórica. Com a ausência quase absoluta de componentes curriculares voltados a essa finalidade, inseri todas aquelas disciplinas que têm a aprendizagem como um objeto de estudo. Antes de focar nos dados produzidos, é oportuno discutir como os PPPs são apreendidos na análise aqui produzida.



Problematizando os documentos

No âmbito da ciência histórica, ainda é reduzida a produção de pesquisas voltadas a entendê-la como espaço de formação de professor. E aquelas voltadas a analisar os PPPs, documentos produzidos no seio de departamentos e/ou faculdades de História, são ainda mais escassas. Entender o processo de produção desses documentos pode contribuir para ampliar as reflexões sobre um conjunto de práticas acerca da formação do professor de História. Problematizar esses documentos pode, igualmente, contribuir para o entendimento das principais questões indicadas para compor os percursos de formação inicial do professor de História no Brasil.

A análise dos PPPs pode, também, corroborar os estudos para desnaturalizar a seleção e permanência dos passados ensinados no presente. Também pode contribuir para entender quais saberes são priorizados, contemplados, negligenciados ou silenciados nos documentos formais que definem um conjunto de elementos a serem experienciados nos cursos de formação inicial do professor de História. Os PPPs se constituem na coluna dorsal dos cursos; compreendê-los e problematizá-los pode ser uma importante rota a ser construída no processo de reflexão sobre a formação do professor de História.

Assim como qualquer documento, quando são alçados ao lugar de fonte documental, os PPPs precisam ser tratados com o mesmo rigor dispensado a outras fontes na oficina da História. Também eles podem ser apropriados por diferentes lentes interpretativas que resultarão em distintas leituras. Nesse sentido, compreendo ser oportuno destacar algumas especificidades acerca do tratamento dispensado a esses documentos antes de centrar a reflexão nos enunciados das disciplinas aqui analisadas.

Um PPP consiste em um documento fabricado por professores e professoras que atuam nas faculdades de História. É um *documento caleidoscópico*. Tem muitas faces, muitos lados e, inclusive, muitos nomes. Além de *Projeto Político-Pedagógico* (em alguns documentos, aparece como *Projeto Político Pedagógico*, sem o hífen) também é chamado de Projeto Político Curricular ou Matriz Curricular. Também se percebem muitas faces na estrutura identificada, sejam nos itens presentes, nas formas de enunciados, no tamanho ou nos argumentos registrados. Nem todos inserem as ementas — elementos centrais para esse texto — para, por exemplo, demonstrar as formas diversas com que os PPPs são produzidos nos recintos das faculdades.

Dada sua multiplicidade de formas e sentidos, esses documentos são



apreendidos como vestígios das relações de poder tecidas nos departamentos e/ou nas faculdades. Nesse sentido, as reflexões de Carlo Ginzburg (2001) são importantes no trato dispensado aos PPPs para apreendê-los como indícios fragmentários das disputas que envolvem docentes, faculdades, instituições e Ministério da Educação, por meio de leis, pareceres e normas sobre os cursos de licenciatura.

Por essa leitura, evito operacionalizar uma interpretação que os representem como um reflexo da realidade dos cursos pesquisados. Eles são traços constituintes das práticas que concorrem para criar os percursos formativos dos professores de História. São registros fragmentários que representam parte das disputas que envolvem as condições que permitem inserir algumas informações e proibir outras nesse tipo de documento.

Mobilizo essa lente interpretativa para, também, evitar que seja atribuída uma crítica àqueles documentos, como se neles residisse uma lacuna. Não entendo que exista lacunas. Nesse sentido, não mobilizo uma interpretação cujo fundamento seria sinalizar uma falha que precisa ser corrigida ou demonstrar que tais documentos estão vazios ou demonstram uma ausência, como se fosse possível encontrar um documento completo. Dito de outra forma, também não apreendo os PPPs de forma essencialista. Não. Eles são o que são. Dão a ver e permitem ler uma parte da configuração acerca dos instrumentos documentais que representam um conjunto de práticas sobre o processo de formação inicial dos professores de História. Eles sinalizam o que foi selecionado - dentre as possibilidades existentes - para configurar os percursos formativos desses profissionais.

Sabemos que nenhum texto escrito é capaz de dar conta da experiência vivida, sobre a qual relata certas representações. Assim, também os PPPs não dão conta do que se passa dentro das faculdades no que tange às experiências vividas e à oferta das disciplinas. Gostaria de ressaltar, portanto, que não compreendo que exista qualquer elemento que condicione uma relação mecânica entre o que se encontra escrito nos PPPs dos cursos e a execução das atividades ali mencionadas. Entre o que está prescrito e o que é experienciado existe um universo de tensões, negociações e arranjos que promovem outras configurações para as disciplinas. Há muitas práticas desenvolvidas que não se encontram descritas nos documentos.

É oportuno, também, ressaltar que os dados catalogados e as leituras dispensadas aos PPPs precisam ser operacionalizados como indícios fragmentários das práticas desenvolvidas dentro dos departamentos e/ou das



faculdades de história. Nunca é demais reforçar que a oferta de uma disciplina obedece a muitas variáveis e sua execução não é determinada pelo que está escrito nas ementas. Dentro do raio de autonomia docente, cada professor/a - ao construir seu “plano de curso” - reconfigura as prescrições formais dos documentos aqui analisados. As perspectivas teóricas, as experiências de formação dos docentes são elementos que, certamente, reordenam e redirecionam cada disciplina no momento em que são oferecidas. Nesse sentido, os componentes curriculares que são denominados “Aprendizagem da Educação”, “Desenvolvimento e Aprendizagem” ou “Didática”, por exemplo, também podem oferecer experiências de estudos sobre aprendizagem histórica. Contudo, nunca é demais ressaltar que nenhuma nomeação é inocente, pois não há ato de nomear desprovido de intencionalidades.

Essas variáveis podem, certamente, alterar o conjunto de reflexões em cada disciplina oferecida, mas dependem das ações individuais de cada docente responsável pelo referido componente curricular. Por isso, é importante problematizar os PPPs enquanto documentos formais que representam o conjunto de normas, elementos e saberes definidos para compor os percursos de formação inicial. Eles dão a ver uma interpretação acerca do entendimento da História como ciência, como lugar de formação docente. Permitem compreender como os docentes que atuaram na construção de cada um desses projetos entendiam — e entendem — o que deve ser importante para os profissionais que se formam professores de História. Por conseguinte, como qualquer outro documento, os PPPs — e suas ementas — necessitam ser criteriosa e cuidadosamente analisados.

Como destacou Cavalcanti (2021, p. 139-140):

Os PPPs oferecem e dão a ler uma dada configuração que as licenciaturas em História adquiriram. Demonstram a concepção de História por meio de seus enunciados, suas disciplinas e seus ementários. Expressam suas filiações teóricas e conceituais. Sinalizam aproximações e distanciamentos com variadas acepções de História. Indicam o que consideram importante na formação dos graduados em História. Informam quais questões são obrigatórias para o profissional da área e quais questões são optativas. Apresentam as diferentes concepções das categorias analíticas que formam essa ciência, como “correntes historiográficas”, “narrativa”, “documento”, “fato/acontecimento”, “tempo” (para citar apenas algumas).



Nessa perspectiva, não podemos naturalizar os PPPs como documento. Seus enunciados constroem formas de ver e maneiras de apreender a ciência pela qual se formam os professores de História. Eles permitem e proíbem um conjunto de práticas e operações que concorrem como força no processo de construção dos profissionais formados nessa área.

O processo de construção e/ou atualização do PPP de um curso é complexo e dinâmico. Trata-se de um documento de autoria coletiva, feito a muitas mãos. Para construir esse documento, os/as professores/as dos cursos, via de regra, dividem as inúmeras tarefas sobre a escrita (ou reescrita) das diferentes “partes” que compõem os PPPs. Essa divisão do trabalho pode explicar as distintas configurações que encontramos sobre os enunciados localizados. Não há padrão nem modelo de escrita e se localizam diferentes tamanhos e formatos de textos dispensados para apresentar perfis de egressos, ementas, históricos dos cursos, apresentação e justificativas, para citar apenas alguns.

Essa mesma situação também foi identificada nos enunciados sobre a aprendizagem. Localizamos alguns PPPs que dispensam várias páginas para apresentar a importância da aprendizagem para os cursos de formação inicial do professor. No entanto, apesar da recorrência sobre a questão, nesses mesmos PPPs não se identifica nenhuma disciplina voltada aos estudos sobre a aprendizagem histórica. Os cursos de licenciatura analisados oferecem uma ou duas disciplinas que abordam a “aprendizagem geral” e não sinalizam nenhuma conexão entre os demais componentes curriculares. Percebe-se que as poucas discussões sobre aprendizagem ficam limitadas a uma ou duas disciplinas isoladas, como se os estudos propostos pelos demais componentes curriculares não precisassem se preocupar com a aprendizagem.

O lugar da aprendizagem histórica nas matrizes analisadas

Como nos provoca Flávia Caimi (2015), ensinar história pode até ser uma atividade relativamente fácil. Contudo, o mesmo não pode ser dito quando inserimos a dimensão do aprender história como parte indissociável do ensinar. Independentemente da disciplina oferecida pelo professor nos cursos de formação inicial ou do conteúdo trabalhado na aula de história na escola da Educação Básica, o professor espera — ou deveria esperar — que seu ensino promova uma aprendizagem; de maneira específica, uma aprendizagem histórica. Se concordarmos que a aprendizagem histórica deve estar indissociável do ato de ensinar — independentemente da conceituação



que lhes atribuímos — é oportuno refletir como essa problemática é vivenciada nos cursos de formação inicial do professor de História. A Tabela 1 apresenta o panorama catalogado entre as instituições pesquisadas.

Tabela 1 - Relação instituição-disciplina sobre aprendizagem histórica

Instituição (ano de aprovação do PPC)	Hora (Total)	Disciplinas obrigatórias			
		Total	Específica sobre aprendizagem histórica	Menciona aprendizagem histórica	Sobre aprendizagem
Região Nordeste					
UFC, 2010	2.800	34	-	-	1
UFPI, 2011	3.050	39	-	-	1
UFS, 2011	2.865	40	-	-	1
UFAL, 2011	2.830	48	-	-	1
UFPE, 2013	2.830	35	-	-	2
UFMA, 2014	2.865	36	-	-	1
UFRB, 2018	3.294	36	-	-	-
UFRN, 2018	3.225	39	-	-	1
UFPB, 2020	3.210	42	-	-	1
Região Norte					
UFAM, 2006	2.865	41	-	-	2
Unifap, 2007	3.420	44	-	-	1
UFPA, 2011	3.260	45	-	-	2
UFT, 2011	2.805	36	-	-	2
UFRR, 2012	2.810	38	-	-	1
Ufac, 2013	2.930	39	-	-	1
Unir, 2014	3.560	32	-	-	1
Região Centro Oeste					
UFMT, 2009	3.268	39	-	-	2
UFMS, 2018	3.230	37	-	1	2
UFG, 2019	3.224	36	-	1	3
UnB, 2019	2.225	29	-	-	2
Região Sudeste					
Ufes, 2009	3.300	43	-	1	2
UFU, 2018	3.230	40	-	-	-
UFRJ, 2018	3.644	42	-	-	-
Unifesp, 2019	3.270	35	-	-	-
Região Sul					
UFSC 2006	3.366	40	-	-	2
UFPR 2017	3.290	40	-	-	1
UFRGS 2018	3.210	31	-	-	2

Fonte: Próprio autor.



É oportuno ressaltar que essa tabela não pode ser apropriada como um reflexo da realidade encontrada nas instituições pesquisadas. Há universidades que ofertam mais de um curso em seus diferentes *campi* e os dados catalogados nessa tabela dizem respeito apenas aos cursos oferecidos nas sedes. Também devemos destacar que o planejamento individual dos docentes responsáveis pela oferta das disciplinas pode, sem dúvida, alterar os direcionamentos de cada componente curricular no que tange aos objetivos de estudos.

Pelos critérios de busca utilizados na pesquisa, não foi identificada nenhuma disciplina obrigatória voltada, especificamente, aos estudos acerca da aprendizagem histórica. Dada a ausência nos resultados, a busca se concentrou em localizar componentes curriculares que inserissem a aprendizagem histórica entre seus objetivos de estudos. Também não foram animadores os dados identificados. Apenas três cursos fazem menção, em suas ementas, à temática pesquisada. A Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) inserem nominalmente a aprendizagem histórica como um dos objetivos de estudo de uma de suas disciplinas obrigatórias que versam sobre aprendizagem. A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) menciona como tema de estudo, em um de seus componentes, “reflexões sobre a pesquisa de ensino e aprendizagem da História.” (UFES, 2009, p. 106).

Em relação ao que se encontra prescrito nos PPPs, podemos perceber que os estudos sobre aprendizagem histórica não fazem parte dos saberes selecionados durante a formação inicial do professor de História da maioria absoluta dos cursos analisados. Como se percebe nos dados da Tabela 1, fatores como ano de aprovação, carga horária total do curso e número de disciplinas total dos cursos não interferem na manutenção da ausência de disciplinas sobre aprendizagem histórica. Em outras palavras, ter um PPP aprovado nos anos 2006 e outro em 2020 (com diferentes normativas que regulamentam os cursos de licenciatura em cada momento) não interferiu na inserção de disciplinas voltadas aos estudos sobre aprendizagem histórica. Da mesma maneira que a carga horária total dos cursos (ora com 2.800, ora com 3.200) e sua distribuição em distintas disciplinas não alteraram o cenário. As instituições que têm PPP aprovado em período mais recuado e com carga horária menor, e aquelas que recentemente atualizaram seus documentos e aumentaram sua carga horária, não diferem no que tange à oferta de componentes curriculares voltados à reflexão sobre aprendizagem histórica.

A ausência absoluta da oferta de uma disciplina obrigatória voltada, especificamente, às discussões acerca da aprendizagem histórica levanta



a questão: independentemente da corrente teórica ou dos fundamentos epistemológicos que embasem a aprendizagem histórica, essa deve ser uma questão trabalhada nos cursos de formação inicial do professor de História? Ou as discussões sobre aprendizagem (no sentido amplo e geral) são suficientes? Por certo que não há respostas para essas questões além de reflexões que problematizam os saberes selecionados nos desenhos curriculares dos cursos de licenciatura, de modo a contribuir para desnaturalizar a manutenção de certos arranjos formativos.

Diante da ausência de disciplinas voltadas aos estudos sobre a aprendizagem histórica, a análise foi direcionada para os componentes curriculares obrigatórios que tematizam a aprendizagem em sentido amplo e geral, como podemos perceber nos dados sumariados na última coluna da Tabela 1. Uma leitura possível diz respeito à quantidade de disciplinas oferecidas. Entre os cursos analisados, 10 apresentam dois componentes curriculares que versam sobre a aprendizagem como objeto de estudo; 12 ofertam uma disciplina e quatro cursos (Unifesp, UFRJ, UFU, UFRB) não apresentam nenhuma disciplina, pelos critérios aqui utilizados. A UFG se diferencia no conjunto das instituições pesquisadas, uma vez que é a única a apresentar três disciplinas que inserem a aprendizagem como tema de estudo em suas ementas. Por certo que as reflexões, aqui, não se voltam para mensurar uma questão numérica ou apresentar qual seria a quantidade ideal de disciplinas sobre a temática analisada. A discussão é problematizar e desnaturalizar o lugar ocupado pelos saberes durante a formação inicial do professor de História, em especial aqueles que versam sobre aprendizagem histórica e “aprendizagem no geral”. O Quadro 1 apresenta os dados de todas as disciplinas que mencionam a aprendizagem como tema de estudo em suas ementas.

Quadro 1 - Relação instituição-disciplina sobre aprendizagem por região

Instituição	Componente curricular	Período	Carga Horária
Região Norte			
Ufam, 2006	Psicologia da Educação	1º	75
	Didática Geral	2º	60
Unifap, 2007	Psicologia da Educação	3º	60
UFPA, 2011	Psicologia da Educação e da Aprendizagem – Desenvolvimento	1º	68
	Psicologia da Educação e da Aprendizagem – Criança e Adolescente	2º	68



UFT, 2018	Psicologia e educação	5º	60
	Metodologia da pesquisa e do ensino em História	6º	60
UFRR, 2012	Psicologia da Educação	-	-
Ufac, 2013	Psicologia da Educação	-	60
Unir, 2013	Psicologia da Educação	-	80
Região Nordeste			
UFC, 2010	Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem na adolescência	3º	64
UFPI, 2011	Psicologia da Educação	3º	60
UFS, 2011	Introdução à Psicologia da Aprendizagem	4º	60
Ufal, 2011	Desenvolvimento e Aprendizagem	3º	60
UFPE, 2013	Fundamentos psicológicos da educação	3º	90
	Metodologia do Ensino de História 1	6º	60
UFMA, 2014	Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	4º	60
UFRN, 2018	Fundamento da psicologia educacional	5º	60
UFRB, 2018	-	-	-
UFPB, 2020	Psicologia da aprendizagem	2º	60
Região Centro Oeste			
UFMT, 2009	Didática para o ensino de História	4º	72
	Psicologia da Educação	7º	60
UFMS, 2018	Psicologia e Educação	6º	51
	Prática de Ensino e Pesquisa em História: o Uso de Fontes Históricas em Projetos	8º	68
UnB, 2019	Desenvolvimento Psicológico e ensino	1º	-
	Didática Fundamental	2º	-
UFG, 2019	Didática da História	5º	64
	Psicologia da Educação 1	6º	64
	Psicologia da Educação 2	6º	64
Região Sudeste			
UFES, 2009	Psicologia da Educação	5º	60
	Teoria e Prática do Ensino	8º	150
UFU, 2018	-	-	-
UFRJ, 2019	-	-	-
Unifesp, 2019	-	-	-
Região Sul			
UFSC, 2006	Psicologia Educacional: desenvolvimento e aprendizagem	2º	72
	Didática B	4º	72
UFPR, 2017	Psicologia da educação	-	60
UFRGS, 2018	Psicologia da Educação: ensino, aprendizagens e subjetivação	2º	60
	Ensino de História	3º	90

Fonte: Próprio autor.



No que diz respeito ao conjunto das disciplinas oferecidas sobre aprendizagem, percebe-se que não há consenso quanto à quantidade, como mencionado. Também se identifica que não há um entendimento consensual sobre em que momento do curso se deve(m) oferecer a(s) disciplina(s) que estudam a aprendizagem. Numericamente, seis universidades (Ufam, UFPA, UFPB, UnB, UFSC e UFRGS) entendem que esses estudos devem ser oferecidos no início do curso e, portanto, inserem as disciplinas entre o primeiro e o segundo período. Outras seis também ofertam componentes curriculares entre o quinto e o sexto período (UFT, UFPE, UFRN, UFMS, UFG, UFES). Em menor número, quatro universidades (UFMT, UFMS, Ufes e UFU) apresentam disciplinas entre os dois últimos períodos do curso. O conjunto maior de instituições (11) insere as disciplinas entre o terceiro e o quarto período (Unifap, UFC, UFPI, UFS, Ufal, UFPE, UFMA, UFMT, UFRJ, UFSC, UFRGS)³. Não dispomos de informações sobre quais critérios são acionados para definir o sequenciamento dos saberes a serem estudados nos cursos aqui pesquisados. Há implicações na formação docente se determinados saberes forem estudados no início ou no final do curso? Ainda não dispomos de pesquisas que apontem nesse direcionamento.

Para compreender o que as disciplinas voltadas aos estudos sobre aprendizagem têm indicado como temas de interesse, a análise das ementas parece ser uma opção interessante. Nesse sentido, a disciplina “Didática B”, da UFSC, propõe-se a estudar, entre outras questões, “[...] concepção de conhecimento, *de aprendizagem* e as teorias pedagógicas.” (UFSC, 2006, p. 105, grifo inserido). Essa também parece ser uma das questões estudadas na UFPR. A disciplina “Psicologia da Educação”, segundo sua ementa, propõe-se estudar a “[...] contribuição da Psicologia da educação para a formação docente. *Concepções teóricas contemporâneas sobre desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações pedagógicas.* Noções introdutórias à educação especial e inclusão.” (UFPR, 2017, p. 42, grifo inserido).

Entre as instituições localizadas na região Sudeste, o cenário não é animador. Apenas na Ufes foram identificadas disciplinas que mencionam a aprendizagem como tema de estudo. Segundo a ementa da disciplina “Psicologia da Educação” essa se propõe a estudar “Relação Psicologia e Educação. A dinâmica psicossocial da educação: sistema educacional brasileiro, práticas educacionais e cotidiano escolar. *Concepções de aprendizagem e processos educacionais.*” (UFES, 2009, p. 103, grifo inserido). Na outra disciplina - Teoria e Prática do Ensino - entre outros temas de estudo, ela se propõe a promover uma “[...] análise crítica das relações entre *os fundamentos da produção historiográfica, teorias de ensino e*



aprendizagem, e a História ensinada [e] reflexões sobre a pesquisa de ensino e aprendizagem da História.” (UFES, 2009, p. 106, grifo inserido).

O descritor “aprendizagem” apareceu nos resultados de busca da UFRJ e da UFU; contudo, não ficou perceptível que as disciplinas se propõem a estudar o que é aprendizagem, objetivo de análise do presente artigo. Na UFU, encontra-se que a disciplina “Projeto Interdisciplinar IV (PROINTER IV)” tem como um dos objetivos “[...] valorizar o trabalho coletivo, interdisciplinar e o processo de ensino-aprendizagem.” (UFU, 2018, p. 213). A UFRJ, na disciplina “Didática” indica que essa se propõe a estudar “[...] a construção do campo da didática visto como tempo/espaço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem.” (UFRJ, 2018, p. 8). Pelos critérios usados, não foi localizado nenhum resultado para a Unifesp.

Na UFC, a disciplina “Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem na adolescência” se propõe a estudar as “[...] concepções básicas sobre o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.” (UFC, 2010, p. 29), focalizando conceitos, características e fatores psicológicos no processo de ensino/aprendizagem. Esse também parece ser o foco das disciplinas oferecidas na UFS e na UFRN: compreender os conceitos basilares e as teorias da aprendizagem. A disciplina da UFS se propõe, entre outras questões, a estudar “Aprendizagem: conceitos básicos. Teorias da aprendizagem.” (UFS, 2011, p. 22) e analisar os “[...] conceitos básicos da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento.” (UFRN, 2018, p. 63).

Essa temática parece ser também o objetivo central na disciplina ofertada na UFMA. De acordo com o texto da ementa, a disciplina se propõe a compreender “[...] a ciência psicológica e a aprendizagem; teorias da aprendizagem e suas implicações nas abordagens do conhecimento; o contexto sócio-histórico e econômico-cultural da aprendizagem.” (UFMA, 2014, p. 164). Na disciplina oferecida na UFPI, o foco são os estudos sobre os “[...] princípios psicológicos que explicam e fundamentam o processo de ensino-aprendizagem escolar na educação brasileira.” (UFPI, 2011, p. 57-58). Situação análoga é encontrada na UFPB, que, além dos conceitos centrais da aprendizagem, insere como tema de estudo os “[...] fatores que interferem na aprendizagem. As principais teorias da psicologia aplicada a educação escolar [...].” (UFPB, 2020, p. 21). A Ufal tematiza “[...] os processos psicológicos do desenvolvimento humano.” (UFAL, 2011, p. 44) na articulação com as concepções de aprendizagem; a UFPE, de maneira semelhante, focaliza o “[...] estudo de teorias psicológicas sobre o desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo e os processos de ensino e de



aprendizagem na infância, adolescência e vida adulta.” (UFPE, 2013, p. 2).

O cenário das instituições localizadas na região Norte não difere daquele identificado nas demais regiões. Na Ufam, uma das disciplinas se propõe a estudar “[...] aprendizagem como processo e como atividade [...]”, e outra, “[...] concepções didático-pedagógicas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.” (UFAM, 2006, p. 36). A disciplina “Psicologia da Educação”, na Unifap, focaliza o “Desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo da infância e da adolescência e suas implicações no processo de ensino aprendizagem.” (UNIFAP, 2007, p. 62). Na UFPA, as duas disciplinas identificadas mostram ter a aprendizagem como tema de estudo. Em “Psicologia da Educação e da Aprendizagem – Desenvolvimento” sua ementa aponta que um dos temas é “Apresentação dos elementos constitutivos do aprender a partir das matrizes teóricas e conceituais da psicologia da aprendizagem”. Já no outro componente, “Psicologia da Educação e da Aprendizagem – Criança e Adolescente”, é mencionado como um dos temas as “[...] principais Escolas da Psicologia: Behaviorismo, Gestaltismo e Psicanálise: suas contribuições para a Educação. Relação com a Aprendizagem.” (UFPA, 2011, p. 56).

A disciplina “Psicologia e Educação”, na UFT, também sinaliza focalizar os estudos sobre a aprendizagem. A proposta da ementa é estudar “Concepções da psicologia sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Processos sociais e culturais no desenvolvimento humano e na aprendizagem. A relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem.” (UFT, 2011, p. 94). As concepções e teorias da aprendizagem são mencionadas como temas de estudo nas disciplinas da UFRR, da Ufac e da Unir. Assim, entre os objetivos de estudo, foram identificados “[...] teorias, tipos e princípios de aprendizagem no contexto educacional.” (UFRR, 2012, p. 11), “[...] concepções psicológicas subjacentes às teorias de desenvolvimento e aprendizagem com ênfase na adolescência.” (UFAC, 2013, p. 55) e “Enfoques teóricos do processo ensino-aprendizagem. Abordagem das teorias da aprendizagem.” (UNIR, 2013, p. 67).

Entre as instituições do Centro Oeste, também prevalece a menção aos temas ligados à compreensão da aprendizagem por meio do estudo dos principais conceitos e teorias que a fundamentam. Nas disciplinas da UFMT, há menção aos estudos da “[...] compreensão do processo da aprendizagem e suas contribuições para o ensino”. Na “Psicologia da Aprendizagem, “Conceitos fundamentais e princípios nas diversas correntes de aprendizagem e suas contribuições para a Educação Escolar.” e “[...] teorias de aprendizagem no processo educativo escolar.” (UFMT, 2009, p. 62-63).



A UFMS e a UFG diferem das demais, pois são as únicas (na região) a mencionaram a aprendizagem histórica como tema de estudo em suas disciplinas. Na UFMS, a disciplina “Psicologia e Educação” focaliza “[...] as contribuições das teorias psicológicas para o processo de ensino e aprendizagem.” (UFMS, 2018, p. 55); a disciplina “Prática de ensino e pesquisa em história: o uso de fontes históricas em projetos” se propõe a estudar entre outros temas, as “[...] diferentes concepções e abordagens do ensino e da *aprendizagem em História*.” (UFMS, 2018, p. 54, grifo inserido). A UFG apresenta três disciplinas que mencionam ter a aprendizagem como objeto de estudo. “Didática da História”, “Psicologia da Educação 1” e “Psicologia da Educação 2”. As duas últimas inserem as contribuições do campo da Psicologia para a compreensão da aprendizagem. A “Didática da História”, entre outros objetivos de estudo, propõe-se a estudar: “Conceitos fundamentais da Didática da Histórica: consciência histórica, cultura histórica, *aprendizagem histórica* [e] Ensino de História: Diversificação de Abordagens. Os conceitos, o Ensino e a *aprendizagem em História*.” (UFG, 2019, p. 37, grifo inserido).

Da análise das ementas, é possível perceber que vêm da Psicologia as proposições e os fundamentos das disciplinas que se propõem a estudar a aprendizagem nos cursos de licenciatura em História que compõem a amostra. Essas vinculações se identificam tanto nos enunciados das ementas como nos próprios títulos dos componentes curriculares. Em alguns PPPs, menciona-se que, inclusive, as referidas disciplinas não são ofertadas nos departamentos (ou faculdades) de História, como é o caso da UnB.

Pelos critérios adotados para a seleção e catalogação das disciplinas que servem de base para a pesquisa, percebe-se que o foco principal de estudo está relacionado com as reflexões sobre as teorias da aprendizagem. Algumas ementas chegam a especificar os nomes das principais correntes teóricas, ao passo que, outras, apenas mencionam as “teorias da aprendizagem”. Nesse sentido, percebe-se a menção às concepções teóricas do campo da Psicologia sobre a aprendizagem. É recorrente, nas ementas analisadas, a proposição de estudos sobre os principais conceitos que compõem as respectivas teorias (da aprendizagem). Outro tema de estudo presente diz respeito ao desenvolvimento (psicológico, biológico e social) do sujeito aprendiz e sua relação com a aprendizagem. Os principais conceitos que compõem as referidas teorias também são mencionados como tema de interesse das disciplinas identificadas.

A análise dos 27 PPPs permite muitas leituras. Uma delas diz respeito ao silenciamento sepulcral do debate sobre aprendizagem histórica nas disciplinas



obrigatórias dos cursos analisados. Quando observamos que as ementas das demais disciplinas - independentemente da temática - não mencionam nenhuma relação com o ensino nem com a aprendizagem, isso já é suficiente para provocar certo estranhamento. Ou seja, pela maneira como se encontram nos PPPs, os componentes curriculares de História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, de História do Brasil Colônia, Império e República ou de História da América I e II, (para citar as mais clássicas) não sinalizam relação com o ensino e a aprendizagem dessas respectivas temáticas. Tal configuração sugere uma lógica de formação conteudista por meio de aulas de caráter expositivo.

A inquietação se amplia quando se percebe que a maioria absoluta dos professores formados nas instituições, aqui analisadas, poderão chegar à sala de aula sem saber o que é aprendizagem histórica. Ou seja, milhares de professores poderão iniciar a docência, lidar com os desafios de ensinar história aos estudantes e, paradoxalmente, desconhecer em que consiste aprender História. A questão que surge é: Aprender conhecimento histórico na Educação Básica requer habilidades e procedimentos diferentes daqueles necessários para se aprender Matemática, Português ou Biologia? Essas e outras inúmeras questões parecem que não são estudadas nos cursos de formação inicial do professor. Inclusive, indaga-se: Nas disciplinas voltadas aos estudos sobre aprendizagem, as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem (sobretudo no diálogo recebido da Psicologia da Aprendizagem) são suficientes para compreender em que consiste, afinal, aprender História?

É oportuno destacar que essa discussão não defende que a questão seria resolvida simplesmente adicionando uma ou duas disciplinas obrigatórias sobre aprendizagem histórica. Mesmo acreditando ser importante oferecer esse debate durante a formação inicial, a problematização colocada serve para que tenhamos clareza sobre quais saberes são selecionados na formação inicial, entendendo por que esses são escolhidos e quais são as implicações dessas escolhas. Deveriam as disciplinas obrigatórias (independentemente do conteúdo) se preocupar com seu ensino na Educação Básica e seu aprendizado para crianças e jovens?

O diálogo com as áreas vizinhas há muito já é reconhecido como de valiosa contribuição para a ciência histórica. No que tange à aprendizagem, as reflexões da Psicologia da Aprendizagem se constituem em leituras necessárias aos estudos. Aqui, a dúvida é: A História, enquanto espaço de produção de saber e lugar de formação docente, deveria, também, disputar a aprendizagem como



tema de seu interesse? Não há espaço neste artigo para se discutir os motivos do silenciamento dos estudos sobre aprendizagem histórica nas disciplinas obrigatórias dos cursos analisados; e esse nem é seu objetivo. Mas, o silêncio do debate nas disciplinas pode ser um sintoma da forma com que a História tem lidado com as questões que envolvem ensino, docência e aprendizagem. A despeito dos avanços, a bibliografia especializada mostra como o ensino e a aprendizagem histórica foram secundarizados no percurso de constituição da ciência histórica (RÜSEN, 2015). No Brasil, o ensino ainda é visto como o “primo pobre” nos departamentos das grandes universidades (FERREIRA; FRANCO, 2008), e a formação docente do professor de História segue sendo debatida e pesquisada nos departamentos de Educação (OLIVEIRA; FREITAS, 2013).

A maioria absoluta dos profissionais formados em história no Brasil têm na docência uma atividade profissional. Essa constatação deveria servir de força política para que os cursos de licenciatura repensassem as relações de poder que hierarquizam conhecimentos e disciplinas, enquanto minimizam os saberes da docência nos percursos de formação inicial, como mostraram Coelho e Coelho (2018) e Cavalcanti (2018a; 2021). Para Cláudia Ricci (2015), esse cenário pode indicar que a pauta da formação docente continua “[...] ainda como uma questão não resolvida no interior das universidades. As soluções encontradas parecem continuar vinculadas ao engajamento pessoal, e não institucional, dos professores universitários envolvidos nesta questão.” (RICCI, 2015, p. 129). Em outras palavras, percebemos que, dentro dos departamentos, as questões que envolvem ensino, aprendizagem e formação docente ainda continuam sendo mobilizadas por iniciativas individuais ou por um pequeno grupo de docentes ligados à “área de Ensino”, como se os demais não estivessem igualmente formando professores.

Conclusões iniciais

Analisar os documentos formais criados nos departamentos e/ou nas faculdades de História, como os PPPs, tem permitido ampliar a compreensão do universo tenso que envolve a formação dos professores de História no Brasil. Problematizar esses documentos permite, igualmente, contribuir com os estudos acerca dos saberes que são mobilizados nos PPPs para compor os percursos formativos dos/as professores. De tal modo, as reflexões permitem que reflitamos por que ensinamos os passados que ensinamos nos cursos onde atuamos? A quem realmente interessa continuarmos mobilizando os



saberes que estão definidos nas disciplinas obrigatórias das licenciaturas espalhadas pelo Brasil? Aprendemos, desde cedo, que, para fazer pesquisa em História, é necessário desnaturalizar os temas, os objetos, os documentos e as representações. Nesse sentido, não podemos naturalizar os saberes selecionados nas disciplinas dos cursos onde são formados os professores. Eles são construções históricas resultantes das práticas políticas e culturais urdidas no tempo e no espaço.

As diferentes universidades (públicas e privadas) formarão profissionais que irão dar aulas de História nas escolas da educação básica. De tal modo, irão ensinar história e lidar, de uma forma ou de outra, com as diferentes maneiras com que os estudantes aprendem história. Os professores, formados por todos aqueles que atuam nos cursos de licenciatura, irão, inclusive, avaliar e atribuir notas ou conceitos à aprendizagem histórica dos/as alunos/as. Nesse sentido, é oportuno refletir sobre as condições oferecidas aos professores para estudar, refletir e problematizar o que significa aprendizagem histórica (independentemente da corrente epistemológica ou filiação teórica), e em que consiste, afinal, aprender história. A partir dos dados produzidos e problematizados pela pesquisa, não seria inverossímil afirmar que a larga maioria dos professores de História formados nas universidades públicas federais aqui analisadas pode estar chagando à sala de aula para ensinar história desconhecendo em que consiste aprender história.

Referências

APRENDER. In: DICIO: Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aprender/>. Acesso em: 14 out. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193–209, 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, p. 249-267, 2018a.

CAVALCANTI, Erinaldo. História, ensino de história e livro didático e formação



docente de professores de História no Brasil. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 18, p. 49-61, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. *Revista Antíteses*, Londrina, v.11, n. 22, p. 516-532, 2018b.

CAVALCANTI, Erinaldo. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 133-166, 2021.

CERRI, Luís Fernando. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, 2011.

CERRI, Luís Fernando. Um lugar na história para a didática da história. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2017.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Ensino de história: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, Ana Maria; RAJELO, Adriana (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 63-83.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e192224, p. 1-39, 2018.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. A prática de ensino na formação do professor de história no Brasil. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história, a formação de professores e a pós-graduação. *Revista Anos 90*, Porto alegre, v. 23, n. 44, p. 21-50, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, 2008.

FREITAS, Itamar. *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Aracaju: Editora Criação, 2014.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e prática*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MISTURA, Letícia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um



estudo compreensivo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 77-100, 2020.

MISTURA, Letícia. *Entre tensões e proposições: um estado do conhecimento sobre a aprendizagem histórica no Brasil em dissertações e teses (2005-2018)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo fundo, 2019.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.

PACHECO, Ricardo de Aguiar; ROCHA, Helenice. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de história na pós-graduação em história. *Revista Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 51-83, 2017.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *Revista História e Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 151-179, 2015.

RICCI, Cláudia Sapag. Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 107-135, 2015.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*, p. 41-49. Curitiba: Editora da UFPR, 2011b. p. 41-78.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011a. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR, 2015

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SCHMIDT, Maria A. M. S. Significância e aprendizagem: contribuições para a Didática da História. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, Cuiabá, v. 12, p. 22-32, 2014.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. A consciência histórica como o lugar e o propósito da aprendizagem histórica: introdução a um diálogo com a teoria



de Jörn Rüsen. In: ZAMBONI, Ernesta.; GALZENARI, Maria C. B.; PACIEVITCH, Caroline. (org.). *Memória, sensibilidade e saberes*. Rio de Janeiro: Alínea Editora, 2015. p. 116-128.

UFAC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Rio Brasil: UFAC, 2013.

UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Maceió: UFAL, 2011.

UFAM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Manaus: UFAM, 2006.

UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Fortaleza: UFAM, 2010.

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Vitória: UFES, 2009.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Goiânia: UFG, 2019.

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Projeto Político Pedagógico do Curso de História*. São Luís: UFMA, 2014.

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Campo Grande: UFMS, 2018.

UFMT - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Cuiabá: UFMT, 2009.

UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Belém: UFPA, 2011.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. João Pessoa: UFPB, 2020.

UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Recife: UFPE, 2013.

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Teresina: UFPI, 2011.

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Projeto Político Pedagógico do*



Curso de Licenciatura em História. Curitiba: UFPR, 2017.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

UFRN - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.* Natal: UFRN, 2018.

UFRR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.* Boa Vista: UFRR, 2012.

UFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.* Aracaju: UFS, 2011.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.* Florianópolis: UFSC, 2006.

UFT - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.* Porto Nacional: UFT, 2011.

UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.* Uberlândia: UFU, 2018.

UNIFAP - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. *Projeto Político Pedagógico do Curso de História Licenciatura.* Macapá: Unifap, 2007.

UNIR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.* Porto Velho: UNIR, 2013.

Notas

¹Doutor em História pela UFPE, Professor da Faculdade de História da UFPA e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), coordenador do grupo de pesquisa iTempo/CNPq e um dos idealizadores da Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia (REPAMFEH). E-mail: ericontadordehistorias@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9912-5713>

²A partir do diálogo com Jörn Rüsen outros pesquisadores no Brasil têm contribuído com as reflexões acerca da aprendizagem histórica, entre os quais (mas não apenas), consultar: Schmidt (2014), Schmidt e Cainelli (2015) e Cerri (2011, 2017).

³Alguns PPP não mencionam em qual período as disciplinas são ofertadas nem a respectiva carga horária. Algumas instituições como a UFPE, a UFMT, a UFSC, a Ufes e a UFMS aparecem mais de uma vez porque oferecem mais de uma disciplina em períodos diferentes ao longo do curso.